

Avaliação no Ensino de Inglês como Língua Franca: Repensando Práticas Avaliativas na BNCC

Assessment in Teaching English as a Lingua Franca: Rethinking Assessment Practices in the BNCC

Evaluación en la Enseñanza del Inglés como Lengua Franca: Repensando las Prácticas Evaluativas en la BNCC

RESUMO

Este ensaio discute a necessidade de repensar as práticas avaliativas no ensino de inglês como língua franca (ILF) a partir da implementação da BNCC em 2018. O documento curricular rompe com modelos tradicionais baseados no falante nativo, valorizando a diversidade linguística, a inteligibilidade e a interculturalidade. No entanto, as práticas avaliativas ainda permanecem atreladas a métodos conservadores centrados na correção gramatical, o que cria tensões entre proposta curricular e avaliação. Defendo a adoção de instrumentos mais inclusivos e formativos, como portfólios reflexivos, projetos interculturais, avaliação por pares, e tarefas autênticas, que privilegiam a comunicação eficaz, o uso criativo da língua e a mediação intercultural. O ensaio também aponta desafios, como a formação docente, a resistência institucional e a necessidade de mudanças sistêmicas para consolidar a proposta. A avaliação, nessa perspectiva, assume papel político e social, capaz de contribuir para práticas decoloniais e mais democráticas no ensino de inglês.

Palavras-chave: inglês como língua franca; avaliação; interculturalidade; inteligibilidade; decolonialidade; translinguagem.



ABSTRACT

This essay addresses the need to rethink assessment practices in English as a Lingua Franca (ELF) teaching in light of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC), implemented in 2018. The curriculum shifts away from native-speaker norms, emphasizing linguistic diversity, intelligibility, and interculturality. However, assessment practices often remain tied to conservative methods focused on grammatical accuracy, creating tensions between curricular principles and evaluation. The essay advocates for more inclusive and formative instruments, such as reflective portfolios, intercultural projects, peer assessment, and authentic tasks. These approaches prioritize effective communication, creative language use, and intercultural mediation. It also highlights challenges, including teacher training, institutional resistance, and systemic reforms needed to align pedagogy and assessment. In this sense, assessment becomes not only a pedagogical tool but also a political and social act, contributing to decolonial and democratic practices in English language education.

Keywords: English as a lingua franca; assessment; interculturality; intelligibility; decoloniality; translanguaging.

RESUMEN

Este ensayo analiza la necesidad de repensar las prácticas de evaluación en la enseñanza del inglés como lengua franca (ILF) a partir de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), implementada en Brasil en 2018. El documento curricular rompe con los modelos tradicionales basados en el hablante nativo y valora la diversidad lingüística, la inteligibilidad y la interculturalidad. Sin embargo, las evaluaciones continúan muchas veces ancladas en métodos conservadores centrados en la corrección gramatical, lo que genera tensiones entre la propuesta curricular y la práctica evaluativa. Se defiende la adopción de instrumentos más inclusivos y formativos, como portafolios reflexivos, proyectos interculturales, evaluación entre pares, y tareas auténticas. Estas estrategias priorizan la comunicación eficaz, el uso creativo de la lengua y la mediación intercultural. El ensayo también señala desafíos como la formación docente, la resistencia institucional y la necesidad de cambios sistémicos. La evaluación, en esta perspectiva, asume un papel político y social que puede contribuir a prácticas decoloniales y más democráticas en la enseñanza del inglés.

Palabras clave: inglés como lengua franca; evaluación; interculturalidad; inteligibilidad; decolonialidad; translingüismo.

Como citar:

FOGAÇA, Francisco Carlos. Avaliação no Ensino de Inglês como Língua Franca: Repensando Práticas Avaliativas na BNCC. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 218-244, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59819 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 implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 marcou um momento de ruptura paradigmática no ensino de inglês no Brasil, ao adotar explicitamente a perspectiva do inglês como língua franca (ILF) e reconhecer que esta língua "não pertence mais aos países hegemônicos, cujos falantes são considerados nativos" (Brasil, 2018, p. 241). Esta mudança conceitual, que valoriza a diversidade linguística, a interculturalidade e a translinguagem, representa muito mais do que simples ajuste curricular; constitui uma transformação epistemológica que questiona a ideologia do falante nativo e o que significa saber inglês (Schmitz, 2016; Llurda, 2016).

No entanto, a adoção desta perspectiva inovadora no documento curricular não foi automaticamente acompanhada por transformações correspondentes nas práticas pedagógicas, incluindo o campo da avaliação. Permanece, em muitos contextos educacionais brasileiros, o uso de modelos avaliativos tradicionais que privilegiam a correção gramatical, a aderência a padrões normativos de falantes nativos e a medição de conhecimento "sobre" a língua, em detrimento da avaliação de competências comunicativas interculturais, que caracterizam o uso do inglês como língua franca.

A proposta da BNCC traz concepções conflitantes que precisam ser conciliadas. Por um lado, temos o conceito de ILF, com toda a sua flexibilidade no uso contingencial da língua inglesa, e por outro uma abordagem de ensino tradicional de língua (ensino de gramática, funções comunicativas, metalinguagem) baseada em normas de falantes nativos (Duboc e Siqueira 2020; Fogaça e Halu, no prelo). Essas diferentes concepções de línguas precisam ser compreendidas para que as práticas de sala de aula e a avaliação da aprendizagem sejam conciliadas, já que a contradição entre uma proposta curricular inovadora e práticas avaliativas conservadoras cria tensões que podem comprometer a implementação do ILF nas salas de aula brasileiras. Os professores encontram-se diante do desafio de acomodar expectativas institucionais e familiares, que frequentemente valorizam modelos convencionais de correção linguística, com diretrizes curriculares que enfatizam diversidade e criatividade no uso da língua inglesa.

Os estudantes, por sua vez, podem se sentir inseguros em relação à sua competência em inglês, tornando mais difícil a implementação da proposta. Os alunos podem se sentir penalizados "pelo uso de formas consideradas incorretas (por não fazerem parte do sistema fixo) ou pela eventual mistura entre línguas" (Haus, 2021, p. 149). Assim, as avaliações escolares "acabam baseando-se na adequação do aprendiz ao sistema, considerando o grau de aproximação com o modelo nativo" (Haus, 2021, p. 149).

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre como desenvolver procedimentos avaliativos com os princípios do inglês como língua franca estabelecidos na BNCC. Argumento que a transformação do ensino de inglês no Brasil exige não apenas mudanças curriculares, mas

reformulação do modo como avaliamos as competências linguísticas dos alunos. Esta reformulação questiona os modelos tradicionais e desenvolve instrumentos que contemplem a natureza dinâmica, contextual e intercultural da competência comunicativa.

Este ensaio fundamenta-se na premissa de que a avaliação não é uma atividade neutra ou meramente técnica (Fernandes, 2013; Trevisan, 2022), mas uma prática social e política que reflete e reproduz concepções sobre língua, cultura e ILF (Haus, 2021; Campos, 2019). Portanto, transformar práticas avaliativas no contexto do ILF implica questionar relações de linguagem e poder, desafiar preconceitos sobre variedades que diferem do inglês padrão, e criar espaços mais democráticos e inclusivos para validação de competências linguísticas diversas. Essa transformação pode contribuir para descolonizar o conhecimento e democratizar as oportunidades de aprendizagem.

É dessa forma que compreendo o processo de avaliação na BNCC: inclusão e oportunidade de aprendizado. A evolução no uso de ILF não pode ser medida da forma tradicional, apenas com provas e exames. Para Luckesi (2014) a avaliação deveria ser um ato amoroso, uma forma de diagnóstico de aprendizagem que inclui os alunos. Uma avaliação baseada somente em provas e exames, por outro lado, exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento.

O texto apresenta, inicialmente, a proposta da BNCC para o ensino de inglês, princípios norteadores, os eixos propostos pelo documento, e tensões e desafios. A segunda seção traz alguns conceitos gerais sobre avaliação, como a avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa, conceito de competência intercultural e de interculturalidade. A terceira seção apresenta princípios orientadores para uma avaliação alinhada à perspectiva do ILF, como inteligibilidade, contextualização, valorização da diversidade, ênfase no processo e multimodalidade. Com base nesses princípios, são propostos instrumentos avaliativos específicos: portfólios reflexivos de aprendizagem, projetos interculturais colaborativos, avaliação por pares e autoavaliação, e tarefas comunicativas autênticas. A seção traz exemplos, rubricas de avaliação e discussão sobre suas potencialidades e desafios de implementação. Em seguida, apresento as considerações finais.

1. A PROPOSTA DA BNCC PARA O ENSINO DE INGLÊS

A Base Nacional Comum Curricular estabelece uma ruptura significativa com o ensino tradicional de línguas ao propor que o inglês seja ensinado como língua franca, reconhecendo explicitamente que ela "não pertence mais aos países hegemônicos, cujos falantes são considerados nativos da língua" (Brasil, 2018, p. 241). Essa perspectiva fundamenta-se no reconhecimento de que o inglês se tornou uma língua global, utilizada por milhões de falantes não-nativos em contextos diversos, desenvolvendo características próprias que refletem realidades locais e necessidades específicas de comunicação. Por isso, a BNCC propõe quatro princípios

fundamentais: a valorização da diversidade linguística, reconhecendo que não existe um único modelo correto de inglês; o foco na inteligibilidade, priorizando a comunicação sobre a correção formal; o desenvolvimento da interculturalidade, preparando estudantes para interagir com diferentes culturas; e a valorização da translanguagem, incentivando o uso integrado de múltiplos recursos linguísticos.

Estes princípios representam uma mudança conceitual que exige uma reformulação correspondente nas práticas pedagógicas e avaliativas. A valorização da diversidade linguístico-cultural envolve o reconhecimento e a valorização de diferentes formas de usarmos o inglês, incluindo variedades regionais, translanguagem, e usos criativos que emergem de contextos específicos. O foco na inteligibilidade desloca a atenção da correção formal para estratégias comunicativas, e reconhece que uma comunicação bem-sucedida pode ocorrer mesmo quando há desvios da língua considerada padrão (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011; Cavalheiro et al, 2024). A interculturalidade vai além do ensino sobre diferentes culturas, desenvolvendo capacidades de mediação, negociação e construção de pontes entre diversas perspectivas. A translanguagem reconhece que falantes multilíngues naturalmente integram recursos de diferentes línguas em suas práticas comunicativas, validando essa estratégia como legítima e eficaz (García; Wei, 2014).

A BNCC organiza o ensino de inglês em cinco eixos interconectados que refletem uma visão integrada e holística da competência linguística. O eixo da Oralidade abrange práticas de compreensão e produção oral, enfatizando não apenas habilidades de *speaking* e *listening*, mas também competências pragmáticas, que permitem participação dos alunos em contextos comunicativos diversos. Este eixo reconhece que a oralidade envolve negociação de significados, uso de estratégias interacionais, e adaptação a diferentes contextos e interlocutores. O eixo da Leitura vai além da decodificação, desenvolvendo capacidades de compreensão crítica, interpretação contextualizada e análise de diferentes "gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade" (Brasil, 2018, p. 243), preparando estudantes para a diversidade de textos que encontrarão em contextos globais.

O eixo da Escrita foca na produção de textos autênticos e criativos, valorizando não apenas a correção formal, mas também a adequação ao propósito comunicativo, audiência e contexto (ver Swales, 1990; 2004; Biasi-Rodrigues; Bezerra, 2012.). Este eixo encoraja a experimentação linguística e o uso de diferentes gêneros escritos, registros e estilos, o que envolve a capacidade de adaptar a linguagem a diferentes situações de uso. O eixo dos Conhecimentos Linguísticos propõe uma reflexão sobre o funcionamento da língua, mas de forma contextualizada e funcional, não como o fim em si mesmo. Finalmente, o eixo da dimensão intercultural permeia todos os outros, desenvolvendo uma consciência sobre a diversidade cultural, capacidades de mediação e valores de respeito e inclusão. Esta organização em eixos interconectados reflete a compreensão de que a competência em ILF é multidimensional e integrada.

Contudo, apesar dos avanços conceituais representados pela perspectiva do ILF, a BNCC apresenta tensões internas entre uma proposta inovadora e elementos que ainda remetem ao ensino tradicional. Duboc e Siqueira (2020) identificam contradições entre o discurso de valorização da diversidade linguística e a manutenção de estruturas curriculares que ainda privilegiam formas padronizadas do uso da língua, além de ênfase em aspectos gramaticais. Estas tensões manifestam-se, por exemplo, na persistência de conteúdos gramaticais organizados de forma linear e hierárquica, que podem ser lidos como prescrições normativas, o que contradiz os princípios de flexibilidade e diversidade linguística característicos do ILF.

Há, também, uma tensão entre a ênfase na interculturalidade e currículos escolares que ainda separam a cultura como componente distinto (Silva, 2016; Dias et al, 2021; Cordeiro, 2024), em lugar de integrá-la organicamente a todas as práticas linguísticas, ou seja, reconhecendo a inseparabilidade de língua e cultura (Kramsch, 1993; 1998; 2014; Risager, 2014). Além disso, tal separação vem acompanhada, muitas vezes, de uma ênfase em datas comemorativas de culturas dominantes (notadamente EUA e Reino Unido), ou na cultura com “C” maiúsculo (Kramsch, 1993), em detrimento da própria diversidade cultural do aprendiz, ou de culturas de países não hegemônicos.

Outro desafio significativo reside na implementação prática destes princípios em contextos educacionais marcados por tradições pedagógicas consolidadas, recursos limitados e pressões institucionais. Professores formados na perspectiva tradicional podem enfrentar dificuldades para reinterpretar suas práticas, especialmente quando as instituições e as famílias têm expectativas alinhadas com os modelos anteriores. A resolução de tais tensões exige não apenas mudanças curriculares, mas transformações mais amplas na cultura educacional das escolas, incluindo a formação de professores, a elaboração de materiais didáticos apropriados e a criação de sistemas avaliativos coerentes com os princípios do ILF.

Neste texto, o foco é a avaliação voltada para o ILF e seu caráter dinâmico, no qual as regras de uso são negociadas entre os interlocutores envolvidos na situação comunicativa (Canagarajah, 2007), não podendo ser descrita a priori. Embora instrumentos como testes possam ser utilizados formativamente, o foco deste ensaio não é a avaliação centrada exclusivamente em aspectos formais da língua, mas sim as competências comunicativas e interculturais. Assim, esta proposta de avaliação não busca substituir a gramática por uma ausência de conhecimento linguístico, mas sim avaliar o uso desses conhecimentos em contextos de comunicação, onde a forma é subordinada à função e à inteligibilidade. A avaliação tradicional no ensino de línguas, centrada em regras normativas, é, portanto, inadequada para cumprir esse objetivo, muito embora concorde com Gimenez et al. (2015), Siqueira (2020), e Sifakis (2014), que sugeriram que o ILF não seja visto como uma substituição ao ensino tradicional de inglês como língua estrangeira (ILE), mas como uma perspectiva complementar. De qualquer forma, não discuto aqui diretamente a avaliação do ensino de inglês como língua estrangeira (ILE).

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A AVALIAÇÃO

2.1 Avaliação Somativa, Diagnóstica e Formativa

A avaliação tradicional no ensino de inglês como língua estrangeira fundamenta-se em conceitos que privilegiam a correção gramatical, a precisão lexical e a padrões normativos da língua inglesa. Este modelo, amplamente disseminado nas práticas pedagógicas brasileiras, baseia-se em uma concepção estática de língua, onde existe um padrão correto a ser alcançado, medido através de testes que avaliam conhecimento declarativo sobre a língua, mais do que a capacidade de usá-la efetivamente em contextos reais de comunicação.

Brown e Abeywickrama, 2019, distinguem entre três tipos de avaliação, segundo seus propósitos. A avaliação formativa acompanha os alunos durante o seu processo de aprendizagem, ajudando a verificar como eles estão desenvolvendo suas habilidades e competências na língua. O ponto principal dessa forma de avaliação é o feedback contínuo por parte do professor e sua gradual internalização por parte dos alunos para a consolidação de sua aprendizagem. Os autores salientam que “para todos os efeitos práticos, basicamente todos os tipos de avaliação informal são (ou deveriam ser) formativos. Seu foco principal é o desenvolvimento contínuo da linguagem do aprendiz” (p. 8).¹ Já a avaliação somativa tem por objetivo medir o que os alunos aprenderam de um determinado conteúdo. Geralmente ocorre no final de uma unidade didática, período ou curso (Brown e Abeywickrama, 2019). Tem o olhar voltado para trás, buscando verificar se os objetivos foram alcançados. Provas finais em um curso e exames de proficiência geral são exemplos de avaliação somativa.

A avaliação formativa propõe uma mudança fundamental em relação à perspectiva somativa, ao focar no processo contínuo de aprendizagem e na aquisição de competências comunicativas. A seguir, o quadro 1 apresenta uma síntese de três tipos de avaliação: a diagnóstica busca identificar os conhecimentos prévios e necessidades dos alunos; a somativa resume e verifica os resultados obtidos ao final de um percurso; e a formativa acompanha o desenvolvimento ao longo do processo, fornecendo feedback contínuo. O quadro a seguir apresenta uma síntese comparativa dessas três modalidades.

No contexto do ILF, a avaliação formativa significa avaliar não apenas o que o estudante sabe sobre estruturas linguísticas em um momento específico de modo somativo, a soma de diversos “produtos”; significa avaliar, de modo processual (e formativo), como o aluno mobiliza recursos diversos para comunicar-se eficazmente em situações interculturais, reconhecendo que a competência linguística é dinâmica, contextual e múltipla.

¹ No original “For all practical purposes, virtually all kinds of informal assessment are (or should be) formative. They have as their primary focus the ongoing development of the learner's language. So when you give a student a comment, or a suggestion, or call attention to an error, you offer that feedback to improve the learner's language ability.”

Quadro 1 — Avaliação diagnóstica, somativa e formativa

Tipo de avaliação	Objetivo principal	Momento de aplicação	Características	Exemplos
Diagnóstica	Identificar conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades do estudante para orientar o ensino e a aprendizagem.	Geralmente no início de um curso, unidade ou tema.	Fornecer um panorama inicial; subsidia o planejamento; não tem caráter classificatório.	Testes iniciais, sondagens, rodas de conversa, questionários diagnósticos.
Somativa	Verificar e mensurar o que foi aprendido, normalmente ao final de um período ou unidade.	Ao final de um curso, semestre ou unidade de ensino.	Tem caráter conclusivo; olha para trás (síntese do que foi aprendido); muitas vezes é classificatória.	Provas finais, exames de proficiência, projetos ou trabalhos de encerramento.
Formativa	Acompanhar o processo de aprendizagem, oferecendo feedback contínuo para promover o desenvolvimento do estudante.	Durante o processo de ensino-aprendizagem (de modo contínuo).	Enfatiza o feedback (do professor e a autoavaliação do aluno); foca no progresso; pode ser formal ou informal.	Comentários em atividades, observação em sala, tarefas de casa corrigidas com devolutiva, autoavaliação, portfólios.

Fonte: com base em Brown e Abeywickrama, 2019

Ainda, conforme afirma Jesus (2024, p. 378-379), “o que determina se uma avaliação é somativa ou formativa não é o instrumento utilizado para coletar a evidência acerca do aprendizado, mas o uso que se faz dos resultados”. Assim, mesmo que os instrumentos sejam pensados para serem utilizados formativamente, sempre há o risco de que sejam usados de modo somativo.

2.2 Competência Comunicativa Intercultural e interculturalidade

Num sentido bem amplo, cultura é: “um conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais distintivas de uma sociedade ou grupo social, abrangendo todas as formas de ser naquela sociedade”² (UNESCO, 2013, p. 10). Inclui arte e literatura, estilos de vida, formas de viver em sociedade, sistemas de valores, tradições e crenças. No entanto, para Kubota (2004) apreciar diferenças e semelhanças entre tradições culturais, embora importante, não basta. É preciso ter uma “compreensão crítica da cultura como um organismo vivo multifacetado que, ao mesmo tempo, influencia e é produzido por relações políticas e econômicas de poder” (p. 38)³. Para Kubota, a cultura é produzida discursivamente:

(...) as imagens de língua e cultura não refletem verdades objetivas inerentes à língua e à cultura; ao contrário, são produzidas em lutas políticas e ideológicas de poder que geram e transformam sua definição e reificação. Assim, a cultura e a

² No original: “Culture is that set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of a society or social group, encompassing all the ways of being in that society; at a minimum, including art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions, and beliefs”.

³ No original: “Appreciating diverse cultures, traditions, and people is certainly important, but it needs to be situated in the critical understanding of culture as a manifold living organism produced by, and influencing, political and economic relations of power”.

língua situam-se em espaços de disputa em constante transformação, onde diferentes significados são produzidos e questionados.⁴ (Kubota, 2004, p. 38-39).

Nesta mesma orientação crítica, Piller (2017) afirma que formas linguísticas são relativas, e cada língua carrega em si uma maneira particular de ver o mundo. A incapacidade de dialogar com outras perspectivas e a recusa em reconhecer diferentes modos de enxergar a realidade foram aspectos centrais do colonialismo. A competência intercultural, por sua vez, caracteriza-se justamente pela capacidade e pela disposição de se abrir para realidades que não sejam as nossas.

Para Piller

Os discursos sobre cultura, diferença cultural e comunicação intercultural surgiram no contexto histórico dos séculos XIX e XX como parte dos processos coloniais. A importância que a comunicação intercultural assume no período atual é, ela mesma, um aspecto da globalização e, ao mesmo tempo, uma resposta a ela. Além disso, os discursos sobre cultura, diferença cultural e comunicação intercultural constituem um aspecto essencial da desigualdade global e frequentemente servem para mascarar relações de poder e diferenças materiais.⁵ (2017, p. 14-15, tradução nossa)

Em consonância com as visões expostas por Kubota (2004) e Piller (2017) neste ensaio entende-se interculturalidade a partir da perspectiva decolonial crítica formulada por Catherine Walsh (2012), que expõe três abordagens principais. A primeira delas, a relacional, entende a interculturalidade como contato e intercâmbio entre culturas, que estiveram presentes desde sempre na América Latina e no Caribe. Exemplos disso são a mestiçagem, os sincretismos e as transculturações. Apesar de reconhecer a convivência entre povos distintos, essa perspectiva tende a ocultar relações de poder e desigualdades. Esse entendimento reduz a interculturalidade a interações individuais, deixando de lado as estruturas sociais, políticas e econômicas que dão origem às hierarquias culturais. A perspectiva funcional, a segunda delas, inspirada nas ideias de Fidel Tubino (2004; 2005), reconhece e valoriza a diversidade cultural, buscando incluí-la dentro do sistema social existente. Essa abordagem é incorporada ao modelo neoliberal, pois embora promova o diálogo, a tolerância e a inclusão, não questiona as desigualdades estruturais. Na prática, transforma a diversidade em estratégia de administração do conflito social, servindo aos interesses do capitalismo e sua expansão. As reformas constitucionais e educacionais dos anos 1990, além de políticas da UNESCO e do PNUD, exemplificam essa lógica multiculturalista e funcional (Walsh, 2012).

⁴ No original: "images of language and culture do not reflect objective truths inherent in the language and culture; rather, they are produced in political and ideological struggles of power that generate and transform their definition and reification. Thus, culture and language are located in ever-shifting sites of struggle where different meanings are produced and challenged."

⁵ No original: "discourses of culture, cultural difference and intercultural communication arose in the historical context of the nineteenth and twentieth centuries as part of the processes of colonialism. The salience of intercultural communication in the present period is itself an aspect of globalisation, and, at the same time, it is a response to globalisation. Furthermore, discourses of culture, cultural difference and intercultural communication are an essential aspect of global inequality, and they often serve to obscure power relationships and material differences".

Por fim, a perspectiva crítica se afasta das anteriores e coloca no centro da análise o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo. Diferentemente da relacional e da funcional, a interculturalidade crítica busca a transformação das estruturas sociais e de poder, sendo um projeto político decolonial. Originada em grande medida pelos movimentos indígenas, especialmente no Equador a partir da década de 1990, essa perspectiva defende uma nova sociedade e a construção de “mundos outros”. Seu foco não é apenas a diversidade cultural, mas a superação da diferença construída historicamente como padrão de poder colonial.

Quadro 2 — Perspectivas de Interculturalidade

Perspectiva	Características	Limitações	Exemplos / Ênfase
Relacional	Foca no contato e intercâmbio cultural (indígenas, afrodescendentes, mestiços etc.); reconhece que a interculturalidade sempre existiu (mestiçagem, sincretismo, transculturação).	Ocultas as relações de poder; reduz a interculturalidade a relações individuais. Ignora as estruturas sociais, políticas e econômicas.	Experiências históricas de convivência cultural na América Latina e Caribe.
Funcional	Conceito ligado a Fidel Tubino; reconhecimento e inclusão da diversidade dentro do sistema existente; compatível com o neoliberalismo; promove diálogo, convivência e tolerância.	Não questiona desigualdades estruturais, e torna a diversidade uma estratégia de administração do conflito; neutraliza a diferença e a torna funcional ao sistema.	Reformas constitucionais e educacionais dos anos 1990; políticas da UNESCO, PNUD, EUROsocial.
Crítica	Centrada no problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo; visa a transformação radical das estruturas sociais e de poder; projeto político decolonial.	Enfrenta resistência porque desafia diretamente as bases do sistema.	Movimentos indígenas (ex.: Equador, anos 1990); proposta de “mundos outros” e refundação social.

Fonte: Adaptada de Walsh, 2012

As teorias decoloniais, conforme articuladas por Mignolo, Walsh e outros (ver em Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), questionam a hegemonia epistemológica do norte global estabelecidas pelo colonialismo. A perspectiva decolonial argumenta que diferentes formas de conhecimento e visões de mundo sejam reconhecidas como igualmente válidas. No contexto avaliativo, isso implica desafiar a supremacia dos modelos já estabelecidos (baseados no inglês padrão e no falante nativo) e desenvolver critérios que valorizem formas alternativas de usar o inglês, e que, portanto, variedades não-nativas e usos locais da língua são igualmente legítimos.

Uma avaliação decolonial no ensino de ILF questionaria pressupostos sobre correção linguística, reconhecendo que diferentes comunidades de falantes desenvolvem normas próprias que são adequadas em seus contextos. Isso não significa abandonar critérios de qualidade, mas sim desenvolver critérios que valorizem inteligibilidade, criatividade, adequação contextual e competência intercultural. Esta perspectiva avaliativa reconhece que o inglês pertence a todos os seus usuários, não apenas aos falantes de países hegemônicos.

3. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO ALINHADA AO ILF

Os principais (e tradicionais) exames internacionais de inglês ignoram completamente a comunicação em ILF, continuando a avaliar candidatos com base em "normas do inglês nativo" como se todos fossem se comunicar apenas com falantes nativos (Jenkins; Leung, 2017). Esta abordagem é problemática porque, como aponta Shohamy (2006), "ao focar exclusivamente no inglês nativo, esses testes 'suprimem a diversidade' e negam o próprio caráter 'internacional' que alegam representar" (p. 108).

Algumas soluções alternativas emergem da literatura: Canagarajah (2006) propõe uma abordagem heterogênea com "múltiplas normas e gramáticas diversas" focada em "desempenho e pragmática" (p. 232). Mais radicalmente, Chopin (2015) sugere "simplesmente ignorar" a forma linguística, mudando o foco para "aspectos do desempenho que podem ser mais significativos em termos de como as pessoas se comunicam com sucesso" (p. 200). Sua proposta revolucionária é que, se a fala for inteligível, a forma pode ser "contornada", exigindo que tanto nativos quanto não nativos demonstrem capacidade de "acomodar e negociar significado com interlocutores" (p. 201).

Assim, entendo que para desenvolver abordagens avaliativas verdadeiramente coerentes com a perspectiva do inglês como língua franca, necessitamos estabelecer alguns princípios orientadores que rompam com modelos tradicionais. O primeiro deles, o da inteligibilidade (Rajagopalan, 2010), implica avaliar se a comunicação funciona em seu contexto, não se segue padrões normativos externos. Este princípio reconhece que a comunicação bem-sucedida pode ocorrer mesmo quando há desvios de normas gramaticais convencionais, desde que a mensagem seja compreensível e adequada ao propósito comunicativo. O segundo princípio, a contextualização, exige que avaliação considere sempre contexto comunicativo específico (Kramsch, 1993), reconhecendo que a competência linguística é situada e que diferentes contextos demandam diferentes estratégias e recursos linguísticos.

O terceiro princípio, a valorização da diversidade (BNCC, 2018), pressupõe reconhecer como válidas diferentes formas de usar o inglês, incluindo variedades regionais, e usos criativos que refletem identidades e contextos específicos dos usuários. O quarto princípio, a valorização do processo sobre o produto (Nunan, 1988), enfatiza a aquisição contínua da competência comunicativa em lugar de uma medição pontual do conhecimento sobre a língua. A competência em ILF é dinâmica e desenvolve-se através da prática e da reflexão. O quinto princípio, multimodalidade (Van Leeuwen, 2021), reconhece que a comunicação contemporânea integra múltiplos modos semióticos - linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial - e que a competência comunicativa inclui a capacidade de organizar esses diferentes recursos. Estes princípios orientadores fornecem uma base conceitual para a elaboração de instrumentos e práticas avaliativas que reflitam a natureza do ILF.

A avaliação tradicional, baseada em testes, traz um olhar retroativo, o que significa que muito pouco pode ser feito em relação ao que já passou – o desenvolvimento é medido pelo quanto o aluno sabe em um determinado momento, o que Vygotsky (2000) chama de conhecimento real. O conhecimento potencial, aquele que pode vir a ser por meio da ZDP (zona de desenvolvimento proximal)⁶, conforme Vygotsky (2000) é mais bem verificado por meio de avaliação formativa. Esse tipo de avaliação é prospectiva, orientada para o processo (não meramente o produto), e serve como direcionamento ao professor para o ensino. Em relação ao ILF, valoriza sobretudo a inteligibilidade, a competência intercultural e o desenvolvimento de estratégias pragmáticas. Ao valorizar a produção do aluno, em detrimento às normas padronizadas, esse tipo de avaliação se torna mais inclusivo, além de alinhar-se a perspectivas decoloniais.

A seguir, apresento uma proposta de rubrica⁷ (a respeito de rubricas, ver Brookhart, 2013 e Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021) com base nos critérios discutidos nesta seção e na abordagem intercultural de Walsh. São possibilidades avaliativas que os professores poderão utilizar dependendo da turma e de seu contexto de ensino. O quadro 3 traz uma avaliação formativa/processual que abrange todos os aspectos citados. São apenas exemplos, possibilidades de avaliação formativa. Esta rubrica pode ser usada para avaliar a oralidade, mas também a produção escrita com pequenas adaptações. A rubrica de Consciência Crítica de Cultura (elaborada com base nas ideias de Walsh), no quadro 3, não busca apenas identificar diferenças, mas avalia a capacidade do aluno de questionar e desafiar as hierarquias de poder que validam certas variedades de inglês e rejeitam outras — um traço central da interculturalidade crítica.

As rubricas apresentadas neste texto são sugestões, e precisam ser adaptadas às necessidades da escola, da turma, dos objetivos de ensino, ou elaboradas pela própria equipe pedagógica da escola de acordo com critérios e descritores que façam sentido com a prática educativa. Além disso, a validação empírica destes instrumentos em contextos diversos constitui uma etapa importante para sua efetiva implementação. Daí sugere-se que os instrumentos

⁶ ZDP é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2000, p. 97).

⁷ Brookhart (2013, p. 4) define a rubrica como “um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos estudantes que inclui descrições dos níveis de qualidade do desempenho nesses critérios”. (...) Deve estar claro, a partir da definição, que as rubricas têm dois aspectos principais: conjuntos coerentes de critérios e descrições dos níveis de desempenho para esses critérios. (...) Elas são descritivas e não avaliativas. É claro que as rubricas podem ser usadas para avaliar, mas o princípio que orienta seu uso é o de relacionar o desempenho à descrição, em vez de simplesmente ‘julgar’ esse desempenho. Assim, as rubricas são boas ou ruins dependendo dos critérios selecionados, e as descrições dos níveis de desempenho definidos para cada um. Rubricas eficazes apresentam critérios adequados e descrições bem elaboradas de desempenho.”

No original: “a coherent set of criteria for students’ work that includes descriptions of levels of performance quality on the criteria. (...) It should be clear from the definition that rubrics have two major aspects: coherent sets of criteria and descriptions of levels of performance for these criteria. (...) they are descriptive and not evaluative. Of course, rubrics can be used to evaluate, but the operating principle is you match the performance to the description rather than “judge” it. Thus, rubrics are as good or bad as the criteria selected and the descriptions of the levels of performance under each. Effective rubrics have appropriate criteria and well-written descriptions of performance”.

avaliativos sejam pilotados em poucas turmas para que possam ser usados em escala maior na escola.

Quadro 3 — Rubrica de Avaliação Formativa em ILF.

Dimensão	Iniciante	Básico	Consolidado	Avançado
<i>Desenvolvimento Linguístico</i>	Uso limitado de vocabulário e estruturas; dificuldade em formar frases completas	Vocabulário básico adequado, algumas estruturas corretas, mas erros frequentes	Vocabulário variado e estruturas coerentes; erros raros que não atrapalham a comunicação	Uso preciso e variado de vocabulário e estruturas; linguagem flexível e eficaz
<i>Inteligibilidade</i>	Mensagem difícil de compreender; interlocutor frequentemente não entende	Algumas ideias compreendidas, outras precisam de repetição ou reformulação	Mensagem compreensível; pequenas dificuldades pontuais	Mensagem clara e eficaz; facilmente compreendida em qualquer contexto
<i>Flexibilidade Comunicativa e Estratégias Pragmáticas</i>	Pouco uso de estratégias; dificuldades em adaptar a mensagem ao interlocutor	Usa algumas estratégias de adaptação; comunicação às vezes comprometida	Boa adaptação da mensagem; estratégias eficazes	Adaptação natural e estratégica; comunicação eficaz e criativa
<i>Escuta Ativa e Interação</i>	Dificuldade em compreender o interlocutor; pouca ou nenhuma reação	Compreende parcialmente; reage de forma limitada	Compreende e responde adequadamente	Compreende profundamente; respostas adequadas e contribuições significativas
<i>Agência Discursiva / Posicionamento Crítico</i>	Não manifesta opinião ou reflexão crítica	Opinião limitada; pouca reflexão crítica	Opinião clara; reflexão crítica evidente	Opinião articulada; reflexão crítica aprofundada e proposições de mudança social
<i>Uso de Translinguagem</i>	Pouco ou nenhum uso de recursos linguísticos múltiplos	Uso limitado; nem sempre funcional	Uso consistente; facilita a comunicação	Uso estratégico e criativo de múltiplos recursos para comunicar eficazmente
<i>Consciência Crítica de Cultura (Walsh)</i>	Pouca ou nenhuma percepção de relações de poder e contextos culturais	Percebe algumas questões culturais e relações de poder	Consciência crítica clara; reconhece diversidade cultural e relações de poder	Consciência crítica aprofundada; analisa contextos culturais e propõe reflexões/ações

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, temos ainda sugestões de outros instrumentos de avaliação, na próxima seção: avaliação por portfólios reflexivos; avaliação por projetos interculturais; avaliação colaborativa e por pares; e avaliação baseada em tarefas autênticas

3.1 Avaliação por Portfólio de Aprendizagem

O uso de portfólios para avaliação de aprendizagem não é tão recente. As pesquisas sobre a utilização desse recurso para fins pedagógicos ganharam mais força a partir da década de 1990 (Paulson et al, 1991; Padilla et al., 1996; Hamp-Lyons e Condon, 2000; Moya e O'Malley, 1994;

Delett et al., 2001). Antes disso eram usados apenas como uma coletânea de trabalhos profissionais e artísticos. Na área da educação e ensino de línguas, têm sido usados com diversas finalidades: para avaliar o desempenho dos alunos; como instrumento reflexivo e de autoavaliação; e como uma forma de registrar as principais atividades realizadas pelos alunos durante o curso.

Diversos conceitos têm sido utilizados para definir o uso de portfólios, tais como portfólios de aprendizagem ou reflexivos, portfólios avaliativos, portfólios de vitrine (*showcase portfolio*) (Narayan, 2022). Sem entrar no mérito dos termos usados e de seus objetivos específicos, adoto o termo “portfólio de aprendizagem” como um termo genérico e abrangente, que envolve um processo reflexivo, (auto)avaliativo, e de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos por meio de coletâneas de atividades realizadas no curso. Nas palavras de Paulson e Paulson (1991, p. 4), para quem os conteúdos de um portfólio devem ser decididos em conjunto com os alunos:

Pense nos alunos como autores, cujas histórias são seus portfólios. Como autores, eles devem poder contar suas histórias com a própria voz, dizendo o que querem dizer da maneira que escolherem. Nossa preocupação é que os projetos de portfólio sejam conduzidos de forma a incentivar os alunos a usarem suas vozes, manterem a autoria do conteúdo e terem oportunidade de refletir sobre o que sabem e como sabem. Essas condições existem quando os alunos têm um motivo pessoal para desenvolver seus portfólios, quando participam da seleção dos conteúdos e quando são convidados a refletir sobre a aprendizagem pessoal que seus portfólios representam. Essas condições não existem quando professores perguntam “O que devo colocar nos portfólios dos meus alunos?” ou quando alguém “de cima” diz aos professores: “Façam seus alunos colocarem estas tarefas nos portfólios e certifiquem-se de que façam exatamente desta forma e neste prazo.” Diretrizes assim repetem os padrões da avaliação tradicional, mas violam o princípio de que os alunos devem manter a autoria de seus portfólios.⁸

Sartor Harada (2020) e Torres (2008) mostram que o portfólio é muito mais do que juntar trabalhos: ele é um processo de aprendizagem e reflexão. Em seus estudos, aparece como uma alternativa às provas tradicionais, porque permite acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma mais contínua e qualitativa. O estudante ganha protagonismo ao escolher e analisar o que incluir, enquanto o professor atua como guia e mediador, ajudando a dar sentido ao processo. Apesar das dificuldades iniciais — como falta de tempo e insegurança diante de algo novo —, os resultados apontam que o portfólio ajuda na organização, no amadurecimento acadêmico e na formação de professores mais críticos.

⁸ No original: “Think of students as authors whose stories are their portfolios. As authors, they should be able to tell their stories in their own voices, saying what they want to say the way they want to say it. We are concerned that portfolio projects be conducted in ways that encourage students to use their voices, to retain ownership of the content, and to have opportunity to reflect on what they know and how they know it. These conditions exist when students have a personal reason for developing portfolios, when they participate in selecting the contents, and when they are invited to reflect on the very personal learning that their portfolios represent. These conditions do not exist when teachers ask “What should I put in my students' portfolios?” or when someone “higher up” tells teachers, “Have your students put these assignments into their portfolios and make sure they go about it in exactly this way and at this time.” Such directives follow the patterns of traditional assessment but violate the premise that students should retain ownership of their portfolios”.

Em meu entendimento, portfólios constituem uma modalidade avaliativa particularmente adequada aos princípios do ILF por possibilitarem a documentação longitudinal do desenvolvimento do estudante, incluindo reflexões metacognitivas sobre o processo de aprendizagem. Esta modalidade inclui o registro de interações reais ou simuladas de uso do inglês, evidenciando como o estudante mobiliza recursos linguísticos em contextos específicos e como adapta estratégias a diferentes situações comunicativas.

Lam (2020) aponta para o uso de portfólios eletrônicos, ou e-portfólios, que praticamente substituíram os portfólios em papel. Estes demandam mais espaço físico de armazenamento, enquanto os e-portfólios são armazenados em *hard-drives* (HDs) ou na nuvem, como no Google Drive, por exemplo. São dossiês digitais onde estudantes compilam e refletem sobre artefatos multimodais para registrar suas trajetórias de aprendizagem. Sua popularidade cresceu junto com a implementação de avaliações alternativas que priorizam habilidades de pensamento de ordem superior. Os e-Portfolios se justificam por três razões principais: a) a inovação tecnológica representa uma abordagem viável para revolucionar o ensino de línguas; b) o uso de mídias digitais no ensino tornou-se irreversível na era tecnológica; c) tanto e-portfolios quanto portfólios impressos incorporam o conceito de *assessment for learning*, encorajando estudantes a autorregular sua aprendizagem através de feedback digital e outros recursos semióticos.

Neste ensaio, recomendo que um portfólio baseado no inglês como língua franca, e negociado com os alunos, contenha: a) **reflexões pessoais**, como autoavaliações periódicas sobre progresso, dificuldades, relatos de experiências comunicativas em inglês (online, em viagens, ou em contato com estrangeiros) e reflexões sobre como o aluno lidou com mal-entendidos ou utilizou estratégias de comunicação; b) **registros de produção oral e escrita**, como áudios e vídeos de interações em inglês (simulações, apresentações), textos diversos (e-mails, mensagens de WhatsApp reais ou simuladas, resumos, relatos de experiências interculturais), além de podcasts, ou gravações espontâneas de conversas com colegas; c) **projetos colaborativos**, como trabalhos em grupo sobre temas globais ou interculturais, e projetos de pesquisa (por exemplo, entrevistar falantes de inglês de diferentes origens ou analisar vídeos do YouTube); d) **atividades de análise crítica**, como reflexões sobre vídeos, filmes, músicas e notícias em inglês considerando diferentes sotaques e culturas, análises de situações de comunicação intercultural (como identificar mal-entendidos e soluções) e comparações de textos em inglês de diferentes gêneros; e) **produções criativas**, em que podem ser incluídas histórias colaborativas (fanfiction, contos, quadrinhos), role-plays e dramatizações gravadas, bem como memes, cartazes ou campanhas de conscientização em inglês; f) a **documentação de estratégias de aprendizagem** também é relevante, envolvendo o diário de vocabulário com registros de novas palavras e expressões, o registro de estratégias de compreensão (uso de contexto, inferência, gestos); g) por fim, o portfólio pode contemplar registros de **comentários do professor, autoavaliações regulares** com base em critérios combinados, e feedback entre pares sobre clareza, criatividade e estratégias de negociação. O portfólio pode até

mesmo incluir evidências de translanguagem, documentando como o estudante utiliza recursos de diferentes línguas de forma criativa e estratégica para comunicar-se – empréstimos lexicais, traduções criativas ou híbridos linguísticos que demonstram capacidade de utilizar diferentes sistemas linguísticos. Por exemplo, um aluno usando um empréstimo do português para explicar um conceito em inglês é um indicador de competência e não de defeito, desafiando a ideia de “contaminação linguística”.

Quadro 4 - Portfólio de aprendizagem

Categoria	Exemplos de Atividades/Trabalhos	Objetivo Formativo
<i>Reflexões pessoais</i>	Autoavaliações periódicas (progresso, dificuldades, metas); relatos de experiências comunicativas reais (online, viagens, trabalho, contato com estrangeiros); reflexões sobre mal-entendidos e estratégias de comunicação.	Desenvolver consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e estratégias de uso do inglês como língua franca.
<i>Registros de produção oral e escrita</i>	Áudios/vídeos de debates, simulações e apresentações; textos diversos (e-mails, mensagens de WhatsApp, resumos, relatos interculturais); podcasts, vlogs e gravações de conversas.	Registrar evidências do uso prático da língua em diferentes gêneros e contextos.
<i>Projetos colaborativos</i>	Trabalhos em grupo sobre temas globais ou interculturais; criação de glossários coletivos com variantes linguísticas; investigações (entrevistas com falantes de inglês de diferentes origens, análise de vídeos do YouTube).	Promover cooperação, valorização da diversidade linguística e aprendizagem com os pares.
<i>Atividades de análise crítica</i>	Reflexões sobre vídeos, filmes, músicas e notícias em inglês com diferentes sotaques; análises de situações interculturais (mal-entendidos e soluções); comparação de textos de diferentes contextos (acadêmico, profissional, informal).	Estimular a consciência crítica sobre a diversidade linguística e cultural do inglês.
<i>Produções criativas</i>	Escrita de histórias colaborativas (fanfiction, contos, quadrinhos); role-plays e dramatizações gravadas; criação de memes, cartazes ou campanhas em inglês.	Incentivar criatividade, autoria e expressão individual/coletiva em inglês.
<i>Documentação de estratégias de aprendizagem</i>	Diário de vocabulário; registro de estratégias de compreensão (contexto, inferência, gestos); mapas mentais e resumos visuais.	Valorizar o processo de aprendizagem e ampliar repertórios estratégicos.
<i>Feedback e coavaliação</i>	Registros de comentários do professor; autoavaliações regulares com critérios definidos; feedback entre pares sobre clareza, criatividade e estratégias de negociação.	Estimular a avaliação formativa, a autonomia e o aprendizado colaborativo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estas são algumas possibilidades, não sendo necessário que todas componham os portfólios. O contexto de ensino é que vai mostrar o que pode ou não ser registrado. Os alunos, inclusive, seriam convidados a sugerir os itens que irão compor seus portfólios, dando-lhes maior autonomia e agência sobre seu próprio aprendizado. A avaliação dos portfólios inclui a capacidade de reflexão do aluno sobre seu próprio aprendizado, evidências de desenvolvimento da competência intercultural, o uso estratégico de recursos linguísticos diversos, e a consciência crítica sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais e culturais.

3.2 Avaliação por Projetos Interculturais

Projetos colaborativos que simulem situações reais de uso do ILF oferecem oportunidades autênticas para avaliar a competência comunicativa intercultural em ação. Estes projetos podem incluir simulações de contextos profissionais, como negociações internacionais, apresentações para audiências multiculturais ou elaboração de relatórios colaborativos, permitindo a avaliação de como os estudantes adaptam o uso da língua a diferentes contextos e propósitos comunicativos. Intercâmbios virtuais com estudantes de outros países proporcionam experiências autênticas de comunicação intercultural, nas quais os alunos precisam negociar significados, lidar com diferenças culturais e linguísticas, e colaborar em projetos compartilhados, demonstrando capacidades de mediação e adaptação cultural.

A produção de materiais multimídia (vídeos, podcasts, websites, apresentações interativas) permite a avaliação de competência multimodal, observando como estudantes integram diferentes recursos semióticos para comunicar efetivamente com audiências diversas. Realizar investigações culturais sobre variações do inglês do mundo proporciona oportunidades para estudantes pesquisarem e apresentarem diferentes variedades da língua, desenvolvendo consciência sobre diversidade linguística e problematizando preconceitos sobre "correção" linguística. Os projetos interculturais podem ser avaliados segundo a eficácia comunicativa no contexto específico, a capacidade de adaptação linguística e cultural, o uso de estratégias pragmáticas apropriadas, a demonstração de competência intercultural através de mediação bem-sucedida entre diferentes perspectivas culturais.

No contexto brasileiro, projetos como os desenvolvidos no ProFIS-UNICAMP (Hibarino; Machado, 2015), no Teletandem Brasil (Rampazzo; Aranha, 2019) e em programas de intercâmbio virtual entre universidades brasileiras e americanas (Vianini, 2024) evidenciam que projetos colaborativos mediados por tecnologia proporcionam contextos autênticos onde os alunos negociam significados, rompem barreiras linguísticas e culturais, e desenvolvem produtos com relevância para suas comunidades. Estes projetos revelam potencial para promover a reconfiguração criativa de recursos semióticos e culturais por meio da mediação intercultural (Hibarino; Machado, 2015; Schaefer et al, 2020). A análise dessas experiências indica que projetos bem-sucedidos dependem da colaboração docente estruturada, do planejamento baseado em princípios de reciprocidade e autonomia, e da criação de produtos autênticos que conferem propósito às interações interculturais (Vianini, 2024; Rampazzo; Aranha, 2019). Embora não concebidos explicitamente como projetos de inglês como língua franca, os estudos mencionados demonstram potencial para desenvolver competências alinhadas aos princípios do ILF, particularmente no desenvolvimento de estratégias de negociação intercultural e uso contextualizado da língua inglesa.

3.3 Avaliação colaborativa e por pares

O envolvimento dos estudantes no processo avaliativo através de avaliação entre pares e autoavaliação guiada pode desenvolver autonomia e consciência crítica sobre critérios de qualidade comunicativa. A avaliação entre pares permite que estudantes observem e analisem produções de colegas, desenvolvendo a capacidade de identificar estratégias eficazes, reconhecer diversidade de abordagens comunicativas e fornecer feedback construtivo. Este processo propicia o desenvolvimento da consciência metalinguística e da capacidade de reconhecer que existem múltiplas formas válidas de usar o inglês efetivamente. A autoavaliação guiada permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de monitorar o próprio progresso e identifiquem áreas para desenvolvimento futuro.

O uso de feedback colaborativo (Assunção; De Oliveira Paz, 2015, p. 75), “caracteriza-se como uma ação interventiva entre os colegas durante a etapa de revisão textual com a finalidade de dar aos estudantes a oportunidade de assumirem um papel mais ativo diante das atividades de escrita”. Neste caso, usado para a avaliação da produção oral, envolveria também a construção coletiva de critérios do que constitui uma comunicação eficaz em diferentes contextos. Este processo democrático de construção de critérios, com a participação dos alunos, desenvolve uma consciência crítica sobre a avaliação e permite que a diversidade de perspectivas seja incorporada aos padrões de uso de ILF. A coeducação através do processo avaliativo reconhece que a aprendizagem é um processo social e colaborativo (Vygotsky, 2000), no qual os estudantes aprendem uns com os outros através da observação, análise e discussão de diferentes estratégias comunicativas. Os critérios de avaliação para modalidades colaborativas poderiam incluir: a capacidade de fornecer feedback construtivo, a consciência sobre diferentes formas legítimas de usar a língua, a autonomia avaliativa, e habilidades de mediação e negociação em contextos de diversidade linguística e cultural. A implementação prática dessa modalidade avaliativa pode variar conforme o contexto. Dependendo das possibilidades da turma, os alunos poderiam coconstruir rubricas simplificadas ou checklists com itens específicos a serem observados no processo comunicativo.

3.4 Avaliação Baseada em Tarefas Comunicativas

O ensino baseado em tarefas comunicativas sucedeu a onda inicial da abordagem comunicativa no ensino de línguas na década de 1980. Autores como Nunan (1989), Long e Crookes (1992), Ellis (2003) Willis e Willis (2013), entre outros, desenvolveram o conceito de tarefas comunicativas e uma abordagem de ensino e aprendizagem de línguas voltada para o uso de tarefas em sala de aula (*Task-Based Teaching*). Desde então, essa abordagem para o ensino de línguas tem sido amplamente utilizada e adaptada a diferentes contextos.

No caso do ILF, tarefas que reflitam situações reais de uso do inglês como língua franca proporcionam contextos apropriados para avaliação de competência comunicativa intercultural. Em muitos casos, não seriam situações reais de uso da língua, como em uma prática social situada, mas poderiam imprimir autenticidade através de atividades didatizadas (um *roleplay*, por exemplo). Em outros casos, porém, poderiam envolver interlocutores em situações reais de uso da língua – como uma interação online com estudantes de outras instituições, debates em sala de aula, ou tarefas que exijam cooperação entre os alunos (voltadas para a resolução de problemas, por exemplo).

A sala de aula não é necessariamente um ambiente artificial para a prática linguística. Não é exatamente a origem do material que o torna “autêntico”, mas seu propósito comunicativo, sua relevância para os alunos, e o engajamento que ele provoca (Widdowson, 1978) por meio de atividades interativas/comunicativas. Ou seja, a autenticidade não é definida a priori, mas durante a realização de uma atividade; é por meio do envolvimento dos alunos, de seu engajamento com o tema ou com a tarefa comunicativa, que ela se torna autêntica. Widdowson (1978)⁹ argumenta que um texto pode ser genuíno e não despertar o interesse dos alunos, não sendo autenticado por eles.

A resolução de problemas em situações que exigem comunicação intercultural permite avaliar como os estudantes mobilizam recursos linguísticos e culturais em desafios comunicativos e negociação de significados. A mediação linguística, por meio de atividades que envolvam interpretação, ou negociação de significados em inglês como língua franca, avalia a capacidade do aluno de adaptar a comunicação a diferentes interlocutores e contextos culturais.

A comunicação digital, por meio de tecnologias contemporâneas, reflete diversas realidades de uso do inglês no mundo globalizado, possibilitando a avaliação da competência multimodal e da capacidade de adaptar a comunicação a diferentes plataformas e contextos virtuais. Uma possível atividade seria uma apresentação multimodal integrando diversos recursos semióticos, tais como texto, imagem, som, e movimento, capaz de avaliar a habilidade de organizar múltiplos modos de comunicação para criar textos (orais ou escritos) claros, coerentes e envolventes.

A realização de tarefas “autênticas” pelos alunos pode ser avaliada por meio de critérios como: (a) a adequação da linguagem ao contexto comunicativo específico; (b) o uso eficaz de estratégias pragmáticas para atingir objetivos comunicativos; (c) a capacidade de negociar significados em contextos de diversidade linguística e cultural; (d) a flexibilidade e adaptabilidade linguística por meio de ajustes estratégicos a diferentes interlocutores e situações (ver rubrica no quadro 3).

⁹ Tílio (2023) faz uma distinção entre autenticidade e genuinidade (com base em Widdowson, 1978): Enquanto um material genuíno é “algo retirado *ipsis litteris* de algum contexto real de uso da língua, o material autêntico é aquele capaz de provocar no interlocutor uma reação autêntica, ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material” (Tílio, 2023, p. 32). O problema parece persistir, porque quem definiria o que é uma reação esperada para determinado tipo de material? E o que seria um contexto real de uso da língua? A sala de aula não poderia ser um espaço real de uso da língua?

Quadro 5 - Quadro-síntese dos instrumentos de avaliação em ILF

Instrumento	Características	Desafios	Sugestões de Aplicação	Articulação Possível
Rubricas (formativas e interculturais)	Valorização da inteligibilidade, translinguagem e agência crítica; tornam expectativas visíveis para alunos.	Exigem tempo de elaboração; risco de uso burocrático se não forem negociadas com alunos.	Construir rubricas em diálogo com estudantes; usar em atividades orais e escritas; aplicar para auto e coavaliação.	Servem de base comum para todos os outros instrumentos (portfólio, projetos, pares, tarefas), garantindo consistência.
Portfólios (inclusive digitais)	Documentam processo e não só produto; promovem autonomia e reflexão; permitem registro multimodal.	Gestão de tempo; risco de sobrecarga se não houver clareza nos critérios.	Definir categorias flexíveis; usar plataformas digitais (Drive, Padlet, Moodle).	Registros de projetos, de tarefas autênticas e feedback entre pares, funcionando como eixo integrador.
Projetos interculturais	Situações reais/simuladas de uso do inglês; mediação cultural; trabalho colaborativo.	Planejamento complexo; dependem de tempo e recursos tecnológicos.	Projetos locais ou virtuais (ex.: entrevistas, Teletandem, intercâmbios online).	Produtos podem ser incluídos no portfólio; avaliados por rubricas; analisados em pares.
Avaliação colaborativa/ por pares	Desenvolve consciência crítica; promove feedback construtivo; fortalece autonomia.	Resistência inicial dos alunos; necessidade de treinar critérios e feedback respeitoso.	Usar checklists ou versões simplificadas de rubricas; começar com autoavaliação.	Feedback pode alimentar reflexões do portfólio; ser aplicado a projetos e tarefas autênticas.
Tarefas autênticas/comunicativas	Aproximam sala de aula de práticas reais; engajam estudantes; permitem avaliar inteligibilidade e estratégias pragmáticas.	Requerem criatividade docente; podem ser vistas como 'não sérias' por quem espera provas tradicionais.	Propor roleplays, simulações, debates, produções digitais (vídeos, podcasts, campanhas).	Resultados podem compor o portfólio; ser avaliados com rubricas; discutidos em pares para ampliar feedback.

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro 5 apresenta uma síntese pensando em possibilidades de integração dos diversos instrumentos de avaliação, sugestões de aplicação dos instrumentos, além de desafios para sua implementação.

No contexto do ILF, o conceito de validade no processo avaliativo é entendido como coerência com os princípios de inteligibilidade, diversidade linguística, e competência intercultural que caracterizam essa perspectiva. Seguindo a compreensão contemporânea de que a confiabilidade é um componente da validade (Hughes e Hughes, 2020; Royal, 2017; Cook; Beckman, 2006), a consistência da avaliação está na capacidade de acompanhar e registrar por meio de múltiplas evidências, ao longo do tempo, o desenvolvimento situado da competência comunicativa em ILF.

Assim, a validação¹⁰ deve ser compreendida como um processo contínuo (Green, 2014; Royal, 2017). Conforme Green (2014), as avaliações de linguagem se assemelham mais a mapas

¹⁰ Conforme Royal (2017, p. 569), "o termo validação tem um significado distinto de validade. Enquanto validade tende a referir-se a uma estrutura conceitual para interpretar evidências, validação refere-se à prática de incorporar e aplicar a teoria da validade para avaliar evidências".

No original: The term validation has a distinct meaning from validity. Whereas validity tends to refer to a conceptual framework for interpreting evidence, validation refers to the practice of incorporating and applying validity theory to evaluate evidence

do que a fitas métricas, uma vez que “todas as fitas métricas são projetadas para medir comprimento. Já os mapas representam e destacam diferentes aspectos de um mundo multidimensional de acordo com as necessidades do usuário” (p. 93)¹¹. Assim, a escolha dos instrumentos de avaliação deve refletir os tipos de decisão e os resultados esperados no contexto específico do ILF. O entendimento situado dos conceitos de validade e confiabilidade, em consonância com pressupostos decoloniais, enfatiza as dimensões processuais, formativas e comprometidas com a diversidade linguística, mantendo o rigor necessário a qualquer processo avaliativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de processos de avaliação no ensino de inglês como língua franca transcende mudanças técnicas de instrumentos e procedimentos. Configura-se como uma transformação que desafia pressupostos enraizados sobre a natureza da competência linguística e o papel do inglês no contexto contemporâneo. As práticas propostas neste ensaio objetivam problematizar dicotomias simplistas entre "certo" e "errado", concentrando-se nas competências comunicativas interculturais que capacitem os estudantes a participarem efetivamente em um mundo interconectado e multilíngue.

A implementação bem-sucedida dessas práticas demanda uma alteração profunda na formação docente, tanto inicial quanto continuada. É fundamental proporcionar oportunidades para que professores desenvolvam competências avaliativas específicas ao contexto do ILF, incluindo capacidade de criar instrumentos apropriados e interpretar evidências de competência intercultural. Trata-se de uma formação prática e reflexiva, permitindo a experimentação de novas abordagens e a desconstrução de crenças consolidadas em perspectivas tradicionais. Nesse sentido, a colaboração profissional através de comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998) pode trazer maior motivação para mudanças, criando uma cultura de aprendizagem coletiva e apoio mútuo.

No entanto, práticas avaliativas inovadoras podem enfrentar resistência institucional, pois a cultura escolar estabelecida tende a apresentar uma inércia significativa, especialmente em instituições com tradições pedagógicas consolidadas. Mudanças culturais requerem comprometimento, recursos adequados e tempo suficiente para que novas práticas sejam internalizadas. Essa transição demanda uma mudança sistêmica que envolve todo o ecossistema educacional, com investimento continuado em formação docente e elaboração de materiais pedagógicos adequados. A tensão entre práticas avaliativas alinhadas ao ILF e as demandas de

¹¹ No original: “all tape measures are designed to measure length. In contrast, maps represent and highlight different aspects of a multidimensional world according to the needs of the user”.

exames externos (Enem, vestibulares) que privilegiam variedades padronizadas podem constituir um obstáculo à implementação dessas propostas.

Fox (2017) alerta para o fato de que a implementação de práticas de avaliação alternativas, incluindo portfólios, pode enfrentar desafios que comprometeriam sua eficácia. Diversos pesquisadores identificam a falta de clareza sobre seus propósitos e benefícios como uma fonte primária de dificuldades, uma vez que essas ferramentas podem servir a múltiplas funções - formativa, somativa, reflexiva - criando tensões e ambiguidades em seu uso (Fox, 2014; Hamp-Lyons e Condon, 2000; Smith e Tillema, 2003). A preparação inadequada constitui outro obstáculo, pois práticas como portfólios demandam níveis de expertise que frequentemente não são suficientemente desenvolvidos. Além disso, o suporte oferecido limita-se, tipicamente, a oficinas introdutórias sem acompanhamento contínuo ou recursos adequados (Fox, 2014). Por sua vez, os alunos podem subverter os benefícios pretendidos ao não compreender (ou valorizar) o foco nos processos de aprendizagem, optando por simular reflexões e revisões em vez de realmente engajar-se na proposta (Carlson e Albright, 2012; Spence-Brown, 2001). Por fim, os professores podem enfrentar dificuldades para relacionar a avaliação individual aos objetivos curriculares, e também para dialogar com os pais e demais interessados sobre o rendimento escolar. Estes poderiam preferir um sistema tradicional de notas e pontuações, com o qual se sentem mais familiarizados.

Considerando os desafios apontados e o caráter propositivo deste ensaio, identificamos algumas direções para pesquisas futuras, tais como: (a) a implementação piloto e validação empírica dos instrumentos propostos em contextos diversos da educação básica brasileira, documentando adaptações necessárias e resultados obtidos; (b) investigações sobre formação docente específica para avaliação em ILF, identificando lacunas formativas; (c) estudos que explorem a integração entre práticas avaliativas formativas alinhadas ao ILF e as demandas de exames padronizados externos, buscando estratégias de conciliação; (d) pesquisas que aprofundem a relação entre projetos colaborativos virtuais (como Teletandem e intercâmbios online) e o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais específicas do ILF, estabelecendo conexões teóricas e empíricas mais explícitas

As propostas apresentadas aqui neste ensaio não configuram um modelo prescritivo ou definitivo, mas constituem um ponto de partida para uma reflexão crítica e a adaptação às especificidades de cada realidade educacional. Cada contexto apresenta características singulares que requerem uma adaptação cuidadosa das práticas avaliativas às necessidades locais. O objetivo final é formar estudantes preparados para comunicar-se eficazmente através de fronteiras linguísticas e culturais, e construir pontes de compreensão mútua em um mundo multilíngue, contribuindo para um projeto educacional mais amplo de descolonização do conhecimento. O questionamento de hierarquias linguísticas estabelecidas pode promover espaços inclusivos nos quais todas as formas de comunicação são valorizadas. Assim, a avaliação no contexto do ILF vai

além de seu papel pedagógico, constituindo-se em uma ferramenta de justiça social capaz de fomentar uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Maria Angela Lima; DE OLIVEIRA PAZ, Ana Maria. O Feedback Colaborativo na Produção do Gênero E-Mail: Uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental II. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, p. 69-82, 2015.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 12, p. 231-249, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BROOKHART, Susan M. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: Ascd, 2013.
- BROWN, Douglas.; ABEYWICKRAMA, Priyanvada. *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, 3ª edição. Pearson Education US. 2019.
- CAMPOS, Ana Raquel. O Ensino de inglês como língua franca: Perspectivas docentes em contexto. *Unpublished PhD thesis, Paraná Federal University*, 2019.
- CANAGARAJAH, Suresh. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*. v. 91, p. 923-939, 2007
- CARLSON, David Lee; ALBRIGHT, James. *Composing a care of the self: A critical history of writing assessment in secondary English education*. Springer Science & Business Media, 2012.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre editores, 2007.
- CAVALHEIRO, Lili; GUERRA, Luís; PEREIRA, Ricardo. EFL teachers' journey from ELF-aware perceptions to ELF-aware teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, v. 14, n. 1, p. 35-49, 2024.
- CHOPIN, Kimberly. Reconceptualizing norms for language testing: Assessing English language proficiency from within an ELF framework. In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru. *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*, v. 6, p. 193-204, 2015.
- COOK, David A.; BECKMAN, Thomas J. Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. *The American journal of medicine*, v. 119, n. 2, p. 166. e7-166. e16, 2006.
- CORDEIRO, Albert. As competências da cultura: a interculturalidade funcional na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 293–305, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.75985.
- DELETT, Jennifer S.; BARNHARDT, Sarah; KEVORKIAN, Jennifer A. A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, v. 34, n. 6, p. 559-568, 2001.
- DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana; DE SOUZA, Tania Conceição Clemente. Sentidos de línguas brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. *Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, v. 6, n. 3, p. 318-339, 2021.
- DUBOC, Ana. Paula.; SIQUEIRA, Sávio. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis*, n. 19, p. 297-333, 2020.

- ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.21, n.78, p. 11-34, 2013.
- FOGAÇA, Francisco. Carlos.; HALU, Regina. Célia. Inglês como língua franca na BNCC: desafios e propostas para uma educação linguística translíngue e decolonial. In: SILVA, K.; BOA SORTE, P. *BNCC em Ação: Teoria e Prática para o componente Língua Inglesa*. Campinas: Pontes (no prelo).
- GREEN, Anthony. *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge, 2014.
- FOX, Janna. Portfolio based language assessment (PBLA) in Canadian immigrant language training: Have we got it wrong? In: *Contact: Special Research Symposium Issue*. 2014. p. 68-83.
- FOX, Janna. Using portfolios for assessment/alternative assessment. In: *Language testing and assessment*. Springer, Cham, 2017, p. 1-13.
- GARCÍA, Ofelia.; WEI, Li. *Translanguaging Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 162 pp. 2014.
- GIMENEZ, Telma. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 593-619, 2015.
- GRONLUND, Norman E. *Assessment of student achievement (6th edition)*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- HAMP-LYONS, Liz; CONDON, William. *Assessing the portfolio principles for practice, theory and research*. Hampton Press, 2000.
- HAUS, Camila. "IS IT A TEST OF MARKING 'X'?: IDENTIFICANDO E INTERROGANDO A COLONIALIDADE NA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS. *Caminhos em Linguística Aplicada*, 25(2), 144-164, 2021.
- HIBARINO, Denise. Akemi; MACHADO, Luciana Vasconcelos. Língua inglesa e projetos colaborativos: Letramentos /Multiletramentos no ProFIS-UNICAMP. *Revista X*, v. 2, p. 25-43, 2015.
- HUGHES, Arthur; HUGHES, Jake. *Testing for language teachers*. Cambridge University Press, 2020.
- JENKINS, Jennifer; LEUNG, Constant. Assessing English as a lingua franca. In: *Language testing and assessment*. Springer, Cham, 2017. p. 103-117.
- JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44, 281–315, 2011.
- JESUS, Girlene Ribeiro de. Avaliação formativa: limites e possibilidades. *Communitas*, v. 8, n. 18, p. 370-384, 2024.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1993.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: OUP, 1998.
- KRAMSCH, Claire. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006.
- KRAMSCH, Claire. Language and culture in second language learning. In: *The Routledge handbook of language and culture*. Routledge, 2014. p. 403-416.
- KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. *Critical pedagogies and language learning*, p. 30-52, 2004.

- LAM, Ricky. E-Portfolios: What we know, what we don't, and what we need to know. *RELC Journal*, v. 54, n. 1, p. 208-215, 2020.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez editora, 22ª edição, 2014.
- LLURDA, Enric. 'Native speakers', English and ELT: Changing perspectives. In: *The Routledge handbook of English language teaching*. Routledge, 2016. p. 51-63.
- LONG, Michael H.; CROOKES, Graham. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 27-56, 1992.
- MIGNOLO, Walter. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2007.
- MOYA, Sharon S.; O'MALLEY, J. Michael. A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v. 13, n. 1, p. 13-36, 1994.
- NARAYAN, Ravnil. A critical review of portfolio assessment as an alternative tool in English language teaching classrooms. *English Language and Literature Studies*, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2023.
- NUNAN, David. *Syllabus design*. Oxford University Press, 1988.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, 1989.
- PADILLA, Amado M. et al. Development and implementation of student portfolios in foreign language programs. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 429-438, 1996.
- PAULSON, F. Leon. et al. What Makes a Portfolio a Portfolio?. *Educational leadership*, v. 48, n. 5, p. 60-63, 1991.
- PAULSON, Pearl R.; PAULSON, F. Leon. Portfolios: stories of knowing. In: *CLAREMONT READING CONFERENCE*, 54., 1991, Claremont. *Anais [...]*. Claremont, 1991. Trabalho apresentado.
- PILLER, Ingrid. *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh University Press, 2017.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, pp 1-23, 2021.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about 'World Englishes'. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 3, p. 465-470, 2010.
- RAMPAZZO, Laura.; ARANHA, Solange. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, v. 2, p. 7-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21827/jve.2.35637>
- RISAGER, Karen. Linguaculture: The language–culture nexus in transnational perspective. In: *The Routledge handbook of language and culture*. Routledge, 2014, p. 87-99.
- ROYAL, Kenneth D. Four tenets of modern validity theory for medical education assessment and evaluation. *Advances in medical education and practice*, p. 567-570, 2017.
- SARTOR HARADA, Andresa. Avaliação formativa: o portfólio como instrumento de avaliação para o desenvolvimento do aprendizado reflexivo. *Meta: Avaliação*, v. 12, n. 37, p. 824-847, 2020. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2880>
- SCHAEFER, Rodrigo; SEHNEM, Paulo Roberto; HEEMANN, Christiane. Uma proposta teórico-metodológica de telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil. *Acta*

Scientiarum. Language and Culture, v. 42, n. 1, e51364, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i1.51364>

SCHMITZ, John Robert. On the native/nonnative speaker notion and World Englishes: Debating with K. Rajagopalan. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 3, p. 597-611, 2016.

SIFAKIS, Nicos. C. Teaching pronunciation in the post-EFL era: lessons from ELF and implications for teacher education. In: HERLITZ, Wolfgang; HOLVEN, Paul Van Den. *English as a foreign language teacher education*. Amsterdam: Rodopi, 2014. p. 127-146.

SIQUEIRA, Sávio. ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen?. *ELT Journal*, v. 74, n. 4, p. 377-386, 2020.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge, 2006.

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 05, n. 02, p.245-265, jul/dez 2016.

SMITH, Kari; TILLEMA, Harm. Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 28, n. 6, p. 625-648, 2003.

SPENCE-BROWN, Robyn. The eye of the beholder: Authenticity in an embedded assessment task. *Language testing*, v. 18, n. 4, p. 463-481, 2001.

SWALES, John M. *Genre analysis*. Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press, 2004.

TILIO, Rogério. Curriculum and teaching materials in foreign language teaching: reflections and presentation of a proposal. *The Specialist*, v.44 n.1, jan./jul, p. 22-42, 2023.

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 24, p. 549-561, 2008.

TREVISAN, Natalia Peixoto. Concepções de avaliação no ensino de Língua Portuguesa. 2022. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, v. 158, p. 1-9, 2004.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, v. 1, p. 24-28, 2005.

UNESCO. *Intercultural competences*. UNESCO, 2013.

VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodality and identity*. Routledge, 2021.

VIANINI, Catherine. Aprendizagem de línguas baseada em projetos na modalidade a distância: uma experiência colaborativa. *Revista EntreLinguas*, v. 10, n. esp. 1, e024019, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18798>

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, Henry George. *Teaching language as communication*. Oxford university press, 1978.

WILLIS, Jane; WILLIS, David. *Doing task-based teaching-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

O AUTOR

Francisco Carlos Fogaça

É graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1982), mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e doutor também pela mesma universidade (2010). Realizou um pós-doutorado na San Francisco State University, em 2014. Durante muitos anos foi professor, coordenador pedagógico e diretor de um instituto de línguas nas cidades de Tubarão (SC) e Londrina (PR). Entre 2005 e 2008 foi professor na Universidade Estadual de Londrina, tendo atuado em disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino, na graduação, e de Introdução à Análise Crítica do Discurso na pós-graduação. Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná no curso de Letras, onde leciona disciplinas de Língua Inglesa (prática oral e escrita) e de Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras, na graduação, "Tópicos em Linguística Aplicada" e "Formação do Professor nas Letras Estrangeiras", na pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Letras). É também autor de materiais didáticos para o ensino de inglês. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisas "Formação de Professores em Línguas Estrangeiras - UFPR", com projetos na área de formação continuada de professores de línguas. Seus interesses de pesquisa incluem: formação de professores; comunidades de prática; identidades de professores; inglês como língua franca; crenças na formação de professores; translinguismo; cultura e ensino de línguas estrangeiras; perspectivas decoloniais na formação de professores; materiais didáticos, entre outros.