

“IS IT A TEST OF MARKING ‘X’?”: IDENTIFICANDO E INTERROGANDO A COLONIALIDADE NA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS

Camila HAUS

Universidade Federal do Paraná

Resumo: A avaliação desempenha forte influência no ensino de idiomas, uma vez que critérios e formatos de testes promovem visões de língua e servem de parâmetro para as práticas dos professores. Este texto tem como objetivo olhar para a avaliação no ensino de língua inglesa de forma crítica, identificando a colonialidade (GROSFOGUEL, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2000) e as estruturas excludentes desses processos. Pretendo repensar avaliação por intermédio de perspectivas pós-estruturalistas de Inglês Língua Franca (DUBOC; SIQUEIRA, 2020; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018), Translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) e Letramento Crítico (MONTE MÓR, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b; JORDÃO, 2014^a), na tentativa de vislumbrar outros olhares que contemplem uma formação linguística menos opressora/hierárquica, bem como mais condizente com perspectivas discursivas de construção de sentidos, diversidade e pluralidade.

Palavras-Chave: Avaliação. Decolonialidade. Inglês língua franca. Translinguagem.

“IS IT A TEST OF MARKING ‘X’?”: IDENTIFYING AND INTERROGATING COLONIALITY IN ENGLISH TEACHING ASSESSMENT

Abstract: Assessment plays a strong influence on language teaching, once the criteria and format of tests promote visions of language and serve as parameter for teachers' practices. This paper has the goal of looking at assessment in English teaching by means of a critical perspective, identifying the coloniality (GROSFOGUEL, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2000) and the excluding structures of these processes. I intend to rethink evaluation through post-structuralist perspectives of English as a Lingua Franca (DUBOC; SIQUEIRA, 2020; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018), Translanguaging (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) and Critical Literacy (MONTE MÓR, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b; JORDÃO, 2014a), as an attempt to envision new angles that contemplate a less oppressive/hierarchical linguistic development, as well as more consistent with discursive perspectives of meaning making, diversity and plurality.

Keywords: Assessment. Decoloniality. English as lingua franca. Translanguaging.

“IS IT A TEST OF MARKING ‘X’?”: IDENTIFICANDO E INTERROGANDO LA COLONIALIDAD EN LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Resumen: La evaluación tiene una gran influencia en la enseñanza de idiomas, ya que los criterios y formatos de las pruebas promueven visiones de lengua y sirven como parámetro para las prácticas de los profesores. Este texto tiene como objetivo ver la evaluación de la enseñanza de la lengua inglesa de manera crítica, identificando la colonialidad (GROSFUGUEL, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2000) y las estructuras que excluyen estos procesos. Me propongo repensar la evaluación a través de perspectivas postestructuralistas del Inglés como Lengua Franca (DUBOC; SIQUEIRA, 2020; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018), Translenguaje (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014) y Letramiento Crítico (MONTE MÓR, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b; JORDÃO, 2014a), en un intento de vislumbrar otras perspectivas que contemplan una formación lingüística menos opresiva/jerárquica, así como más acorde con perspectivas discursivas de construcción de significados, diversidad y pluralidad.

Palabras-clave: Evaluación. Decolonialidad. Inglés como Lengua Franca. Translenguaje.

INTRODUÇÃO

Sou professora de inglês em um curso de idiomas de uma universidade federal pública no sul do Brasil. O ano é 2020 e as aulas estão remotas. Em uma manhã de sábado, entro no meu escritório e ligo meu computador. Abro todos os aplicativos que vou precisar: o Zoom, o site do livro didático, o link do vídeo do YouTube, o pdf de uma atividade extra... Reviso meu planejamento para ver se não estou esquecendo nada. Abro a sala do Zoom, aos poucos os alunos entram e vamos jogando conversa fora, geralmente com minhas perguntas: “*how was your week?*”, “*any plans for this weekend?*”. E as habituais respostas: “*I worked a lot*”, “*Ah teacher, the same né, with Covid e tals*”. Com a maioria online, resolvo falar da avaliação do semestre, mas antes de ter a chance de explicar os detalhes, recebo uma chuva de reações: “*already?*”, “*lá vem*”, “*is it a test of marking ‘x’?*”, “*vai ser muito difícil?*”. Nessa calorosa recepção à minha fala, me lembro imediatamente deste meme e me sinto como se fosse o *Jigsaw*¹:

Através dessa breve narrativa, trago um exemplo de cenário que se repetiu em muitas de minhas turmas. Desde que me tornei professora, me pego pensando em como fazer para diminuir o sentimento negativo de insuficiência, tensão, nervosismo e medo que a situação avaliativa traz para os alunos. Foi durante meus estudos de mestrado, entre 2016 e início de

¹ *Jigsaw* é um personagem fictício da série de filmes de terror *Saw* (Jogos Mortais, 2004 - 2017).

2018, que tive a oportunidade de entrar em contato com teorias de Inglês Língua Franca (ILF), translinguagem e colonialidade. Tais leituras e reflexões me levaram a enxergar possíveis fatores causadores dessas sensações de insegurança dos aprendizes: os discursos estruturalistas, normativos, hierárquicos e monolíngues, a ideologia da superioridade do falante nativo e a consequente síndrome do impostor (BERNAT, 2008, KRAMSCH, 2012). Esses pressupostos, característicos do pensamento moderno/eurocêntrico e predominantes em materiais didáticos, discursos mercadológicos e sistemas avaliativos, promovem estruturas de opressão e violência sociais e linguísticas, que se tornam visíveis na relação dos alunos com a língua e a avaliação.

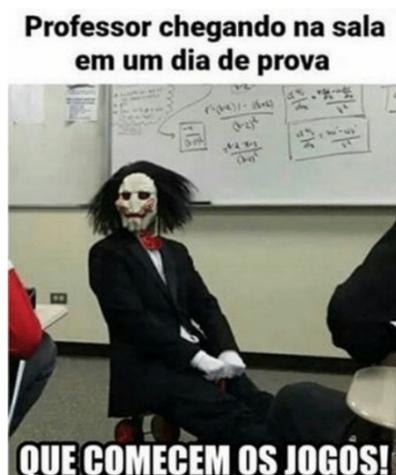


Figura 1 - Meme

Fonte: MEME – Disponível em: <https://me.me/i/professor-chegando-na-sala-em-um-dia-de-prova-que-4229071>. Acesso em: 30/10/20

Dado esse panorama, este texto tem como objetivo observar de forma crítica os processos avaliativos, no contexto de ensino de língua inglesa, a partir de um movimento decolonial de identificar e interrogar (para um dia interromper) a colonialidade² (GROSFOGUEL, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2019; MIGNOLO, 2000) e as estruturas potencialmente excludentes desses processos. Pretendo repensar avaliação através de perspectivas pós-estruturalistas de ILF, translinguagem e Letramento Crítico (LC), na tentativa de vislumbrar outros olhares que contemplem uma formação linguística menos opressora/hierárquica, bem como mais condizente com concepções discursivas de construção de sentidos, diversidade e pluralidade.

² Defino colonialidade com base em Grosfoguel (2011): “the continuity of colonial forms of domination after the end of colonial administrations, produced by colonial cultures and structures in the modern/colonial capitalist world-system” (p. 15 - 16).

1. IDENTIFICANDO E INTERROGANDO A COLONIALIDADE NA AVALIAÇÃO

A avaliação é um aspecto incontestante às relações humanas, pois permeia todas as nossas vivências e relações sociais. A todo momento, nosso agir no mundo está sendo aprovado ou invalidado, ao mesmo tempo em que nossos atos também possuem juízos de valor. Como estudos do Círculo de Bakhtin já apontavam, “[t]odo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 236). No contexto educacional de avaliação sistematizada, aprendemos que, para prosseguir ou para sermos legitimados, dependemos dos valores que outros atribuem a nós e ao que produzimos. Mais especificamente considerando meu lócus de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2019) de professora em curso de idiomas de universidade pública no Brasil, observo em minhas vivências que os critérios e formatos dos testes muitas vezes servem de parâmetro e guia para as práticas dos professores, e no caso do ensino de idiomas, promovem visões de língua: “testes de língua estão sendo interpretados como currículo de fato e tendem a ser mais influentes do que resultados de pesquisas sobre o conceito de língua” (SHOHAMY, 2018, p. 585, tradução minha³).

Tomando tais características, reconheço na avaliação alguns conceitos apresentados por Bordieu (1996). Primeiro, a avaliação apresenta um poder simbólico de constituir e estruturar percepções no mundo social (válida ou não nossas ações, legitima saberes, influencia conceitos de língua). Segundo, ela se aproxima à ideia de “rito de instituição”, pois ao marcar uma passagem, instaura uma divisão entre os passíveis ou não de cruzarem essa linha, consagrando e instituindo uma diferença (no caso da escola, entre capazes e incapazes, inteligentes ou não, bem sucedidos ou não). Entretanto, lembro que Bordieu (1996) afirma que o poder não se encontra na linguagem em si, e do mesmo modo não está na avaliação. Esse poder simbólico e ritualístico dos processos avaliativos se dá por todo um conjunto de condições que conferem autoridade às instituições de ensino, aos agentes (coordenadores, professores) e aos instrumentos (provas, trabalhos e notas). Acredito que tal estrutura e a constituição de autoridade da avaliação são frutos de epistemologias coloniais, estruturalistas e excludentes, conforme explico a seguir.

³ Original: “*language tests are being interpreted as de facto curriculum and tend to be more influential than research findings about the language construct*” (SHOHAMY, 2018, p. 585).

⁴ Todas as traduções foram feitas pela autora.

1.1. UM OLHAR CRÍTICO PARA A LINGUAGEM

Considerando o poder simbólico da avaliação, trago primeiramente reflexões sobre como a colonialidade está presente na ideia de língua que parece estar sendo reproduzida nos processos avaliativos. Historicamente, a modernidade do século XVIII sistematizou as línguas para que se tornassem símbolo de unidade e identidade nacional (MAKONI E PENNYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2013) bem como mecanismos de poder, controle e “distinções coloniais entre europeidade e não-europeidade” (ROSA; FLORES, 2017, p. 6225). Makoni e Pennycook (2007) vão além para dizer que essa codificação teria sido a invenção das línguas, enquanto sistemas organizados e pertencentes a locais/povos. Canagarajah (2013) aponta as principais características desses discursos modernos/eurocêntricos no que concerne a língua: (a) é ligada a uma comunidade, pertencente a um local específico; (b) corresponde a uma identidade; (c) é um sistema autônomo, pura e separada umas das outras; (d) é um processo que ocorre no cognitivo e não no social; (e) é baseada em gramática ao invés da prática e sua forma é isolada do ecológico (espaço).

Pelos processos de colonização e dominação, essa perspectiva moderna se instalou e fundamentou regimes metadiscursivos⁶. Dessa forma, além do processo histórico, sabemos que hoje a manutenção dessa estrutura de pensamento se dá através desses regimes e da ‘colonialidade de poder’, um entrelaçamento de múltiplas hierarquias globais das quais a linguagem é apenas uma das formas de exploração e dominação (GROSFOGUEL, 2011). Em suma, a visão moderna e monolíngue orientou historicamente e ainda orienta a forma com que ensinamos língua, e considerando mais especificamente teorias voltadas ao ensino de língua inglesa, tem fundamentado os preceitos do paradigma do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2013; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Seja nas minhas vivências pessoais ou em espaços cuja realidade acesso através de textos teóricos, a predominância dos preceitos coloniais/modernos no ensino de ILE são observados em materiais didáticos, metodologias, discursos mercadológicos e, com destaque neste trabalho, nas

⁵ Original: “colonial distinctions between Europeanness and non-Europeanness” (ROSA; FLORES, 2017, p. 622).

⁶ De acordo com Menezes de Souza (2019), regimes metadiscursivos são “not only representations of language but also social-institutional instances that produce knowledge about and control language” (p. 17).

avaliações. Esses aspectos ainda são guiados por crenças na comunicação como dependente de uma língua compartilhada, de uma norma a qual pertence e é regida pelo falante nativo.

Considerando especificamente a avaliação, é possível observar o predomínio de critérios avaliativos baseados em uma perspectiva tanto estruturalista, de uma série de regras estáveis adquiridas linearmente, quanto monolíngue em que há uma separação total entre línguas (GARCÍA; ASCENZI-MORENO, 2016; SHOHAMY, 2018). Além disso, tal sistema fixo composto por uma gramática correta tem como base os falantes nativos, os quais representariam aqueles que tradicionalmente possuem o direito sobre a língua (CANAGARAJAH 2006; SHOHAMY, 2018). Como consequência, temos a penalização do aluno pelo uso de formas consideradas incorretas (por não fazerem parte do sistema fixo) ou pela eventual mistura entre línguas. As avaliações acabam, em sua maioria, baseando-se na adequação do aprendiz ao sistema, considerando o grau de aproximação com o modelo nativo.

O domínio do paradigma colonial no ensino de ILE traz inúmeras consequências. Tomando meu contexto, observo que meus alunos sentem impactos materiais como o sentimento de eterna insuficiência, os silenciamentos tanto de grande parte de seus repertórios linguísticos/semióticos quanto de outros sentidos possíveis, a coerção em direção a uma aculturação ao invés do desenvolvimento de uma competência intercultural, a pressão acadêmica e profissional, o preconceito linguístico/racial, entre outros. A fim de exemplificar, trago as vozes de dois de meus alunos (HAUS, 2016):

Só que eu não sabia nada de inglês, então para mim não fazia diferença o que era certo e o que era errado, tipo, bateu um desespero total, então assim... Eu chorava para ir para aula de inglês, porque eu odiava assim, porque sabe, era aquela tensão, tal (A1) (p. 238)

Eu tenho vergonha, entendeu então eu acho que eu tinha que vencer um pouco isso porque... Eu acho que eu tô falando de um jeito totalmente ridículo e tá todo mundo rindo da minha cara [risada] (A3) (p. 241)

1.2. UM OLHAR CRÍTICO PARA OS OBJETIVOS E PROCESSOS AVALIATIVOS

Para além do conceito de língua, percebo epistemologias coloniais e excludentes também na construção da avaliação enquanto ferramenta educacional. Entendo que um dos possíveis princípios que influenciam tal construção é a ideia de 'sociedade da escrita',

apresentada por Monte Mór (2017) a partir de Kalantzis e Cope (2012), onde resumidamente há a simplificação e didatização das línguas, homogeneização de formas, sentidos e funções (que priorizam interesses de grupos dominantes) e o privilégio da palavra escrita. Nessa sociedade, a concepção iluminista disseminada torna a escola um espaço sistematizado de aprendizagem da leitura e escrita:

o projeto de escolarização em larga escala previu uma ‘sistematização dos conhecimentos’ visando a uma didatização de sua ‘transmissão’. No que concerne à linguagem e à comunicação, identificou-se a necessidade de ‘padronizar’ ou ‘simplificar’ a natureza plural das línguas para que elas fossem ensinadas de forma didática, possibilitando avaliação e controle de aprendizagem (MONTE MÓR, 2017, p. 6).

Essa mesma autora também traz a ideia do ‘habitus interpretativo’ (MONTE MÓR, 2018), ou seja, um processo em que sujeitos formam e seguem determinadas formas de ler e construir sentidos que respondem a expectativas de instituições reguladoras e forças dominantes. Mais especificamente no ILE, a premissa da língua comum perpassa esse habitus, levando o aprendiz a buscar falar de um jeito padronizado, “adequado” e que carregue sentidos autorizados. Podemos observar que a avaliação se baseia e ao mesmo tempo reproduz tanto essas ideias da sociedade da escrita quanto as formas que compõem o habitus, na medida em que se constrói baseada em critérios de validade, correção, normatividade e sentidos únicos a serem aceitos. Da mesma forma, Martinez (2014) destaca que apesar de novas práticas em sala de aula, a avaliação ainda é vista como reguladora de resultados quantitativos, o que “reflete a concepção de conhecimento como algo também externo aos sujeitos” (p. 232). Em suma, essas ideias de neutralidade, objetividade, racionalidade, controle e externalidade do saber são também características de paradigmas coloniais eurocêntricos e formas ocidentais de conceber conhecimento, os quais de acordo com Grosfoguel (2011) “assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo” (p. 67).

Ao olharmos para os métodos utilizados para avaliar, é possível observar que os instrumentos disponíveis para os professores estão em consonância com esses ideais. De acordo com Duboc (2007), os processos avaliativos escolares sofreram forte influência tanto do pensamento positivista, priorizando a observação racional e lógica de fatos estáveis, quanto de fundamentos industriais, com elementos de sistematização, padronização e eficiência. Desse

⁷ Original: “assume a universalistic, neutral, objective point of view” (GROSGOUEL, 2011, p. 6)

modo, a prova escrita e os testes objetivos predominam como instrumento, uma vez que esses pressupõem um maior nível de neutralidade para uma mensuração de conhecimento. Mais especificamente no ILE, testes se caracterizam ainda como monolíngues, objetivos, pautados no modelo do falante nativo e em uma estabilidade da língua (DUBOC, 2007; SHOHAMY 2011, 2018; GARCÍA; ASCENZI-MORENO, 2016).

No que concerne instrumentos oficiais difundidos internacionalmente, como testes de proficiência ou o Common European Framework of Reference (CEFR)⁸, a ideologia da relação língua-nação-identidade se torna evidente. De acordo com Shohamy (2011; 2018) e Hynninen (2014), nessas ferramentas há um predomínio de ideais monolíngues e do falante nativo como meta final no desenvolvimento da língua. Tais epistemes são amplamente reforçados e reproduzidos, uma vez que essas ferramentas servem como base para a grande maioria dos profissionais, pois fornecem uma maior sistematização, credibilidade e validade para as práticas em ILE. Citando Shohamy (2011), “testes em línguas nacionais servem como ferramentas institucionais para perpetuar e impor tais ideologias” (p. 4219). Ademais, esses instrumentos estão carregados de pretensões universalistas, ao ditar conceitos de língua e proficiência para serem replicados/utilizados em qualquer contexto. Conforme apresentei anteriormente a partir de Grosfoguel (2011), almejar universalizar (principalmente a partir do que é produzido no Norte global, ou que é europeu/ocidental) se caracteriza como um posicionamento colonial.

Ao pesquisar mais especificamente o contexto brasileiro, Duboc (2007) destaca o racionalismo cartesiano, o qual prioriza a ciência e a objetividade, fundamental na concepção de ensino desde o século XX. A autora identificou três problemas consequentes do paradigma da modernidade na avaliação de língua inglesa: (a) avaliação como mensuração; (b) ênfase em conteúdos objetivos e memorizáveis; (c) provas escritas como principal modalidade.

Por fim, para ilustrar os aspectos da avaliação e da linguagem apresentados nesta seção, trago um relato de experiência no Centro de Línguas e Interculturalidade – Celin UFPR¹⁰, onde

⁸ Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) - British Council: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

⁹ Original: “tests in national languages serve as institutional tools to perpetuate and impose such ideologies” (SHOHAMY, 2011, p. 421)

¹⁰ O Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR é um programa de extensão para ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas e funciona como Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas.

trabalhei de 2016 a início de 2020. Extensão de uma universidade, esse local possibilitava estudos e reuniões entre professores, onde tínhamos alto grau de liberdade para definir práticas e processos avaliativos. Porém, apesar dessa abertura e do caráter acadêmico do espaço, certos discursos e crenças mais estruturalistas ainda se faziam presentes. Inclusive, Halu e Fogaça (2018) comentam que discussões de ILF, por exemplo, têm entrado no espaço do Celin – UFPR com dificuldades. Durante minha experiência nesse local, o processo de avaliação escolhido pela maioria se caracterizava como estruturalista. Havia um teste dedicado para a apreciação dos conhecimentos exclusivamente gramaticais dos alunos, com atividades de preencher lacunas e construir frases de forma descontextualizada. Além disso, outras etapas avaliativas também apresentavam critérios normativos e muitas vezes perpassados por ideais de modelo nativo. Na qualidade de sujeito atravessado por teorias pós-estruturalistas, eu sentia as avaliações como amarras que tolhiam tais teorias na minha prática de sala de aula.

Esse é apenas um exemplo das minhas vivências o qual reflete o quanto a colonialidade e o estruturalismo permeiam a língua, os instrumentos e os objetivos da avaliação. Evocando novamente o poder simbólico dessa última, testes desenvolvidos em ILE reforçam uma visão monolítica de língua e deslegitimam certos usos e sentidos, impossibilitando que aprendizes explorem e ampliem seus repertórios linguísticos e semióticos e impondo normas que são por vezes opressoras e/ou irrelevantes em seus contextos. Haja vista tal realidade, destaco a importância do diálogo entre teorias decoloniais, pós-estruturalistas e as discussões a respeito de avaliação.

2. OUTROS OLHARES POSSÍVEIS

De acordo com Menezes de Souza (em MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019), o ‘fazer decolonial’ assume formas localizadas a partir do espaço e do sujeito que o busca. Reconhecendo que me posiciono a partir do meu ‘lôcus de enunciação’, minhas leituras de decolonialidade e interpretações, busquei identificar e interrogar a colonialidade nos processos avaliativos que predominam no ensino de língua inglesa. Passo agora a uma tentativa de repensar e explorar novos caminhos rumo a uma avaliação que se paute em outras epistemologias. Busco teorias que olhem para interações que envolvem o inglês e para o ensino dessa língua de forma menos opressora e hierárquica, aberta às diferenças, mais condizente com

objetivos comunicativos atuais e que diminua os sentimentos perniciosos que meus alunos demonstram em relação à avaliação, conforme apresentei no início deste trabalho.

2.1. UM OUTRO OLHAR PARA A LINGUAGEM

Apesar do predomínio do paradigma de ILE, existem muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada que parecem se distanciar de construtos coloniais de língua, pois desafiam pensamentos dominantes que nutrem a lógica colonial/moderna. Neste trabalho, ressalto as perspectivas de ILF e de translanguagem, pois apresentam um tensionamento da centralidade dos grupos que detêm poder, questionam pressupostos monolíngues e buscam localizar o ensino/aprendizagem (ALBUQUERQUE; HAUS, 2020).

O campo dos estudos de ILF se caracteriza como multívoco, pois pesquisadores partem de pressupostos e objetivos distintos. Procuo localizar meu posicionamento no que Duboc (2019) e Duboc e Siqueira (2020) chamam de 'ILF feito no Brasil', um entendimento a partir de epistemes e ontologias particulares e com olhar crítico e transdisciplinar, o qual coloca "maior ênfase na natureza crítica e política do inglês e no processo de ensino e aprendizagem da língua no contexto brasileiro" (p. 30111). Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) também analisam os estudos de ILF no Brasil sendo uma abordagem crítica que se apresenta ligada a perspectivas pós-coloniais e que tem como objetivo desconstruir formas tradicionais de ensino de inglês.

Portanto, a partir de diversas leituras, tomo ILF como atitude perante situações que envolvem o construto que identificamos como inglês, onde falantes de diversas origens (distintas ou não entre si), constroem e negociam sentidos lançando mão de seus repertórios linguísticos e semióticos em um processo social situado e contínuo. No que concerne visão de língua, faço uma aproximação com a perspectiva da translanguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014): línguas são separadas apenas sócio-politicamente, reconhecendo sua invenção e os consequentes efeitos materiais dessa codificação (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Na realidade da interação, sujeitos linguajeiam (MATURANA; VARELA, 1995; MIGNOLO, 2000) empregando um único repertório linguístico (GARCÍA; WEI, 2014) com recursos para além dos que reconhecemos como inglês. Ademais, na construção de sentido estão implicados também

¹¹ Original: "greater emphasis on the critical and political nature of English and the process of learning and teaching the language in the Brazilian context" (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 301).

múltiplos espaços, corpos, sensações, modalidades, identidades e ideologias (CANAGARAJAH, 2013; PENNYCOOK, 2019; ROCHA, 2019). Conseqüentemente, a inteligibilidade não ocorre por meio de um sistema compartilhado, mas de estratégias empregadas pelos sujeitos para que sentidos sejam negociados e renegociados com base em seus objetivos e interesses comunicativos (CANAGARAJAH 2013; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018; PENNYCOOK, 2019). Tais características se aproximam também da ideia de comunicação enquanto trabalho semiótico multimodal (KRESS, 2010), ou seja, interações são processos sociais multimodais de criação e recriação de sentidos, cujo cerne é a agência/posicionamento de cada interlocutor, bem como o espaço social e os modos e condições nele disponíveis.

Acredito que trazer essa atitude de ILF para a avaliação pode ser um passo em direção ao ato de interromper a colonialidade e o estruturalismo em sala de aula. Essas noções de repertório e de inteligibilidade levam a uma “perda do espaço privilegiado do modelo de falante nativo, o empoderamento dos falantes considerados não nativos, (...) e o foco na fluidez, na diferença e na translinguagem” (HAUS, 2016, p. 190). Jordão e Marques (2018) apontam que uma visão de ILF que desloca o foco da norma para espaços de negociação e que percebe o sentido como situado pode ser decolonial ao ver produtividade no conflito e na contradição, além de promover agência e práticas localizadas. Por sua vez, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) afirmam:

abordar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva de ILF seria empoderador, porque nos permitiria desafiar e combater ativamente o monolingüismo e crenças ligadas ao imperialismo do inglês. Permitiria que professores focassem em questionar visões normativas de língua e educação; [...] que explorassem, junto com aprendizes o que entendemos por comunicação e como relações de poder entram no jogo quando usamos inglês (p. 182¹²)

Mais especificamente sobre translinguagem, Rocha (2019) comenta que tal teoria “apresenta um forte potencial de permitir a emergência e o reconhecimento de modos subalternizados de ser e dizer na sociedade moderna e colonial” (p. 29). Diversos outros autores

¹² Original: approaching ELT from an ELF perspective would be an empowering one, because it would allow us to challenge and actively struggle against monolingualism and beliefs tied up with English imperialism. It would allow teachers to focus on questioning normative views on language and education; [...] to explore, together with learners what we mean by communication and how power relations come into play when we use English (p. 182)

defendem o caráter decolonial dessas perspectivas de ILF e translinguagem (SIQUEIRA, 2018; DUBOC; SIQUEIRA 2020; GARCÍA; WEI, 2014).

No posicionamento decolonial de ILF, é importante destacar a não neutralidade das interações e negociações de sentido (DUBOC, 2019; JORDÃO; MARQUES, 2018). É preciso reconhecer que existem relações de poder, discursos de autoridade, emoções, intolerância à diferença, entre outros fatores. Não podemos perder de vista a desigualdade do acesso à língua inglesa enquanto recurso e sua “imersão local com relação à classe, cultura e política. [...] É uma língua que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades” (PENNYCOOK, 2019, p. 17113). Nesse sentido, é interessante pensarmos no inglês como língua ‘glocal’, ou seja, reconhecer sua construção hegemônica mas recontextualizá-la em localidades não-hegemônicas, transformando-a a partir de necessidades situadas (MENEZES DE SOUZA, 2019).

2.2. UM OUTRO OLHAR PARA OS OBJETIVOS E PROCESSOS AVALIATIVOS

Em consonância com as ideias que apresentei anteriormente, Duboc e Siqueira (2020) afirmam que “bases e práticas do ensino de inglês têm dogmaticamente emanado do Norte Global, consolidando premissas e orientações que, ao longo dos anos, permaneceram praticamente incontestadas” (p.32114) Assim sendo, para além de decolonizar a visão de língua que permeia o ensino de inglês, é necessário pensarmos também em outras práticas e objetivos educativos e avaliativos.

No que diz respeito a possibilidades de filosofias educacionais, trago neste trabalho a teoria do Letramento Crítico (LC), de acordo com Monte Mór (2018), Menezes de Souza (2011a, 2011b) e Jordão (2014a). Esta proposta, tanto epistemológica quanto pedagógica, procura expandir e repensar o que significa linguagem, cultura, construção de conhecimento, agência e diversidade, conseqüentemente reconstruindo noções do papel da escola. Observo quatro características principais do LC segundo esses três autores, as quais apresento resumidamente a seguir:

¹³ Original: “local embeddedness in relation to class, culture, and politics. (...) It is a language that creates barriers as much as it presents possibilities” (PENNYCOOK, 2019, p. 171).

¹⁴ Original: ELT grounds and practices have dogmatically emanated from the global North, consolidating premises and orientations that, along the years, have remained practically unrivaled” (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p 321).

a) Língua: Prática social de construção de sentidos, envolvendo coletividades e histórias (social, cultural, econômica e política), língua é discurso sempre ideológico, permeado por relações de poder. Sentidos são sócio historicamente originados e hierarquizados através de práticas de valoração.

b) Dissenso: Reconhecendo a construção dos sentidos e as verdades enquanto produtos de determinadas histórias/coletividades, o LC observa todo conhecimento como válido e o conflito entre diferenças algo positivo.

c) Reflexividade: Ambas características apresentadas acima implicam na necessidade de reconhecermos nossas próprias construções e atribuições de sentido, ou seja, aprender a ouvir não só o outro mas nós mesmos, além de estar abertos para uma expansão de nossas perspectivas. Reflexividade seria o ato de “ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011b).

d) Agência: trazendo o LC para a sala de aula, professores e alunos se assumem autores/produtores de significados e agentes no processo de ensino-aprendizagem. Há uma abertura para participação ativa na produção de interpretações e nas decisões na e sobre a escola, uma vez que o aprendiz também seleciona, busca, age e interage em sala.

A partir dessas características, a perspectiva do LC revê a função da escola. Ainda de acordo com estes mesmos autores (MONTE MÓR, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b; JORDÃO, 2014a), o compromisso da educação escolar seria a conscientização e a abertura para a diferença, para a multiplicidade de conhecimentos, de formas de ver e construir sentidos no mundo. Ao invés de transmitir conteúdos prontos, estipulados previamente e que reforçam e constituem um determinado habitus, a escola ajudaria o aluno a compreender a distribuição de conhecimento e poder na sociedade, a lidar com a multissemiótica, a posicionar-se criticamente no e com o mundo, isto é, fazer uma leitura crítica tanto dos sentidos dos outros quanto de seus próprios. Desse modo, “há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 128).

3. A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DESSES OUTROS OLHARES

No início deste texto, apresentei como objetivo final pensar em novas possibilidades para a avaliação no ensino de língua inglesa, que permitam um distanciamento dos propósitos e fundamentos modernos, monolíngues e coloniais imbricados em grande parte das práticas atuais. O que significaria, então, trazer as perspectivas de ILF, translinguagem e LC para os processos avaliativos? Acredito que repensar avaliação a partir dessas teorias partiria de mudanças em três pontos principais, sobre os quais discorro a seguir.

3.1. CONCEITO DE LÍNGUA

Conforme apresentei previamente, a avaliação em ILE está pautada na visão moderna/monolíngue, onde falantes nativos servem de padrão e o aluno desenvolve uma competência linear e progressiva de um sistema fixo e puro (sem “interferência” de outras línguas). Trazer a atitude de ILF e a ideia de translinguagem para a avaliação implica em deixar de mensurar língua enquanto sistema exclusivamente linguístico e mono ou inteligibilidade como o uso de uma norma compartilhada. Avaliar pensando em ILF e translinguagem exige que observemos o repertório comunicativo do sujeito como um todo, analisando sua capacidade de explorar e expandir seus recursos linguísticos e semióticos, de selecionar estilos, registros, gêneros, discursos, modos conforme lê seus espaços e as especificidades das relações neles presentes. Levando em consideração a heterogeneidade dos repertórios os quais os aprendizes podem encontrar, também é preciso avaliar a tolerância para a diferença e a abertura para a negociação.

Ademais, a visão de língua do LC implica em uma avaliação que esteja aberta para as diversas interpretações possíveis dos aprendizes. Ao invés de testes que tenham como expectativa que o aluno produza (ou melhor, reproduza) leituras específicas, num processo que reforça a composição do ‘habitus interpretativo’ a partir desses sentidos pré-determinados, a avaliação deveria olhar para a capacidade crítica do aluno de construir sentidos, de observar como esses são construídos no mundo e de que forma ele mesmo realiza esse processo.

3.2. OBJETIVOS EDUCACIONAIS E AVALIATIVOS

Nesse processo de vislumbrar a avaliação através de outros olhares, a seguinte questão se torna imprescindível: Qual o objetivo da avaliação? De fato, ela precisa deixar de ser pautada nos princípios já mencionados, de ser forma de controlar, regularizar e mensurar adequação a padrões de formas e sentidos. Isto posto, penso em avaliar como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem através do qual professores e alunos, de forma colaborativa, possam observar e refletir sobre seus desenvolvimentos em relação a objetivos específicos. Especificamente no ensino de língua inglesa, quais seriam esses objetivos?

Primeiramente, acredito que pensar na avaliação de forma decolonial implica principalmente em localidade. Isto é, não posso falar em objetivos, nem mesmo metodologias ou práticas específicas que professores de inglês devam seguir em qualquer espaço. Desse modo, considerando meu contexto de professora, bem como as leituras, interpretações, crenças e experiências que me constituem, empresto as palavras de Pennycook (2019) para expor o que acredito ser um objetivo fundamental no ensino de língua:

o desenvolvimento de usuários de língua críticos e engenhosos que têm um bom acesso à uma gama de recursos linguísticos, são bons em trocar entre estilos, discursos, registros e gêneros, e cujas práticas de desenvolvimento de linguagem visam não só a mudança pessoal mas também social (p. 171¹⁵)

Além de que ensinar língua também se trata de “aumentar os sentidos possíveis disponíveis para aqueles que ensinamos” (p. 17716).

Expandindo tal ideia e considerando as teorias de ILF, translinguagem e LC, proponho a seguir alguns objetivos possíveis no ensino de língua inglesa: (a) Ampliar repertórios linguísticos e semióticos; (b) Desenvolver estratégias de negociação, bem como uma consciência retórica para a adequação a situações/condições de comunicação específicas; (c) Expandir possibilidades interpretativas críticas, considerando o reconhecimento da construção sócio-histórica dos sentidos próprios e do outro; (d) Promover consciência intercultural, engajamento social e

¹⁵ Original: “the development of critical and resourceful language users who have good access to a range of linguistic resources, are good at shifting between styles, discourses, registers and genres, and whose developing language practices aim not just at personal but also social change” (PENNYCOOK, 2019, p. 171)

¹⁶ Original: “increasing the possible meanings available to those we teach” (PENNYCOOK, 2019, p. 177).

atitude positiva em relação à diferença e ao dissenso; (e) Promover autonomia e colaboração; (f) Potencializar habilidades de distribuir, construir e criar sentidos de forma multimodal.

À vista disso, a avaliação seria pensada enquanto forma de refletir sobre o processo, desenvolvimento e performance dos aprendizes em relação a esses e outros possíveis objetivos, sempre estipulados localmente.

3.3. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

O aspecto mais visível dos processos avaliativos, para além das bases epistemológicas que os orientam, são os instrumentos através dos quais professores materializam a avaliação. De acordo com Shohamy (2018), “os maiores avanços em testes de língua da última década criaram ajustes principalmente no ‘como’, [...] mas não houve avanços em corresponder esses métodos com novas definições de língua” (p. 588 17). Ainda que haja mudanças nos instrumentos, predominam mecanismos que prezam pela sistematicidade e controle ou que conservam determinadas perspectivas de língua e ensino. Foram justamente essas as amarras que notei e vivenciei no Celin – UFPR, sobre o qual relatei anteriormente. Assim, penso que ao buscarmos horizontes diferentes como os de ILF, translinguagem e LC, torna-se necessário pensar em alternativas para materializar os processos avaliativos.

Partindo da fundamentação teórica deste trabalho e do meu local de fala, acredito que seria coerente o desenvolvimento de instrumentos avaliativos que promovessem o trabalho colaborativo, considerassem as vozes dos alunos como participantes nas decisões, e envolvessem multimodalidade e linguagens de forma contextualizada, interativa e performativa. Existem várias possibilidades de práticas e novos instrumentos ainda podem ser desenvolvidos, mas devido às limitações de espaço, trago apenas um exemplo. Na turma sobre a qual narrei na introdução deste texto, tive a oportunidade de utilizar um projeto para dar nota aos alunos. Nessa prática, observei o quanto tal instrumento possibilitou novas experiências, causou diferentes impactos e promoveu habilidades e objetivos outros em minha sala de aula¹⁸. Por

¹⁷ Original: the major advances in language testing over the past decade created adjustments mostly on ‘the how’, [...] but no advances in matching these test methods to the new definitions of language” (SHOHAMY, 2018, p. 588).

¹⁸ Devido às limitações de espaço, não farei um relato mais detalhado dessa prática. Porém, um outro texto está sendo planejado/desenvolvido para explorar tal experiência.

esses motivos, trago aqui a possibilidade do trabalho através da pedagogia de projetos (JORDÃO, 2014b; PAZELLO, 2005).

Conforme Jordão (2014b), essa pedagogia não se trata do mero uso de projetos como atividade extra ou complementar, mas de uma abordagem educacional baseada em certas orientações epistemológicas de língua e ensino e ontológicas no que diz respeito ao papel de professores e alunos. Vários princípios de tal pedagogia conversam com as teorias e objetivos avaliativos propostos neste texto: (a) visão de conhecimento como prática social discursiva; (b) concepção de língua que se distancia do enfoque em estrutura; (c) aprendizagem concebida como participativa, calcada na autonomia e agentividade; (d) aprendizagem enquanto prática, em detrimento de conteúdos abstratos mensurados em testes padronizados; (e) valorização da diferença, considerando a multiplicidade de “*ver e ser de diferentes formas*” (Ibid. p. 27, grifo da autora); (f) ênfase no trabalho colaborativo, valorizando negociação e problematização; (g) educação como contingente e construída localmente. Por fim, seria interessante também pensar na pedagogia de projetos em diálogo com as três perspectivas apresentadas por Monte Mór (2018), as quais ela desenvolveu em conjunto com o professor Menezes de Souza: pessoal, comunitária e global. Trata-se de um trabalho pedagógico que, em consonância com as teorias de LC, possibilitam expansões interpretativas e o desenvolvimento crítico.

A partir de uma pedagogia de projetos, professores e alunos tomariam decisões de forma colaborativa a respeito das formas de avaliação. Como afirma Jordão (2014b), mesmo com mudanças na prática a ilusão do conhecimento como mensurável pode influenciar o desejo por resultados objetivos e quantificáveis. Portanto, além de seguir essa abordagem de projetos, seria necessário pensar em possibilidades como auto avaliação, portfólios, e outros instrumentos e critérios que conversem com os objetivos repensados neste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na minha posição de professora, um de meus maiores desejos é promover espaços de avaliação em que meus alunos se sintam incluídos, confortáveis e confiantes. Uma vez que identifiquei algumas das possíveis causas da tensão e nervosismo durante os processos avaliativos no meu contexto, pude acreditar que essa mudança pela qual tanto anseio é possível.

Retomando o poder simbólico da avaliação e seu caráter de “rito de instituição” (BORDIEU, 1996), testes que carregam noções coloniais, modernas e monolíngues reforçam perspectivas estáveis e fixas de linguagem, reproduzem violências e exclusões e fazem com que a linha estipulada pelo rito avaliativo separe e silencie os aprendizes de forma hierárquica. Como afirma Shohamy (2018) “testes atuais servem o sistema; eles não são baseados em como línguas SÃO usadas, mas em como alguns pensam que elas DEVERIAM ser usadas” (p. 59119, destaques da autora).

Assim sendo, é necessário que tenhamos um olhar crítico e reflexivo para a avaliação. Precisamos considerar o quanto tais processos avaliativos devem ser feitos localmente, assumindo também a subjetividade intrínseca a eles (MARTINEZ, 2014) e a necessidade muitas vezes de agirmos nas brechas (DUBOC, 2012), encontrando caminhos possíveis em meio às circunstâncias da prática. Repensar avaliação através de teorias outras pode ser um primeiro passo para que um dia, talvez, interrompamos a colonialidade existente nesses processos de ensino-aprendizagem. Quem sabe assim, além de diminuir os sentimentos negativos da situação avaliativa, minhas práticas possam alavancar posicionamentos autorizados e legitimados em meus alunos, enquanto sujeitos que podem linguajar e agir criticamente em seus espaços.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. L. V; HAUS, C. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, Estudos Linguísticos, n. 61, set. 2020, p. 181-208

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development Journal*, v 11, 2018, p. 1 – 8.

BOURDIEU, P. Linguagem e Poder Simbólico. In *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996, p 79-126

CANAGARAJAH, S. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, v. 3, n.3, 2006, p. 229-242.

_____. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. NY, Routledge, 2013.

¹⁹ Original: current tests serve the system; they are not based on how languages ARE used, but on how some think they SHOULD be used” (SHOHAMY, 2018, p. 591).

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, n 33, 2007, p. 263-277.

_____. Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, Florianópolis, 2019, p. 10 - 22.

DUBOC, A. P; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestions*, n. 19, 2020, p. 297 – 331.

GARCÍA, O; ASCENZI-MORENO, L. Assessment in schools from a translanguaging angle. In. PTASHNYK, S; et al. (org.). *Gegenwartige Sprachkontakte im Kontext der Migration*, Universitätsverlag, Heidelberg, 2016, p. 119 – 130.

GARCÍA, O. WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GIMENEZ, T; EL KADRI, M. S; CALVO, L. C. S. ELF in Brazil: recent developments and further directions. In: JENKINS, J; BAKER, W; DEWEY, M. (ed) *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*. 1 ed, Routledge, NY, 2018, p. 176 – 185.

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n.1, 2011.

HALU, R. C. FOGAÇA, F. C. A expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em cursos de letras: um diálogo reflexivo. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, 2018, p.1-14.

HAUS, C. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 52, p. 231-251, 2016.

HYNNINEN, N. The Common European Framework of Reference from the perspective of English as a lingua franca: what we can learn from a focus on language regulation. *JELF*, v. 3, n.2, 2014, p. 293 – 316.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições Teórico- Metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014a, p. 121-143



JORDÃO, C. M. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In EL KADRI, M. S; PASSONI, T. P; GAMERO, R. **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014b, p. 17 - 52.

JORDÃO, C. M; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, T; EL KADRI, M. S; CALVO, L. C. S. **English as a Lingua Franca in Teacher Education - A Brazilian perspective**. 1ed, De Gruyter Mouton, p. 53-68, 2018

KALANTZIS, M. and COPE, B. **Literacies**. New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2012.

KRAMSCH, Claire. Imposture: A Late Modern Notion in Poststructuralist SLA Research, **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, December 2012, p. 483–502.

KRESS, G. Communication: shaping the domain of meaning. In KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Routledge, NY, 2010, p 32-53.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In _____ (ed). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 1 – 37.

MARTINEZ, J. Z. Uma experiência autoavaliativa no NAP-UFPR: Práticas de avaliação ressignificadas. In. RETORTA, M. S; MULIK, K. B. (orgs). **Avaliação no Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2014, p. 227 – 243.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas – São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma Redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação, In MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (orgs) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**, 1ed, Paco Editorial, 2011a, p. 128 – 140.

_____. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; HALU, R. C. (orgs). **Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa**, Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 15, Pontes Editores, SP, 2011b, p. 279 – 303.

_____. Glocal Languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M; SOUZA, L. M. T. M. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness – The South answers back**. 1ed. NY: Routledge, p. 17-41, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; MARTINEZ, J.Z; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X: Dossiê Especial FICLLA**, v. 14, n. 5, Curitiba, 2019, p. 05-21.



MIGNOLO, W. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In TAKAKI, N. H; MONTE MOR, W (orgs). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p 267-286.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; MONTE MOR, W. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Ed. Pontes, 2018, p 315-335.

PAZELLO, E. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª A 8ª séries: convicção ou modismo?** 184f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005

PENNYCOOK, A. From Translanguaging to Translingual Activism. In MACEDO, D. (ed). **Decolonizing Foreign Language Education: the misteaching of English and other colonial languages**, 1 ed, Routledge, 2019, p. 169 – 185.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-39.

ROSA, Jonathan, FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistics perspective, **Language in Society**, v. 46, n. 5, 2017, p. 621–647.

SHOHAMY, E. Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies. **The Modern Language Journal**. v. 95, n. 3, 2011, p. 418 - 429.

_____. ELF and critical language testing. In: JENKINS, J; BAKER, W; DEWEY, M. (ed) **The Routledge handbook of English as a Lingua Franca**. 1 ed, Routledge, NY, 2018, p. 583 - 593.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas e Letras**, v. 19, n. 44, p. 93-112, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Editora 34, São Paulo, 2 ed, 2017.

Camila HAUS

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Recebido em 01/abril/2021 - Aceito em 08/julho/2021.