



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

SARA ALVES FERREIRA DE ARAUJO

OS VENTOS DO SUL NA AVALIAÇÃO DE INGLÊS EM LARGA ESCALA:
SUBSÍDIOS PARA UM QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA

Brasília - DF

2025

SARA ALVES FERREIRA DE ARAUJO

OS VENTOS DO SUL NA AVALIAÇÃO DE INGLÊS EM LARGA ESCALA:
SUBSÍDIOS PARA UM QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Gladys Quevedo-Camargo

Brasília - DF

2025

CIP - Catalogação na Publicação

AA663v Alves Ferreira de Araujo, Sara .
Os ventos do Sul na avaliação de inglês em larga escala:
subsídios para um quadro brasileiro de referência / Sara
Alves Ferreira de Araujo;

 Orientador: Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo.
Brasília, 2025.
 182 f.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização -
Linguística) Universidade de Brasília, 2025.

 1. Avaliação de língua inglesa em larga escala; . 2.
Inglês como Língua Franca;. 3. Decolonialidade.. I. Plens
de Quevedo Pereira de Camargo, Gladys, orient. II. Título.

SARA ALVES FERREIRA DE ARAUJO

OS VENTOS DO SUL NA AVALIAÇÃO DE INGLÊS EM LARGA ESCALA:
SUBSÍDIOS PARA UM QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Brasília, 25 de julho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo
Universidade de Brasília/Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira
Universidade de Brasília/Examinador interno

Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Matos Oliveira
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira/Examinadora externa

Prof. Dr. Glauco Wright da Silva
Secretaria de Estado de Educação do DF/Examinador externo

Prof^a. Dr^a. Tábata Quintana Yonaha
Universidade de Brasília/Suplente

Dedico este trabalho à minha filha Clarice.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a culminância de uma longa jornada, e eu não estaria aqui hoje sem o apoio incondicional de muitos que cruzaram meu caminho e acreditaram em mim, mesmo quando eu duvidava de minhas próprias capacidades.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, pela sabedoria e pela fé que me sustentaram durante toda a minha trajetória. Agradeço também à minha família: ao meu esposo, Pedro, à minha filha, Clarice, e à minha mãe, Geralda, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e reconhecendo a importância deste trabalho para minha vida. Às minhas amigas próximas, Larisse, Ana Paula, Anarcisa, Amanda e Margareth, pelo carinho e pela amizade constantes.

Meu agradecimento especial vai para os professores, que foram fundamentais ao longo dos anos, nunca deixando que eu desistisse. Alguns marcaram minha vida de forma inesquecível e me resgataram nos momentos de baixa autoestima. Quando duvidei de minha capacidade, esses mestres acreditaram em mim, me iluminaram e me ajudaram a seguir em frente, com paciência e dedicação. Lembro de minha alfabetizadora Eliane, que me ensinou a ler aos quatro anos, e da irmã Oscarita, que me acolheu durante momentos difíceis de minha infância no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, professores como Múcio, Valcir, Vanda, Zel, Fabrício, Rosa, Browdo, Luiz Cláudio e Itevaldo me ajudaram a acreditar em mim mesma, me impulsionaram nos estudos e me deram o apoio necessário para a preparação para a UnB.

Na Universidade de Brasília, tive a honra de aprender com mestres que me ajudaram a me transformar: Gilson Sobral, que fortaleceu meu amor pela literatura; John e Graham Howells, que sempre acreditaram em meu potencial de escrita; Sonia Maria Goldeiros, que me ensinou a ser uma professora empática; Marinei, que me ajudou a aprimorar minhas habilidades na língua; Chauvet, que com seu carisma me ensinou fonética e fonologia; Almeida Filho, que me mostrou o papel do professor como curador do afeto perdido nos alunos; Rozana Reigota, que foi além de uma professora maravilhosa e fez o possível para que eu me formasse a tempo para assumir meu cargo na SEDF.

No mestrado e no doutorado, minha eterna gratidão vai para a Professora Gladys, minha orientadora, que, com sua força incomparável, me mostrou o caminho mesmo nos momentos mais difíceis. A Professora Gladys possui uma capacidade única de

equilibrar força e delicadeza, transmitindo uma energia que me impulsionou quando eu mais precisei. Foi graças a ela que consegui concluir o mestrado enquanto dava à luz e cuidava da minha filha, pois sua presença constante e seu apoio firme me proporcionaram a confiança necessária para superar os desafios. Ela tem a rara habilidade de ser, ao mesmo tempo, exigente e compreensiva, o que fez toda a diferença no meu percurso. E, como sempre, me ensinou a olhar para a pesquisa com paixão, a manter minha essência de pesquisadora e a continuar, mesmo quando os obstáculos pareciam intransponíveis.

Além da Professora Gladys, foram fontes de inspiração no doutorado o Professor Rodrigo, cujo conhecimento e cuja inteligência não afetam sua empatia e humildade. Devo meus conhecimentos sobre decolonialidade e sociolinguística aos ensinamentos e às sugestões de leitura dele. Ao professor Kleber, por plantar em mim a sementinha da decolonialidade e dos estudos sobre as relações de ensino de língua inglesa e antirracismo. Professoras Cintia e Carol, que foram compreensão e delicadeza, me fizeram desviar um pouco o foco da avaliação para a variação linguística e gostar de estar lá. E, finalmente, à professora Maria Luísa Ortiz, que recentemente perdemos. Ela deixou um grande vazio e, ao mesmo tempo, me preencheu com tudo de bom que uma professora deve ser. Ela me fez dar o primeiro passo nos estudos de políticas linguísticas e decolonialidade, por isso este trabalho também é um pouco dela. Seu legado é para sempre.

A todos esses professores, que desempenharam um papel fundamental na minha trajetória acadêmica, meu mais sincero agradecimento. Hoje sou pesquisadora do Inep, mas, acima de tudo, sou professora de formação, criada por uma mãe professora, e formada por todos esses professores que citei, que moldaram minha caminhada com orientações, amorosidade e fé em meu potencial.

Além disso, agradeço aos membros da banca por participarem deste momento e ao Inep pelo incentivo aos estudos.

“Eu vou pro front como um guerreiro
Nem que seja pra enfrentar o planeta inteiro
Correr a maratona, chegar primeiro
E gritar: É por você, amor”
(Emicida – Pequenas alegrias da vida adulta)
Amo vocês, Clarice e Pedro!

RESUMO

Esta pesquisa propõe a criação de subsídios para o desenvolvimento de um Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR) voltado para a avaliação do domínio da língua inglesa em larga escala, com base em uma perspectiva decolonial. O estudo visa oferecer diretrizes que integrem a diversidade linguística, social e cultural do Brasil, ajudando a promover uma avaliação inclusiva e contextualizada, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às epistemologias do Sul (Santos, 2007; Quijano, 2007). O objetivo central é construir uma abordagem avaliativa que considere a pluralidade de contextos socioculturais e linguísticos presentes no país, garantindo que os instrumentos avaliativos sejam mais representativos e justos para os diferentes perfis de estudantes brasileiros, especialmente em um contexto decolonial (Mignolo, 2017; Canagarajah, 2013). A pesquisa adota uma metodologia com análise documental detalhada. A revisão de literatura abrange três principais áreas de estudo: avaliação educacional em larga escala (Shohamy, 2006), o conceito de inglês como língua franca (ELF) (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011) e os princípios da decolonialidade aplicados à educação (Freire, 2000; Pennycook, 1998). Essa revisão busca mapear os debates acadêmicos atuais sobre as lacunas existentes na avaliação do ensino de língua inglesa no Brasil e as contribuições de uma abordagem decolonial para superar essas limitações. A análise documental focaliza a BNCC e documentos oficiais relacionados a políticas linguísticas, procurando entender como essas diretrizes e estruturas impactam as práticas avaliativas e como podem ser ajustadas para refletir melhor a realidade local. Como resultados, a pesquisa identifica os principais desafios e oportunidades para a construção de instrumentos avaliativos de língua inglesa que sejam sensíveis à diversidade sociocultural do Brasil. A análise crítica das diretrizes atuais revela a necessidade de uma maior adaptação aos contextos específicos do ensino de inglês no Brasil, levando em consideração as realidades de alunos de diferentes regiões, classes sociais e origens culturais. A pesquisa também aponta para a urgência de aprofundar os estudos sobre práticas avaliativas decoloniais, com vistas a reconfigurar os padrões de avaliação de língua inglesa em larga escala, em direção a uma educação mais equitativa e representativa.

Palavras-chave: Avaliação de língua inglesa em larga escala; Inglês como língua franca; Decolonialidade.

ABSTRACT

This research proposes creating guidelines for developing a Brazilian Common Reference Framework (QCBR) focused on the large-scale assessment of English proficiency, based on a decolonial perspective. The study aims to offer guidelines that integrate Brazil's linguistic, social, and cultural diversity, promoting an inclusive and contextualized assessment aligned with the principles of the National Common Curricular Base (BNCC) and Southern epistemologies (Santos, 2007; Quijano, 2007). The central goal is to build an evaluative approach that considers the plurality of sociocultural and linguistic contexts present in the country, ensuring that the evaluative instruments are more representative and fairer for the different profiles of Brazilian students, especially in a decolonial context (Mignolo, 2017; Canagarajah, 2013). The research adopts a methodology with detailed documentary analysis. The literature review covers three main areas of study: large-scale educational assessment (Shohamy, 2006), the concept of English as a Lingua Franca (ELF) (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011), and the principles of decoloniality applied to education (Freire, 2000; Pennycook, 1998). This review aims to map current academic debates about the existing gaps in the assessment of English teaching in Brazil and the contributions of a decolonial approach to overcome these limitations. The documentary analysis focuses on the BNCC and official documents related to language policies, aiming to understand how these guidelines and structures impact evaluative practices and how they can be adjusted to better reflect the local reality. As a result, the research identifies the main challenges and opportunities for constructing English language assessment instruments that are sensitive to Brazil's sociocultural diversity. The critical analysis of current guidelines reveals the need for greater adaptation to the specific contexts of English teaching in Brazil, taking into account the realities of students from different regions, social classes, and cultural backgrounds. The research also points to the urgency of deepening studies on decolonial evaluative practices, to reconfigure large-scale English language assessment standards towards a more equitable and representative education.

Keywords: Large-scale English language assessment; English as a Lingua Franca; Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Bases epistemológicas do ISD e as funções do texto	43
Figura 2 — Categorias e estruturas da análise de textos com base no ISD	45
Figura 3 — Principais marcos e políticas históricas	53
Figura 4 — Panorama de pesquisa 1	102
Figura 5 — Panorama de pesquisa 2	102
Tabela 1 — Síntese: frequência de padrões discursivos	126
Figura 6 — Sugestões para a implementação de análise de necessidades para a elaboração de um teste padronizado	139
Figura 7 — Máximas do <i>impact by design</i>	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Bases epistemológicas do ISD	42
Quadro 2 — Diferenças entre avaliação e exame	50
Quadro 3 — Exames e avaliações no contexto de avaliação em larga escala	52
Quadro 4 — Objetivos e influências dos documentos norteadores nas avaliações em larga escala nacionais	54
Quadro 5 — Avaliações em âmbito nacional e estadual	59
Quadro 6 — Língua inglesa na BNCC – Diferenças entre Ensino Fundamental e Ensino Médio	62
Quadro 7 — Críticas sobre avaliações tradicionais	67
Quadro 8 — Autores e alternativas futuras para avaliação de ILF	70
Quadro 9 — Relação entre ILF e decolonialidade das práticas avaliativas	75
Quadro 10 — Integração ILF e decolonialidade nas práticas avaliativas em larga escala....	76
Quadro 11 — Informações obtidas na análise documental sobre os países latino-americanos	81
Quadro 12 — Prós do uso do QCER na América Latina	82
Quadro 13 — Contras do uso do QCER na América Latina	82
Quadro 14 — Elementos basilares para a análise dos arquitextos da tese	104
Quadro 15 — Categorias de organização e análise dos documentos desta pesquisa	105
Quadro 16 — Aspecto da historicidade na BNCC e na avaliação de inglês em larga escala.....	110
Quadro 17 — Lacunas nas avaliações de inglês em larga escala e necessidade de reformas	113
Quadro 18 — Interação semiótica na BNCC e avaliações de inglês	113
Quadro 19 — Apropriação dos signos linguísticos na BNCC	118
Quadro 20 — Tipologia das cadeias referenciais na BNCC e seus efeitos discursivos	123
Quadro 21 — Exemplo de análise contrastiva: habilidades BNCC.....	125
Quadro 22 — Eixo gramatical (sequências fechadas e prescritivas).....	125
Quadro 23 — Eixo intercultural (sequências abertas e ambíguas).....	126
Quadro 24 — Eixo de oralidade (invisibilização de variedades).....	126
Quadro 25 — Competências interculturais e pragmáticas para avaliações de língua inglesa em larga escala	130
Quadro 26 — Uso do inglês em contextos locais e globais nas avaliações de larga escala.....	131
Quadro 27 — Adaptação das avaliações à realidade sociocultural brasileira.....	131
Quadro 28 — Proposta de estrutura para um documento base do quadro comum brasileiro de referência.....	131
Quadro 29 — Análise sociodiscursiva do Celpe-Bras	133
Quadro 30 — Análise sociodiscursiva das políticas educacionais latino-americanas.....	136
Quadro 31 — Adaptação de modelos internacionais de avaliação para a realidade latino-americana: lições para o Brasil	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC:	Análise de Discurso Crítica
AD:	Análise Documental
BC:	<i>British Council</i>
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CEB:	Câmara de Educação Básica
CEIBAL:	<i>Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea</i>
Celpe-Bras:	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CENNI:	<i>Certificación Nacional de Nivel de Idioma</i>
CI:	Competência Interacional
CNE:	Conselho Nacional de Educação
EBA:	<i>Educación Básica Alternativa</i>
EF:	<i>Education First</i>
ELF:	<i>English as a Lingua Franca</i>
ENCCEJA:	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELTS:	<i>International English Language Testing System</i>
ILA:	Inglês como Língua Adicional
ILE:	Inglês como Língua Estrangeira
ILF:	Inglês como Língua Franca
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD:	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação

OCEM:	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OET:	<i>Office of Educational Technology</i>
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM:	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PRONI:	<i>Programa Nacional de Inglês</i>
RCNEI:	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
QCBR:	Quadro Brasileiro de Referência
QCER:	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
SAEB:	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO:	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEP (Paraná):	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEP (Pernambuco):	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARESP:	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMCE:	<i>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación</i>
SISPAE:	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SPAECE:	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TOEFL:	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UF:	Unidade de Federação
UNAM:	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O SILÊNCIO DOS MOINHOS	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: "ROMPI TRATADOS, TRAÍ OS RITOS"	38
2.1	A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA	40
2.2	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A LEITURA E A CATEGORIZAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	41
2.2.1	Um olhar decolonial para o ISD	46
2.3	AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	48
2.3.1	Avaliação e Exame no contexto de testes em larga escala	50
2.3.2	Histórico da política educacional de língua inglesa no Brasil: possíveis reflexos na avaliação em larga escala	52
2.3.3	Categorização dos instrumentos avaliativos externos de língua inglesa no Brasil: uma análise crítica	56
2.4	A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: QUAIS OS POSSÍVEIS REFLEXOS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	62
2.4.1	Inglês como língua franca, contexto social e diversidade: é possível avaliar?	64
2.5	DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	70
2.5.1	Epistemologias do Norte e do Sul: O papel da decolonialidade no ensino e na aprendizagem de língua inglesa e seus desdobramentos	72
2.6	O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QCER) NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	76
2.6.1	Os prós e os contras do QCER para avaliações de língua inglesa na América Latina: é possível decolonizar?	80
2.6.2	O que o Celpe-Bras pode nos ensinar como avaliação brasileira de proficiência em larga escala?	83
2.7	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E JUSTIÇA SOCIAL	87
2.8	<i>IMPACT BY DESIGN</i> : AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ELABORAÇÃO DE UM QUADRO BRASILEIRO DE REFERÊNCIA	89
3	METODOLOGIA DE PESQUISA: "LANCEI NO ESPAÇO UM GRITO"	96
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	97
3.2	ABORDAGEM DE PESQUISA QUALITATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS	97
3.2.1	Pesquisa qualitativa e decolonialidade	98
3.2.2	A análise documental como ferramenta para investigar políticas linguísticas e avaliativas	100
3.3	OBJETIVOS E INDAGAÇÕES DA PESQUISA	102
3.4	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	104

3.4.1	O ISD como método de pesquisa qualitativa	104
4	ANÁLISE DOCUMENTAL DOS DADOS: QUANDO OS MOINHOS CANTAM	106
4.1	HISTORICIDADE E A CONSTRUÇÃO DA BNCC: IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO EM INGLÊS	108
4.2	INTERAÇÃO SEMIÓTICA: SIGNIFICADOS E VALORES NA BNCC E NAS AVALIAÇÕES DE INGLÊS	111
4.2.1	Relação com a avaliação: desafios das avaliações de inglês em larga escala	113
4.3	APROPRIAÇÃO DOS SIGNOS LINGÜÍSTICOS NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: BNCC	116
4.3.1	Mecanismos de textualização: implicações nas diretrizes e nas avaliações	118
4.3.1.1	Hipercodificação e hipocodificação nos mecanismos de textualização	120
4.3.1.2	Cadeia referencial nos mecanismos de textualização	122
4.3.1.3	Justificativa para a seleção de habilidades na análise dos dados	127
4.4	DOCUMENTOS NORTEADORES, REVISÃO DE LITERATURA E PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUADROS DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DETALHADA	128
4.4.1	BNCC e ISD: Um resumo de análises	129
4.4.2	Análise do Celpe-Bras e sua relação com a avaliação em larga escala	132
4.4.3	Análise das políticas educacionais latino-americanas	135
4.5	A ANÁLISE DE NECESSIDADES COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO NA ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA EM LARGA ESCALA E SUAS ESPECIFICAÇÕES	137
4.5.1	<i>Impact by design</i> e a teoria sociocognitiva para a criação de um instrumento válido	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: "O QUE ME IMPORTA É NÃO ESTAR VENCIDO"	146
5.1	RETOMADA DOS OBJETIVOS, DOS PROBLEMAS E DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	147
5.2	REVISÃO DOS PROBLEMAS DE PESQUISA	148
5.3	RETOMADA DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	150
5.4	RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS RESULTADOS DA PESQUISA	150
5.5	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	152
5.6	PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM LARGA ESCALA: SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM QCBR	155
5.6.1	Detalhamento da criação do Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR)	156

5.7	TECNOLOGIA NAS AVALIAÇÕES: MODERNIZANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS	158
5.8	DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE TESTES EM LARGA ESCALA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	159
5.8.1	A conexão entre abordagens tradicionais e decoloniais no desenvolvimento de testes	159
5.8.1.1	Benefícios de integrar a pesquisa decolonial com práticas tradicionais	159
5.8.2	A relevância da decolonialidade nas especificações de testes	161
5.9	PROPOSTA DE DOCUMENTO BASE PARA O QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA.....	161
5.9.1	Comparação com experiências de países latino-americanos	162
5.10	ETAPAS PARA A CRIAÇÃO DO QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA	163
5.11	POSSÍVEIS EFEITOS RETROATIVOS DE UM QUADRO BRASILEIRO DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA.....	164
	REFERÊNCIAS	169

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O SILÊNCIO DOS MOINHOS

“O único modo pelo qual nós, linguistas, podemos contribuir para os temas práticos que envolvam a linguagem é adotar um olhar crítico diante da nossa própria prática. Nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem” (Rajagopalan, 2004, p. 35).

O aprendizado de línguas adicionais para a formação do aluno como estudante e cidadão tem sido historicamente discutido em documentos especiais voltados para a Educação Básica. Dentre eles, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997a); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998b); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora se reconheça que a BNCC não seja restritiva – permitindo adaptações por parte dos professores em sala de aula – sua natureza normativa assume especial relevância quando consideramos que documentos norteadores como este historicamente fundamentam as matrizes de avaliação em larga escala no Brasil. Como documento mais recente e balizador das políticas educacionais, é por meio da BNCC que novas avaliações serão concebidas. Diferentemente do contexto escolar, no qual há margem para adaptações, as avaliações externas precisam de orientações de elaboração que influenciem diretamente os órgãos responsáveis por elas.

Como técnica pesquisadora do INEP com experiência direta na elaboração de matrizes para testes nacionais, assumo aqui um duplo lugar de fala: o de quem conhece os mecanismos técnicos das avaliações em larga escala e o de professora que vivenciou os limites desses instrumentos em contextos educacionais marcados por desigualdades. Essa tensão orienta minha tese – não apenas como um manual de ‘como fazer’, mas também como uma reflexão crítica sobre como as avaliações de língua inglesa podem ser decolonizadas, incorporando justiça social e diálogo com a sociedade.

Assim, a presença do componente de Língua Inglesa na BNCC traz consigo uma visão abrangente das transformações esperadas tanto para alunos quanto para

professores. Dessa forma, o texto do documento pressupõe que o estudo da língua inglesa não apenas amplia as possibilidades de interação e mobilidade, mas também abre novos caminhos para a construção de conhecimento e continuidade nos estudos da língua (Brasil, 2018). A língua inglesa, segundo essa perspectiva, é vista como uma ferramenta essencial para o engajamento e a participação em um mundo pós-moderno¹, contribuindo assim para o exercício pleno da cidadania.

Uma das mudanças fundamentais trazidas pela BNCC é a ênfase no desenvolvimento de habilidades multiletradas, com destaque para o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, inclusive no contexto digital (Brasil, 2018). Além disso, a concepção de inglês como língua franca² no documento marca uma descentralização do modelo de falante nativo, priorizando a inteligibilidade na comunicação e enfatizando uma atitude de acolhimento e legitimação das diversas formas de expressão na língua (Brasil, 2018).

No documento, a estrutura da língua inglesa é organizada em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (Brasil, 2018). Esses eixos visam engajar os estudantes em práticas que vão desde a compreensão e a produção oral da língua até a reflexão sobre seu papel no contexto global, promovendo, assim, uma visão holística³ do aprendizado de inglês (Brown, 2004).

Ainda sob o prisma da legislação educacional brasileira, o Parecer nº 5/97 enfatiza a complementaridade entre as dimensões curriculares, visando eliminar a dicotomia entre os componentes do currículo. De acordo com esse parecer, a base nacional comum, presente nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, deve ser complementada por uma parte diversificada capaz de atender às condições culturais,

¹ A pós-modernidade, conforme Magalhães, Martins e Rezende (2017), é adotada nesta tese para substituir o termo "globalização", que pode ser visto como eurocêntrico e focalizado em relações comerciais. A pós-modernidade oferece uma perspectiva mais ampla e crítica das interconexões globais, considerando as diversas forças sociais, culturais e políticas, além das dinâmicas de poder que transcendem a visão colonial e comercial.

² Língua franca refere-se a um idioma utilizado como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas nativas, destacando-se pela sua funcionalidade em contextos multilíngues e interculturais (Seidlhofer, 2011).

³ A visão holística pode ser utilizada como uma abordagem de avaliação mais abrangente do desempenho do aluno, em vez de se concentrar em componentes individuais. Procura alcançar qualidade e equilíbrio no sistema de avaliação, apoiando e orientando a aprendizagem no processo. A avaliação holística envolve o uso de múltiplas fontes para coletar informações e fornecer *feedback*, garantindo uma compreensão mais abrangente do progresso do estudante (Nordquist, 2023).

sociais e econômicas regionais. Essa diversificação é de responsabilidade dos órgãos normativos dos sistemas de ensino e das instituições de ensino, que devem considerar os interesses da demanda local (Brasil, 1997b).

Além disso, o Parecer nº 12/97 reafirma essa complementaridade ao tratar da inclusão da língua estrangeira nos cursos e nos exames supletivos, mantendo a compreensão presente na legislação sobre o tema (Brasil, 1997c). A Resolução nº 02/97, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, orienta a articulação e a complementaridade entre a base nacional comum e a parte diversificada, destacando a importância desses elementos na formação da identidade dos alunos como cidadãos responsáveis e autônomos (Brasil, 1997d).

No âmbito do Ensino Médio, a Resolução nº 03/98 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, ampliando os objetivos de natureza ética/social para incluir princípios éticos/estéticos/políticos (Brasil, 1998a), conforme destacado pelo Parecer nº 05/97. A relatora do Parecer CNE/CEB 14/2000, Edla Soares, ressalta a importância da integração entre a base nacional comum e a parte diversificada, enfatizando a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos essenciais para essa integração (Brasil, 2000). Essa relação entre a língua inglesa na BNCC e as particularidades culturais no contexto brasileiro será tratada mais adiante nesta pesquisa.

Considerando os documentos citados e sua relação com o tema específico deste trabalho, podemos considerar que, no universo das avaliações em larga escala, a mudança atual mais concreta provocada pela criação da BNCC diz respeito à elaboração de uma nova matriz de referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo conteúdo se traduz em uma proposta que atenda às aprendizagens essenciais contidas na Base. De acordo com o documento base dessa avaliação, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trata-se de proposta inicial de Matriz de Linguagens para o Saeb 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, resultado de estudos fundamentados em concepções de avaliação educacional e na BNCC (Brasil, 2018).

Por se pautar na BNCC, a nova matriz do SAEB traz novos domínios, e não apenas Matemática e Língua Portuguesa, como nas edições anteriores. As áreas de conhecimento agora são Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Cada uma dessas áreas contempla diferentes

subáreas que abrangem diferentes disciplinas, dentre elas, a língua inglesa. Além disso, assim como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a prova de inglês do SAEB fundamenta-se em uma matriz que afere conhecimentos de leitura a partir de eixos cognitivos que não sugerem habilidades de produção textual ou produção e compreensão oral da língua (Araujo, 2017). No âmbito de avaliação em larga escala, além daquelas conhecidas em nível nacional, há as desenvolvidas pelas redes estaduais e municipais, que também contemplam a compreensão de leitura de língua inglesa, conforme observaremos detalhadamente no próximo capítulo.

No Brasil, o ensino de língua inglesa é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o estabelecido pela BNCC. No entanto, para Siqueira (2021), a qualidade do ensino e da avaliação de língua inglesa é bastante heterogênea entre os diferentes municípios e escolas brasileiras. Além disso, de acordo com Day (2012), não há uma política linguística consistente para a língua inglesa no Brasil, o que significa que a diversidade linguística e cultural do país pode representar desafios adicionais para a melhoria do ensino e da avaliação em língua inglesa. Para lidar com esses desafios e promover a melhoria do ensino e da avaliação de língua inglesa em larga escala no Brasil, há a necessidade de estudos que forneçam uma visão ampla das demandas e das perspectivas da população brasileira em relação a esse tema.

Nessa esteira, a perspectiva decolonial, proposta por autores como Paulo Freire (1987), Boaventura de Sousa Santos (2007), Quijano (2007), Achille Mbembe (2014) e Catherine E. Walsh (2018), pode trazer contribuições significativas para repensar o ensino e a avaliação de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, em consonância com o proposto pela nova BNCC e a necessidade da complementação da parte diversificada dos currículos. A perspectiva decolonial possibilita identificar como as práticas educacionais e os instrumentos avaliativos podem incorporar valores inclusivos e representativos, como a valorização de múltiplas variedades linguísticas e contextos culturais, superando modelos que privilegiam padrões eurocêntricos. Como mencionado por Santos (2007), a decolonialidade envolve um processo de desaprendizagem das hierarquias e das dominações coloniais, buscando construir novas formas de conhecimento e relações sociais mais justas e igualitárias.

O interesse em desenvolver esta tese surgiu da necessidade de examinar e de oferecer outras perspectivas para o ensino de língua inglesa na Educação Básica brasileira e tudo que ele engloba, considerando-se as normativas de documentos e

de políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Marson, 2021), com foco nas avaliações de língua inglesa em larga escala. Destaca-se, assim, a importância de compreender o papel do ensino de línguas estrangeiras na formação dos estudantes e cidadãos brasileiros dentro desse contexto educacional em evolução.

Assim, a BNCC, por estar em fase de implementação, emerge como um documento central para análise, revelando desafios político-pedagógicos e possíveis abordagens para enfrentá-los (Marson, 2021). É, portanto, crucial explorar as diversas concepções sobre a função social e os objetivos do ensino de língua inglesa presentes neste documento, especialmente considerando as complexidades do contexto educacional brasileiro. Essa perspectiva oferece um caminho para reflexões que podem ser transformadoras sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, buscando novas ressignificações e potenciais caminhos para o futuro.

Consequentemente, a inclusão da perspectiva decolonial no ensino e na avaliação de línguas estrangeiras pode contribuir para superar visões eurocêntricas e colonialistas, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica das línguas e culturas estrangeiras, bem como das relações de poder que permeiam esses processos. Nesse sentido, é fundamental que os currículos, as práticas pedagógicas e os instrumentos de avaliação reflitam essa diversidade e promovam uma educação mais inclusiva e emancipatória para todos os alunos brasileiros.

Nesse contexto, a BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades multiletradas, destacando o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, incluindo no contexto digital (Brasil, 2018). No entanto, ao tratar do inglês como uma língua franca, a BNCC não vai além de uma visão técnica e instrumental do ensino, deixando de abordar, de forma aprofundada, as habilidades interculturais que são essenciais para o uso efetivo do inglês em contextos globais e multilíngues (Canagarajah, 2013; Jenkins, 2015).

Essa abordagem instrumentalista, ao priorizar o domínio de vocabulário, a gramática e a estrutura formal, reflete uma visão de que o inglês é essencialmente um meio para a ascensão no mercado de trabalho e na educação superior, em vez de promover uma compreensão mais profunda da língua como uma ferramenta de comunicação intercultural. Isso se alinha com os valores da pós-modernidade, mas limita a compreensão do papel do inglês em um contexto socioculturalmente diverso,

como o brasileiro. Para tornar o ensino de inglês mais alinhado com as necessidades empíricas dos alunos, seria necessário integrar de forma mais explícita e prática o uso do inglês como língua franca, abordando a comunicação intercultural e a competência pragmática dos estudantes em situações reais de interação.

A perspectiva decolonial, ao ser integrada à BNCC, permite um reposicionamento crítico frente às hierarquias linguísticas e culturais que moldaram a educação brasileira desde os tempos coloniais (Santos, 2007; Quijano, 2007). Essa abordagem busca desconstruir padrões eurocêntricos que frequentemente servem de referência para as práticas pedagógicas e avaliativas, propondo, em seu lugar, uma valorização da pluralidade de vozes, saberes e práticas linguísticas que representam a realidade multifacetada do país (Freire, 1987; Pennycook, 1998).

Assim, o objetivo é transformar a BNCC em um ponto de partida para avaliações que reflitam a complexidade cultural e linguística do Brasil, garantindo que as práticas educacionais reconheçam e legitimem as diferentes identidades, culturas e vivências dos estudantes (Shohamy, 2006). Essa articulação também possibilita a construção de um sistema educacional mais justo, que ultrapasse a reprodução de normas externas e enfatize o desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e interculturais (Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2015).

Além disso, ao promover uma abordagem que reconheça as especificidades regionais e locais, a BNCC pode se tornar um instrumento de transformação educacional, alinhado às demandas do contexto pós-colonial brasileiro. Tal integração ressignifica seu papel não apenas como guia normativo, mas também como ferramenta para construir práticas avaliativas inclusivas e alinhadas às necessidades e realidades socioculturais (Resende, 2019; Magalhães; Martins; Rezende, 2017).

Como complemento à análise inicial da BNCC e dos documentos norteadores da educação brasileira relativos à política de língua inglesa, há um levantamento bibliográfico de países latino-americanos que já iniciaram essa jornada de emancipação e a criação de diretrizes próprias para a área de avaliação em língua inglesa. O objetivo final deste trabalho é, portanto, propor subsídios que auxiliem a criação de um quadro comum brasileiro de referência para avaliar o domínio da língua inglesa pelos estudantes por meio de testes de proficiência em larga escala. O percurso cognitivo para essas reflexões será resultante de uma análise sociointeracionista de documentos oficiais e pesquisas (Bronckart, 2004), tendo como

inspiração os caminhos trilhados por outros países latino-americanos em contextos similares e uma revisão de literatura relativa à avaliação de inglês como língua franca e à decolonialidade.

A partir da BNCC e das contribuições da perspectiva decolonial, buscam-se subsídios para a construção de um possível quadro de referência que leve em consideração as particularidades do contexto educacional brasileiro, criando um caminho para avaliações em larga escala que tendam a ser mais justas, equitativas e representativas. Uma avaliação justa é aquela que assegura condições iguais para todos os estudantes, sem discriminação ou favorecimento, garantindo que a avaliação não seja tendenciosa em relação a grupos específicos (Watanabe, 2004). Já uma avaliação equitativa reconhece as necessidades distintas dos alunos, proporcionando o apoio necessário para que todos tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial (Scaramucci, 2000). Isso implica que práticas avaliativas devem ser adaptadas para atender às diversas realidades dos estudantes, considerando desigualdades no acesso a recursos educacionais e o perfil linguístico de cada aluno. Por fim, uma avaliação representativa deve refletir a diversidade cultural, social e linguística dos estudantes, levando em conta as variantes regionais, as práticas de translinguagem e os diferentes contextos socioculturais que caracterizam a realidade brasileira (Bailey, 1996).

A adaptação das práticas avaliativas globais ao cenário local, promovendo uma avaliação que valorize a pluralidade linguística e cultural, visa garantir que todos os estudantes tenham suas competências adequadamente mensuradas. O impacto dessas avaliações é significativo, com efeitos retroativos que influenciam diretamente todos os aspectos das diferentes etapas da educação básica brasileira, desde as práticas pedagógicas até as decisões políticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras (Quevedo-Camargo, 2014). Nesse sentido, a construção de um quadro de referência nacional para o ensino e avaliação do inglês, alinhado aos princípios de justiça social e inclusão, deve contemplar a diversidade de práticas, perfis linguísticos e realidades socioeconômicas, o que pode gerar resultados mais representativos e eficazes. Esse movimento de adaptação das práticas avaliativas globais ao contexto brasileiro não é apenas uma necessidade teórica, mas também uma exigência prática, dada a realidade do ensino de inglês em nosso país. Foi justamente essa lacuna de

diretrizes claras e a falta de uma abordagem que integrasse a pluralidade brasileira no processo avaliativo que impulsionou minha pesquisa.

Como pesquisadora-técnica do INEP e ex-docente da rede pública, assumo, nesta tese, um lugar de fala híbrido: o de quem conhece os bastidores da elaboração de matrizes avaliativas (como as do SAEB e do Enem) e o de quem questiona seus limites à luz das realidades periféricas. Minha proposta não é prescrever um modelo fechado, mas abrir um diálogo – fundamentado em evidências técnicas e em justiça social – sobre possibilidades de decolonizar as avaliações de língua inglesa. Defendo que é possível (e urgente) conciliar rigor psicométrico com decolonialidade, desde que haja espaço para escuta ativa de professores e estudantes, algo ainda negligenciado nas políticas atuais. Este trabalho é, assim, um manifesto por avaliações que não apenas meçam aprendizagens, mas especialmente as promovam em contextos de desigualdade.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Minha trajetória profissional como professora e pesquisadora de inglês no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) me proporcionou uma perspectiva privilegiada sobre o ensino e a avaliação da língua inglesa no Brasil. Ao longo dessa jornada, pude constatar a falta de diretrizes precisas e atualizadas para as avaliações de língua inglesa em larga escala, um desafio constante no meu trabalho no Inep.

A motivação central desta pesquisa surge da tensão vivida em minha própria prática: como conciliar o rigor técnico exigido pelo INEP com as urgentes demandas por inclusão e justiça educacional que observei em sala de aula? Optei por privilegiar uma abordagem crítica, influenciada pela Linguística Aplicada Crítica e pela pedagogia freireana, sem abandonar os fundamentos psicométricos, mas colocando-os em diálogo com questões sociológicas. Assumo, assim, um posicionamento preciso: avaliações que ignoram vozes marginalizadas perpetuam desigualdades, sendo papel da pesquisa acadêmica – especialmente quando feita por quem atua ‘dentro’ do sistema – questionar esses mecanismos e apontar alternativas.

A inserção da língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete uma visão abrangente das transformações esperadas tanto para alunos quanto

para professores. Ela não apenas amplia as possibilidades de interação e mobilidade, mas também sugere a abertura de novos caminhos para a construção de conhecimento e continuidade nos estudos (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a língua é reconhecida como ferramenta essencial para o engajamento e a participação em um mundo pós-moderno (Magalhães; Martins; Rezende, 2017), contribuindo, assim, para o exercício pleno da cidadania e das relações interculturais.

No entanto, é fundamental destacar que a implementação efetiva dessa visão na prática educacional depende da articulação adequada entre a BNCC e os instrumentos de avaliação em larga escala, bem como da compreensão dos possíveis impactos dessas avaliações no ensino e no aprendizado da língua inglesa, considerando o fenômeno de *washback* – ou seja, o efeito retroativo das avaliações no que tange ao ensino e ao aprendizado (Bailey, 1996; Scaramucci, 2000; Watanabe, 2004; Quevedo-Camargo, 2014).

Entre os desafios identificados, destaca-se a falta de valorização da diversidade linguística e cultural brasileira nas práticas pedagógicas e avaliativas. Por exemplo, o ensino de inglês frequentemente reforça padrões associados ao falante nativo, desconsiderando as influências dos sotaques regionais brasileiros na aprendizagem da língua. Um ensino mais justo e equitativo deve reconhecer essas variações como recursos legítimos no uso do inglês. Alunos do Nordeste, por exemplo, podem trazer traços do "r" retroflexo típico da região para sua pronúncia em inglês, enquanto estudantes do Sul podem apresentar características fonológicas influenciadas por línguas de imigração, como o italiano ou o alemão (Ramos, 1997). Essas variações não comprometem a comunicação; ao contrário, elas enriquecem o uso da língua como ferramenta intercultural (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011).

Práticas pedagógicas que integram essas características regionais poderiam incluir atividades que promovam a escuta e análise de sotaques locais adaptados ao inglês, bem como exercícios que incentivem os alunos a produzir discursos que valorizem suas identidades culturais e linguísticas. Por exemplo, traduzir narrativas folclóricas ou canções regionais para o inglês oferece uma oportunidade de conectar o aprendizado da língua às vivências culturais dos alunos, tornando o processo mais autêntico e significativo (Pennycook, 1998; Kirkpatrick, 2007).

Como educadora, meu compromisso vai além das funções exercidas no Inep. Acredito que uma educação de qualidade deve ser acessível a todos e que o ensino

de língua inglesa deve refletir as múltiplas realidades dos estudantes brasileiros. A escassez de políticas linguísticas específicas para a língua inglesa no Brasil não apenas limita a eficácia do ensino, mas também perpetua desigualdades educacionais. Em 'Sangue Latino' (Secos & Molhados, 1973), os versos 'Os ventos do norte/Não movem moinhos/E o que me resta/É só um gemido' ecoam minha percepção como avaliadora: modelos importados de proficiência frequentemente falham em capturar as complexidades do contexto brasileiro. Minha pesquisa, contudo, busca transformar esse 'gemido' em ação – propondo avaliações que reconheçam 'meus caminhos tortos/meu sangue latino' como elementos constitutivos (e não obstáculos) para uma educação linguística verdadeiramente inclusiva.

Minha motivação para esta pesquisa, portanto, emerge de uma tensão vivida na prática: a contradição entre minha atuação técnica no Inep – onde participei da elaboração de matrizes avaliativas – e minha experiência em sala de aula, que me mostrou como essas mesmas matrizes podem invisibilizar identidades e reforçar hierarquias linguísticas. Esta tese é um exercício de crítica constitutiva: uso meu conhecimento dos bastidores das avaliações em larga escala para propor caminhos que reconciliem rigor técnico e justiça social. Não se trata de negar a importância de parâmetros precisos, mas de desnaturalizar modelos que desconsideram a pluralidade brasileira. Minha defesa é a de que avaliações decoloniais não são um "acréscimo" à qualidade técnica, mas a condição para que ela seja verdadeiramente efetiva. Se o inglês é, de fato, uma ferramenta de cidadania global (como evidencia a BNCC), então as avaliações que o medem precisam ser antenas sintonizadas nas frequências diversas do Brasil – e é essa sintonia que busco afinar nesta pesquisa

1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

O conceito de língua franca ocupa uma posição central nesta pesquisa, o qual é essencial para compreender as práticas de ensino e avaliação da língua inglesa em larga escala no Brasil. Definida como um idioma utilizado para comunicação entre pessoas de diferentes línguas nativas, a língua franca transcende a ideia de propriedade exclusiva de falantes nativos, destacando-se por sua funcionalidade em contextos multilíngues e interculturais (Seidlhofer, 2011). No contexto brasileiro, essa definição se torna ainda mais significativa, uma vez que a diversidade cultural e

linguística exige práticas pedagógicas e avaliativas que legitimem múltiplas variedades e usos do inglês, adaptando-o às realidades locais.

Sob a perspectiva decolonial, a língua franca não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um espaço de resistência e de ressignificação cultural. A decolonialidade desafia as hierarquias linguísticas herdadas do colonialismo, que historicamente privilegiaram variedades de inglês associadas a países centrais, como Estados Unidos e Reino Unido. Em contraste, a abordagem decolonial reconhece que o inglês, quando usado como língua franca, pode refletir as especificidades culturais e identitárias dos falantes, tornando-se uma ferramenta para a construção de novas subjetividades e formas de interação intercultural (Quijano, 2007; Pennycook, 1998).

No Brasil, as marcas deixadas pela colonização nas dinâmicas educacionais e linguísticas evidenciam a necessidade de repensar decolonialmente o ensino e a avaliação de inglês, o que inclui reconhecer a pluralidade de sotaques, de registros e de construções linguísticas como legítimos, em vez de subordiná-los a normas eurocêntricas. Por exemplo, o inglês falado por alunos brasileiros, influenciado por suas línguas e suas culturas locais, deve ser considerado uma expressão válida da língua franca, refletindo sua adaptabilidade e sua flexibilidade em contextos multilíngues (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011).

Essa perspectiva implica que as avaliações de língua inglesa em larga escala não devem apenas medir a conformidade com padrões globais, mas também valorizar a diversidade e a autenticidade linguística dos estudantes brasileiros. Sob essa ótica, a BNCC oferece uma oportunidade única para integrar princípios decoloniais na definição de competências e de habilidades em língua inglesa e, assim, contribuir para a criação de instrumentos avaliativos que promovam a justiça social e a equidade educacional (Brasil, 2018; Santos, 2007).

Portanto, o conceito de língua franca, ancorado em uma abordagem decolonial, transcende a comunicação funcional e se torna uma estratégia para desafiar hierarquias históricas, reconhecer a diversidade e empoderar falantes em contextos locais e globais. Essa ressignificação é central para esta pesquisa, que busca propor diretrizes avaliativas alinhadas às realidades socioculturais e linguísticas do Brasil.

Embora o inglês seja amplamente estudado e utilizado no Brasil em diferentes contextos, as políticas linguísticas brasileiras são geralmente voltadas para questões de língua portuguesa, bem como para a necessária preservação e valorização do

multilinguismo das línguas indígenas e das de diferentes comunidades presentes no país (Brasil, 1996). Isso não significa que não existam iniciativas para o ensino e o desenvolvimento da língua inglesa no Brasil. A BNCC (Brasil, 2018), que define as competências e as habilidades que os alunos brasileiros devem atingir para cada área do conhecimento – incluindo a língua inglesa – tem sido um passo importante nesse sentido. Ela reconhece a crescente importância do inglês como meio de comunicação internacional (Seidlhofer, 2011), tornando-a uma peça fundamental na elaboração de diretrizes educacionais.

Ao definir competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em diversas áreas do conhecimento – incluindo a língua inglesa –, a BNCC fornece um guia normativo para a construção de currículos em todo o país. Esse papel normativo é crucial para assegurar que o ensino da língua inglesa seja consistente, alinhado com os objetivos educacionais nacionais e sensível às demandas de uma comunicação internacional. Assim, a BNCC desempenha um papel central na promoção da educação em língua inglesa que valoriza a comunicação como língua franca, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade brasileira preparada para interagir e colaborar em um contexto global (Brasil, 2018).

Um dos principais desafios é garantir que os instrumentos avaliativos de língua inglesa reflitam fielmente as aprendizagens esperadas dos estudantes brasileiros, conforme delineado na BNCC. Essa adequação requer uma revisão constante das avaliações para assegurar que estejam em sintonia com os objetivos educacionais contemporâneos, que incluem o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais (Bonamino; Sousa, 2012; Brasil, 2018).

A língua inglesa tem ganhado um papel proeminente como língua franca global em diversos contextos tanto no Brasil quanto no exterior (Seidlhofer, 2011). O sociólogo Boaventura de Sousa Santos, em um artigo sobre direitos humanos e multiculturalismo, define a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival” (Santos, 2003, p. 433).

Dessa forma, Jacob Torfing (1999) enfatiza as perspectivas de dois teóricos políticos, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985). De acordo com Torfing (1999), esses teóricos veem a atual fase da modernidade mais como um desafio à condição

que gerou as metanarrativas modernas, ao invés de menosprezar a validade de seus valores políticos e éticos. A pós-modernidade, embora não descarte o projeto de emancipação iniciado pela modernidade, adota-o sem se apoiar nos fundamentos essencialistas que o sustentaram durante a era moderna (Magalhães; Martins; Resende, 2017).

A modernidade foi animada por uma crença na possibilidade de um código ético não aporético firmado numa razão e validade universal para todos os seres humanos. A descrença em tal possibilidade é o que marca a emergência da pós-modernidade. [...] A pós-modernidade não é desprovida de ética, mas admite a ausência de fundamentos éticos. A pós-modernidade é a modernidade sem ilusões (Torfing, 1999, p. 275).

Nesse viés, há um lugar-comum, presente nos documentos norteadores da educação, sobre a relação entre o aprendizado de língua inglesa e a sua importância diante da “globalização”. Para que não entremos em um discurso vazio nesta pesquisa, no qual o aprendizado de uma língua estrangeira esteja estritamente ligado a um conceito neoliberal e influenciador (Santos, 2003), substituo o termo “globalização” por “modernidade posterior” ou “pós-modernidade” (Magalhães; Martins; Resende, 2017).

Uma vez que o Brasil é um país de notável diversidade linguística, torna-se incontestável a pertinência de uma avaliação que leve em consideração o inglês como língua franca em nosso contexto. Esse é um tópico que tem sido objeto de estudos significativos nas últimas décadas (Jenkins, 2015) e será mais bem discutido na fundamentação teórica desta pesquisa. No entanto, é crucial entender o que implicaria a avaliação de língua inglesa como língua franca na prática.

O ensino tradicional de língua inglesa, centrado no falante nativo como o modelo ideal, tem sido amplamente criticado nas últimas décadas. A busca pela imitação da pronúncia, da estrutura gramatical e da fluência dos falantes nativos, especialmente dos países hegemônicos como os Estados Unidos e o Reino Unido, não reflete as necessidades e as realidades dos aprendizes no Brasil. Embora ainda prevalente em muitos contextos educacionais, essa abordagem limita a efetividade do ensino, uma vez que coloca um ideal linguístico distante das condições práticas de uso da língua de forma multicultural.

A língua inglesa, tradicionalmente ensinada como “língua estrangeira”, está sendo cada vez mais utilizada como língua franca – um meio de comunicação entre

falantes de diferentes línguas e culturas, ~~muitas vezes~~ sem a necessidade de aderir ao modelo "nativo" ou "padrão". Nesse contexto, as interações que ocorrem em inglês são frequentemente realizadas por falantes de diversas origens, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. A ênfase não deve mais ser colocada em uma "correção" estrita das formas linguísticas, mas sim na inteligibilidade e na eficácia da comunicação. A fluência deve ser medida pela capacidade de interagir de maneira eficaz, e não pela perfeita reprodução das estruturas de um modelo nativo.

Riewe e Schmitt (2016) apontam para essa mudança de paradigma, argumentando que o ensino do inglês precisa ser reorientado para refletir sua nova função como língua franca. Ao invés de ser ensinado como uma língua elitista e ligada a um único padrão cultural, o inglês deve ser visto como ferramenta de comunicação entre diversos grupos linguísticos e culturais. Nesse sentido, a formação de um falante idealizado de inglês, como um "nativo", perde relevância. Em vez disso, deve-se priorizar o desenvolvimento de um repertório linguístico flexível e adaptável, que permita ao aluno navegar com eficácia em contextos multilíngues e interculturais.

No Brasil, particularmente nas escolas públicas, essa mudança de enfoque se torna ainda mais crucial. A diversidade linguística e cultural do país não pode ser ignorada em práticas pedagógicas que buscam imitar modelos estrangeiros, frequentemente distantes da vivência e das necessidades dos estudantes. A decolonialidade, que critica a imposição de padrões exógenos e questiona a valorização das epistemologias do Norte, encontra aqui um ponto de articulação, pois defende que o ensino de inglês deve refletir as realidades locais, a pluralidade cultural e os saberes locais, sem a imposição de um modelo "único e correto".

Nessa esteira, a escassez de políticas de língua inglesa no Brasil está intimamente relacionada ao processo de decolonialidade e às complexas relações históricas e contemporâneas do país com o inglês. Essa relação é uma questão central que merece uma análise mais aprofundada e sistemática, conforme destacado por Pennycook (1998) em seu trabalho *"English and the Discourses of Colonialism"*.

No contexto da decolonialidade linguística, o inglês é frequentemente visto como uma língua que carrega vestígios do colonialismo, uma vez que foi disseminado globalmente durante os impérios coloniais. Em países pós-coloniais, como o Brasil, a decolonialidade linguística envolve críticas às estruturas de poder linguístico que perpetuam desigualdades e hierarquias linguísticas (Pennycook, 1998). Assim, a

escassez de políticas de língua inglesa pode ser interpretada como uma oportunidade de redefinição da relação do Brasil com o inglês, levando em consideração questões de poder e identidade.

Portanto, a referência à necessidade de uma "análise mais detalhada e sistemática" anteriormente sugere a importância de examinar minuciosamente as implicações da falta de políticas de língua inglesa no Brasil, o que incluiria a avaliação de como as políticas linguísticas podem promover a justiça linguística, o acesso à educação em língua inglesa e o respeito à diversidade linguística (Shohamy, 2006). Essa pesquisa visa destacar a complexidade da questão linguística no Brasil e a necessidade de uma abordagem ponderada e cuidadosa na formulação de políticas relacionadas à língua inglesa com foco nas avaliações em larga escala.

Com base no contexto abordado anteriormente, é fundamental reconhecer que, apesar das históricas críticas à natureza opressiva das avaliações em larga escala (Nichols; Berliner, 2007) (McNeil, 2000), esses instrumentos desempenham um papel central na educação brasileira e na formulação de políticas públicas educacionais (Scaramucci, 2011), notadamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2021). Portanto, é inegável que essas avaliações tenham impactos significativos na trajetória educacional dos estudantes e na definição de currículos escolares.

Entretanto, ao abordar a elaboração de diretrizes para avaliações em larga escala, é imperativo que se leve em consideração o contexto específico do Brasil. O país possui uma identidade marcada por séculos de colonização, como Angela B. Kleiman (2013) destacou, o que resultou em uma realidade complexa que permeia as estruturas educacionais, linguísticas e culturais. Nesse sentido, é essencial reconhecer que, embora aspectos técnicos e modelos internacionais, como o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) (2001), possam ser valiosos para orientar a construção de avaliações em língua inglesa, a adaptação e a contextualização de tais modelos são igualmente cruciais (Quevedo-Camargo, 2020).

Como argumenta Castro-Gómez (2005), o atual cenário pós-moderno é caracterizado pela produção das diferenças, e a celebração dessas diferenças pode, de fato, contribuir para a consolidação de sistemas hegemônicos. Nesse contexto, a teoria crítica e a abordagem da decolonialidade devem visibilizar os novos

mecanismos de produção das diferenças, especialmente em um país como o Brasil, com sua história de colonização e com sua diversidade cultural.

O sociólogo (2005) também defende ser necessário desvencilhar-se de categorias binárias do passado, como colonizador *versus* colonizado, centro *versus* periferia, opressor *versus* oprimido, natureza *versus* cultura, unidade *versus* diversidade, entre outras, uma vez que essas categorias da lógica exclusiva (ou isto ou aquilo) não mais correspondem às novas configurações de poder, que obedecem a uma lógica inclusiva: isto e/ou aquilo (Kleiman, 2013).

Portanto, a proposta desta tese não é simplesmente rejeitar os aportes técnicos e teóricos eurocêntricos da avaliação em larga escala, mas sim integrá-los de maneira consciente e adaptada à realidade brasileira. O intuito é oferecer um direcionamento que seja decolonizado e que, portanto, considere pesquisas e estudos brasileiros, assim como particularidades histórico-sociais, culturais e linguísticas do Brasil, sem deixar de lado as contribuições eurocêntricas essenciais já conhecidas para a validade e a confiabilidade dos instrumentos avaliativos.

Em concordância com a visão de Resende (2019), que destaca a predominância de teorias e de métodos importados na produção acadêmica latino-americana, bem como a falta de criatividade teórica e metodológica local, nossa pesquisa propõe um enfoque que desafia essas práticas hegemônicas. Resende (2019) argumenta que a colonialidade do saber se manifesta na aplicação acrítica de teorias universais e na marginalização das contribuições locais, o que resulta em uma dependência desproporcional de modelos desenvolvidos fora do contexto latino-americano. Essa situação é particularmente evidente no campo da avaliação de proficiência em línguas estrangeiras, no qual padrões internacionais muitas vezes não refletem as realidades socioculturais e linguísticas do Brasil.

Para enfrentar essa questão, a pesquisa propõe um *design* de avaliação que não apenas adapta, mas também reconfigura os modelos existentes, valorizando a criatividade teórica e metodológica local. Isso envolve a crítica e a revisão dos padrões internacionais de avaliação, bem como as reflexões para a construção de um quadro de referência que contemple as especificidades do contexto brasileiro e a diversidade linguística do país. Ao adotar uma abordagem decolonial, a pesquisa busca promover uma valorização do saber local, desafiando a supremacia dos modelos importados e reconhecendo a importância das perspectivas e das práticas desenvolvidas no Brasil.

Esse processo não se limita à mera adaptação de modelos existentes, mas implica a criação de novos paradigmas que reflitam e respeitem a diversidade cultural e linguística do Brasil.

A escolha de focalizar a “avaliação” em vez dos “exames” nesta pesquisa é especialmente relevante. Veremos as diferenças detalhadas desses conceitos no próximo capítulo, mas é importante destacar desde já que, no contexto de testes⁴ em larga escala, “exames” geralmente implicam uma abordagem mais estática e formal, com foco predominante na medição do desempenho em momento específico, muitas vezes com consequências significativas, como nos casos de certificação ou de progressão educacional.

Por outro lado, a avaliação é vista como processo mais abrangente e contínuo, que busca entender o desenvolvimento de competências ao longo do tempo e em contextos variados. Avaliação permite uma abordagem mais holística e formativa, alinhando-se com os objetivos desta pesquisa, que visa propor caminhos para a criação de um quadro brasileiro de referência que reflita não apenas o desempenho em dado teste específico, mas o desenvolvimento das habilidades comunicativas e interculturais em inglês, especialmente no contexto brasileiro.

Em resumo, a justificativa para esta pesquisa se fundamenta na demanda por avaliações em larga escala da língua inglesa que sejam socialmente e culturalmente válidas e aplicáveis em todo o território brasileiro. Para embasar essa justificativa, os problemas de pesquisa desta tese são delineados e detalhados a seguir:

1. A escassez de políticas específicas para o ensino da língua inglesa no Brasil pode resultar em lacunas significativas na educação pública e nas políticas educacionais. Este problema busca investigar como essa escassez pode afetar a qualidade do ensino, a uniformidade das práticas educacionais e a inclusão de habilidades de comunicação em língua inglesa como língua franca, propostas pela BNCC.

2. Necessidade de definição do papel da BNCC na avaliação da língua inglesa: Este problema busca analisar como a BNCC reconhece a importância do inglês como língua franca e como suas diretrizes podem ser usadas para orientar o

⁴ Apesar de parecerem sinônimos, o termo “testes” será utilizado nesta tese para se referir a exames, provas ou avaliações de forma geral.

ensino e a avaliação da língua inglesa de forma eficaz, garantindo a coerência com as competências e as habilidades definidas.

3. Avaliação de língua inglesa como língua franca em larga escala no contexto brasileiro: Este problema se deve principalmente à falta de literatura sobre o tema e à dificuldade em desenvolver avaliações em larga escala que considerem o inglês como língua franca, tal como conceitua BNCC. A tese visa explorar o que significa avaliar a língua inglesa como língua franca na prática, tendo por base as peculiaridades do contexto brasileiro e aspectos decoloniais de relações de poder e identidade. Isso envolve entender como as avaliações podem refletir o uso real da língua inglesa como meio de comunicação internacional, e não como reprodução de padrões coloniais estabelecidos ao longo do tempo.

4. A adaptação de padrões internacionais de avaliação de língua inglesa enfrenta desafios complexos nos países latino-americanos devido às diferenças culturais, sociais e econômicas. Este problema analisa como esses países têm negociado essas adaptações, identificando os principais obstáculos enfrentados e as estratégias utilizadas para tornar as avaliações mais representativas das realidades locais.

5. Perspectiva crítica das Avaliações em Larga Escala no contexto brasileiro: Este problema explora reflexões sobre como as avaliações em larga escala, que possuem um histórico de reforço de desigualdades, podem ser elaboradas de maneira justa e sensível ao contexto brasileiro, para que possam refletir as necessidades e as realidades educacionais do país.

6. Utilização do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER): Este problema busca analisar caminhos em relação a como o QCER pode ser adaptado, ou até mesmo refeito e substituído, para que esteja contextualizado à realidade brasileira, compreendendo as particularidades sociais, históricas, culturais e linguísticas do país. Uma análise comparativa com políticas de avaliação em língua inglesa de países latino-americanos e com o Exame CELPE-BRAS será utilizada para compor essa reflexão.

7. A implementação/reforma de avaliações em larga escala e a criação de um quadro comum brasileiro de referência para o inglês como língua franca exigem um planejamento cuidadoso. Este problema investiga as etapas necessárias para o desenvolvimento e a implementação de tais avaliações, além de estratégias que

garantam que esses instrumentos reflitam adequadamente o papel do inglês no contexto brasileiro.

Diante do exposto, apresento os objetivos (geral e específicos) e as perguntas desta pesquisa a seguir.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Propor subsídios para a criação de um quadro comum brasileiro de referência para a avaliação do domínio da língua inglesa em larga escala, que integre os princípios da BNCC com uma perspectiva decolonial, que valorize a diversidade linguística e cultural brasileira. Inspirando-se na visão de Riewe e Schmitt (2016), considera-se o inglês como uma ferramenta para novas construções identitárias e linguísticas no contexto brasileiro.

Objetivos específicos:

1. Investigar como as políticas linguísticas brasileiras consideram o inglês língua franca e suas implicações nas avaliações em larga escala.
2. Analisar como a BNCC constrói a noção de língua franca e suas possíveis contribuições para um quadro comum brasileiro de referência.
3. Identificar desafios e oportunidades encontrados por países latino-americanos na elaboração de padrões avaliativos, com base em suas realidades híbridas e específicas.
4. Propor diretrizes para a criação de um quadro brasileiro de referência que considere as especificidades socioculturais e linguísticas do Brasil e integre contribuições que dialoguem com modelos internacionais sem adotá-los como ponto de partida.

1.4 PERGUNTA GERAL DE PESQUISA

Quais critérios devem ser observados para a elaboração de um quadro comum brasileiro de referência para avaliação em larga escala de língua inglesa, baseado nas

diretrizes da BNCC, nas particularidades socioculturais do Brasil e o inglês como língua franca global?

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base na pergunta geral da pesquisa e nos objetivos, a seguir estão as perguntas específicas respondidas nesta tese:

1. Quais os possíveis impactos das políticas específicas de língua inglesa no Brasil na educação e na formulação de políticas públicas educacionais?
2. Quais são os desafios e as oportunidades na adaptação da BNCC para orientar a elaboração de um quadro de referência que contemple o inglês como língua franca?
3. Quais são os principais desafios enfrentados por países latino-americanos ao adaptarem padrões internacionais de avaliação de língua inglesa às suas realidades locais?
4. Quais as possíveis etapas e estratégias para a implementação de avaliações em larga escala, bem como para a criação de um quadro comum brasileiro de referência que reflitam o papel do inglês como língua franca no contexto brasileiro?

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está estruturada em cinco capítulos que abrangem desde a motivação e fundamentação teórica até a análise dos dados e as considerações finais. A seguir, apresento a organização detalhada:

Capítulo 1 - Introdução:

Neste capítulo, apresentei a motivação para a pesquisa, a justificativa para sua realização e o problema que ela se propõe a investigar. Foram descritos os objetivos gerais e específicos que orientam este estudo, bem como as perguntas que guiam a pesquisa. Além disso, situo a relevância do tema no contexto das políticas educacionais e das práticas avaliativas em língua inglesa no Brasil.

Capítulo 2 - Fundamentação Teórica:

A fundamentação teórica desta pesquisa está organizada em torno de temas essenciais para compreender as bases, os desafios e as contribuições propostas.

Este capítulo se divide em subtemas que exploram o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como base metodológica e teórica para a leitura e a categorização dos dados, integrando uma perspectiva decolonial que amplia e tensiona os conceitos do ISD no contexto brasileiro. A análise destaca como a decolonialidade pode contribuir para desestabilizar modelos hegemônicos e eurocêntricos, promovendo uma abordagem que, de fato, represente as realidades locais.

O capítulo também aborda as avaliações de proficiência em inglês na América Latina, problematizando a adoção de padrões internacionais, como o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). A análise dos prós e dos contras do QCER é complementada por um estudo sobre o Celpe-Bras, destacando as lições que este pode oferecer para a construção de um quadro brasileiro de referência.

Além disso, o capítulo problematiza os impactos das avaliações em larga escala na Educação Básica, estabelecendo uma diferenciação conceitual e prática entre avaliação e exame, enquanto traça um panorama histórico das políticas educacionais de língua inglesa no Brasil. Este panorama inclui a análise crítica das implicações do ensino de inglês como língua franca na BNCC e de como essas diretrizes influenciam as práticas avaliativas. Questões de diversidade, epistemologias do Norte e do Sul, assim como de possibilidades decoloniais são discutidas como elementos fundamentais para a construção de práticas avaliativas mais inclusivas e equitativas.

Por fim, encerra-se com uma reflexão crítica que conecta os aspectos teóricos abordados, bem como antecipa as discussões metodológicas e as contribuições práticas desta pesquisa

Capítulo 3 - Metodologia de Pesquisa:

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa, com ênfase em sua natureza qualitativa. Discorro sobre a abordagem decolonial como base para a análise dos dados, detalho o uso da análise documental como ferramenta investigativa, e explico as etapas seguidas para a geração e a análise dos dados. Os fundamentos do ISD como método de pesquisa são discutidos, apresentando-se os critérios e os procedimentos utilizados para analisar documentos, como a BNCC e outros materiais relacionados às políticas linguísticas e às práticas avaliativas em língua inglesa no Brasil.

Capítulo 4 - Análise e Discussão das Informações:

Neste capítulo, apresento os resultados da análise documental e discuto as informações coletadas à luz dos referenciais teóricos previamente discutidos. A análise é organizada para evidenciar as contribuições e os desafios das políticas e práticas avaliativas, destacando como as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas ajudam a interpretar os dados e a propor um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês como língua franca em larga escala.

Capítulo 5 - Considerações Finais:

O último capítulo retoma as perguntas de pesquisa e avalia como os objetivos propostos foram atendidos. Discorro sobre as contribuições teóricas e aplicadas do estudo, destacando seu impacto na área de avaliação de línguas estrangeiras no Brasil. Além disso, apresento reflexões sobre os limites da pesquisa, sugestões para estudos futuros e a relevância de integrar abordagens decoloniais e tecnológicas no desenvolvimento das práticas avaliativas.

Essa organização permite uma progressão lógica e estruturada da tese, conectando a fundamentação teórica aos dados e, posteriormente, às reflexões finais, de modo a contribuir para o avanço das discussões sobre avaliação em língua inglesa no Brasil e na América Latina.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: "ROMPI TRATADOS, TRAÍ OS RITOS"

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Paulo Freire, 1987, p. 24).

Este capítulo apresenta as bases teóricas que sustentam esta pesquisa, articulando debates sobre decolonialidade, ensino de língua inglesa como língua franca (ILF) e avaliação em larga escala no contexto da BNCC. A fundamentação teórica é estruturada em três pilares interconectados, que são desenvolvidos ao longo dos tópicos seguintes:

1. Decolonialidade no Ensino e na Avaliação de Língua Inglesa

Inspirada nos trabalhos de Quijano (2007), de Santos (2007) e de Resende (2019), a perspectiva decolonial questiona as hierarquias históricas de poder que ainda moldam as práticas educacionais. Este pilar fundamenta a crítica às abordagens avaliativas eurocêntricas, defendendo a valorização da pluralidade linguística e cultural brasileira em instrumentos de avaliação.

2. Inglês como Língua Franca (ILF) no Contexto Multilíngue Brasileiro

Baseada em autores como Jenkins (2015) e Seidlhofer (2011), a abordagem do ILF propõe o reconhecimento do inglês como meio de comunicação pós-moderno que se adapta às necessidades e às particularidades locais. Esse enfoque é crucial para integrar as múltiplas variedades de inglês no desenvolvimento de diretrizes avaliativas alinhadas à realidade dos estudantes brasileiros.

3. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como Base para a Análise Documental e a Revisão de Literatura

Fundamentado em Bronckart (2004), o ISD oferece ferramentas teóricas para a análise contextualizada de textos e documentos, enfatizando a interação semiótica, a historicidade e a apropriação dos signos linguísticos. Essa abordagem sustenta a leitura crítica da BNCC e de outros documentos utilizados na pesquisa.

Esses pilares estão alinhados ao objetivo geral da pesquisa: propor diretrizes para a criação de um quadro brasileiro de referência para avaliações de língua inglesa

em larga escala. Tal proposta rejeita adaptações diretas de modelos internacionais, bem como prioriza uma abordagem que emerge das especificidades culturais, históricas e linguísticas do Brasil.

Os tópicos subsequentes deste capítulo discutem, de forma detalhada, como essas perspectivas se articulam na análise das políticas linguísticas, dos instrumentos avaliativos existentes e do papel do inglês como língua franca, sempre sob a ótica decolonial.

No âmbito das políticas linguísticas, a decolonialidade oferece uma lente crítica para problematizar como a ausência de diretrizes específicas para o ensino e a avaliação de inglês no Brasil perpetua desigualdades e dependências históricas. Por meio dessa análise, busca-se evidenciar as lacunas existentes e propor estratégias para integrar o inglês como língua franca de maneira contextualizada, que valorize a diversidade linguística do país. O foco está na desconstrução de políticas que reforçam hierarquias coloniais, permitindo a criação de diretrizes que promovam equidade e inclusão.

Quanto aos instrumentos avaliativos, a perspectiva decolonial questiona a aplicação acrítica de padrões globais, como os estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). Consoante a decolonialidade, propõe-se que as avaliações em larga escala sejam reconfiguradas para incorporar elementos que reconheçam as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes brasileiros, de modo que legitimem, por exemplo, variações regionais no uso do inglês. Além disso, as avaliações devem ir além de medir conformidade a normas externas, a fim de enfatizar habilidades interacionais⁵ autênticas, que respeitem a pluralidade de sotaques, de registros e de repertórios linguísticos.

O inglês como língua franca, nesse contexto, é tratado como elemento-chave para romper com a hegemonia do falante nativo como modelo ideal. A perspectiva decolonial ressignifica o uso do inglês, permitindo que ele funcione como ponte entre culturas, e não como ferramenta de imposição de valores eurocêntricos. Essa

⁵ Habilidades interacionais referem-se à capacidade de negociar significados, ajustar o discurso ao contexto e interagir de maneira eficaz em situações comunicativas reais. Elas incluem a habilidade de iniciar, sustentar e encerrar conversas, usar estratégias de reparo para superar barreiras na comunicação, e adaptar o uso da linguagem às necessidades dos interlocutores (Hall, 1995; Canale; Swain, 1980; Jenkins, 2015). Essas habilidades são centrais no inglês como língua franca, no qual a inteligibilidade e a cooperação prevalecem sobre a conformidade a normas fixas.

abordagem busca legitimar as experiências linguísticas locais dos estudantes brasileiros e, assim, promover a aceitação de novas identidades, de construções linguísticas e de sotaques (Riewe; Schmitt, 2016).

Ao longo do capítulo, essas bases teóricas sustentam a construção de diretrizes avaliativas que dialoguem com a diversidade brasileira. Assim, o capítulo oferece um percurso teórico que enfatiza a necessidade de práticas educacionais e avaliativas que sejam socialmente justas, culturalmente sensíveis e alinhadas às demandas de um contexto multilíngue e pós-colonial.

2.1 A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA

A perspectiva decolonial – elemento central nesta pesquisa – visa questionar e reconfigurar as práticas avaliativas de língua inglesa em larga escala, predominantemente construídas a partir de um modelo eurocêntrico e de domínio linguístico do Norte Global. Embora Paulo Freire não tenha utilizado o termo "decolonialidade", seus princípios pedagógicos, baseados na crítica às relações de poder e na valorização da experiência vivida dos educandos, são fundamentais para os estudos decoloniais na educação. Freire (1987) sublinhou a importância de uma educação que respeite e incorpore as realidades culturais e sociais dos alunos, conceito que ressoa com as ideias decoloniais de desconstrução das narrativas coloniais que ainda predominam em muitas práticas educacionais, incluindo a avaliação de línguas.

Neste sentido, a decolonialidade neste trabalho não é apenas uma crítica ao modelo tradicional de ensino, mas também uma proposta de valorização das diferentes formas de se usar e de se ensinar a língua inglesa no Brasil, considerando as variabilidades linguísticas e culturais. Os conceitos de decolonialidade de autores como Boaventura de Sousa Santos (2007) e Walter D. Mignolo (2017) ajudam a moldar essa crítica, oferecendo novas lentes para reavaliar as práticas avaliativas tradicionais, que frequentemente favorecem um inglês padrão e nativo, sem levar em conta as dinâmicas socioculturais e o uso do inglês como língua franca.

Essa abordagem decolonial também encontra ressonância no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que será abordado no próximo tópico. O ISD, ao focalizar as interações sociais e a linguagem como processo dinâmico, oferece uma estrutura

teórica que pode ser útil para repensar a avaliação da proficiência em língua inglesa, ao considerar não apenas os aspectos linguísticos, mas também as interações sociais e culturais que moldam o uso da língua no contexto brasileiro. Esse olhar sociocultural, aliado à decolonialidade, propõe um novo caminho para a avaliação de línguas que é mais inclusivo e sensível à diversidade de práticas linguísticas e culturais presentes no país.

2.2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A LEITURA E A CATEGORIZAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Além da perspectiva decolonial, esta tese, inspirada pelo trabalho de Quevedo-Camargo (2011), fundamenta-se teoricamente nos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa abordagem foi escolhida por se tratar de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em análise documental. Assim, pode-se afirmar que esta tese, à semelhança do estudo de Quevedo-Camargo (2011), é permeada pelo ISD na exposição, na comparação e na categorização de teorias e informações, bem como na análise dos dados que compõem a pesquisa.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um conceito cunhado por Bronckart (2004), que se fundamenta em uma combinação de teorias de pensadores como Spinoza (1677), Marx (1867), Vygotski (1934) e Bakhtin (1929). Essa base filosófica e científica visa entender as condições do desenvolvimento humano e as interações sociais (Quevedo-Camargo, 2011; Francisco *et al.*, 2020). As bases epistemológicas do ISD, conforme descritas por Bronckart (2004), incluem, principalmente, a historicidade, a interação semiótica e a apropriação do signo. O esquema a seguir apresenta um resumo com os conceitos correspondentes a cada uma dessas bases.

O ISD fundamenta-se na premissa de que as práticas linguísticas não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas como produtos e produtoras de interações sociais. Bronckart (2004) e Quevedo-Camargo (2011) argumentam que a linguagem é um elemento de transformação das práticas sociais, sendo central para a constituição de identidades e do pensamento. O ISD, ao integrar a noção de historicidade, reconhece que as práticas discursivas são construídas ao longo do tempo e refletem as condições sociais e culturais que atravessam os sujeitos.

Além disso, o ISD valoriza a interação semiótica, compreendendo a linguagem como sistema de signos utilizado para a comunicação e a construção de significado nas interações sociais. Em outras palavras, a linguagem não é reflexo passivo da realidade, mas ferramenta ativa, mediadora da interação social. Esse ponto é crucial para a análise da linguagem em contextos educacionais, especialmente na avaliação, em que a linguagem pode tanto reforçar quanto questionar estruturas de poder e de conhecimento. Ao se preocupar com os mecanismos de produção de sentido e com a interatividade no discurso, o ISD alinha-se aos princípios da decolonialidade, uma vez que municia o sujeito de pesquisa para o questionamento das hierarquias de saber e dos modos tradicionais de avaliação, que frequentemente desconsideram as diversidades culturais e linguísticas locais.

A análise do ISD se alinha com a proposta de desconstrução das práticas coloniais de avaliação, já que suas bases filosóficas exigem uma consideração do contexto histórico e social na construção do conhecimento. A integração dessas ideias permite que esta pesquisa dialogue diretamente com as críticas decoloniais dirigidas à educação tradicional.

Neste capítulo, não se pretende discorrer sobre o histórico do ISD e sua implementação no Brasil⁶. O foco será nos conceitos e nas categorizações que serão utilizados para a análise dos textos de diferentes gêneros presentes nesta pesquisa. Essa abordagem permite, assim, uma compreensão contextualizada dos dados, alinhando-se aos objetivos desta tese.

As bases epistemológicas do ISD, conforme descritas por Bronckart (2004), incluem, principalmente, a historicidade, a interação semiótica e a apropriação do signo. O quadro 1 a seguir apresenta um resumo com os conceitos correspondentes a cada uma dessas bases.

Quadro 1 — Bases epistemológicas do ISD

Historicidade	O ISD enfatiza a historicidade do ser humano, considerando como as condições sociais e culturais influenciam a forma como os indivíduos se organizam e interagem. Essa perspectiva destaca a importância do contexto histórico na formação da identidade e das práticas sociais.
Interação semiótica	O ISD aborda a interação como um processo semiótico, no qual a comunicação e a linguagem são vistas como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento humano. As práticas linguageiras são consideradas essenciais para a construção de conhecimentos e identidades.
Apropriação dos signos linguísticos	A teoria sugere que a apropriação dos signos linguísticos é crucial para a constituição do pensamento consciente, o que reflete a interdependência entre linguagem, pensamento e ação.

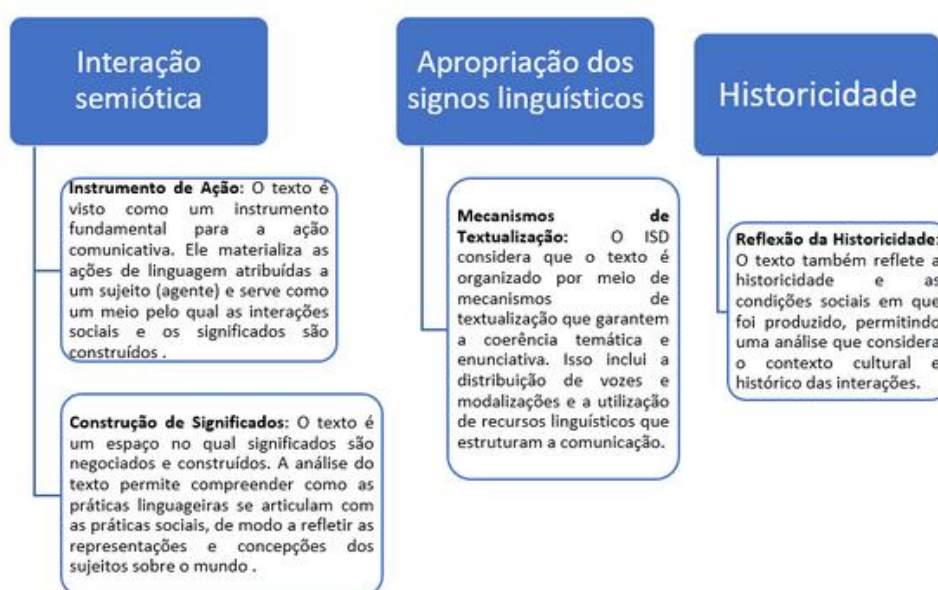
⁶ Para maiores informações acerca da inserção do ISD no Brasil, recomendo consultar Machado e Guimarães (2009).

Fonte: Autoria própria com base em Francisco *et al.* (2020).

Embora a ideia de interação remeta às relações sociais entre indivíduos, o ISD pode e deve ser utilizado para análises de textos, como é o caso desta pesquisa. A concepção de texto, segundo os pressupostos teóricos do ISD, relaciona-se à ideia de que o texto não é apenas uma sequência de frases bem formadas, mas também uma unidade de significado construída em um contexto de interação (Bronckart, 2004). Essa abordagem critica as definições tradicionais que consideram o texto apenas como estrutura gramatical, destacando sua natureza dinâmica e contextual (Francisco *et al.*, 2020).

Assim, as bases epistemológicas do ISD citadas anteriormente relacionam-se diretamente com as várias funções importantes do texto, desenvolvidas por Bronckart (2004) de diversas maneiras, conforme o esquema (figura 1) a seguir:

Figura 1 — Bases epistemológicas do ISD e as funções do texto



Fonte: Adaptado de Francisco *et al.* (2020).

Assim, no ISD, o texto não é apenas um conjunto de palavras, mas um elemento dinâmico que integra linguagem, ação e contexto social, sendo essencial

para a compreensão das práticas educativas e das interações humanas (Bronckart, 2004).

No ISD, o texto é visto como um produto de operações de linguagem que envolvem a interação entre o produtor e o receptor, levando-se em conta as intenções comunicativas e o contexto social. A concepção de texto é, portanto, mais ampla; e considera as dimensões sociais, culturais e interativas que influenciam a produção e a interpretação dos textos (Bronckart, 2004; Quevedo-Camargo, 2011; Muniz-Oliveira, 2020; Francisco *et al.*, 2020).

Ao analisarmos o esquema anterior, podemos perceber que o ISD enfatiza, em enfoque macro, a interação social, o contexto sócio-histórico e os mecanismos estruturais do texto. Para Bronckart (2004), a análise de textos deve considerar que esses são parte do que ele denomina arquitetura textual, que inclui a infraestrutura textual e os mecanismos de textualização, o que reflete a complexidade e a dinâmica da comunicação.

Em uma análise micro dos mecanismos estruturais, destacam-se a infraestrutura textual e os mecanismos de textualização. A infraestrutura textual se refere à organização interna do texto, que abrange ~~elementos, como~~ a coesão e a coerência. A coesão diz respeito às ligações entre as partes do texto, ao passo que a coerência se relaciona à lógica e à fluidez do conteúdo apresentado. Já os mecanismos de textualização envolvem as estratégias utilizadas para construir o texto, incluindo a escolha de palavras, a estrutura das frases e a organização dos parágrafos. Esses mecanismos ajudam a determinar como as ideias são apresentadas e conectadas (Muniz-Oliveira, 2020).

Com base na análise de Bronckart (2004), Muniz-Oliveira (2020) desenvolve categorias de análise textuais, que consideram as características macro e micro das estruturas dos arquitextos:

1. Infraestrutura global do texto: esta categoria envolve a análise da estrutura geral do texto, considerando como ele se organiza em termos de partes e de seções, assim como essas subdivisões se relacionam entre si.

2. Tipos de discurso: essa categoria contempla a identificação dos diferentes tipos de discurso presentes no texto, como narrativo, expositivo, argumentativo, entre outros. Essa análise ajuda a entender as intenções comunicativas e as estratégias utilizadas pelo autor.

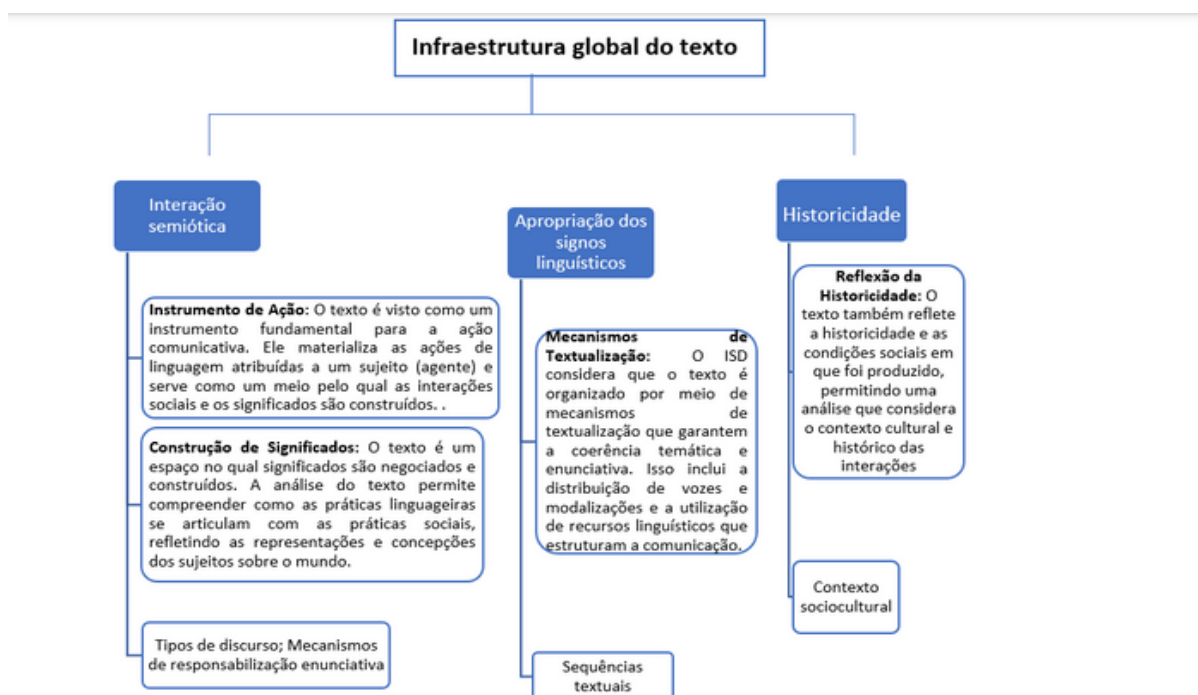
3. Sequências textuais: a análise das sequências textuais refere-se à identificação do modo com que as ideias são organizadas e desenvolvidas ao longo do texto, incluindo a progressão temática e a lógica argumentativa.

4. Mecanismos de responsabilização enunciativa: refere-se à análise das vozes e das modalizações presentes no texto, que indicam como o autor se posiciona em relação ao que está sendo dito e como as diferentes vozes interagem no discurso.

5. Contexto sociocultural: a análise que considera o contexto sociocultural em que o texto foi produzido é fundamental para compreender as representações e os significados que emergem da análise, o que inclui a historicidade e as condições sociais que influenciam a produção do texto.

Complementando o Esquema 1 (figura 1) anteriormente apresentado, o Esquema 2 (figura 2) mostra como essas categorias se relacionam às características das estruturas propostas por Muniz-Oliveira (2020).

Figura 2 — Categorias e estruturas da análise de textos com base no ISD



Fonte: Autoria própria com base em Muniz-Oliveira (2020).

O método de análise de texto proposto por Bronckart (2004), conforme descrito no artigo de Muniz-Oliveira (2020), tem como principal objetivo identificar e quantificar as unidades e as estruturas dos diferentes tipos de textos e discursos. Esse método busca compreender as condições de produção e a arquitetura de um texto,

considerando que todas as unidades linguísticas são vistas como “propriedades das condutas humanas”. Bronckart (2004) enfatiza que a análise de um texto deve partir das atividades sociais antes de se concentrar nas atividades de linguagem. Isso significa que é essencial observar as condições e os processos de interação social antes de analisar as condutas verbais. O método é projetado para ser aplicado a diversos gêneros textuais, o que permite a construção de modelos que expliquem a estrutura e o funcionamento dos textos (Bronckart, 2004; Quevedo-Camargo, 2011; Muniz-Oliveira, 2020; Francisco *et al.*, 2020).

A escolha do ISD como a abordagem teórica para a análise documental e a revisão de literatura nesta pesquisa é fundamentada na sua capacidade de proporcionar uma compreensão contextualizada e dinâmica dos textos analisados. O ISD, cunhado por Bronckart (2004) e desenvolvido por diversos teóricos, oferece uma perspectiva para entender a complexidade da interação entre linguagem, contexto social e práticas educativas (Francisco *et al.*, 2020; Muniz-Oliveira, 2020). Ao empregar o ISD, esta tese se beneficia de uma abordagem que transcende a mera análise gramatical dos textos, permitindo uma investigação das dimensões sociais e culturais que moldam a produção e a interpretação textual. Isso acontece, pois o ISD enfatiza a historicidade, a interação semiótica e a apropriação dos signos linguísticos, aspectos que são essenciais para uma análise crítica de textos (inclusive documentos) relacionados à educação e políticas linguísticas. Esses elementos dialogam diretamente com os princípios da decolonialidade, que questionam as hierarquias coloniais ainda presentes nas práticas educacionais e discursivas (Quijano, 2007; Santos, 2007; Pennycook, 1998).

Ao combinar essas abordagens, esta pesquisa pretende contribuir para uma leitura mais crítica e mais contextualizada das práticas educacionais e avaliativas, reconhecendo os fatores históricos e políticos que moldam esses processos.

2.2.1 Um olhar decolonial para o ISD

O ISD, com seus pilares epistemológicos – historicidade, interação semiótica e apropriação dos signos linguísticos – oferece um arcabouço teórico robusto para a análise de textos e de práticas sociais. Quando articulado à decolonialidade, esse quadro teórico adquire uma dimensão ampliada, permitindo não apenas a análise

crítica de documentos educacionais, mas também a problematização das estruturas coloniais que moldam essas práticas.

A historicidade no ISD refere-se à compreensão de que textos e discursos são produtos de condições históricas específicas. Ao integrar a perspectiva decolonial, essa compreensão é enriquecida pela crítica às estruturas de poder que emergem do colonialismo e ainda influenciam o campo educacional. Essa articulação possibilita analisar como as políticas linguísticas e educacionais refletem essas dinâmicas históricas e como podem ser repensadas para valorizar a diversidade cultural e linguística do Brasil (Quijano, 2007; Resende, 2019; Shohamy, 2006). Nesta pesquisa, o foco recai sobre a identificação dessas influências nas políticas linguísticas e nos instrumentos avaliativos, propondo caminhos reflexivos que possam subsidiar discussões sobre a construção de ambientes linguísticos mais democráticos. Embora o objetivo não seja transformar diretamente as políticas, a análise aqui apresentada busca destacar pontos críticos que podem inspirar novas perspectivas no contexto educacional brasileiro.

Além disso, no ISD, a interação semiótica considera a linguagem como um instrumento essencial para a construção de significados e de identidades. Sob a ótica decolonial, essa interação transcende o simples processo comunicativo e passa a ser vista como um espaço no qual significados são negociados, contestados e ressignificados. Neste contexto, esta pesquisa propõe que as práticas linguísticas e avaliativas não apenas reconheçam a pluralidade dos repertórios linguísticos, mas também legitimem esses repertórios, como, por exemplo, com expressões autênticas e válidas no uso do inglês como língua franca. Ao observar as interações descritas nos textos analisados, busca-se identificar como diretrizes avaliativas podem ser desenhadas para valorizar as experiências linguísticas dos estudantes brasileiros. Essas práticas podem oferecer subsídios para construir instrumentos avaliativos que celebrem a multiplicidade de vozes e contextos, em vez de impor normas linguísticas hegemônicas (Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2015).

Finalmente, a apropriação dos signos linguísticos no ISD reflete a relação entre linguagem, pensamento e ação, sendo um elemento central na constituição do sujeito e nas interações sociais. Quando vista sob a lente da decolonialidade, essa apropriação assume um papel de resistência cultural, na medida em que os aprendizes podem transformar a linguagem em um instrumento para expressar suas

identidades locais e suas experiências culturais. No contexto da análise desta pesquisa, esse olhar permite explorar como instrumentos avaliativos podem promover maior autonomia cultural e linguística, legitimando usos do inglês que reflitam as vivências locais. Essa abordagem busca subsidiar discussões que valorizem essas perspectivas e contribuam para a formulação de diretrizes mais alinhadas à realidade sociocultural brasileira (Pennycook, 1998; Riewe; Schmitt, 2016).

A articulação entre o ISD e a decolonialidade oferece uma base teórica ampliada, permitindo uma análise mais crítica das práticas avaliativas e educacionais no Brasil. Com isso, esta pesquisa não pretende redefinir estruturas ou políticas de maneira direta, mas sim contribuir para uma reflexão fundamentada que possa apoiar iniciativas futuras de transformação. Assim, este trabalho posiciona-se como um recurso para a formulação de diretrizes e práticas avaliativas que dialoguem com as necessidades e diversidades do contexto brasileiro.

2.3 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A política de ensino e aprendizado de língua inglesa no Brasil tem passado por várias mudanças, moldadas por diretrizes e por estratégias do Ministério da Educação (MEC). Essas mudanças visam aprimorar a qualidade do ensino, promover a equidade e aumentar a proficiência dos estudantes brasileiros na língua inglesa. No entanto, a predominância de avaliações em larga escala tem suscitado debates sobre sua real eficácia e seu real impacto na Educação Básica.

O modelo tradicional de avaliação, com foco em exames em larga escala, é criticado pela incapacidade de refletir o processo contínuo de aprendizagem. Conforme argumenta Luckesi (2011), tais exames, por serem pontuais, não capturam o desenvolvimento integral e progressivo dos alunos, oferecendo uma visão distorcida de desempenho discente. Apesar das críticas, Luckesi (2011) reconhece o papel das avaliações em larga escala como ferramentas para investigar a qualidade educacional e para subsidiar decisões pedagógicas e administrativas, embora elas não solucionem diretamente os problemas identificados.

Esse panorama é enriquecido pela perspectiva de Scaramucci (2006), que destaca o efeito retroativo das avaliações em larga escala. A autora (2006) argumenta

que, apesar dos desafios, tais avaliações têm o potencial de influenciar positivamente o ensino, ao definir e reforçar objetivos, conteúdos e habilidades desejáveis. Portanto, essas avaliações podem atuar como catalisadoras de mudanças no processo educativo.

Para uma compreensão mais crítica do impacto das avaliações em larga escala, esta tese irá explorar diversos aspectos relacionados ao contexto brasileiro. Dessa forma, dentro deste tópico, haverá subtópicos para permear essa análise. Primeiramente, será investigado o histórico das políticas educacionais de língua inglesa, analisando como as mudanças ao longo do tempo influenciaram a avaliação de língua inglesa em larga escala.

Além disso, será feita uma análise crítica dos instrumentos avaliativos externos utilizados no Brasil para mensurar a proficiência em inglês. Essa análise incluirá a diferenciação entre exames de proficiência e de desempenho, abordando suas finalidades, seus métodos e seus impactos na avaliação dos alunos. A discussão sobre esses instrumentos permitirá identificar como eles podem influenciar a formação e o desenvolvimento das habilidades de língua inglesa dos estudantes.

O conceito de efeito retroativo será explorado para entender como as avaliações em larga escala podem influenciar a prática pedagógica e a definição de objetivos educacionais. A análise desse efeito será possível por meio de um levantamento bibliográfico de pesquisas nessa temática, com foco na sondagem de resultados, orientada pela seguinte questão: essas avaliações realmente promovem melhorias no ensino e no aprendizado ou apenas reforçam práticas existentes.

Neste sentido, a problemática central deste tópico da tese será proporcionar uma análise crítica da noção de “habilidades desejáveis” que as avaliações em larga escala buscam medir. Considerando a diversidade e a realidade do Brasil, a tese busca como resultado equilibrar a análise das avaliações com a necessidade de um sistema que melhor reflita as condições e as necessidades dos estudantes no contexto brasileiro. Assim, a discussão permite refletir sobre a adequação das práticas avaliativas atuais e as implicações destas na Educação Básica, propondo possíveis caminhos para o desenvolvimento de um quadro comum brasileiro de referência em língua inglesa.

2.3.1 Avaliação e Exame no contexto de testes em larga escala

No campo da educação, a distinção entre avaliação e exame é fundamental para compreender as dinâmicas e os impactos que cada um exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Embora muitas vezes usados de forma intercambiável, esses termos representam conceitos e práticas distintas que influenciam de maneira diversa tanto os alunos quanto os educadores.

De acordo com Scaramucci (2011), a avaliação em sala de aula é um processo amplo e contínuo que visa coletar informações sobre o desempenho dos alunos para aprimorar o ensino e o aprendizado. Essa abordagem pode incluir diversos métodos, como projetos, portfólios, simulações e atividades práticas, permitindo uma análise mais holística e contextualizada das habilidades dos estudantes.

Por outro lado, exame é uma forma específica de avaliação, geralmente formal e padronizada, que busca medir a proficiência em determinado conteúdo ou determinada habilidade em um momento específico. Os exames são frequentemente utilizados para classificar ou certificar os alunos, o que pode influenciar de maneira direta o futuro acadêmico e profissional dos estudantes (Scaramucci, 2011). O quadro a seguir traz, sinteticamente, as definições de Scaramucci (2011):

Quadro 2 — Diferenças entre avaliação e exame

Aspecto	Avaliação	Exame
Propósito	Melhorar o aprendizado e o ensino por meio de <i>feedback</i> contínuo.	Medir o conhecimento ou a proficiência em um momento específico.
Metodologia	Diversificada, incluindo métodos formativos, como portfólios e projetos.	Focalizada em métodos somativos, geralmente por meio de provas padronizadas.
Impacto	Promove um ambiente colaborativo e reflexivo de aprendizado.	Pode gerar pressão e ansiedade, focalizando resultados imediatos e classificatórios.

Fonte: Adaptado de Scaramucci (2011).

Pode-se perceber que a avaliação é, portanto, frequentemente contínua e formativa, permitindo que professores e alunos façam ajustes ao longo do processo educativo. Esse tipo de avaliação valoriza o progresso individual e busca oferecer *feedback* para o aprimoramento do desempenho, contribuindo para um aprendizado mais profundo e mais significativo (Scaramucci, 2011). Em contrapartida, os exames tendem a ser somativos, concentrando-se em um resultado que frequentemente está associado a consequências significativas, como a aprovação ou reprovação. Essa abordagem pode levar os professores a adaptarem o ensino para “preparar para o

exame”, restringindo o currículo e focalizando habilidades específicas exigidas na prova (Scaramucci, 2011)

Entretanto, é relevante considerar que avaliação e exame não são opostos absolutos, mas elementos de um contínuo. Ambos possuem pontos de convergência e podem se complementar em determinados contextos. Por exemplo, enquanto os exames frequentemente operam como instrumentos classificatórios, também podem produzir dados que retroalimentam o processo avaliativo, permitindo ajustes nas práticas pedagógicas e no planejamento educacional (Fernandes, 2016; Shohamy, 2006). Da mesma forma, avaliações contínuas podem ser formalizadas em momentos específicos para cumprir funções certificadoras, como ocorre em muitos sistemas educacionais. Essa abordagem híbrida pode ampliar as possibilidades de construção de instrumentos que equilibrem as dimensões formativa e somativa, promovendo práticas mais inclusivas e menos excludentes.

No contexto em larga escala, as diferenças entre avaliação e exame permanecem, mas os objetivos podem se entrelaçar dependendo das intenções do instrumento aplicado. Dessa forma, ao detalhar a justificativa inicial presente no início do Capítulo 1, este trabalho focaliza avaliação, em vez de exame, pelas seguintes razões:

Abrangência e flexibilidade: A avaliação, por ser um processo contínuo, permite uma compreensão mais ampla e mais detalhada das competências e das habilidades dos alunos, considerando o contexto e o progresso ao longo do tempo.

Feedback e aprendizado: A natureza formativa da avaliação é essencial para proporcionar *feedback* que pode ser utilizado para aprimorar a relação de ensino e de aprendizagem, o que é especialmente relevante em um quadro de referência para o inglês como língua franca.

Alinhamento com práticas pedagógicas: A avaliação oferece suporte para práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptativas; ao contrário do exame, que muitas vezes restringe o ensino a um conjunto específico de habilidades testadas.

O quadro 3, a seguir, sintetiza as principais diferenças entre avaliação e exame no contexto de testes em larga escala, com exemplos para cada tipo:

Quadro 3 — Exames e avaliações no contexto de avaliação em larga escala

Categoria	Objetivo	Descrição	Exemplo
-----------	----------	-----------	---------

Avaliação	Monitoramento e avaliação	Proporcionar instrumentos para monitorar e avaliar o aprendizado e as trajetórias dos estudantes.	Avaliação diagnóstica no início do ano letivo para identificar níveis de aprendizagem.
	Melhoria da qualidade da educação	Coletar e analisar informações para melhorar a qualidade do ensino.	Relatórios de desempenho do Saeb, que sugerem melhorias nas práticas pedagógicas.
	Oferta de subsídios a políticas educacionais	Produzir evidências para a formulação de políticas educacionais.	Estudos que avaliam o impacto de programas de formação de professores.
Exames	Avaliação de desempenho	Medir o desempenho dos alunos em habilidades específicas usando provas padronizadas.	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia o conhecimento dos alunos ao final da Educação Básica.
	Certificação de competências	Validar as competências adquiridas pelos alunos ao longo da sua trajetória educacional.	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Fonte: Adaptado de Relatório de Avaliação: Exames e Avaliações da Educação Básica (Brasil, 2022).

Portanto, este trabalho concentra-se na avaliação em virtude da flexibilidade e da possibilidade de essa categoria promover um ensino e aprendizado mais reflexivo, contínuo e adaptativo, que vai além da limitação de um exame formal. A avaliação, nesse contexto, apesar de padronizada, é vista como uma justificativa para pesquisas que considerem a elaboração de um quadro comum brasileiro de referência para o inglês como língua franca, que poderá ser utilizado para o desenvolvimento de novos testes e a possível reforma das avaliações já existentes.

2.3.2 Histórico da política educacional de língua inglesa no Brasil: possíveis reflexos na avaliação em larga escala

Desde o início da oferta de idiomas estrangeiros no país até a atual implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenvolvimento das políticas públicas relativas ao ensino de língua inglesa tem buscado responder às demandas de um mundo pós-moderno, ao mesmo tempo em que tenta lidar com as particularidades do contexto educacional brasileiro.

As políticas públicas para o ensino de inglês variam entre as Unidades da Federação (UFs), com algumas delas desenvolvendo as próprias diretrizes e os próprios programas de apoio ao ensino de inglês nas escolas. Isso se dá porque, historicamente, o ensino de inglês no Brasil tem enfrentado desafios, como a escassez de recursos, de professores qualificados e de políticas específicas para esse componente curricular nas secretarias de educação.

O esquema a seguir (figura 3) apresenta uma linha do tempo com os principais marcos e políticas históricos da área.

Figura 3 — Principais marcos e políticas históricas



Fonte: Autoria própria com base em Araujo (2017), British Council (2019) e Scalion (2019).

Conforme podemos ver na linha do tempo da figura 3, os documentos norteadores da Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997a), as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEM-LE) (Brasil, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) não apenas norteiam a educação, mas também são utilizados como políticas públicas. Assim, eles estabelecem diretrizes que orientam a prática pedagógica e definem as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver na vida escolar (Araujo, 2017).

A relevância desses documentos se manifesta na forma como eles influenciam a elaboração das questões, garantindo que a avaliação reflita não apenas o conhecimento linguístico, mas também a capacidade dos alunos de interpretar e de analisar textos em diferentes contextos culturais e sociais. Assim, as diretrizes contribuem para uma avaliação que busca medir não apenas o domínio da língua, mas também a formação crítica e cidadã dos estudantes (Araujo, 2017).

Além disso, os documentos norteadores promovem uma abordagem integrada que considera as especificidades do ensino de Língua Estrangeira, assegurando que os testes em larga escala estejam alinhados com os objetivos educacionais e as necessidades da sociedade contemporânea. Isso ajuda a garantir que a avaliação tenha um impacto positivo no sistema educacional, orientando práticas pedagógicas e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e preparados para a pós-modernidade.

Atualmente, as políticas educacionais voltadas para o ensino de inglês no Brasil têm impacto direto sobre a avaliação em larga escala, uma vez que essas avaliações se baseiam nas diretrizes estabelecidas por documentos como a BNCC. Portanto, a avaliação em larga escala é um reflexo das políticas educacionais e das abordagens pedagógicas implementadas nas escolas.

Para facilitar nosso entendimento sobre as relações entre os documentos e as avaliações externas, elaboramos um quadro que apresenta, sinteticamente, os principais objetivos desses documentos norteadores e a influência destes na construção das avaliações em larga escala.

Quadro 4 — Objetivos e influências dos documentos norteadores nas avaliações em larga escala nacionais

Documentos norteadores	Objetivos para a educação	Influência nas avaliações em larga escala
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	- Descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional. - Competências divididas entre União, estados e municípios. - Universalização do Ensino Fundamental. - Redistribuição de responsabilidades entre as esferas governamentais (Educação Infantil para os municípios, Ensino Médio para os estados e Ensino Superior para a União).	- Exigência de avaliações periódicas em todos os níveis. - Instrumento para regulação e formulação de políticas públicas (SAEB). - Reforço da avaliação no Ensino Superior.
PCN, PCNEM, PCNEM+	- Viabilização da prática docente em consonância com a LDB. - Ensino articulado em áreas como Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. - Promoção da interdisciplinaridade e adequação regional. - Ensino Médio voltado à cidadania e à compreensão de fenômenos cotidianos.	- Base para as matrizes de avaliações - ENEM, ENCCEJA. - Estruturação das áreas de conhecimento presentes em testes de larga escala.
BNCC	- Definição das “aprendizagens essenciais” desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. - Preservação da autonomia regional e local nos currículos. - Ênfase na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.	- Base para as matrizes de avaliações - ENEM, ENCCEJA. - Estruturação das áreas de conhecimento presentes em testes de larga escala.

Fonte: Autoria própria.

Nesse sentido, conhecer os documentos que orientam a Educação Básica equivale a compreender as bases das matrizes⁷ de avaliações em larga escala. Esses documentos organizam de maneira sistemática as competências e AS habilidades que os estudantes devem alcançar em cada nível de avaliação, facilitando a construção de conhecimentos para os educadores.

Atualmente, um dos principais desafios na avaliação da língua inglesa no Brasil é a falta de uma referência comum, como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QCER), utilizado em muitos países latino-americanos, como no Chile e na Colômbia. A ausência de uma referência comum dificulta a consistência e a comparabilidade das avaliações entre estados e instituições, restringindo tanto o monitoramento do progresso dos alunos em nível nacional quanto a formulação de políticas públicas eficazes (British Council, 2019).

Segundo o relatório “Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira” (British Council, 2019), a implementação de avaliações em larga escala para a língua inglesa enfrenta desafios significativos, como a falta de dados quantitativos e qualitativos sobre o ensino da língua no Brasil. Sem um diagnóstico preciso das condições de ensino e do nível de proficiência dos alunos, é difícil desenvolver políticas educacionais que atendam às necessidades reais do sistema. Além disso, a desigualdade no acesso a recursos, como materiais didáticos e formação de professores, intensifica as disparidades regionais e, conseqüentemente, afeta a avaliação dos alunos.

A publicação do BC também destaca que políticas públicas, como as que orientam o Enem, influenciam diretamente as avaliações em larga escala. Documentos, como a LDB, os PCNs, a BNCC e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-LE), são essenciais na construção das matrizes de competências e de habilidades avaliadas nos exames. No entanto, a falta de alinhamento entre essas políticas e a realidade das escolas públicas brasileiras cria uma desconexão entre o que é ensinado e o que é avaliado, o que prejudica os resultados das avaliações em larga escala.

⁷ Matriz de referência: É usada para definir e medir habilidades em avaliações padronizadas, ajudando na elaboração de testes e de escalas de proficiência. Ela focaliza apenas as habilidades que podem ser avaliadas por testes, não cobrindo todo o conteúdo curricular. A matriz de referência serve para medir a qualidade da educação e a proficiência dos alunos; enquanto a matriz de ensino orienta o trabalho dos professores na sala de aula (Bonamino, 2012).

Diante da trajetória instável das políticas públicas para o ensino de língua inglesa no Brasil, caracterizada por avanços e desafios, é crucial desenvolver uma referência comum nacional para a avaliação na área. Essa medida é fundamental para melhorar a consistência e a qualidade das avaliações, juntamente com a implementação de políticas que promovam a formação continuada de professores, o acesso a recursos didáticos e a consideração das especificidades regionais no planejamento educacional.

Nesse contexto, ao adotar princípios decoloniais, um quadro comum poderia orientar a construção de avaliações que valorizem as práticas e os repertórios linguísticos regionais. Assim, o desenvolvimento de um quadro de referência decolonial não apenas amplia a relevância das avaliações em larga escala, mas também fortalece o papel da educação como promotora de justiça social e equidade.

2.3.3 Categorização dos instrumentos avaliativos externos de língua inglesa no Brasil: uma análise crítica

As avaliações em larga escala externas são instrumentos utilizados para medir o desempenho educacional de estudantes em diferentes países e contextos. Elas têm como objetivo coletar dados sobre a qualidade da educação, orientar políticas públicas e promover a responsabilização no sistema educacional. Essas avaliações (nacionais ou internacionais) geralmente são aplicadas em amostras representativas de estudantes em diferentes níveis de ensino⁸.

Ao longo deste trabalho, percebemos que o contexto da avaliação de língua inglesa em larga escala no Brasil expõe uma série de desafios complexos, que emergem das tensões entre a imposição de padrões internacionais e a valorização das realidades e das necessidades educacionais locais. Nesse cenário, a elaboração dos instrumentos avaliativos externos deve questionar criticamente a dependência desses testes em relação a modelos estrangeiros, buscando alternativas que tanto respeitem quanto reflitam os objetivos educacionais estabelecidos pelas diretrizes curriculares brasileiras, como a BNCC, sem subordinação a referências externas.

⁸ Disponível em: <http://inep.gov.br>.

As avaliações externas de língua inglesa, implementadas em larga escala no Brasil, desempenham um papel crucial na configuração do currículo e das práticas pedagógicas nas escolas. De forma geral, todas as avaliações podem ser categorizadas em diferentes gerações, cada uma com suas características e impactos distintos no sistema educacional (Bonamino; Sousa, 2012).

As avaliações de primeira geração no Brasil foram desenvolvidas com uma finalidade essencialmente diagnóstica, buscando monitorar a evolução da qualidade da educação sem a intenção de atribuir consequências diretas às escolas ou ao currículo. Uma característica marcante dessa geração é a divulgação pública dos resultados, muitas vezes por meio da internet e da mídia, sem retorno específico para as escolas. Isso significa que os dados eram apresentados de forma agregada, não servindo diretamente para intervenções pedagógicas nas instituições (Bonamino; Sousa, 2012).

Desde os anos 1930, houve esforços para integrar a avaliação ao planejamento educacional, mas foi somente no final dos anos 1980 que essa prática começou a ser consolidada. A primeira geração de avaliações é, portanto, vista como um passo inicial na institucionalização da avaliação educacional no Brasil, sem a imposição de responsabilidade direta sobre os resultados obtidos (Bonamino; Sousa, 2012).

Por outro lado, as avaliações de segunda geração marcam uma evolução significativa no sistema educacional brasileiro. Essas avaliações devolvem os resultados para as escolas, permitindo que diretores e professores analisem o desempenho dos alunos e ajustem as próprias práticas pedagógicas. Embora não haja consequências materiais diretas, a devolução dos resultados pode levar a uma maior conscientização sobre a qualidade do ensino. Por exemplo, o Saeb é uma avaliação de segunda geração, que visa fornecer informações detalhadas sobre o desempenho dos alunos, sem penalidades. No entanto, essa abordagem pode também induzir ao estreitamento do currículo, no qual a pressão para alcançar bons resultados pode levar escolas a priorizarem os conteúdos avaliados, em detrimento de uma educação mais ampla e diversificada (Bonamino; Sousa, 2012).

Finalmente, as avaliações de terceira geração introduzem um elemento de responsabilização, o que pode ter consequências materiais para as escolas, como a alocação de recursos e a implementação de medidas corretivas. Essas avaliações estão ligadas a políticas nas quais o foco nos resultados pode impactar diretamente a

forma como o currículo é ensinado. Um exemplo evidente desse tipo de avaliação é encontrado nos estados de São Paulo e de Pernambuco, cujos resultados das provas são utilizados para responsabilizar educadores e instituições, o que, por sua vez, influencia diretamente as práticas educacionais. A pressão por resultados pode, por um lado, alinhar o currículo ensinado com o currículo avaliado, mas também pode, por outro, levar a um foco excessivo nos conteúdos testados, limitando a abrangência da educação oferecida (Bonamino; Sousa, 2012).

As avaliações de segunda e de terceira gerações têm o potencial de impactar profundamente o currículo escolar no Brasil. Enquanto essas avaliações podem promover um alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado, garantindo que os alunos adquiram habilidades essenciais, elas também apresentam riscos, como o estreitamento do currículo.

Além disso, essas avaliações influenciam o delineamento das políticas educacionais, direcionando o que, como e para que se ensina nas escolas com base nas evidências coletadas. A discussão gerada por esses resultados pode ser benéfica para a formulação de um currículo mais alinhado com as necessidades dos alunos, mas requer uma gestão cuidadosa para evitar consequências negativas, como a redução da qualidade da educação e o aumento das desigualdades (Bonamino; Sousa, 2012).

Para compreender melhor a diversidade e os impactos dos instrumentos avaliativos utilizados no Brasil, apresentamos, a seguir, o quadro 5. Nele, são categorizadas as principais avaliações externas em âmbito nacional e estadual, com a avaliação, o ano de criação, a descrição da avaliação e os componentes (incluindo itens cognitivos e questionários contextuais), a presença (ou a ausência) da língua inglesa e os objetivos da avaliação no cenário educacional.

Quadro 5 — Avaliações em âmbito nacional e estadual

Avaliação	Ano	Descrição	Componentes	Língua inglesa	Objetivos no cenário educacional
SAEB	1990	Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil. Mede a qualidade da educação e orienta políticas públicas.	- Itens Cognitivos: Língua Portuguesa e Matemática. - Múltipla escolha e resposta construída. - Itens dicotômicos. - Questionários Contextuais: Informações sobre contexto dos alunos, fatores socioeconômicos	Não incluída nas avaliações principais.	- Diagnosticar qualidade do ensino. - Orientar políticas públicas. - Promover equidade e monitoramento de programas.

			e condições de aprendizagem.		
SARESP	1996	Avaliação do desempenho escolar em São Paulo.	- Itens Cognitivos: Múltipla escolha em diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.). - Questionários Contextuais: Coleta dados socioeconômicos e do ambiente escolar.	Não incluída.	- Monitorar qualidade do ensino. - Desenvolver programas de intervenção. - Promover responsabilização e transparência.
SAEGO	2011	Sistema de avaliação da educação em Goiás.	- Itens Cognitivos: Múltipla escolha em diversas disciplinas. - Questionários Contextuais: Coleta dados socioeconômicos e do ambiente escolar.	Não mencionada.	- Oferecer diagnóstico de desempenho. - Orientar políticas públicas e aprimoramento pedagógico.
SAEP (Paraná)	2012	Avaliação do Estado do Paraná.	- Itens Cognitivos: Avaliam Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. - Questionários Contextuais: Coleta dados socioeconômicos e do ambiente escolar.	Incluída.	- Melhorar qualidade da educação. - Formar políticas públicas. - Promover transparência e engajamento escolar.
SISPAE	2018	Avaliação da educação pública no Pará.	- Itens Cognitivos: Avaliam Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. - Questionários Contextuais: Coleta dados socioeconômicos e do ambiente escolar.	Incluída.	- Melhorar qualidade da educação. - Formar políticas públicas. - Promover transparência e engajamento escolar.
SPAECE	2007	Avaliação permanente da Educação Básica no Ceará.	- Itens Cognitivos: Avaliam Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. - Questionários Contextuais: Coleta dados socioeconômicos e do ambiente escolar.	Incluída.	- Melhorar qualidade da educação. - Formar políticas públicas. - Promover transparência e engajamento escolar.
SAEP (Pernambuco)	2007	Avaliação educacional de Pernambuco.	- Itens Cognitivos: Avaliam Língua Portuguesa, Matemática e, em algumas edições, Inglês. - Questionários Contextuais: Coleta informações do ambiente escolar e características dos alunos e professores.	Presença variável conforme edições.	- Responsabilização de escolas e gestores. - Melhoria da qualidade. - Engajamento e conscientização da comunidade escolar.

Fonte: Adaptado de Instituto Reúna (2023).

A categorização das avaliações em larga escala no Brasil revela uma complexa dinâmica de responsabilização, frequentemente referida como *accountability*, que emerge como um ponto crítico nas discussões sobre a qualidade e a equidade educacional. A responsabilização, quando bem implementada, pode servir como um mecanismo para promover melhorias educacionais, mas sua eficácia depende de uma articulação cuidadosa entre os diversos atores do sistema educacional. Esse delicado equilíbrio requer uma abordagem que transcenda a mera prestação de contas,

concentrando-se no desenvolvimento contínuo das práticas pedagógicas e na adaptação dos instrumentos avaliativos às realidades locais (Instituto Reúna, 2023).

Outro aspecto crucial na elaboração desses instrumentos avaliativos é a necessidade de uma sensibilidade apurada às diversas realidades dos estudantes brasileiros (Fernandes, 2016). As avaliações de língua inglesa, assim como de outros componentes, devem levar em consideração a diversidade socioeconômica e cultural, assim como a inclusão de alunos com necessidades especiais (Eizadirad, 2019). A ausência de abordagem inclusiva nesses processos pode agravar as desigualdades educacionais e comprometer tanto a validade quanto a equidade dos resultados obtidos (Instituto Reúna, 2023; Bonamino; Sousa, 2012).

Além disso, a pesquisa do Instituto Reúna (2023) aponta que a transição para formatos digitais nas avaliações representa um desafio adicional. Convém destacar não ser suficiente solucionar apenas questões técnicas e logísticas. É preciso garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo às tecnologias necessárias. A desigualdade digital, se não tratada, pode comprometer a eficácia e a equidade das avaliações, resultando em dados que não refletem com precisão o desempenho dos alunos (Instituto Reúna, 2023).

Portanto, a interpretação e o uso dos resultados dessas avaliações demandam uma cultura de análise crítica. As decisões educacionais devem ser orientadas por esses dados não apenas para fins de responsabilização, mas também para gerar melhorias substanciais no sistema educacional. É fundamental que os resultados sejam usados como ferramentas para o desenvolvimento, em vez de instrumentos de penalização, para que possam contribuir de forma efetiva para o avanço da educação no Brasil (Luckesi, 2011; Bonamino; Sousa, 2012).

Em suma, a categorização dos instrumentos avaliativos externos de língua inglesa no Brasil exige uma análise crítica que considere os desafios de adequação curricular, de responsabilização, de inclusão, de transição digital e de uso dos resultados. Tais desafios, se enfrentados de maneira colaborativa e contínua, podem pavimentar o caminho para a criação de um quadro comum brasileiro de referência para avaliações de língua inglesa em larga escala. Para isso, é essencial uma revisão constante das avaliações para garantir que estejam em sintonia com os objetivos educacionais contemporâneos, incluindo o desenvolvimento de competências

comunicativas e interculturais, e que seus efeitos retroativos contribuam positivamente para a formação integral dos estudantes (Bonamino; Sousa, 2012; O'Sullivan, 2012).

Finalmente, é importante entender o efeito retroativo das avaliações, que influencia diretamente as práticas pedagógicas nas escolas (Scaramucci, 2006; Quevedo-Camargo, 2014). Quando os instrumentos avaliativos são percebidos como indicadores de sucesso ou de fracasso por parte tanto dos gestores quanto dos professores, há uma tendência de se ajustar o currículo e as práticas pedagógicas para atender às demandas dos exames, o que pode resultar no estreitamento do currículo, situação na qual as disciplinas e as habilidades não diretamente avaliadas acabam sendo negligenciadas (Luckesi, 2011). Ao mesmo tempo, esse efeito retroativo pode ser visto como uma oportunidade para alinhar o ensino aos objetivos educacionais desejados, desde que as avaliações sejam bem planejadas e reflitam de forma abrangente o que se espera dos estudantes (Scaramucci, 2006).

Neste contexto, a BNCC se apresenta como um documento estruturante que pode orientar tanto as avaliações quanto as práticas pedagógicas, buscando integrar de maneira mais ampla as habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. A BNCC propõe uma abordagem que valoriza a aprendizagem intercultural, o inglês como língua franca e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural nos contextos em que o idioma é utilizado. Ao articular essas perspectivas, o documento busca alinhar o ensino da língua inglesa às demandas de um mundo pós-moderno, em que a pluralidade de vozes e a contestação de narrativas hegemônicas desafiam visões tradicionais e homogêneas da linguagem (Brasil, 2018).

2.4 A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: QUAIS OS POSSÍVEIS REFLEXOS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento estruturante que define os conhecimentos, as competências e as habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica

O inglês é apresentado na BNCC como um recurso simbólico que circula globalmente, permitindo interações interculturais e promovendo a compreensão

mútua em diferentes contextos sociais e culturais (Seidlhofer, 2011; Pennycook, 1998). Esse posicionamento rompe com a ideia de que o idioma pertence exclusivamente aos falantes nativos, reconhecendo sua apropriação por comunidades diversas, que ressignificam seus usos de acordo com as necessidades locais. Nesse sentido, a BNCC não apenas legitima a pluralidade de formas de uso da língua inglesa, mas também valoriza sua função como ferramenta para o engajamento em diálogos globais. A abordagem proposta considera que o inglês como língua franca deve transcender os padrões tradicionais e focalizar práticas que acolham a diversidade de repertórios linguísticos e culturais (Jenkins, 2015).

Essa visão plural do inglês reflete-se nas diferentes proposições para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas que, embora conectadas, apresentam objetivos distintos. Enquanto o Ensino Fundamental concentra-se na construção de competências iniciais e no desenvolvimento de reflexões plurais sobre o idioma, o Ensino Médio aprofunda tais competências, promovendo análises críticas e preparando os estudantes para desafios acadêmicos e sociais mais complexos. Essas diferenças reforçam a importância de compreender as especificidades de cada etapa para o planejamento pedagógico e para a formulação de instrumentos avaliativos que reflitam as necessidades educacionais de cada segmento.

O quadro 6, a seguir, sintetiza as principais diferenças e semelhanças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme estabelecido pela BNCC:

Quadro 6 — Língua inglesa na BNCC – Diferenças entre Ensino Fundamental e Ensino Médio

Aspecto	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Foco	Desenvolvimento de competências básicas e reflexões iniciais.	Análise crítica e aprofundamento das competências.
Competências	- Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural. - Comunicar-se em inglês mediante mídias. - Identificar similaridades e diferenças entre línguas.	- Analisar criticamente práticas linguísticas e culturais. - Promover interculturalidade e protagonismo social. - Preparar para a vida acadêmica e profissional.
Objetos de conhecimento	- Uso da língua em contextos variados. - Reflexões sobre identidade e cultura.	- Uso avançado da língua em contextos complexos. - Discussões sobre normas e variações linguísticas.
Habilidades	Comunicar-se de forma básica e reconhecer a diversidade cultural.	Comunicar-se fluentemente e analisar contextos culturais.
Abordagem	Enfoque na construção de uma base sólida de competências.	Enfoque na preparação para engajamento crítico e ativo.
Objetivo final	Inserção inicial em um mundo pós-moderno, com uma visão plural das línguas.	Preparação para desafios acadêmicos e profissionais em um contexto de diversidade cultural e linguística.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Essas diferenças demonstram que, enquanto o Ensino Fundamental estabelece uma base inicial de habilidades e de reflexões, o Ensino Médio amplia essa construção, preparando os estudantes para usos mais sofisticados e críticos da língua inglesa. Essa progressão justifica a necessidade de avaliações que considerem as especificidades de cada etapa, evitando a aplicação de critérios homogêneos que possam negligenciar as competências mais avançadas esperadas no Ensino Médio.

No entanto, as avaliações em larga escala atuais, como o Saeb e o Enem, priorizam habilidades receptivas, como leitura, enquanto deixam de lado habilidades produtivas, como escrita e produção oral. Embora as habilidades receptivas sejam essenciais, Harmer (2007) argumenta que a integração das habilidades interacionais – escuta, fala, leitura e escrita – é fundamental para garantir que o aprendizado da língua seja significativo e aplicável em contextos reais. Dessa forma, é crucial repensar os instrumentos avaliativos para incluir também competências produtivas e interacionais, que melhor refletem o uso do inglês como língua franca.

Além disso, a BNCC reconhece o papel da língua inglesa na ampliação dos horizontes culturais dos estudantes e na promoção de seu protagonismo social (Brasil, 2018). Para que esses objetivos sejam plenamente alcançados, é necessário que as avaliações sejam projetadas para contemplar a diversidade cultural e linguística brasileira. Shohamy (2006) enfatiza que avaliações inclusivas devem legitimar múltiplos repertórios linguísticos, promovendo uma educação que respeite e celebre as diferentes realidades dos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração da nova matriz do Saeb, fundamentada na BNCC, representa um avanço significativo. A matriz incorpora novas áreas de conhecimento, incluindo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas ainda carece de maior integração das habilidades produtivas. Essa limitação reflete a necessidade de alinhar as avaliações ao conceito de inglês como língua franca, valorizando práticas que, ao transcender a simples mensuração de competências linguísticas, reconhece as contribuições de uma abordagem decolonial que rejeite padrões em favor de visões que valorizem a diversidade epistêmica (Quijano, 2007; Pennycook, 1998).

Ao considerar as especificidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as avaliações em larga escala podem se tornar instrumentos mais inclusivos e mais representativos. No entanto, isso exige um esforço conjunto para superar as limitações atuais e adotar práticas avaliativas que integrem a pluralidade de vozes e

os contextos presentes no Brasil. Dessa forma, a BNCC se posiciona como um marco importante para ressignificar o ensino da língua inglesa e transformar as avaliações em ferramentas que promovem equidade e diversidade, alinhadas às demandas de um mundo pós-moderno.

2.4.1 Inglês como língua franca, contexto social e diversidade: é possível avaliar?

A avaliação do inglês como língua franca (ILF) tem emergido como um tópico crucial nas discussões contemporâneas sobre ensino e avaliação de línguas, refletindo a realidade global na qual o inglês é amplamente utilizado como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas (Jenkins, 2015). No entanto, a literatura sobre a avaliação de ILF ainda é escassa, evidenciando uma lacuna significativa na pesquisa que precisa ser explorada.

O ILF, por definição, envolve o uso do inglês como língua de contato entre falantes de diferentes línguas nativas, uma prática cada vez mais comum em um mundo pós-moderno (Jenkins, 2006, 2015, 2016). Apesar disso, as avaliações tradicionais de proficiência em inglês, como o *International English Language Testing System* (Ielts), continuam a se basear em normas de inglês nativo, o que é amplamente criticado por ser inadequado e injusto diante da diversidade e da natureza dinâmica da comunicação em ILF. Tais avaliações falham em capturar a verdadeira competência comunicativa dos falantes não nativos, especialmente em contextos em que o inglês é usado para interações interculturais e em situações que demandam flexibilidade linguística (Jenkins; Leung, 2019).

Essa realidade aponta para a necessidade urgente de novas abordagens na avaliação de língua, que incorporem os princípios do ILF e promovam uma avaliação mais detalhada e precisa das habilidades linguísticas, levando em conta a diversidade linguística e as tarefas localmente relevantes (Jenkins; Leung, 2014, 2019). Contudo, o desenvolvimento de métodos de avaliação que reconheçam e valorizem a comunicação intercultural ainda enfrenta diversos desafios, e a literatura existente oferece poucas direções precisas sobre como isso pode ser realizado na prática.

Em seu livro *World englishes: a resource book for students*, Jennifer Jenkins (2015) explora as variações do inglês ao redor do mundo e destaca a importância do

entendimento intercultural na comunicação em inglês. Jenkins (2015) argumenta que, em contextos de língua franca, é necessário priorizar a compreensão mútua ao invés da aquisição de um padrão específico do inglês. Seidlhofer (2011) cita que o inglês como língua franca não deve ser apenas visto como um desvio ou uma versão inferior do inglês nativo, mas como uma forma legítima de comunicação internacional.

Nesse sentido, esse tópico se propõe a explorar a possibilidade de avaliar o inglês como língua franca dentro do contexto social e da diversidade linguística, investigando os desafios inerentes e as oportunidades que surgem ao considerar a realidade multifacetada do uso do inglês no mundo contemporâneo. A ausência de uma base teórica robusta sobre a avaliação de ILF ressalta a importância e a relevância desta investigação, que busca contribuir para a construção de práticas avaliativas comprometidas com justiça cognitiva e diversidade epistêmica.

De acordo com Jenkins e Leung (2018), a avaliação de ILF e o conceito de translinguagem são fundamentais para repensar as práticas tradicionais de avaliação, que muitas vezes falham em capturar a realidade da comunicação global. A problematização das avaliações em larga escala pelos autores (2018) envolve uma série de críticas e reflexões sobre como elas se alinham ou se distanciam das práticas comunicativas que ocorrem em contextos multilíngues.

Primeiramente, podemos citar o fato de que as avaliações tradicionais de inglês, como exames de proficiência amplamente reconhecidos (Ielts, Toefl), tendem a se basear em normas monolíngues que refletem as práticas linguísticas de falantes nativos de inglês. Esse enfoque cria um padrão que, embora amplamente aceito, não é representativo da maioria dos usuários globais de inglês, que são predominantemente falantes não nativos. Essa discrepância entre a norma avaliada e a realidade comunicativa dos falantes de ILF resulta em uma avaliação que pode ser considerada injusta e inadequada, pois não considera as competências comunicativas que são, de fato, utilizadas em interações multilíngues (Jenkins; Leung, 2014, 2019).

Tradicionalmente, as avaliações de inglês têm se concentrado em medir a proficiência linguística por meio de parâmetros, como gramática, vocabulário e pronúncia, muitas vezes em detrimento da capacidade de se comunicar de forma eficaz em contextos reais. Isso significa que um sujeito pode ser considerado “competente” em termos de pontuação em determinado teste, mas ainda enfrentar dificuldades em situações práticas, em que a flexibilidade, a adaptabilidade e o uso

de *translinguagem* são essenciais. Essa abordagem ignora a natureza dinâmica e emergente da comunicação em ILF, que, muitas vezes, envolve a adaptação criativa das formas linguísticas e a mistura de línguas para facilitar a compreensão mútua (Jenkins; Leung, 2014, 2018).

De acordo com os autores (2014, 2019), as avaliações tradicionais podem reforçar desigualdades linguísticas, privilegiando aqueles que se alinham mais estreitamente com as normas de inglês nativo, o que pode marginalizar falantes que utilizam variedades não padrão do inglês ou que incorporam elementos de suas línguas nativas em sua comunicação. O prescritivismo linguístico, que busca impor regras rígidas sobre o uso da língua, pode ser prejudicial ao não reconhecer a riqueza e a diversidade das práticas linguísticas globais. Esse enfoque não apenas limita o potencial dos falantes de ILF, mas também perpetua uma visão estreita e excludente do que significa ser competente em inglês (Jenkins; Leung, 2014, 2019).

A ênfase nas avaliações tradicionais pode ter um impacto negativo significativo tanto nos estudantes quanto nos educadores. Estudantes que não se veem representados nas normas avaliadas podem se sentir desmotivados ou inseguros em relação às suas habilidades linguísticas, especialmente quando avaliados de uma maneira que não reconhece suas reais competências comunicativas. Para os educadores, a pressão para preparar os alunos para esses testes pode levar a práticas de ensino que priorizam a memorização e a conformidade com normas rígidas, em vez de promover a comunicação autêntica e a criatividade linguística. Isso, por sua vez, limita a capacidade dos alunos de se expressarem de maneira significativa e eficaz em contextos globais (Jenkins; Leung, 2014, 2019).

Diante dessas problemáticas, surge uma crescente necessidade de reformular as práticas de avaliação de inglês. Isso inclui o desenvolvimento de novos *frameworks* que integrem a diversidade linguística e as práticas de *translinguagem*, permitindo que os candidatos demonstrem suas habilidades de comunicação em contextos mais realistas e socialmente justos. Avaliações que considerem a eficácia comunicativa, em vez de focalizarem exclusivamente na proficiência técnica, podem oferecer uma visão mais holística das habilidades dos falantes de ILF, valorizando a capacidade de adaptação e a competência intercultural (Jenkins; Leung, 2014, 2019).

A seguir, apresento um compilado das principais contribuições teóricas e críticas de autores no campo da avaliação de ILF. Esses pesquisadores, incluindo

Jenkins (2015, 2016); Jenkins e Leung (2014, 2019); Shohamy (2001, 2006, 2018, 2022); Elder e Davies (2006); Canagarajah (2013) e McNamara (2000), discutem a necessidade de se repensarem as práticas tradicionais de avaliação, enfatizando a importância de abordagens que reconheçam a complexidade e a diversidade da comunicação em contextos multilíngues. O quadro 7, a seguir, sumariza as ideias centrais de cada autor, vinculando suas perspectivas às discussões sobre a avaliação de ILF.

Quadro 7 — Críticas sobre avaliações tradicionais

Autor(es)	Contribuições	Detalhamento
McNamara (2000)	Validade de construto e impacto nas trajetórias acadêmicas.	McNamara discute a validade de construto nas avaliações de inglês e alerta para as consequências negativas da desconexão entre práticas avaliativas e as realidades comunicativas dos falantes de ILF.
Shohamy (2001, 2006, 2018, 2022)	Crítica aos paradigmas convencionais e consequências éticas.	Shohamy critica os paradigmas tradicionais de avaliação de linguagem, destacando que testes que ignoram a diversidade linguística podem perpetuar desigualdades e discriminar falantes não nativos.
Elder; Davies (2006)	Desafios na implementação de práticas multilíngues.	Elder e Davies enfatizam que as avaliações tradicionais não refletem as práticas comunicativas reais dos falantes de ILF, discutindo os desafios institucionais na implementação de mudanças.
Jenkins; Leung (2014, 2019)	Necessidade de reformulação das avaliações.	Defendem a crítica às práticas de avaliação de inglês, destacando que as avaliações tradicionais não refletem a diversidade linguística e as práticas de comunicação contemporâneas.
Jenkins (2015, 2016)	Crítica às normas monolíngues e ao foco na proficiência técnica. Impacto das avaliações tradicionais em estudantes e em educadores.	Jenkins critica as avaliações tradicionais que se baseiam em normas monolíngues e no foco exclusivo na proficiência técnica, argumentando que falham em capturar a realidade da comunicação em ILF.

Fonte: A autoria própria com base em McNamara (2000), Shohamy (2001, 2006, 2018, 2022), Elder e Davies (2006), Jenkins e Leung (2014, 2019), e Jenkins (2015, 2016).

Análogas às ideias expostas no quadro anterior, as questões éticas de justiça e de equidade são centrais no debate sobre a avaliação de ILF, especialmente no contexto dos testes acadêmicos padronizados em larga escala. Shohamy (2006), Jenkins e Leung (2018), Kunnan (2008) discutem criticamente tais testes, destacando que os resultados obtidos neles frequentemente não apresentam uma correlação forte com o desempenho acadêmico subsequente dos candidatos. Isso sugere que esses exames podem não medir, de maneira eficaz, as habilidades realmente necessárias para o sucesso em contextos acadêmicos, levantando preocupações sobre a validade desses testes como ferramentas de avaliação.

Essas práticas tradicionais de avaliação não apenas falham em capturar a verdadeira competência comunicativa dos falantes não nativos, mas também perpetuam desigualdades ao favorecer aqueles que mais se aproximam das normas

do inglês nativo. Jenkins e Leung (2018) argumentam que a dependência de um modelo de inglês nativo nas avaliações ignora a realidade do ILF, na qual a comunicação eficaz frequentemente envolve a adaptação criativa das formas linguísticas e o uso de translinguagem. Portanto, as avaliações podem ser injustas, especialmente para falantes de inglês como segunda língua, que utilizam o idioma de maneira funcional e eficaz em contextos multilíngues, mas que não se conformam com os padrões prescritos.

Além disso, as implicações sociais dessas práticas podem ser profundas. A imposição de um modelo único de inglês em testes padronizados pode marginalizar estudantes que não se encaixam nesses moldes, exacerbando as desigualdades no acesso à educação superior e nas oportunidades acadêmicas (Eizadirad, 2019). A questão da equidade social é, portanto, essencial nesse debate, uma vez que as práticas de avaliação tradicionais tendem a perpetuar um sistema que favorece aqueles com maior acesso a recursos e treinamentos para os exames, ao mesmo tempo em que penaliza aqueles de contextos mais diversos ou com menos recursos (Shohamy, 2006; Kunnan, 2008; Jenkins; Leung, 2018).

Diante dessas problemáticas, Jenkins e Leung (2018) defendem a necessidade de uma reformulação nas práticas de avaliação, propondo o desenvolvimento de métodos que sejam mais justos e equitativos. Eles sugerem a contextualização das avaliações para refletir a realidade do uso do inglês em um mundo pós-moderno, reconhecendo a diversidade linguística e as diferentes práticas de linguagem dos alunos. Isso inclui a promoção de avaliações que não apenas sejam válidas, mas que também minimizem variações irrelevantes e promovam interpretações justas dos resultados, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar suas habilidades de forma equitativa.

Portanto, pode-se concluir que um dos principais desafios para avaliar o ILF em larga escala é a extensa variabilidade no uso da língua ao redor do mundo. A desterritorialização do inglês (isto é, o uso da língua como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas nativas em contextos globais) pode complicar ainda mais o processo de avaliação, pois não há um único modelo de inglês a ser seguido.

A seguir, apresento uma síntese das principais alternativas futuras para a avaliação de ILF, conforme discutido por diversos autores que têm contribuído significativamente para a reavaliação das práticas tradicionais de avaliação. O quadro

a seguir compila as propostas de Jenkins (2006, 2015, 2016); Jenkins e Leung (2014, 2019); Shohamy (2006, 2018); Elder e Davies (2006); Canagarajah (2013); McNamara (2000); Hall (2014); Meyer e Benavot (2013); e Situmorang, Nugroho e Sembel (2019).

Esses pesquisadores oferecem uma visão sobre como as avaliações podem ser reformuladas para refletir a diversidade linguística e a complexidade do uso do inglês globalmente. Suas propostas incluem a integração de princípios do ILF, a valorização da translanguagem e a criação de avaliações que reconheçam repertórios linguísticos plurais, contrastando com os modelos padronizados que frequentemente falham em capturar a realidade comunicativa dos falantes não nativos. O quadro 8 resume essas alternativas, fornecendo uma visão dos autores com relação a direções futuras para as avaliações, considerando o ILF.

Quadro 8 — Autores e alternativas futuras para avaliação de ILF

Autor(es) e Ano de publicação	Alternativas futuras para avaliação de inglês como língua franca
McNamara (2000)	Enfoque na necessidade de avaliações que reflitam a realidade dinâmica e diversificada do uso da língua em contextos globais.
Jenkins (2006)	Revisão substancial dos testes de língua inglesa para refletir a diversidade dos usuários e dos usos do inglês.
Shohamy (2006)	Abordagem crítica sobre o uso de testes padronizados e a necessidade de avaliações que considerem contextos locais.
Elder e Davies (2006)	Sugestões para a reformulação de testes que considerem a diversidade cultural e linguística dos falantes.
Meyer e Benavot (2013)	Discussão sobre a necessidade de revisar <i>frameworks</i> de avaliação para incorporar línguas francas e práticas de linguagem diversificadas.
Canagarajah (2013)	Advocacia por práticas de avaliação que reconheçam a translanguagem e a diversidade de usos do inglês.
Jenkins e Leung (2014)	Integração de princípios do ILF no <i>design</i> de testes, promovendo uma abordagem mais inclusiva e mais representativa.
Hall (2014)	Proposta de “Inglêsar”, que envolve testar o que os alunos podem fazer com a língua, em vez de apenas como a usam.
Jenkins (2015)	Reconhecimento da co-construção de significado entre falantes não nativos e a variabilidade na comunicação ILF.
Jenkins (2016)	Desenvolvimento de testes que considerem a desordem e a complexidade do uso da língua franca em contextos diversos.
Shohamy (2018)	Propostas para uma avaliação mais inclusiva que respeite as identidades linguísticas dos alunos.
Jenkins e Leung (2019)	Criação de avaliações que reflitam práticas de linguagem variadas e a diversidade linguística dos alunos.
Situmorang, Nugroho e Sembel (2019)	Proposta de uma abordagem flexível e inclusiva que reconheça e valorize as práticas de linguagem dos alunos, promovendo justiça e equidade na avaliação.

Fonte: Autoria própria com base nos autores citados.

A análise das contribuições teóricas e críticas desses autores sublinha a necessidade urgente de uma reformulação das práticas de avaliação em larga escala. Jenkins, Leung e outros especialistas destacam que os modelos tradicionais de

avaliação frequentemente falham em refletir a complexidade da comunicação em ILF e perpetuam desigualdades ao se basearem em normas monolíngues

Apesar dos desafios, é importante ressaltar que avaliações desse tipo devem ser contínuas e adaptadas às mudanças no uso do idioma. Dessa forma, novas pesquisas e abordagens são necessárias para acompanhar a evolução da língua e das práticas comunicativas globais. No próximo tópico, exploro como a perspectiva decolonial pode ser integrada à formulação de práticas avaliativas de ILF, aprofundando a discussão sobre a adequação dos métodos atuais e propondo alternativas que respeitem a diversidade linguística e cultural dos alunos.

2.5 DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Conforme mencionado no início deste capítulo, o ensino de língua inglesa tem sido tradicionalmente moldado por influências históricas e culturais que refletem as dinâmicas de poder entre o Norte e o Sul Global. A decolonialidade, como perspectiva crítica, oferece uma reflexão sobre essas relações de poder e seus impactos no campo educacional, especialmente no ensino de línguas. No caso do inglês, essa abordagem desafia as práticas pedagógicas que perpetuam o domínio do inglês como uma língua universal e homogênea, sem considerar a diversidade linguística e cultural dos contextos locais. A crítica decolonial propõe que o ensino de inglês, além de ser uma ferramenta de comunicação global, deve reconhecer e valorizar as diferentes formas de uso do idioma, que não se limitam aos padrões impostos pelos países de fala nativa.

Dentro dessa ótica, a decolonialidade no ensino de língua inglesa envolve a desconstrução de paradigmas que associam a competência linguística apenas aos falantes nativos e à norma padrão do inglês. Autores, como Pennycook (1998) e Canagarajah (2013), oferecem perspectivas que reconhecem a diversidade linguística presente nas salas de aula. Pennycook (1998), por exemplo, argumenta que o ensino de inglês deve ser visto não apenas como a transmissão de uma língua, mas também como um processo que envolve relações de poder e a construção de novas identidades linguísticas. Essa visão crítica se alinha à proposta de que o ensino de inglês precisa ser adaptado para refletir a diversidade de seus aprendizes, desafiando

as hierarquias linguísticas que favorecem o inglês como língua de elite e como norma para todas as outras variedades de inglês.

A decolonialidade também promove uma revalorização de outras formas de saber e de prática linguística, como a translinguagem, que permite o uso flexível de múltiplas línguas para se comunicar, desafiando a ideia de que a competência linguística é medida apenas por meio de normas rígidas. A partir dessa perspectiva, o ensino de inglês deve incorporar essas práticas de translinguagem, que permitem aos alunos utilizar seus repertórios linguísticos de forma autêntica e funcional. Esse movimento reflete uma mudança para um ensino mais inclusivo e dinâmico, que valoriza a experiência linguística do aluno, independentemente de sua origem e de seu contexto sociocultural.

Com a integração da decolonialidade ao ensino de língua inglesa, é essencial refletir sobre como as epistemologias do Norte e do Sul influenciam as práticas pedagógicas e a aprendizagem. O conceito de epistemologias do Norte e do Sul oferece uma compreensão fundamental sobre as desigualdades no campo do conhecimento, especialmente no que se refere ao ensino de línguas.

2.5.1 Epistemologias do Norte e do Sul: O papel da decolonialidade no ensino e na aprendizagem de língua inglesa e seus desdobramentos

O debate sobre epistemologias do Norte e do Sul oferece uma perspectiva central para entender o papel da decolonialidade no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, com base no desnudamento de como as diferentes formas de conhecimento são construídas e valorizadas globalmente. A Epistemologia do Norte, associada predominantemente a países desenvolvidos e ao pensamento ocidental, frequentemente apresenta uma visão monolítica e universalista do conhecimento. Essa abordagem tende a marginalizar saberes e práticas que não se alinham com seus próprios padrões, resultando na invisibilização de conhecimentos oriundos de contextos do Sul (Santos, 2007).

Em contraste, a Epistemologia do Sul emerge de países em desenvolvimento e contextos marginalizados, promovendo a valorização de saberes historicamente excluídos pela epistemologia dominante (Santos, 2007). Esse paradigma busca reconhecer e legitimar a diversidade de experiências e contextos locais, propondo

uma epistemologia que valorize saberes marginalizados e contextos situados. A reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre essa divisão geopolítica entre Norte e Sul ressalta a importância da integração entre as vozes e os saberes do Sul nas discussões globais. Esses saberes desafiam as hierarquias tradicionais e promovem maior equidade no campo do conhecimento.

O ensino da língua inglesa, em particular, tem sido historicamente associado à colonização e ao imperialismo e, portanto, às vozes do Norte. No entanto, autores, como Pennycook (1998) e Canagarajah (2013), têm contribuído para desenvolver uma perspectiva crítica de ensino de língua inglesa. Pennycook (1998) argumenta que o ensino da língua inglesa deve considerar as relações de poder envolvidas em sua difusão, enquanto Canagarajah (2013) discute a importância de reconhecer as diferenças culturais e linguísticas dos alunos em sala de aula. Ambos os autores enfatizam a necessidade de abordar questões, como racismo, hegemonia linguística e cultural e diferenças de poder no processo de ensino.

Rajendram (2022) observou que, no contexto específico da Malásia, o impacto da colonização é evidente na estrutura das políticas linguísticas e educacionais. Durante o período colonial, a Malásia adotou um sistema educacional que favorecia o inglês e marginalizava outras línguas, como o tâmil e o mandarim. Esse legado colonial criou uma hierarquia linguística que continua a influenciar a educação e a identidade étnica no país (Rajendram, 2022). O sistema educacional colonial moldou as práticas linguísticas e as percepções entre diferentes grupos étnicos, resultando na preferência por instituições de ensino de língua inglesa entre as elites socioeconômicas e no declínio da matrícula em escolas de língua tâmil (Rajendram, 2022).

A translinguagem, como prática que permite a fluidez no uso de múltiplos idiomas, surge como resposta crítica a essas hierarquias linguísticas. García e Wei (2014) e Rajendram (2022) argumentam que a translinguagem oferece oportunidade para superar as divisões coloniais e promover ambientes educacionais mais inclusivos. Em sua pesquisa de 2019, Rajendram observou que alunos que adotam práticas translinguísticas utilizam os próprios repertórios linguísticos para apoiar a aprendizagem de seus pares e afirmar suas identidades, criando um ambiente que valoriza o multilinguismo e desafia as políticas linguísticas herdadas do colonialismo.

Em sintonia com essas ideias, a decolonialidade do ensino de língua inglesa deve considerar o papel da BNCC na formação e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A BNCC estabelece diretrizes que orientam a prática pedagógica e, portanto, têm o potencial de incorporar uma abordagem decolonial ao ensino de inglês. Isso pode ser feito pela valorização da diversidade cultural e linguística dos alunos por meio da utilização de materiais didáticos que reflitam suas culturas e promovam o respeito mútuo (Brasil, 2018). Além disso, a BNCC pode incentivar a formação de professores capacitados para atuar de maneira crítica e reflexiva, reconhecendo as desigualdades no ensino e construindo espaços educacionais que valorizem a diversidade epistêmica (Chirinko; Nunes, 2018).

A incorporação da decolonialidade e do multilinguismo na BNCC pode transformar as práticas avaliativas, a fim de que elas reflitam a pluralidade cultural dos alunos e desafiem as práticas tradicionais que perpetuam desigualdades. A próxima seção explora como a decolonialidade pode influenciar e transformar as práticas avaliativas, com base na investigação de como a BNCC e as práticas de avaliação podem evoluir para melhor refletirem a diversidade e as necessidades dos alunos em um contexto multilíngue e, assim, oferecer uma perspectiva crítica sobre a adaptação e implementação de métodos de avaliação mais justos e equitativos (Siqueira, 2021; Rajendram, 2022).

2.5.2 Decolonialidade, ILF e avaliação em larga escala: uma análise de possibilidades

No contexto do ensino de línguas, especialmente em relação ao ILF, a decolonialidade das práticas avaliativas emerge como um caminho de emancipação e inclusão em um mundo pós-moderno, no qual as dinâmicas de poder, cultura e comunicação estão em constante transformação. Tradicionalmente, a avaliação em larga escala tem refletido predominantemente as epistemologias do Norte, centradas em normas e em padrões que desconsideram, em grande medida, a diversidade linguística e cultural dos contextos locais, especialmente em países do Sul Global (Santos, 2007).

A decolonialidade, como abordagem crítica, propõe a desconstrução dessas práticas padronizadas, buscando valorizar as múltiplas formas de conhecimento e de

expressão que caracterizam o ILF (Canagarajah, 2013). Em vez de se ater a um modelo monolíngue e monocultural, a avaliação em larga escala deve, ou pelo menos deveria, considerar a natureza multifacetada do ILF, que se manifesta em práticas linguísticas que desafiam as noções tradicionais de competência e de proficiência (Jenkins; Leung, 2019). Nessa perspectiva, ao se afastar da ideia de um inglês único e normativo, a avaliação pode começar a refletir as realidades linguísticas vividas por falantes em contextos pós-modernos, nos quais a língua inglesa é usada como meio de comunicação intercultural, com práticas de translinguagem (Canagarajah, 2013; Rajendram, 2022) emergindo como um componente fundamental.

As práticas de translinguagem, caracterizadas pelo uso dinâmico e flexível de múltiplas línguas em um mesmo contexto comunicativo, oferecem uma alternativa poderosa às concepções tradicionais de competência linguística (García; Wei, 2014). A decolonialidade das práticas avaliativas, portanto, não se limita à crítica, devendo oferecer alternativas concretas para a avaliação do ILF. Isso implica reconhecer que a translinguagem não é deficiência ou “interferência”, mas prática comunicativa legítima a ser incorporada nos critérios de avaliação, a fim de que seja reconhecida e valorizada a pluralidade linguística e cultural dos aprendizes (García; Wei, 2014).

No entanto, a implementação de tais mudanças enfrenta desafios significativos. A hegemonia das epistemologias do Norte, expressa nos critérios de avaliação padronizados, impõe uma reavaliação profunda dos métodos e dos objetivos das avaliações em larga escala. Para a transposição dessas barreiras, é essencial que os educadores e avaliadores sejam formados para lidar com a diversidade linguística, de modo que esta promova a equidade e a inclusão, além de reconhecer as práticas de translinguagem e outras manifestações de ILF como parte da competência linguística (Pennycook, 2017).

O quadro 9 ilustra a relação entre ILF e decolonialidade das práticas avaliativas, destacando como cada aspecto do ILF pode informar e transformar as abordagens de avaliação no contexto educacional.

Quadro 9 — Relação entre ILF e decolonialidade das práticas avaliativas

Aspecto do ILF	Implicações para a decolonialidade das práticas avaliativas
Contextos pós-modernos de uso da língua	Desenvolvimento de avaliações que reflitam a fluidez e a complexidade das interações linguísticas globais, evitando uma visão estática da competência em inglês (Pennycook, 2017).

Diversidade cultural e linguística	Valorização das identidades culturais dos aprendizes na avaliação, possibilitando a expressão de conhecimentos em contextos culturais próprios (Canagarajah, 2013).
Epistemologias do Sul	Adaptação dos critérios de avaliação para incluir perspectivas e conhecimentos locais, desafiando as hegemonias epistemológicas (Santos, 2003, 2007).
Práticas de translinguagem	Integração do uso de múltiplas línguas na avaliação, considerando-as como recursos comunicativos legítimos, e não como “interferências” (García; Wei, 2014).
Natureza não normativa do ILF	Encorajamento de práticas avaliativas que reconheçam a multiplicidade de formas de inglês, rejeitando padrões fixos de “correção” (Jenkins; Leung, 2019).

Fonte: Autoria própria com base nos autores citados.

Com base nesses conceitos, o quadro 10, a seguir, ilustra como o ILF e a decolonialidade podem ser integrados no contexto da avaliação em larga escala:

Quadro 10 — Integração ILF e decolonialidade nas práticas avaliativas em larga escala

Aspecto	Inglês como língua franca (ILF)	Decolonialidade das práticas avaliativas	Integração ILF-decolonialidade
Normas linguísticas	Normas fluidas e negociadas entre falantes de diferentes origens.	Questionamento de normas eurocêntricas e coloniais.	Valorização da diversidade linguística e cultural.
Objetivo da avaliação	Avaliar a habilidade comunicativa em contextos multilíngues.	Desestabilizar epistemologias coloniais.	Desenvolver métodos que reconheçam práticas de translinguagem.
Perspectiva cultural	Inclusão de perspectivas globais e locais.	Decolonialidade das referências culturais dominantes.	Integração de conteúdos e contextos culturalmente relevantes.
Metodologia avaliativa	Uso de tarefas autênticas e situadas.	Crítica aos métodos padronizados e homogeneizadores.	Criação de instrumentos que respeitem a pluralidade de práticas.
Formação de avaliadores	Treinamento para lidar com a diversidade linguística.	Formação crítica para questionar práticas coloniais.	Capacitação para uma abordagem crítica e inclusiva.

Fonte: Autoria própria.

A análise da relação entre o ILF e a decolonialidade das práticas avaliativas revelou que esses conceitos, longe de serem abordagens isoladas, devem ser compreendidos como intrinsecamente interconectados. Assim, a abordagem decolonial na avaliação de proficiência em inglês não é apenas teórica, mas também prática, como ilustra o quadro apresentado, que destaca a integração entre o ILF e a decolonialidade em aspectos essenciais das práticas avaliativas. O próximo passo dessa discussão é explorar como essa perspectiva poderia ser aplicada no contexto brasileiro, com base na observação de práticas de outros países da América Latina, uma região marcada por sua própria diversidade linguística e desafios únicos. Para tanto, o próximo tópico tratará do papel dos quadros comuns de referência existentes, além de focalizar especificamente o QCER e sua relação com as avaliações de inglês

na América Latina, questionando se é possível adaptá-lo ou até substituí-lo. Após essa análise, examina-se o potencial do Celpe-Bras como um modelo de avaliação de proficiência em larga escala que evidencie as especificidades brasileiras.

2.6 O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (QCER) NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) foi criado com a finalidade de proporcionar uma base comum para o desenvolvimento de currículos, avaliações e ferramentas pedagógicas em toda a Europa, promovendo a transparência e a coesão na educação linguística (Cambridge ESOL, 2011). Sua adoção global, incluindo na América Latina, reflete sua flexibilidade e sua capacidade de atender a contextos educacionais diversos. Embora sua aplicabilidade seja inegável, especialmente no que diz respeito à padronização de exames de proficiência como os do *Cambridge English*, é importante problematizar a universalização do QCER em contextos socioculturais diferentes. Sua adaptação para países da América Latina, por exemplo, levanta questões sobre a adequação de um modelo eurocêntrico à realidade dos países latino-americanos, na qual as dinâmicas de ensino de inglês são marcadas por diferentes desafios históricos e sociopolíticos.

A escolha de focalizar exclusivamente o QCER se justifica pela sua adoção generalizada em sistemas educacionais e de certificação, que o tornaram uma referência central para a definição de níveis de proficiência em diversas partes do mundo. No entanto, essa centralização também pode obscurecer as necessidades específicas de contextos educacionais fora da Europa, como é o caso da América Latina. O QCER, como documento “em progresso”, oferece uma abordagem flexível, que tenta acomodar diferentes realidades educacionais, mas essa flexibilidade pode ser vista como limitada quando se observa a necessidade de um sistema de avaliação que esteja alinhado com as especificidades culturais e linguísticas da região.

Dessa forma, é imprescindível que a implementação do QCER, ou de qualquer outro quadro de referência, seja feita de forma crítica, considerando não apenas a sua aplicabilidade técnica, mas também as implicações políticas e culturais. A flexibilidade do QCER, muitas vezes vista como vantagem, deve ser cuidadosamente analisada para garantir que não se perpetuem modelos de avaliação e ensino que excluam as

realidades do Sul Global e contribuam para a manutenção de um padrão linguístico e cultural eurocêntrico.

Esse contexto nos leva a refletir sobre os rumos da avaliação de proficiência de inglês na América Latina, que, como veremos no próximo tópico, enfrenta desafios únicos ao tentar integrar um quadro de referência global em um cenário educacional marcado por forte diversidade cultural e linguística. A análise de como os modelos de avaliação podem se adaptar à realidade da América Latina será central para compreender como podemos avançar em direção a um paradigma avaliativo que dialogue com as epistemologias latino-americanas.

2.6.1 Avaliando proficiência de inglês em larga escala: Quais os rumos da América Latina?

A avaliação da proficiência em inglês em larga escala na América Latina é um tema central para compreender os rumos da educação linguística na região, especialmente quando analisada de forma decolonial (Hernández-Fernández; Rojas, 2018). A América Latina, com sua diversidade cultural, linguística e histórica, enfrenta desafios educacionais específicos que refletem tanto heranças coloniais quanto realidades contemporâneas (Freire, 2000; Quijano, 2007; Mignolo, 2017). Esses desafios exigem reavaliação cuidadosa das práticas avaliativas em inglês, considerando as singularidades de cada país e suas políticas educacionais (Canagarajah, 2013).

Embora vários países tenham implementado políticas e estratégias para o ensino do inglês, os resultados ainda estão aquém do esperado, refletindo a complexidade das questões envolvidas, como a desigualdade no acesso ao ensino, a formação de professores e a adequação das avaliações aos contextos locais (Inter-American Dialogue, 2017).

O estudo de Hernández-Fernández e Rojas (2018) evidencia que, embora as políticas públicas para o ensino de inglês estejam em expansão, os desafios enfrentados refletem realidades específicas de cada país, como a desigualdade no acesso à educação e a formação insuficiente de professores. Portanto, a situação atual da proficiência em inglês na América Latina é marcada por um panorama

complexo, no qual se destacam desafios como a baixa proficiência geral e a desigualdade regional.

De acordo com dados do EF *English Proficiency Index* (2017), muitos países da região enfrentam desafios no desenvolvimento de proficiência em inglês, mas tais níveis variam amplamente, refletindo realidades educacionais e socioeconômicas diversas. Por exemplo, enquanto alguns países têm investido em políticas de bilinguismo; outros ainda lidam com desigualdades regionais e limitações de recursos. Além disso, em muitos desses países, as escolas públicas frequentemente enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à formação docente; ao passo que as escolas privadas, em contextos específicos, tendem a oferecer mais recursos. Contudo, essas disparidades variam amplamente dependendo do contexto nacional e local.

Os desafios na formação de professores são uma preocupação central nos estudos de ensino e aprendizagem de língua inglesa nos países latino-americanos. Em países como Argentina, Panamá e Uruguai, não há medições sistemáticas do domínio do inglês entre os educadores, o que impacta diretamente na qualidade do ensino. A demanda por professores qualificados tem aumentado, mas a oferta continua insuficiente para atender às necessidades educacionais (Inter-American Dialogue, 2017).

Diversos países da América Latina têm implementado políticas e estratégias para melhorar o ensino de inglês. Por exemplo, o Brasil introduziu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BNCC), que visam integrar o ensino de inglês de maneira mais eficaz no currículo escolar, tornando-o uma língua estrangeira obrigatória em todo o país (Inter-American Dialogue, 2017). No entanto, a eficácia dessas políticas varia amplamente, e a falta de avaliações sistemáticas limita a capacidade de monitorar o progresso de forma precisa. Além disso, alguns países começaram a implementar exames nacionais para avaliar a proficiência dos estudantes e a qualidade do ensino. Esses exames são fundamentais para identificar lacunas no aprendizado e direcionar esforços para áreas que necessitam de melhorias. No entanto, o sucesso dessas avaliações depende da capacidade de se refletir sobre as realidades locais e a diversidade cultural da região.

Para avançar na melhoria da proficiência em inglês na América Latina, é crucial que os países invistam em várias frentes. Primeiramente, a formação contínua de professores deve ser uma prioridade, com programas que não apenas ensinem novas

metodologias, mas também preparem os educadores para lidar com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula (Inter-American Dialogue, 2017). Além disso, a criação de materiais didáticos que reflitam a realidade local e o uso de tecnologias digitais pode enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem (Hernández-Fernández; Rojas, 2018). Outra recomendação é a necessidade de fomentar um ambiente de aprendizado que valorize o uso do inglês em contextos empíricos, promovendo práticas de translinguagem e metodologias que integrem o ILF e a decolonialidade das práticas avaliativas (García; Wei, 2014). A implementação de avaliações que realmente reflitam o domínio do idioma, em vez de meramente seguir padrões internacionais, pode contribuir para a construção de protocolos avaliativos culturalmente sensíveis e territorializados (Shohamy, 2006).

Neste contexto, o próximo tópico explora os prós e os contras da adoção do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) nas avaliações de língua inglesa na América Latina, questionando a possibilidade de decolonizar essas práticas.

2.6.2 Os prós e os contras do QCER para avaliações de língua inglesa na América Latina: é possível decolonizar?

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), estabelecido pelo Conselho da Europa em 2001, tem influenciado significativamente a educação linguística global. Embora tenha sido criado para o contexto europeu, seu impacto transcendeu fronteiras, moldando currículos, materiais didáticos e exames em diversos países (Conselho da Europa, 2001). Na América Latina, a adoção do QCER gerou tanto interesse quanto controvérsia. A introdução desse referencial europeu em sistemas educacionais latino-americanos revelou uma complexidade inerente às realidades diversas da região, enfrentando dilemas e problemáticas distintas ao integrar o QCER (Wang, 2020).

Esta tese investiga a implementação do QCER em países latino-americanos no ensino de inglês, buscando identificar os prós e contras dessa integração. A análise documental revelou que, embora o QCER tenha sido adotado em diversos contextos, sua aplicação não aborda adequadamente a diversidade linguística e cultural da América Latina. Embora o QCER considere o contexto cultural na avaliação de línguas

(Conselho da Europa, 2001), a realidade multilíngue da América Latina não é totalmente refletida, o que evidencia a necessidade de redefinir os conceitos de língua e de linguagem em contextos multilíngues para melhorar a eficácia dos exames (Shohamy, 2018).

O Quadro 11 oferece uma visão particularizada das políticas e das práticas avaliativas na América Latina. Destaca-se nele como cada país adapta as próprias estratégias ao contexto local. Essa abordagem permite identificar tanto os avanços quanto os desafios específicos de cada realidade, evitando generalizações.

Quadro 11 — Informações obtidas na análise documental sobre os países latino-americanos

País	Diretrizes nacionais para o ensino de inglês	Uso do QCER no currículo e em avaliações padronizadas
Argentina 	O inglês é ensinado como língua estrangeira, frequentemente sendo introduzida no Ensino Fundamental. Não há padrões oficiais para a educação em língua inglesa na Argentina.	Muitas escolas utilizam o QCER para avaliar a proficiência dos alunos, mas não há avaliação padronizada, nem adoção oficial.
Brasil 	A BNCC estabelece conteúdos e competências para o ensino de inglês.	Muitas escolas utilizam o QCER para avaliar a proficiência, mas não há avaliação padronizada, nem adoção oficial.
Chile 	O currículo nacional está alinhado com os níveis do QCER, com exames como o 'SIMCE de Inglés' desde 2012.	Introduzido em 2000, com o alinhamento do 'SIMCE de Inglés' ao QCER.
Equador 	Enfatiza um enfoque comunicativo e segue padrões internacionais.	Baseia-se no QCER, mas ainda não há registros de seu uso em avaliações em larga escala.
México 	O Proni visa fortalecer o ensino de inglês nas escolas públicas.	Utiliza o QCER para avaliação, com exames administrados pela Unam e o CENNI.
Colômbia 	O inglês é obrigatório a partir do sexto ano, com a iniciativa 'Colômbia Bilíngue'.	O Saber Pro avalia o inglês conforme o QCER.
República Dominicana 	Implementou o programa ' <i>Quisqueya Learn English</i> ' com metas de proficiência.	Utiliza o QCER como referência para avaliação.
Peru 	Foco em comunicação oral, gramática e vocabulário.	Utiliza a Avaliação de Referência em Inglês (EBA), alinhada ao QCER para avaliar a proficiência.
Nicarágua 	O programa 'Inglês Abre Portas' visa aprimorar a proficiência em inglês.	Utiliza o QCER como referência para avaliação.
Uruguai 	O Plano Ceibal fornece acesso a recursos digitais para o ensino de inglês.	Desde 2023, a prova avalia o nível de inglês de acordo com o QCER, sem resultados de aprovação ou reprovação.
Venezuela 	O inglês é incluído como disciplina obrigatória, mas sem registros do uso do QCER para avaliação.	Currículo baseado nas diretrizes do QCER, sem registros de seu uso para avaliação.
Cuba 	As aulas de inglês são obrigatórias para os estudantes cubanos ao longo de sua escolarização, com cursos mais avançados disponíveis no Ensino Médio e no Ensino Superior.	Sem registros da utilização do QCER para avaliação.

Fonte: Autoria própria.

Os prós da implementação do QCER na América Latina incluem a contribuição para uma avaliação mais consistente e confiável da proficiência em inglês, promoção das habilidades de comunicação, facilitação do intercâmbio e da cooperação entre países e instituições, e melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, a adoção do QCER tem promovido o ILF e contribuído para o reconhecimento da importância da diversidade linguística (Mejía, 2011; Barahona, 2015; Hernández-Fernández; Rojas, 2018; Harsch *et al.*, 2020; Davies, 2021; Parra, 2021).

Quadro 12 — Prós do uso do QCER na América Latina

Prós
A adoção do QCER contribuiu para uma avaliação mais consistente e confiável da proficiência na língua inglesa.
O uso de testes padronizados baseados no QCER ajudou a promover a proficiência linguística e habilidades de comunicação.
A adoção do QCER facilitou o intercâmbio e a cooperação entre países e instituições.
A adoção do QCER melhorou a qualidade do ensino e da aprendizagem de línguas.
A implementação do QCER contribuiu para a promoção do inglês como língua franca e do multilinguismo.
A adoção do QCER contribuiu para o reconhecimento da importância de outros idiomas (além do inglês) e da preservação da diversidade linguística.

Fonte: Autoria própria, com base em Mejía (2011), Barahona (2015), Hernández-Fernández e Rojas (2018), Harsch *et al.* (2020), Davies (2021), e Parra (2021).

Por outro lado, os contras da adoção do QCER na região incluem sua origem europeia, que pode não refletir adequadamente a diversidade linguística e cultural da América Latina, podendo levar a uma perda de identidade cultural e linguística. Além disso, a ênfase em testes padronizados pode desconsiderar aspectos importantes do aprendizado de línguas, como a competência comunicativa e o uso empírico do idioma. A padronização pode ainda sufocar a inovação no ensino e representar um custo elevado para treinamento e desenvolvimento de currículo, conforme evidencia o quadro 13.

Quadro 13 — Contras do uso do QCER na América Latina

Contras
O QCER foi desenvolvido em um contexto europeu e, portanto, não reflete a diversidade linguística e as realidades culturais dos países latino-americanos.
O desenvolvimento de exames nacionais de proficiência pode levar a um foco excessivo em testes, negligenciando aspectos importantes do aprendizado de idiomas.
A implementação do QCER pode impor uma abordagem padronizada, dificultando a inovação e a criatividade no ensino e no aprendizado de idiomas.
O uso do QCER pode ser dispendioso, em termos de recursos para treinamento, desenvolvimento de currículo e avaliação.
O uso do QCER pode levar a um preconceito cultural em relação a variedades não europeias, o que prejudica alunos cujo primeiro idioma não é europeu.

Fonte: Autoria própria, com base em Mejía (2011), Barahona (2015), Hernández-Fernández e Rojas (2018), Harsch *et al.* (2020), Davies (2021), e Parra (2021).

Portanto, a análise das opiniões de professores e de pesquisadores latino-americanos revela uma visão dividida sobre o QCER. Alguns veem o QCER como ferramenta valiosa para a padronização da avaliação e da promoção da qualidade do ensino; enquanto outros são céticos quanto à sua relevância para contextos linguísticos e culturais específicos da região. Há um consenso, no entanto, sobre a necessidade de uma estrutura de proficiência que seja sensível à diversidade linguística e cultural da América Latina (Parra, 2021; Harsch *et al.*, 2020; Barahona, 2015; Mejía, 2011; Davies, 2021; Hernández-Fernández; Rojas, 2018).

No contexto brasileiro, embora o QCER tenha sido adaptado para a elaboração de algumas avaliações, o Celpe-Bras, uma avaliação de proficiência em português brasileiro, exemplifica uma abordagem adaptativa que pode servir como referência para o desenvolvimento de outras avaliações em larga escala. Ao desenvolver grades de correção e tarefas específicas baseadas nos objetivos do exame, o Celpe-Bras ilustra como uma adaptação cuidadosa pode melhorar a eficácia das avaliações em larga escala, refletindo mais adequadamente as necessidades locais.

Em conclusão, a implementação do QCER na América Latina apresenta tanto oportunidades quanto desafios. Embora o QCER possa contribuir para a padronização e melhoria das avaliações de proficiência em inglês, é essencial adaptar essa estrutura às necessidades locais. A próxima seção, “O que o Celpe-Bras pode nos ensinar como avaliação brasileira de proficiência em larga escala?”, examinará como esse exame brasileiro pode ser utilizado no contexto da avaliação de língua inglesa.

2.6.3 O que o Celpe-Bras pode nos ensinar como avaliação brasileira de proficiência em larga escala?

O Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) se consolidou como a principal avaliação de proficiência em Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. Instituído na década de 1990, ele surge em um contexto no qual a pós-modernidade intensificava as trocas culturais e acadêmicas, exigindo uma ferramenta que certificasse a proficiência linguística de estrangeiros interessados em ingressar em instituições brasileiras de ensino superior

ou validar diplomas no país. Dessa forma, o exame reflete uma política linguística que não apenas atende às demandas internas, mas também se posiciona como um instrumento estratégico na diplomacia cultural e educacional do Brasil (Brasil, 2021).

Nesse sentido, o documento base (Brasil, 2021) destaca que o Celpe-Bras se diferencia de outros exames de proficiência por sua abordagem que privilegia o uso comunicativo da língua em situações autênticas. Ao contrário de avaliações que fragmentam a linguagem em componentes isolados, o Celpe-Bras promove uma avaliação integrada, na qual a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita são avaliadas em tarefas que simulam contextos empíricos de uso da língua portuguesa. Essa metodologia é fundamentada na compreensão de que a proficiência linguística não pode ser mensurada de forma eficaz por meio de exercícios descontextualizados, mas sim por meio de interações que reflitam o uso efetivo da língua no cotidiano dos falantes (Brasil, 2021).

Além disso, é importante ressaltar o caráter holístico da avaliação, em que a performance do candidato é analisada como um todo, com foco na adequação discursiva, pragmática e sociocultural, além da precisão linguística. Esse enfoque, como evidenciado nesse documento base (Brasil, 2021), permite uma avaliação mais precisa da proficiência, pois reconhece que a competência comunicativa envolve não apenas o domínio de estruturas gramaticais, mas também a capacidade de as utilizar de forma adequada em diferentes contextos.

Outro ponto relevante, ainda segundo o documento base (Brasil, 2021), é a relação entre o Celpe-Bras e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). Embora ambos compartilhem a premissa de que a proficiência linguística deve ser avaliada com base na capacidade de comunicação em situações reais, o Celpe-Bras adapta esses princípios para o contexto brasileiro. Essa adaptação é evidente na forma como o exame estrutura os níveis de proficiência. Enquanto o QCER estabelece seis níveis de competência (A1 a C2), o Celpe-Bras adota quatro níveis – Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior –, que são definidos tanto pela complexidade linguística quanto pela capacidade de se adequar a comunicação aos contextos culturais e sociais específicos do Brasil (Brasil, 2021).

Em continuidade a essa perspectiva, a autenticidade das tarefas do Celpe-Bras busca reproduzir situações reais que os candidatos podem enfrentar ao usar o

português no Brasil, desde a participação em debates acadêmicos até a interação em contextos cotidianos, como uma consulta médica ou uma entrevista de emprego. Conforme destacado no documento base (Brasil, 2021), essa autenticidade é fundamental para garantir que a avaliação seja relevante para as necessidades concretas dos falantes, evitando o artificialismo que pode limitar a validade de outras avaliações de proficiência.

Além disso, a competência interacional (CI) presente no Exame, como argumenta Niederauer (2014), não se limita ao uso individual da língua, mas envolve um processo dinâmico e colaborativo entre os interlocutores, sendo fundamental para a avaliação em exames que priorizam a interação social, como o Celpe-Bras. No caso do Celpe-Bras, a CI é medida não apenas pela competência linguística, mas também pela capacidade de se gerenciar e adaptar a comunicação em um cenário de interação social, levando em conta o contexto sociocultural e as expectativas do interlocutor.

A CI no contexto do Celpe-Bras envolve várias dimensões importantes, conforme discutido por Niederauer (2014):

1. Ação conjunta: A interação é vista como ato social no qual o significado é coproduzido pelos participantes. Os falantes, nesse contexto, não utilizam uma língua isoladamente, são participantes ativos que moldam a conversa de maneira colaborativa, contribuindo para o significado de forma conjunta.

2. Uso estratégico da linguagem: A competência interacional envolve a aplicação de estratégias comunicativas, como reformulação, paráfrase e correções. Essas estratégias são essenciais para resolver problemas linguísticos que surgem na interação, como questões de pronúncia ou de vocabulário, e são observadas com atenção na Ficha de Avaliação do Celpe-Bras (Brasil, 2021).

3. Flexibilidade e adaptabilidade: A CI exige que os falantes se ajustem ao interlocutor e ao contexto, mudando de tópicos de forma fluida e participando de maneira eficaz para o desenvolvimento da interação. O Celpe-Bras, ao avaliar a competência interacional no exame oral, reconhece a importância dessas habilidades na prática real de uma língua.

4. Validação do ensino e da avaliação: De acordo com Niederauer (2014), as metodologias de avaliação devem refletir a natureza social da linguagem, considerando o contexto da interação e não apenas aspectos técnicos, como gramática e vocabulário. No contexto do Celpe-Bras, isso implica que a avaliação

deve ser mais do que uma simples medição de competências linguísticas, sendo um reflexo das práticas de interação cotidiana.

Assim, a competência interacional é fundamental para a avaliação de proficiência no Celpe-Bras, pois, ao transcender o exame da habilidade linguística individual, aborda a forma como os falantes gerenciam a comunicação em contextos dinâmicos e variados, o que inclui a capacidade de negociar significados, corrigir mal-entendidos e ajustar o discurso conforme o contexto sociocultural da interação. A abordagem integrada e holística do Celpe-Bras, com foco na interação social e no uso da língua, oferece um modelo que pode ser adaptado para outros exames de língua em larga escala, como o caso do ILF.

Em relação à BNCC e à implementação de um Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR), a integração de elementos da competência interacional, como a adaptabilidade e o uso estratégico da linguagem, representa uma oportunidade para criar uma avaliação de língua inglesa mais sensível e relevante, que respeite as diversidades socioculturais e linguísticas do Brasil. A incorporação da competência interacional nas diretrizes curriculares representa um avanço crucial para superar modelos prescritivos de ensino de línguas. Essa adaptação, quando contextualizada na realidade sociolinguística brasileira, permite: (1) valorizar as estratégias comunicativas reais dos aprendizes, (2) reconhecer a natureza pluricêntrica do inglês como língua franca e (3) desenvolver critérios avaliativos que transcendam a mera reprodução de normas exonormativas.

Finalmente, o Celpe-Bras pode ser considerado um exemplo de como a decolonialidade das práticas avaliativas pode ser implementada em um exame de larga escala. Embora tenha sido influenciado por padrões internacionais como o QCER, o Celpe-Bras adapta esses padrões às especificidades culturais e linguísticas do Brasil, demonstrando que é possível criar uma avaliação de proficiência que respeite e valorize a diversidade local, ao mesmo tempo que mantém sua validade e seu reconhecimento em contextos globais (Brasil, 2021). Assim, essa abordagem decolonial é especialmente relevante no contexto atual, no qual há um crescente reconhecimento da necessidade de desenvolver práticas educacionais e avaliativas que sejam sensíveis às realidades locais, sem a imposição de normas estrangeiras que muitas vezes não refletem as necessidades dos falantes (Mignolo, 2017; Santos, 2007; Kumaravadivelu, 2001).

Em suma, remetendo ao título deste tópico, podemos considerar que o Celpe-Bras nos ensina que é possível desenvolver uma avaliação de proficiência que seja, ao mesmo tempo, alinhada a padrões internacionais e enraizada nas realidades locais. Sua abordagem integrada e holística, aliada à autenticidade das tarefas e à adaptação contextual, oferece um modelo que pode ser aplicado em outras avaliações de língua em larga escala, inclusive no desenvolvimento de um quadro de referência brasileiro para o ensino de inglês como língua franca. A análise do Celpe-Bras reforça a importância de uma avaliação que não apenas meça a competência linguística de forma precisa, mas que também respeite e valorize a diversidade cultural e linguística do contexto em que está inserida.

Esses aspectos do Celpe-Bras refletem a importância da validade cultural e da justiça social nas avaliações em larga escala. No próximo tópico, “2.7 Avaliação em larga escala e justiça social”, exploro como as avaliações podem ser projetadas para não apenas medir a proficiência, mas também promover a equidade e a inclusão. Em seguida, no tópico “2.8 *Impact by design*: Avaliações em larga escala e a criação de um quadro brasileiro de referência”, discuto como o desenvolvimento de um quadro de referência brasileiro pode ser uma ferramenta estratégica para que as avaliações se tornem culturalmente relevantes e mais justas, de modo a influírem positivamente na educação e na sociedade.

2.7 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E JUSTIÇA SOCIAL

A validade de um teste refere-se à precisão com que ele mede aquilo que se propõe a medir (Messick, 1989). No entanto, ao tratar de avaliações em larga escala, especialmente em contextos multilíngues e multiculturais, a validade precisa ser considerada não apenas em termos técnicos, mas também em termos de justiça social. Nesse contexto, a equidade e a inclusão se tornam elementos cruciais na concepção e na aplicação de avaliações (Shohamy, 2022; McArthur, 2016).

Jan McArthur (2016) apresenta argumentos significativos sobre a avaliação e a justiça social, criticando as noções procedimentais tradicionais e propondo uma reflexão mais profunda sobre a justiça social no contexto da educação superior. Ela enfatiza que a avaliação deve ir além de medir desempenho acadêmico, devendo também fomentar a justiça social e a inclusão. Para isso, McArthur (2016) sugere

métodos alternativos de avaliação que considerem a diversidade dos alunos e suas experiências individuais, como avaliações formativas que promovam o aprendizado contínuo e a inclusão de diferentes perspectivas éticas e técnicas (McArthur, 2016).

Shohamy (2022) considera o uso de testes multilíngues e de avaliações multimodais como uma abordagem eficaz para promover a justiça social nas avaliações. Os testes multilíngues permitem que alunos bilíngues e multilíngues utilizem suas línguas nativas para responder às perguntas, reconhecendo e valorizando o repertório linguístico completo dos alunos. Por exemplo, estudos demonstram que imigrantes cujas línguas nativas são incorporadas nos testes tendem a apresentar desempenho acadêmico mais alto, refletindo melhor seu conhecimento e evitando a marginalização (Shohamy, 2022).

A avaliação multimodal é uma estratégia utilizada no Celpe-Bras, por exemplo, e pode envolver o uso de diferentes formas de comunicação, além da linguagem verbal, como imagens, gestos e outras representações semióticas. Essa abordagem é particularmente útil para capturar um espectro mais amplo das habilidades dos alunos e proporcionar uma avaliação mais completa. Por exemplo, uma avaliação que combine perguntas escritas com projetos visuais ou apresentações orais pode oferecer uma visão mais holística das competências dos alunos, respeitando suas diversas formas de expressão e de comunicação (Brasil, 2021; Shohamy, 2022).

Na prática contemporânea, sistemas educacionais vanguardistas têm desenvolvido modelos avaliativos que desafiam os paradigmas monolíngues tradicionais. Um caso paradigmático é a Escola de Linguagem da Universidade de Toronto, que implementou um sistema de avaliação translíngue baseado em três princípios fundamentais: (1) reconhecimento do repertório linguístico completo do aprendiz, (2) flexibilização dos modos de demonstração de conhecimento e (3) valorização da pluralidade semiótica nas respostas (Shohamy, 2022). Nesse modelo, os alunos podem articular respostas complexas utilizando suas línguas de herança, combinando recursos linguísticos diversos – prática que não apenas humaniza o processo avaliativo, mas também revela competências cognitivas frequentemente invisibilizadas em testes convencionais (García; Wei, 2014).

A análise desenvolvida revela que educadores e formuladores de políticas enfrentam o imperativo de superar os modelos tradicionais de avaliação linguística, construindo em seu lugar sistemas que, na dimensão epistemológica, reconheçam a

pluralidade de saberes linguísticos e questionem critérios normativos eurocêntricos, valorizando competências comunicativas situadas. Na esfera prática, essa transformação demanda instrumentos capazes de capturar performances linguísticas autênticas, assim como mecanismos de avaliação processual e rubricas sensíveis a variáveis contextuais. Simultaneamente, na dimensão política, impõe-se a promoção de equidade por meio do reconhecimento de repertórios diversos, o combate às assimetrias no campo linguístico e a garantia do direito à diferença na expressão linguística. Conforme demonstrado por Santos (2019), tal mudança paradigmática exige um processo tripartite de desconstrução de parâmetros hegemônicos, de recontextualização das práticas à luz das realidades locais e de reinvenção de metodologias comprometidas com a justiça cognitiva.

A validação e a justiça social nas avaliações em larga escala são interligadas com a necessidade de criar sistemas de avaliação que respeitem e integrem a diversidade cultural e linguística dos alunos (McArthur, 2016; Shohamy, 2022). A pesquisa realizada aqui considera como um próximo passo para a criação de um quadro brasileiro de referência, que possa incorporar esses princípios e refletir a realidade multicultural do Brasil. Portanto, o próximo tópico explora como o desenvolvimento de um quadro específico pode contribuir para avaliações mais alinhadas às necessidades e aos contextos locais.

2.8 *IMPACT BY DESIGN*: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ELABORAÇÃO DE UM QUADRO BRASILEIRO DE REFERÊNCIA

Neste tópico final, discuto a importância de um *design* criterioso na construção de avaliações em larga escala, enfatizando como ele contribui para o desenvolvimento de um quadro brasileiro de referência funcional. Ao longo da pesquisa, exploramos as complexidades e os desafios na adaptação de padrões internacionais, como o QCER, ao contexto latino-americano (sobretudo, o brasileiro). Contudo, para criar um quadro brasileiro de referência efetivo, é crucial integrar princípios técnicos e uma perspectiva decolonial crítica para a reformulação dos paradigmas importados, adaptando-os às especificidades locais (Resende, 2019).

De acordo com Lane *et al.* (2016), o desenvolvimento de avaliações em larga escala deve seguir diretrizes rigorosas para garantir validade e confiabilidade. A

validade refere-se a quão bem um teste avalia o que se propõe a avaliar, englobando o conteúdo, os processos de resposta, a estrutura interna, as relações com outras variáveis e as consequências do teste. A confiabilidade trata da consistência das pontuações ao longo do tempo e entre avaliadores, essencial para resultados estáveis e interpretações válidas (Lane *et al.*, 2016).

Nesse sentido, o conceito de *impact by design*, apresentado por Nick Saville (2009), é crucial para construir os pilares desses conceitos em testes de larga escala. Saville (2009) argumenta que o *design* de avaliações deve ser orientado por uma abordagem que considere o impacto das avaliações sobre os aprendizes e o contexto social mais amplo. O *design* deve assegurar que as avaliações não apenas sejam tecnicamente sólidas, mas também promovam benefícios sociais e educacionais significativos. Saville (2009) defende que, ao considerar o impacto, é importante refletir sobre como as avaliações afetam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, de modo a garantir que elas sejam desenhadas para maximizar resultados positivos para todos os envolvidos.

Além disso, os passos para desenvolver uma avaliação eficaz nos moldes apresentados por Saville (2009), conforme descrito por O'Sullivan e Chalhoub-Deville (2021), incluem:

1. Definição de objetivos: Clarificar os objetivos da avaliação para garantir que estejam alinhados com as necessidades dos *stakeholders* e com os objetivos educacionais.
2. Design da avaliação: Criar um *design* que considere a validade e a confiabilidade dos instrumentos, bem como a adaptação ao contexto cultural e linguístico dos avaliados.
3. Implementação e piloto: Realizar uma implementação piloto para testar a eficácia do *design*, propondo ajustes com base em *feedbacks* e em resultados preliminares.
4. Análise e revisão: Analisar os dados obtidos, revisar o *design* conforme necessário e ajustar as práticas para melhorar a eficácia da avaliação.
5. Avaliação contínua: Estabelecer um processo contínuo de revisão e de melhoria para garantir que a avaliação permaneça relevante e eficaz ao longo do tempo.

No universo da avaliação de línguas, o QCER tem sido um ponto de partida para as avaliações em larga escala ao redor do mundo (O'Sullivan, 2012). No entanto, a aplicação do QCER em contextos fora da Europa tem sido alvo de críticas significativas. McNamara (2011) e Hynninen (2014) destacam que o QCER, apesar de sua ampla aceitação, pode não refletir adequadamente a diversidade linguística e cultural encontrada em contextos latino-americanos (sobretudo, brasileiros). Críticas apontam que o QCER pode impor uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera as variáveis socioculturais locais e a realidade do ILF, o que resulta em avaliações que não são totalmente abrangentes ou equitativas (Kumaravadivelu, 2001).

Além disso, Fulcher e Harding (2021) argumentam que, embora o QCER ofereça uma estrutura valiosa para a avaliação de línguas, sua aplicação universal pode não levar em conta as especificidades culturais e contextuais, o que pode ser problemático em regiões com realidades linguísticas distintas. A adoção de uma abordagem decolonial é, portanto, essencial para adaptar o QCER de maneira que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural local, conforme sugerido por Resende (2019, p. 194):

Entendo que não é o caso de perdermos tempo negando o legado europeu ou questionando a validade de teorias pelo simples fato de serem importadas – não, ao contrário: devemos nos aproveitar dos recursos já existentes. O que importa é mantermos a vigilância crítica não só da validade de teorias e discursos poderosos a nossos contextos locais, mas também da própria coerência interna dessas teorias. E assumirmos a ousadia de propor novas e diferentes reflexões.

No entanto, a aplicação prática desses princípios enfrenta desafios consideráveis. Kunnan (2008) pondera que avaliar a proficiência em grande escala apresenta vários desafios críticos que precisam ser enfrentados para garantir resultados precisos e significativos. Um dos principais desafios é a necessidade de administração, de pontuação e de relatórios padronizados de testes, o que exige planejamento e coordenação cuidadosos para garantir consistência e justiça em diferentes locais e populações de testes.

Além disso, coletar informações básicas uniformes de um grande grupo de alunos em áreas geográficas diversas pode ser um desafio logístico, mas é crucial para estabelecer referências e monitorar progressos. Outro desafio importante é fornecer informações de diagnóstico úteis para várias partes interessadas, incluindo

professores, alunos, pais e administradores. Avaliações em larga escala não devem apenas medir a proficiência, mas também identificar áreas de dificuldade para os sujeitos, permitindo intervenções e suportes direcionados (Kunnan, 2008).

De acordo com Pellegrino *et al.* (2001), avaliações em larga escala geralmente dependem de técnicas de amostragem e de métodos de replicação para relatar resultados discriminados em grupos, o que pode apresentar desafios adicionais em termos de garantir representatividade e precisão dos resultados. As avaliações em larga escala podem não fornecer o mesmo nível de informações diagnósticas que as avaliações em sala de aula, uma vez que refletem aspectos da aprendizagem em nível mais amplo. No entanto, os avanços nas ciências da aprendizagem e da medição oferecem esperança para o desenvolvimento de novos tipos de avaliações que forneçam *feedback* mais abrangente e significativo para melhorar a aprendizagem futura (Pellegrino *et al.*, 2001).

Fulcher e Harding (2021) argumentam que, com os avanços da tecnologia, há vários métodos disponíveis para avaliar a proficiência em larga escala. Uma vantagem significativa da tecnologia é que ela fortalece a conexão entre cognição e observação no processo de avaliação. Ao utilizar a tecnologia, os *designers* podem criar ferramentas que tornam o *design* e a implementação da avaliação mais eficientes e mais oportunos. Isso é particularmente importante, pois os métodos tradicionais de avaliação de papel e lápis podem não avaliar efetivamente a organização do conhecimento e os processos de solução de problemas (Fulcher; Harding, 2021).

Segundo Pellegrino *et al.* (2001), a tecnologia permite projetar situações que avaliam uma gama mais ampla de processos cognitivos do que era possível anteriormente. Avanços na tecnologia também facilitaram a criação de conexões mais fortes entre os três elementos do triângulo de avaliação – tarefa, estímulo e resposta – resultando em avaliações mais abrangentes.

O Escritório de Tecnologia Educacional (OET) do Departamento de Educação dos Estados Unidos desenvolve políticas nacionais de tecnologia educacional e estabelece a visão de como a tecnologia pode ser utilizada para transformar o ensino e a aprendizagem, tornando possível o aprendizado em qualquer lugar e a qualquer momento. Segundo o OET, avanços na tecnologia abriram novas possibilidades para facilitar avaliações de proficiência em larga escala. Uma dessas abordagens é o uso de avaliações baseadas em desempenho, que exigem que os alunos sintetizem

informações de várias fontes, analisem-nas e justifiquem as próprias conclusões. Tais avaliações permitem que construam respostas originais, em vez de selecionar de uma lista de respostas predeterminadas, proporcionando demonstrar conhecimentos e habilidades de forma mais autêntica.

O teste adaptativo por computador é outra abordagem baseada em tecnologia que pode ser utilizada para avaliações de proficiência em larga escala. Ele permite realizar sessões de teste mais curtas, adaptar a dificuldade das perguntas com base nas respostas de um aluno, e fornecer uma estimativa mais precisa do que os alunos sabem e podem fazer em todo o currículo. Além disso, a tecnologia oferece oportunidades para que eles demonstrem os conhecimentos de diferentes maneiras, acomodando vários estilos e preferências de aprendizagem. Ao situar os problemas em ambientes do mundo real, as avaliações baseadas em tecnologia também podem avaliar o desempenho dos alunos, além da capacidade de aplicar os conhecimentos e as habilidades para resolver problemas realistas. Assim, as avaliações baseadas em tecnologia oferecem benefícios significativos em termos de eficiência, personalização e fornecimento de *insights* acionáveis para melhorar os resultados de aprendizagem em avaliações de proficiência em larga escala (OET, 2021).

Portanto, ao considerar o desenvolvimento de um quadro brasileiro de referência, é essencial que o *design* das avaliações seja orientado por uma abordagem que priorize a justiça social, a inclusão e a equidade, promovendo impactos positivos na sociedade. As avaliações devem não apenas medir a proficiência linguística, mas também refletir e respeitar a diversidade cultural e linguística local (Shohamy, 2006). A tecnologia, combinada com uma abordagem decolonial, pode auxiliar o desenvolvimento desse processo.

Nesse contexto, emergem questões que norteiam tanto a análise dos dados quanto a elaboração deste quadro. Cumpre destacar, primordialmente, que a tecnologia e a abordagem decolonial não apenas coexistem, mas potencialmente se sinergizam na construção de práticas avaliativas mais equânimes e culturalmente sensíveis. A tecnologia assume papel catalisador ao viabilizar avaliações dinâmicas e personalizáveis, em consonância com as heterogeneidades dos contextos de aprendizagem. Ferramentas como testes adaptativos, que ajustam as questões ao nível de proficiência do candidato, e avaliações baseadas em desempenho, que situam o aprendizado em contextos reais, são exemplos de como a tecnologia pode

oferecer instrumentos avaliativos mais ajustados às necessidades individuais e às realidades locais (OET, 2021). Além disso, ao permitir a coleta e a análise de dados mais detalhados, a tecnologia contribui para uma compreensão mais profunda das dificuldades e das potencialidades dos estudantes, o que favorece a promoção de intervenções pedagógicas direcionadas (Fulcher; Harding, 2021).

A abordagem decolonial, por sua vez, assegura que tais práticas tecnológicas respeitem e reflitam a diversidade linguística e cultural brasileira. Enquanto a tecnologia fornece os meios para tornar as avaliações mais flexíveis e acessíveis, a decolonialidade orienta os princípios que devem guiar o *design* dessas ferramentas, rejeitando padrões únicos e eurocêntricos. A decolonialidade legitima os repertórios linguísticos locais, valoriza a pluralidade de experiências sociais e culturais dos estudantes, e promove a integração de perspectivas locais no processo avaliativo (Kumaravadivelu, 2001; Resende, 2019). Nesse sentido, a tecnologia não deve ser vista como neutra, mas como recurso a ser moldado por princípios decoloniais, de forma a garantir que o potencial transformador das ferramentas digitais esteja alinhado com as necessidades socioculturais e educacionais do Brasil.

A integração entre tecnologia e decolonialidade, portanto, tem o potencial de transformar o processo avaliativo em algo mais do que uma medição de competências linguísticas. Essa sinergia pode criar instrumentos que não apenas avaliem, mas também inspirem práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a equidade, possibilitando aprendizados significativos que respeitem e amplifiquem a diversidade local. Assim, a tecnologia e a decolonialidade, quando articuladas de forma coerente, oferecem caminhos promissores para o desenvolvimento de um quadro brasileiro de referência.

Além disso, é crucial refletir sobre o modo como o repertório teórico apresentado nesta tese se integra e contribui para a elaboração do quadro brasileiro de referência. A combinação do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004), que permite compreender a interação entre linguagem, cultura e sociedade, tanto com os princípios de *impact by design* (Saville, 2009, 2012), que destacam a necessidade de avaliações socialmente relevantes, quanto com a perspectiva decolonial (Resende, 2019) constitui uma base sólida para essa propositura. Essa integração não apenas fundamenta teoricamente o quadro, mas também orienta a construção de

instrumentos avaliativos que dialoguem diretamente com as realidades educacionais brasileiras.

Portanto, na concepção de um quadro brasileiro de referência, impõe-se a necessidade de um *design* avaliativo que articule, de forma dialética, as excelências das práticas internacionais consolidadas com as singularidades contextuais locais, promovendo, assim, uma síntese entre inovação tecnológica e abordagens críticas comprometidas com equidade epistêmica. Essa articulação será aprofundada na análise dos dados e na discussão dos resultados, o que permitirá que os subsídios para a construção de um quadro reflitam, de forma abrangente e contextualizada, as necessidades do ensino e da avaliação de inglês no Brasil. Assim, a proposta deste quadro visa ser não uma adaptação de paradigmas internacionais, e sim uma contribuição inovadora e alinhada às demandas de um contexto pós-moderno e decolonial.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA: "LANCEI NO ESPAÇO UM GRITO"

“Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates sobre o estatuto da pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 229).

Neste capítulo será apresentada a metodologia que guiou a análise de dados desta pesquisa. Segundo Laville e Dionne (1999), uma pesquisa se inicia após a conscientização de um problema, desenhando-se um “procedimento operacional que objetiva a continuidade de sua pesquisa” (Laville; Dionne, 1999, p. 103).

Nesta tese, o problema central é: “Como desenvolver a avaliação de língua inglesa como língua franca em larga escala no contexto brasileiro?”. Esse problema reflete a necessidade de adaptar as avaliações de língua inglesa para refletir sua função como língua franca, conforme reconhecido pela BNCC.

Além disso, a pesquisa aborda desafios de natureza prática e teórica, como a ausência de literatura específica sobre o tema, a adaptação de avaliações para refletir a realidade multilíngue e multicultural brasileira, e a necessidade de criar um modelo que considere a diversidade linguística e cultural local.

Esse problema está intrinsecamente relacionado às questões de política linguística e às perspectivas decoloniais discutidas em outros capítulos desta tese, servindo como base para a análise das limitações e das potencialidades das práticas avaliativas existentes. A investigação desse problema pode fornecer direções para abordar outros desafios, como a escassez de políticas linguísticas nacionais específicas e a definição do papel da BNCC na avaliação do inglês como língua franca.

Para responder a esse problema, foi adotada uma combinação metodológica que integra três abordagens principais: a Análise Documental (AD), análise crítica por meio da Análise de Discurso Crítica (ADC) e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa triangulação metodológica⁹ permite uma análise abrangente e contextualizada

⁹ Triangulação é uma estratégia metodológica que combina múltiplas fontes de dados, teorias ou métodos para fortalecer a validade e a confiabilidade de uma pesquisa. De acordo com Flick (2004), a triangulação é especialmente útil em pesquisas qualitativas, pois permite abordar um fenômeno de diferentes perspectivas, reduzindo possíveis vieses e aumentando a profundidade interpretativa. Ao integrar diversas abordagens, a triangulação contribui para uma análise mais rica e robusta, possibilitando que as limitações de uma fonte ou de um método sejam mitigadas por outra.

dos dados, contemplando as dimensões discursivas, documentais e interacionais da pesquisa.

- **Análise Documental (AD):** Com base em Cellard (2008) e Bowen (2009), a AD foi empregada para examinar os documentos oficiais relacionados ao ensino e à avaliação de língua inglesa no Brasil, como BNCC e relatórios institucionais. Essa análise possibilitou mapear as diretrizes, as lacunas, assim como os potenciais pontos de alinhamento entre as políticas educacionais e os objetivos da pesquisa.

- **Análise de Discurso Crítica (ADC):** Com base em Resende (2019) e em Magalhães, Martins e Resende (2017), a ADC assume um viés estritamente textual e, nesta pesquisa, se alinha a uma perspectiva decolonial. Seu objetivo é desvendar como os discursos oficiais sobre avaliação de língua inglesa reproduzem ou contestam estruturas de poder, sem se estender a análises sociológicas ou históricas amplas – estas já cobertas pela Análise Documental e pelo ISD.

- **Interacionismo Sociodiscursivo (ISD):** Com base nos trabalhos de Bronckart (2004) e Quevedo-Camargo (2011), o ISD foi utilizado para categorizar e interpretar os dados gerados, considerando-se os contextos históricos, sociais e interacionais em que os textos e as práticas avaliativas foram produzidos.

Essa combinação metodológica tem o objetivo de assegurar uma análise crítica, detalhada e ancorada em múltiplas perspectivas teóricas e aplicadas. As escolhas metodológicas também refletem o compromisso da pesquisa em dialogar com os desafios do contexto brasileiro, promovendo uma abordagem decolonial e contextualizada para o desenvolvimento de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês em larga escala.

Nas páginas seguintes, explicitarei esse procedimento operacional, detalhando como cada abordagem foi empregada para responder às perguntas e alcançar os objetivos desta pesquisa.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Neste tópico, apresento a fundamentação e o caminho metodológico do estudo. Início com a abordagem qualitativa e suas implicações (3.2), seguida pelos propósitos e pelas perguntas da pesquisa (3.3). Em seguida, descrevo os procedimentos para

geração e análise de dados (3.4) e os trajetos metodológicos, que incluem o ISD como método de pesquisa qualitativa.

3.2 ABORDAGEM DE PESQUISA QUALITATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Esta seção metodológica visa uma investigação da abordagem de pesquisa qualitativa no contexto específico da avaliação de língua inglesa em larga escala. Essa abordagem é essencial para compreender as nuances e as complexidades envolvidas nas práticas de ensino, na avaliação e nas políticas educacionais no cenário linguístico brasileiro.

No desenvolvimento deste capítulo, será realizado um exame das bases teóricas que sustentam a pesquisa qualitativa, destacando sua importância para uma compreensão de fenômenos educacionais. Além disso, serão analisados os desdobramentos específicos dessa abordagem no contexto da avaliação de língua inglesa, avaliando seu impacto na validade, na confiabilidade e na relevância das análises conduzidas.

3.2.1 Pesquisa qualitativa e decolonialidade

Para Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa abrange um campo transdisciplinar nas ciências humanas e sociais, incorporando tradições e multiparadigmas de análise, como positivismo, fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica e construtivismo. Utilizando multimétodos de investigação, esta abordagem visa estudar fenômenos em seus contextos locais, com vistas a compreender tanto o sentido quanto os significados atribuídos pelas pessoas a eles. Nesse sentido, o termo qualitativo implica uma imersão densa com pessoas, fatos e lugares pesquisados, que permite a extração de significados visíveis e latentes que requerem uma atenção sensível (Chizzotti, 2003). O autor (2003), após essa interação, interpreta e traduz esses significados em um texto científico que demonstre perspicácia e competência na apresentação dos aspectos evidentes e subjacentes do objeto de pesquisa.

Chizzotti (2003) ofereceu um resumo conciso, que ressalta as mudanças e as novas contribuições que expandiram o escopo e a importância da pesquisa qualitativa. O autor (2003) delimitou cinco marcos com base em ideias sintetizadas por diversos

autores (Bogdan; Biklen, 1994; Erikson, 1986; Kirk; Miller, 1986; LeCompte *et al.*, 1992; Denzin; Lincoln, 2000; Vidich; Lyman, 2000), que “resumiram as transformações e os progressos da investigação qualitativa no século XX, demarcando os momentos mais significativos de seu desenvolvimento” (Chizzotti, 2003, p. 224). Não obstante, é importante notar que esses marcos têm limites um tanto arbitrários e não podem ser rigidamente definidos por datas específicas.

Sob o prisma da crítica política, no quinto marco analisado por Chizzotti, (2003) emerge a perspectiva decolonial, incorporada à metodologia deste estudo. Conforme destacado por Battestin, Guedes Dariva e Lima (2023), em “Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas epistêmicas coloniais”, a pesquisa decolonial se propõe a desafiar a hegemonia eurocêntrica e a validade das epistemologias tradicionais, valorizando saberes marginalizados e promovendo um diálogo inclusivo entre diferentes formas de conhecimento.

Castro-Gómez (2000) e Kleiman (2013) sustentam que, por meio da abordagem decolonial, é possível romper com as categorias binárias do passado, como colonizador *versus* colonizado, e considerar a complexidade das realidades culturais e históricas de países como o Brasil. A aplicação dessa perspectiva permite a construção de uma pesquisa que não apenas busca compreender a dinâmica das avaliações em língua inglesa, mas também propõe um caminho para a reformulação das práticas avaliativas à luz das particularidades locais e das críticas epistemológicas contemporâneas.

O país, com uma identidade forjada ao longo de séculos de colonização, apresenta uma realidade complexa, como destacado por Kleiman (2013), o que demanda uma abordagem metodológica que transcenda os modelos estritamente técnicos. A necessidade de desvincular-se de categorias binárias do passado, como colonizador *versus* colonizado, é uma premissa essencial para desenvolver uma pesquisa, uma vez que essas categorias não mais se alinham às novas configurações de poder que adotam uma lógica inclusiva, conforme ressalta Kleiman (2013).

Ao aplicar essa perspectiva ao contexto específico desta pesquisa sobre avaliações de larga escala em língua inglesa no Brasil, a proposta é integrar conscientemente os aportes técnicos e teóricos da avaliação em larga escala, adaptando-os à realidade brasileira. Esta tese não visa simplesmente rejeitar esses

elementos, e sim propor um caminho decolonial considerando as particularidades históricas, culturais e linguísticas do Brasil.

A abordagem desta pesquisa vai além da mera compreensão da dinâmica das avaliações em língua inglesa no contexto brasileiro. O objetivo é, assim, não apenas contribuir para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação válidos e confiáveis, mas também engajar-se em uma reflexão crítica sobre a aplicação dessas práticas em um contexto marcado por diferenças históricas e culturais significativas.

3.2.2 A análise documental como ferramenta para investigar políticas linguísticas e avaliativas

A análise documental é uma metodologia utilizada para a investigação de fenômenos sociais, históricos e culturais. Ela permite que o pesquisador examine documentos, como fontes primárias, auxiliando na compreensão de práticas, de conceitos e de mudanças ao longo do tempo. Para Cellard (2008), essa abordagem é particularmente eficaz para contextualizar documentos em seus marcos históricos e sociais, permitindo análises críticas que considerem tanto o conteúdo quanto o contexto de produção. Nesta pesquisa, a análise documental foi empregada para investigar as políticas linguísticas e as práticas avaliativas relacionadas ao ensino de língua inglesa no Brasil, com foco nos desafios para a implementação de um quadro brasileiro de referência.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental requer uma abordagem sistemática, na qual o contexto de produção do documento é um elemento crucial para a interpretação. Documentos como a BNCC e outros marcos regulatórios foram examinados para entender as dinâmicas sociopolíticas e culturais que moldam as políticas educacionais no Brasil. Essa análise foi realizada considerando a natureza e a confiabilidade do documento, assim como as intenções subjacentes dos autores.

No contexto da pesquisa documental, o conceito de documento transcende os textos escritos, abrangendo relatórios, vídeos, fotografias e outros registros que podem fornecer evidências para a investigação (Sá-Silva *et al.*, 2009). Esses materiais são analisados como fontes primárias, sendo especialmente úteis para compreender como as políticas linguísticas evoluíram em resposta às demandas locais e globais. A

análise documental, nesse sentido, contribui para a identificação das lacunas entre as diretrizes oficiais e as práticas pedagógicas implementadas.

Conforme proposto por Cellard (2008), o processo de análise documental segue as etapas de pré-análise, de análise de dados e de interpretação.

1. Pré-análise: Consiste na seleção e na leitura preliminar dos documentos relevantes, considerando o problema de pesquisa e o quadro teórico. Nesta fase, a BNCC, relatórios institucionais e estudos anteriores sobre avaliações em larga escala foram escolhidos.

2. Análise de dados: Nesta etapa, o pesquisador aprofunda a análise, identificando os temas centrais, os padrões e as possíveis contradições presentes nos textos. Por exemplo, a desconexão entre os objetivos da BNCC e a realidade das avaliações aplicadas em larga escala foi um tema recorrente.

3. Interpretação: A partir das informações coletadas, o pesquisador constrói uma narrativa coerente que integra o contexto, os conceitos-chave e as relações entre os documentos analisados. Essa etapa permite a formulação de inferências sobre como as políticas educacionais podem ser reformuladas para atender às necessidades locais.

Uma das principais vantagens da análise documental é sua capacidade de minimizar a interferência do pesquisador, já que os dados são analisados em sua forma original (Sá-Silva *et al.*, 2009). No entanto, a interpretação dos documentos não está isenta de desafios, como a possível subjetividade do pesquisador e as limitações impostas pelos próprios documentos, que podem refletir vieses ou lacunas contextuais. Para lidar com esses desafios e garantir maior robustez analítica, esta pesquisa adotou estratégias de triangulação.

Primeiramente, utilizou-se a triangulação de fontes, que envolveu a análise de múltiplos documentos provenientes de diferentes contextos e instituições, como a BNCC, relatórios educacionais nacionais e internacionais, diretrizes de políticas linguísticas e matrizes avaliativas. A comparação entre documentos contemporâneos e históricos permitiu identificar continuidades, rupturas e evoluções nas políticas linguísticas e práticas avaliativas.

Em seguida, empregou-se a triangulação teórica, com a integração de diferentes perspectivas teóricas, como o ISD e abordagens decoloniais. Essa estratégia teve o objetivo de favorecer que os dados fossem interpretados sob

múltiplos ângulos e com maior profundidade, possibilitando que as interpretações dialogassem com as complexidades do tema.

Além disso, foi realizada a triangulação metodológica, que combinou a análise documental com outros métodos de investigação, como a revisão dos arqutextos disponíveis. Esse cruzamento metodológico permitiu verificar a consistência das interpretações e reforçar a validade das conclusões. Procedimentos analíticos distintos, como categorização temática e análise crítica, foram empregados para explorar as nuances presentes nos documentos.

A validação cruzada também desempenhou um papel importante, por meio da comparação entre as informações coletadas nos documentos e dados secundários de pesquisas e estudos prévios. Essa etapa buscou garantir a coerência das evidências, permitindo que os resultados fossem discutidos com base em autores reconhecidos na área.

Por fim, a contextualização histórica e sociocultural foi essencial para investigar o contexto de produção dos documentos. Fatores históricos, sociais e políticos que influenciaram os conteúdos foram analisados criticamente, assim como as intenções dos autores e as audiências pretendidas. Essa abordagem evitou interpretações isoladas ou descontextualizadas.

Essas estratégias de triangulação não apenas mitigaram os riscos de subjetividade e viés, mas também possibilitaram o fortalecimento da credibilidade e da confiabilidade dos resultados da pesquisa, assegurando que as análises refletissem a complexidade das práticas e políticas linguísticas investigadas.

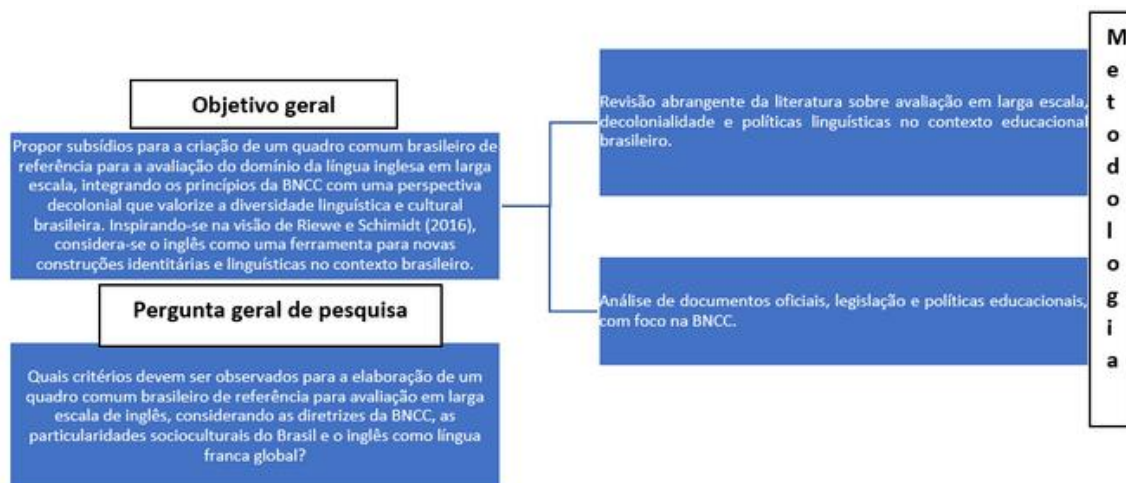
Ao empregar a análise documental, esta pesquisa não apenas identificou lacunas e desafios nas políticas existentes, mas também propôs diretrizes que valorizassem a diversidade cultural e linguística brasileira. A combinação desse método com perspectivas teóricas, como o ISD, reforça a validade dos resultados, permitindo uma compreensão detalhada das políticas avaliativas e linguísticas.

3.3 OBJETIVOS E INDAGAÇÕES DA PESQUISA

A consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa, em conjunto com as perguntas de pesquisa delineadas, requer uma abordagem metodológica meticulosa e reflexiva. Os objetivos e as perguntas de pesquisa estabelecem um roteiro claro

para investigar a avaliação em larga escala da língua inglesa no contexto brasileiro sob uma perspectiva decolonial. A seguir, apresento panoramas (figuras 4 e 5) com a exposição das relações entre os objetivos, perguntas de pesquisas e a metodologia de investigação de cada um.

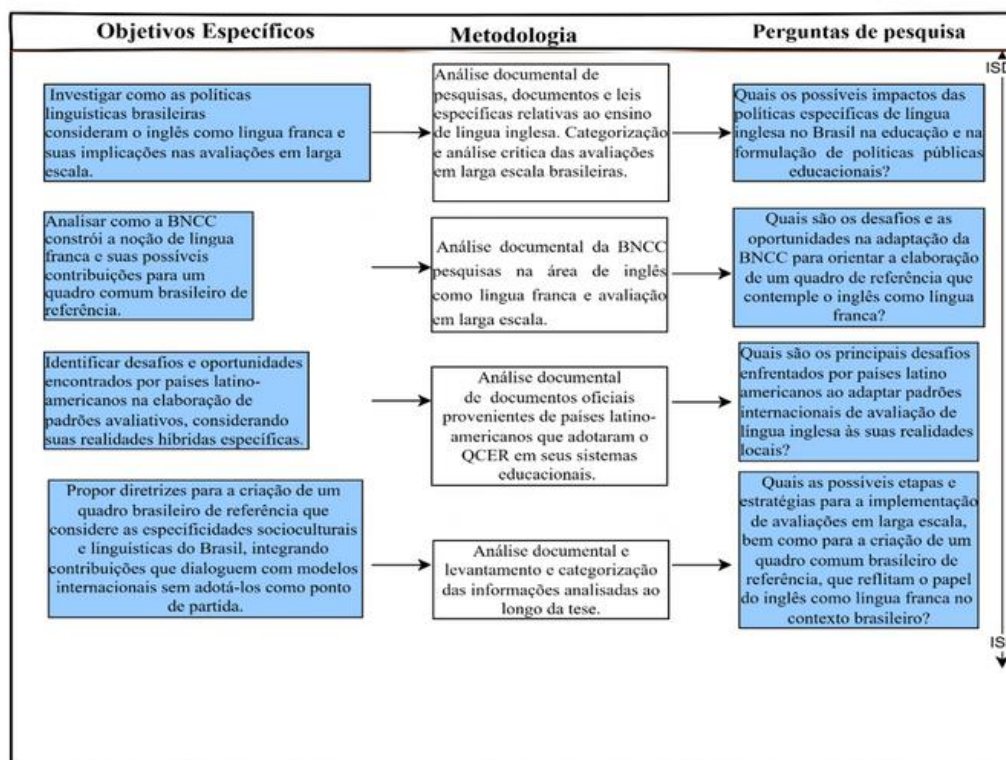
Figura 4 — Panorama de pesquisa 1



Fonte: Autora

Fonte: Autoria própria.

Figura 5 — Panorama de pesquisa 2



Fonte: Autoria própria.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Segundo Braun e Clarke (2013), a pesquisa documental envolve a busca, a seleção e a análise de materiais escritos, como livros, artigos de revistas, teses e dissertações, que são relevantes para o tópico de pesquisa. A pesquisa documental pode ser empregada para obter informações que permitam que o pesquisador aprofunde seu conhecimento sobre o tema, incluindo informações teóricas e dados já apresentados por outros pesquisadores.

3.4.1 Análise de Discurso Crítica (ADC): uma abordagem textual decolonial

A Análise de Discurso Crítica (ADC) nesta pesquisa foi empregada como ferramenta analítica central para desvelar as estruturas de poder e ideologias subjacentes aos documentos oficiais sobre avaliação de língua inglesa no Brasil. Fundamentando-se nos trabalhos de Resende (2019) e de Magalhães, Martins e

Resende (2017), esta abordagem assume um viés decolonial que se articula em três eixos principais:

1. **Desnaturalização de pressupostos coloniais:** Investigação sistemática de como os textos oficiais naturalizam concepções eurocêntricas de língua e avaliação, particularmente por meio:
 - da hierarquização implícita de variedades linguísticas
 - da invisibilização de repertórios comunicativos plurilíngues
 - da universalização de padrões culturais anglo-americanos
2. **Revelação de mecanismos linguísticos de poder:** Análise minuciosa dos recursos textuais que:
 - estabelecem relações assimétricas entre avaliadores e avaliados
 - constroem discursos de déficit sobre práticas linguísticas periféricas
 - legitimam determinados saberes em detrimento de outros
3. **Mapeamento de resistências discursivas:** Identificação:
 - de contra-discursos emergentes em documentos alternativos
 - de estratégias de apropriação criativa do inglês em contextos locais
 - de espaços de negociação e hibridismo linguístico

A Análise de Discurso Crítica (ADC) foi fundamental para investigar as estruturas de poder e as ideologias nos documentos oficiais relacionados à avaliação de língua inglesa no Brasil, expondo as dinâmicas coloniais subjacentes que, muitas vezes, naturalizam concepções eurocêntricas e marginalizam formas de comunicação plurilíngues e híbridas. A partir dessa análise, observa-se como as práticas de avaliação podem ser impregnadas por visões excludentes que negligenciam a diversidade cultural e linguística dos contextos locais, muitas vezes reduzindo a língua inglesa a um modelo de “correção” eurocêntrico, em contraste com a fluidez da língua franca.

No entanto, para uma compreensão mais aprofundada desses documentos e das práticas avaliativas, adota-se uma abordagem metodológica que considera tanto a estrutura dos textos quanto seu impacto nas práticas educativas. Assim, o

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como método de pesquisa qualitativa, permite não apenas a análise de textos de forma contextualizada, mas também a identificação de camadas de significado, refletindo sobre as interações sociais e os contextos socioculturais que influenciam a produção do conhecimento. Ao aplicar o ISD, busca-se compreender a dinâmica dos textos não apenas como produtos gramaticais, mas como elementos dinâmicos que interagem com o contexto social e cultural, alinhando-se aos princípios decoloniais e reconhecendo a pluralidade das práticas discursivas.

Dessa forma, a combinação de ADC e ISD nesta pesquisa contribui para a construção de uma análise mais crítica e reflexiva sobre os documentos educacionais, permitindo que se revelem não apenas os discursos dominantes, mas também as possibilidades de resistência e de reconfiguração das práticas de avaliação.

3.4.2 O ISD como método de pesquisa qualitativa

Nesta tese, as categorias analíticas foram elaboradas por meio de uma combinação de ideias desenvolvidas por pesquisadoras/es do ISD em trabalhos anteriores (Quevedo-Camargo, 2011; Muniz-Oliveira, 2020; Striquer, 2013; Francisco *et al.*, 2020), além dos trabalhos seminais de Bronckart (2004). Esses elementos funcionam como ponto de partida para o desenvolvimento da análise e permitem uma compreensão que revela camadas de significado e a eficácia da comunicação. A análise textual nesta tese é, portanto, uma prática multidimensional que considera a forma, o conteúdo, o contexto e a recepção do texto, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 14 — Elementos basilares para a análise dos arquitextos da tese

Estrutura do texto	Conteúdo temático	Vozes e modalização	Recursos linguísticos	Contexto e intenção	Recepção e interpretação
Identificação do gênero textual (narrativo, descritivo, argumentativo etc.) e suas características	- Tema central: Identificação do assunto principal abordado no texto. - Subtemas: Análise de tópicos secundários. - Argumentação: Estrutura e eficácia dos	- Voz do autor: Identificação da presença do autor no texto. - Vozes sociais: Consideração de outras vozes que influenciam o conteúdo. - Modalizações: Análise da modalização (epistêmica, deôntica,	- Lexical: Estudo do vocabulário e escolha de palavras. - Figuras de linguagem: Identificação de metáforas, metonímias, hipérboles, entre outros recursos estilísticos.	- Contexto histórico e cultural: Consideração do contexto de produção do texto. - Intenção do autor: Análise do propósito ao escrever (informar, persuadir, entreter).	- Público-alvo: Identificação do público para o qual o texto é destinado. - Interpretação do leitor: Diferentes interpretações conforme experiências e contextos.

	argumentos.	apreciativa).			
--	-------------	---------------	--	--	--

Fonte: Autoria própria com base em Bronckart (2004).

Para categorizar e analisar documentos da tese com os objetivos mencionados no Capítulo 1 desta pesquisa, é importante desenvolver categorias que reflitam tanto o conteúdo dos documentos quanto os aspectos metodológicos e contextuais relevantes para a pesquisa. Assim, com base nos elementos mencionados no quadro anterior, as categorias contextuais que compõem a metodologia de pesquisa deste trabalho por meio do ISD estão dispostas e organizadas no quadro a seguir:

Quadro 15 — Categorias de organização e análise dos documentos desta pesquisa

Tipo de documento	Tema central	Contexto sociocultural	Metodologia	Resultados e implicações	Referenciais teóricos	Temporalidade
Políticas educacionais	Políticas relacionadas ao ensino e à avaliação de língua inglesa no Brasil.	Discussão sobre a diversidade cultural e as políticas linguísticas.	Análise qualitativa e análise de documentos.	Impacto das políticas na qualidade do ensino e propostas de diretrizes para avaliação.	Quadro Comum Europeu de Referência (QCER).	Histórico e atual.
Relatórios de avaliação	Apresentação de resultados de avaliações em larga escala (Enem, Saeb, Celpé-Bras).	Diversidade sociocultural e adaptação local.	Análise quantitativa e comparativa.	Implicações para a adaptação de padrões internacionais e a elaboração de políticas públicas.	Teorias de avaliação em larga escala.	Atual.
Estudos de caso	Análise de experiências de outros países latino-americanos na avaliação de língua inglesa. Estudos sobre inglês como língua franca e decolonialidade.	Discussão da adaptação de padrões internacionais às realidades locais.	Estudo comparativo e análise qualitativa.	Desafios e oportunidades na adaptação de padrões internacionais para as realidades locais.	Teorias de avaliação e inglês como língua franca.	Histórico e atual.
Artigos acadêmicos	Políticas linguísticas, BNCC, avaliação de línguas, inglês como língua franca e decolonialidade.	Discussão sobre diversidade cultural e políticas linguísticas.	Análise qualitativa e comparativa.	Propostas de diretrizes para o desenvolvimento de um quadro de referência de avaliação de inglês na América Latina. Impacto da falta de políticas linguísticas na qualidade do ensino.	QCER e teorias de avaliação em educação.	Atual.

Fonte: Autoria própria.

Essas categorias podem ser utilizadas para organizar e analisar os documentos relevantes para a pesquisa, facilitando a identificação de padrões, de

lacunas e de contribuições significativas para a avaliação em larga escala de língua inglesa.

Para realizar a análise dos dados, é fundamental entender que o uso do ISD como método de pesquisa qualitativa não se restringe à mera coleta e organização de dados. Ele serve como uma lente teórica que orienta a forma como os documentos e as práticas educacionais são analisados, destacando os processos de significação que envolvem a linguagem e suas interações sociais. No contexto desta pesquisa, a aplicação do ISD permite não apenas descrever, mas, especialmente, interpretar as ideologias subjacentes presentes nos documentos normativos e nas avaliações de língua inglesa, levando em consideração as dimensões socioculturais e históricas do Brasil. Com base nos elementos da análise discursiva e nas categorias elaboradas pelo ISD, passaremos a investigar as práticas avaliativas presentes na BNCC, observando como estas podem ser reconfiguradas para atender às necessidades do contexto sociocultural brasileiro.

Neste sentido, a análise documental realizada a seguir busca desvelar as tensões e as omissões dos documentos oficiais, como a BNCC, ao incorporar a perspectiva decolonial proposta por Mignolo (2017) e outros autores. O foco será entender como a BNCC, embora reconheça o inglês como língua franca, ainda mantém práticas normativas que dificultam a integração de múltiplas realidades linguísticas e culturais. A transição para uma abordagem decolonial na avaliação de língua inglesa exigirá uma reestruturação das práticas avaliativas atuais. O próximo segmento, portanto, detalha como a análise dos dados, realizada com base nos princípios do ISD, pode contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica dos documentos e das práticas de avaliação no Brasil.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS DADOS: QUANDO OS MOINHOS CANTAM

“Hoje, a descolonização já não é um projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. A “diversidade epistêmica” será o horizonte para o qual convergem o “paradigma da transição” [...], proposto por Santos, e “um outro paradigma” que está a surgir da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternos” (Mignolo, 2017).

Este capítulo apresenta uma análise dos principais documentos que orientam o ensino e a avaliação de inglês no Brasil, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nas avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, propõe subsídios para a criação de um Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR). A análise é conduzida à luz dos princípios do ISD, uma abordagem teórica que compreende a linguagem como prática social situada, integrada aos contextos socioculturais e históricos dos sujeitos e suas interações.

A aplicação dos princípios do ISD permite uma compreensão mais crítica das diretrizes educacionais e das avaliações de língua inglesa, destacando como essas práticas podem ser aprimoradas para refletir a diversidade sociocultural do Brasil e atender às necessidades interacionais dos estudantes. A fundamentação teórica inclui contribuições de autores como Pennycook (1998), Shohamy (2006) e Jenkins (2015), que oferecem uma base para discutir as práticas pedagógicas e avaliativas. Além disso, perspectivas decoloniais, como as propostas por Resende (2019) e por García e Wei (2014), questionam a predominância de modelos eurocêntricos e sugerem uma abordagem que valorize as múltiplas formas de inglês utilizadas no Brasil e em outros contextos multilíngues.

A análise inicia com uma reflexão sobre a historicidade da BNCC, elaborada em um momento marcado por pressões globais sobre o ensino no Brasil, especialmente no que diz respeito à adaptação das práticas educacionais para um mercado de trabalho que exige proficiência em inglês. Essa conjuntura favorece a formação de uma força de trabalho capaz de atender às demandas de um mercado globalizado, no qual a proficiência em inglês é frequentemente vista como um requisito essencial (Canagarajah, 2013). No entanto, ao refletir essa pressão no documento normativo, a BNCC incorpora o inglês como competência necessária, mas mantém

um modelo tradicional centrado no inglês como língua estrangeira (ILE). Embora o conceito de inglês como língua franca (ILF) tenha sido reconhecido, as práticas pedagógicas e avaliativas ainda privilegiam uma visão normativa e prescritiva, alinhada com os padrões de falantes nativos, como os dos Estados Unidos e do Reino Unido, desconsiderando as nuances do inglês como ferramenta de comunicação entre falantes de diferentes línguas e culturas (Canagarajah, 2013; Pennycook, 2017).

A análise crítica da BNCC revela que, embora o inglês seja apresentado como ferramenta de comunicação global, esse entendimento não é plenamente refletido nas práticas avaliativas. A BNCC prioriza aspectos formais da língua, como a gramática e o vocabulário, e negligencia o uso pragmático e intercultural da língua, elementos essenciais para a prática empírica do ILF. Em termos práticos, isso significa que as avaliações em larga escala ainda se concentram em medir o conhecimento de normas linguísticas, sem dar a devida atenção ao uso funcional do inglês em situações de interação intercultural (Shohamy, 2006; Pennycook, 2017).

Além disso, a análise dos documentos educacionais revela como a interação semiótica constrói os significados atribuídos ao ensino de inglês e como esses significados são traduzidos nas avaliações. A BNCC, ao mencionar o inglês como ferramenta global de comunicação, não detalha de forma eficaz como os alunos devem ser preparados para usar a língua em contextos pragmáticos e interculturais. Por exemplo, a BNCC menciona a necessidade de desenvolver competências interculturais, mas a noção de competência é tratada de forma superficial, sem especificar como ela deve ser incorporada nas avaliações. A concepção de *impact by design* (Saville, 2016) é útil nesse contexto, pois sugere que as avaliações devem ser desenhadas para gerar efeitos positivos no ensino e no aprendizado, levando em consideração as necessidades socioculturais dos alunos.

A análise da arquitetura textual da BNCC evidencia que a estruturação do conteúdo em competências e em habilidades suscita ambiguidades conceituais, particularmente pela ausência de uma demarcação explícita entre o ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) e como Língua Franca Internacional (ILF). Essa lacuna epistêmica configura-se como entrave à implementação de práticas pedagógicas e avaliativas verdadeiramente pluralistas. Conforme salienta Jenkins (2015), o ILF deve ser concebido como instrumento de mediação intercultural entre

falantes multilíngues, e não como construto a ser reproduzido segundo parâmetros nativistas.

Outro ponto fundamental abordado nesta análise é o conceito de apropriação dos signos linguísticos. A BNCC, ao organizar o ensino de inglês de maneira técnica e formal, não leva em consideração as diferentes formas de apropriação linguística dos alunos, que podem variar de acordo com as realidades socioculturais de cada região do Brasil. A análise aponta que, para que a BNCC seja mais efetiva em sua proposta de ensino de inglês, ela deve considerar o uso do idioma em situações autênticas de comunicação, em vez de se concentrar apenas no ensino de regras gramaticais e de vocabulário.

O capítulo também discute o contexto sociocultural brasileiro e sua importância na formulação de avaliações de inglês em larga escala. Embora a BNCC reconheça a diversidade cultural do Brasil, essa diversidade não é completamente refletida nas avaliações, que continuam a focalizar aspectos técnicos da língua, sem considerar adequadamente a realidade de um país com rica diversidade linguística e cultural. A proposta de um QCBR para o ensino e a avaliação de inglês é discutida como uma forma de integrar as especificidades socioculturais do Brasil nas práticas avaliativas, criando um sistema mais inclusivo e mais representativo.

A análise da BNCC e das políticas educacionais no Brasil revela que, embora o conceito de inglês como língua franca (ILF) seja reconhecido, as práticas pedagógicas e avaliativas ainda priorizam aspectos normativos e prescritivos, em detrimento de um ensino mais pluralista e pragmático. Nesse contexto, a Análise de Discurso Crítica (ADC), especialmente em interface com o pensamento decolonial, será utilizada para complementar a análise do ISD. A ADC permitirá destacar as ideologias subjacentes nos documentos analisados, dando visibilidade às tensões entre os discursos eurocêntricos e as perspectivas locais.

Segundo Resende (2019) e Magalhães, Martins e Resende (2017), a decolonialidade da ADC fornece uma lente para questionar as hierarquias de saberes e as abordagens tecnicistas que ainda prevalecem, podendo contribuir para uma compreensão mais crítica e enriquecida dos desafios e das possibilidades de adaptação das avaliações de língua inglesa no Brasil.

Desnaturalização de pressupostos coloniais Por fim, este capítulo detalha os passos que podem ser seguidos para a construção do QCBR, com base nas

diretrizes da BNCC, nos princípios do ISD e nas propostas decoloniais. A construção do QCBR deve envolver uma análise de necessidades que leve em consideração as especificidades socioculturais do Brasil, incluindo a realização de entrevistas e grupos focais com professores, alunos e outros *stakeholders*. Além disso, a implementação do QCBR deve ser gradual e adaptativa, com a criação de matrizes de avaliação que reflitam a realidade local e promovam a inclusão de competências pragmáticas e interculturais.

4.1 HISTORICIDADE E A CONSTRUÇÃO DA BNCC: IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO EM INGLÊS

A pós-modernidade, como aponta Pennycook (1998), e a crescente demanda por uma “comunicação internacional” têm exercido forte influência sobre as políticas educacionais ao redor do mundo, moldando a forma como o ensino de línguas é abordado, especialmente no Brasil. Essa pressão global, impulsionada pelo mercado de trabalho, tem levado as políticas educacionais a priorizarem a formação de uma força de trabalho capaz de atender às exigências de um mercado globalizado, no qual o inglês se tornou uma habilidade considerada “essencial” para a mobilidade profissional e para o acesso a oportunidades econômicas. Contudo, essa abordagem reducionista, centrada exclusivamente na preparação dos discentes para as exigências competitivas do mercado globalizado, revela-se insuficiente ao desconsiderar a complexidade multifacetada do inglês contemporâneo. Como aponta Jenkins (2015), tal perspectiva omite a função primordial desse idioma como mediador de trocas interculturais – dimensão particularmente relevante em cenários plurilíngues, como o brasileiro, no qual a língua opera simultaneamente como instrumento de conexão global e expressão de identidades locais.

A pressão por atender às demandas do mercado de trabalho é evidente nas diretrizes curriculares, como a BNCC, que, embora reconheça a importância do ILF, ainda reforça a visão tradicional do inglês como língua de prestígio associada ao falante nativo. Segundo Canagarajah (2013), a concepção de inglês como língua franca desafia a visão tradicional de inglês como língua de prestígio, associada aos falantes nativos, e exige uma adaptação das práticas educacionais para refletir as novas realidades da comunicação global. A BNCC, ao mencionar o conceito de ILF,

reconhece a multiplicidade de formas de inglês, mas, na prática, ainda se mantém centrada em um modelo tradicional de ensino de inglês, que prioriza as competências linguísticas formais (gramática, vocabulário e estruturas sintáticas). Essa ênfase no inglês normativo surge como uma resposta direta à demanda por uma educação que prepare os alunos para um mercado global altamente competitivo, mas acaba desconsiderando a realidade do inglês como uma língua em constante transformação, falada por milhões de pessoas em contextos diversos e multilíngues ao redor do mundo (Pennycook, 2017).

No entanto, ao tentar incorporar o conceito de ILF na educação no Brasil, a BNCC falha em implementar uma abordagem que realmente prepare os alunos para o uso pragmático e intercultural do inglês em situações concretas de comunicação, como apontado por Shohamy (2006) e por Pennycook (2017). Essa defasagem entre as diretrizes curriculares e as práticas avaliativas reflete uma resistência a mudanças que alinhem o ensino de línguas às necessidades contemporâneas de comunicação global, como observa Pennycook (2017).

Esse cenário pode ser mais bem compreendido e visualizado no Quadro 16, que sintetiza os aspectos históricos da BNCC e suas implicações para as avaliações de inglês em larga escala. O quadro a seguir apresenta os aspectos históricos da BNCC, seu contexto e as relações com as práticas avaliativas, destacando as lacunas entre as intenções da BNCC, que reconhecem o inglês como língua franca, e a realidade das avaliações, ainda muito focalizadas em competências linguísticas formais.

Quadro 16 — Aspecto da historicidade na BNCC e na avaliação de inglês em larga escala

Aspecto da BNCC	Contexto histórico	Relação com avaliação em larga escala
Foco no inglês como língua estrangeira (ILE)	A BNCC foi influenciada por padrões internacionais, como o QCER, que moldaram a inserção do inglês no currículo nacional. A globalização também desempenhou papel fundamental ao fazer do inglês uma habilidade desejável para o acesso ao mercado de trabalho e à cultura globalizada (Brasil, 2018).	As avaliações em larga escala, como o Enem e os exames de proficiência, ainda priorizam o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), com forte ênfase em gramática, vocabulário e estruturas formais. Isso reflete um modelo tradicional de avaliação que não considera as novas exigências de comunicação global, limitando a preparação dos alunos ao domínio técnico da língua (Shohamy, 2006; Pennycook, 2017).
Referências ao inglês como língua franca (ILF)	O conceito de inglês como língua franca (ILF) surgiu em um contexto global de comunicação intercultural, em que o inglês passou a ser usado por falantes de diferentes línguas e culturas como ferramenta para negociação e interação, sem a necessidade de seguir as normas dos falantes nativos (Canagarajah, 2013).	Apesar de a BNCC mencionar o conceito de ILF, as avaliações em larga escala ainda têm uma adaptação limitada dessa perspectiva. As avaliações continuam a privilegiar o inglês “padrão”, com pouca consideração pela diversidade de variações linguísticas e culturais que caracterizam o inglês como língua franca, tornando o foco nas normas de falantes nativos um

		desafio para a implementação de práticas avaliativas mais inclusivas (Jenkins, 2015).
Educação intercultural	A BNCC, ao integrar a educação intercultural, reconhece a pluralidade cultural do Brasil, um país caracterizado pela diversidade étnica, racial e linguística. Esse movimento tem o intuito de valorizar a diversidade e promover a compreensão entre diferentes culturas, alinhando-se às demandas globais por cidadãos mais interculturais e adaptáveis (Pennycook, 2017).	As avaliações, no entanto, falham em integrar plenamente essa pluralidade cultural na prática. A abordagem focalizada em gramática e estruturas formais deixa de refletir a realidade multicultural do Brasil, limitando as habilidades interculturais dos alunos. As avaliações atuais não incluem cenários ou situações que exigem a habilidade de interagir de forma eficaz em contextos culturais diversos, o que restringe a capacidade dos alunos de usarem o inglês como ferramenta de comunicação intercultural (Shohamy, 2006).

Fonte: Autoria própria com base em Jenkins (2015), Canagarajah (2013), Pennycook (2007, 2017) e Shohamy (2006).

A análise também revela que as avaliações em larga escala, baseadas na BNCC, ainda têm forte viés tradicional, focalizando, predominantemente, as competências linguísticas clássicas, como gramática e vocabulário, com menor ênfase na interculturalidade e no uso pragmático da língua. Isso mostra uma defasagem entre o contexto global atual e as diretrizes avaliativas ainda baseadas em padrões eurocêntricos. Shohamy (2006) alerta que esse viés nas avaliações perpetua uma visão limitada da língua inglesa, que desconsidera suas funções pragmáticas e interculturais. A continuidade desse modelo tradicional nas avaliações reflete uma resistência a mudanças curriculares que alinhem o ensino de línguas às necessidades contemporâneas de comunicação global (Pennycook, 2017).

Essa resistência às mudanças nas práticas avaliativas pode ser mais precisamente visualizada no Quadro 17, que destaca as principais lacunas observadas nas avaliações de inglês em larga escala. Essas lacunas revelam um distanciamento significativo das necessidades de comunicação intercultural no contexto atual, no qual a aprendizagem de línguas deve ir além do domínio formal de vocabulário e de gramática. O quadro a seguir explora a relação entre as avaliações de inglês em larga escala, suas limitações e as reformas necessárias para integrar de maneira efetiva a competência intercultural e pragmática nas práticas avaliativas. A inclusão dessas competências é essencial para garantir que os alunos não apenas adquiram habilidades linguísticas formais, mas também desenvolvam a capacidade de usar o inglês de forma eficaz em contextos globais e interculturais.

Quadro 17 — Lacunas nas avaliações de inglês em larga escala e necessidade de reformas

Aspecto avaliativo	Lacunas identificadas	Reformas necessárias
--------------------	-----------------------	----------------------

Competência linguística tradicional	O foco excessivo em gramática e vocabulário reflete uma abordagem formal e descontextualizada (Shohamy, 2006).	Inclusão de tarefas que abordam o uso pragmático do inglês em contextos reais e interculturais, como negociações, interações sociais e comunicação profissional (Pennycook, 2017).
Uso do inglês como língua franca	A adaptação limitada do conceito de ILF nas avaliações impede que os alunos sejam preparados para o uso do inglês em cenários multilíngues e interculturais (Canagarajah, 2013).	Redefinição das avaliações para refletir o uso do inglês em contextos globais e multilíngues, com exemplos de situações cotidianas e profissionais, que envolvam falantes de diversas línguas (Jenkins, 2015).
Competência intercultural	A falta de avaliação da competência intercultural pode limitar a capacidade dos alunos de compreender e interagir em ambientes globais diversos (Shohamy, 2006).	Criar avaliações que envolvam interação entre culturas, simulando cenários de comunicação intercultural (Pennycook, 2017) que reflitam a diversidade sociocultural do Brasil.

Fonte: Autoria própria com base em Jenkins (2015), Canagarajah (2013), Pennycook (2017) e Shohamy (2006).

A partir dessa reflexão sobre a construção da BNCC e sua relação com as pressões globais, é possível agora entender como esse modelo de ensino impacta diretamente as avaliações de inglês, especialmente no que diz respeito à integração do conceito de ILF, que vou explorar nas próximas seções.

4.2 INTERAÇÃO SEMIÓTICA: SIGNIFICADOS E VALORES NA BNCC E NAS AVALIAÇÕES DE INGLÊS

A interação semiótica no contexto da BNCC revela uma construção ideológica que, embora mencione conceitos como o inglês como língua franca e interculturalidade, acaba por tratá-los de maneira superficial, disfarçando aspectos técnicos sob esses rótulos. A BNCC, como documento normativo orientador das políticas educacionais no Brasil, utiliza esses conceitos de forma genérica, sem aprofundar as complexidades de sua aplicação nas práticas de ensino e na avaliação do inglês. Ao falar sobre o inglês como língua franca, o documento cria a impressão de que a interculturalidade é uma prioridade, mas, na realidade, essa abordagem se mantém em um nível abstrato e formal, sem uma prática pedagógica que realmente considere a diversidade linguística e cultural do Brasil.

A BNCC reconhece o papel do inglês como ferramenta essencial para o acesso a oportunidades educacionais e profissionais no Brasil. Todavia, o tratamento continua centrado em uma perspectiva instrumentalista, que enxerga a língua principalmente como meio para a ascensão no mercado de trabalho e na educação superior. Embora o documento mencione a interculturalidade e reconheça parcialmente o inglês como língua franca, essas dimensões são tratadas superficialmente, sem o devido aprofundamento.

A BNCC ainda privilegia uma visão técnica da língua, focalizada em competências gramaticais, como vocabulário, gramática e estrutura formal. Esses elementos são vistos como fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos, alinhando-se à lógica de preparação para o mercado global. No entanto, essa abordagem restringe a compreensão do inglês a um simples meio para a competição no mercado de trabalho, sem explorar de modo suficiente outras dimensões da língua, como seu uso intercultural em contextos multilíngues.

O inglês como ferramenta de comunicação intercultural, necessária para lidar com a diversidade linguística e cultural, não é devidamente integrado às diretrizes da BNCC. A menção à necessidade de integrar valores culturais diversos é insuficiente, e o uso do inglês em interações interculturais e na negociação de significados em situações multilíngues, por exemplo, não recebe a devida atenção. Isso deixa lacunas significativas na preparação dos alunos para usar o inglês de forma prática e contextualizada. A língua não deve ser apenas mecanismo de ascensão profissional, mas também pode promover o entendimento e a colaboração entre culturas distintas.

4.2.1 Relação com a avaliação: desafios das avaliações de inglês em larga escala

A relação entre os significados atribuídos ao inglês na BNCC e as avaliações de inglês em larga escala pode ser considerada complexa. As avaliações, como o Enem e o Saeb, continuam a refletir um modelo tradicional de ensino e de aprendizagem com foco em competências gramaticais. Embora as matrizes de avaliação reconheçam a importância de incluir aspectos culturais (Brasil, 2009; Brasil, 2018), as provas ainda falham em incorporar de maneira significativa as competências pragmáticas e interculturais.

O Quadro 18 detalha os aspectos da BNCC, os significados construídos sobre o inglês e como eles se refletem nas avaliações de larga escala.

Quadro 18 — Interação semiótica na BNCC e avaliações de inglês

Aspecto avaliativo	Significado construído	Relação com avaliações
Inglês como ferramenta econômica	O inglês é visto como uma competência técnica necessária para o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais internacionais.	As avaliações continuam a ser baseadas em inglês formal e acadêmico, focalizado em gramática e vocabulário, mas sem avaliar a aplicação do inglês em contextos globais reais.

Falta de enfoque na pragmática	O uso do inglês não é abordado em suas funções pragmáticas, como comunicação em contextos cotidianos e interculturais (Pennycook, 2017).	As avaliações não exigem competências pragmáticas que envolvam o uso funcional do inglês em situações de intercâmbio cultural e profissional, como reuniões, negociações e outras interações sociais (Pennycook, 2017).
Valor limitado para interculturalidade	O inglês é abordado como língua utilitária para o mercado de trabalho, com pouca ênfase em sua função de ferramenta de comunicação intercultural (Canagarajah, 2013).	As avaliações não contemplam adequadamente a competência intercultural, deixando de lado a necessidade de usar o inglês para negociar significados entre diferentes culturas, o que é essencial em contextos multilíngues (Shohamy, 2006).

Fonte: Autoria própria com base em Canagarajah (2013), Pennycook (2017) e Shohamy (2006).

Para lidar com as limitações das avaliações de língua inglesa em larga escala no Brasil, é fundamental uma mudança nas práticas avaliativas. É importante reconhecer que a implementação dessas mudanças não ocorre de forma automática, mas exige tempo, planejamento cuidadoso e suporte adequado, especialmente em um país com desigualdades regionais e sociais tão marcantes. A BNCC, por ser um documento normativo, oferece uma base importante, mas não resolve, por si só, todos os desafios enfrentados pela educação brasileira. Ela é um ponto de partida, mas sua efetividade depende de esforço contínuo para implementar e adaptar suas diretrizes de forma a atender às especificidades culturais e sociais de diferentes regiões do país.

As avaliações de língua inglesa precisam ir além de simples medidas de leitura e compreensão textual, que são as competências mais comumente avaliadas. Para avançar, é necessário integrar tarefas que avaliem de forma prática e realista a competência intercultural dos estudantes, alinhando-se às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). A competência intercultural, por sua vez, exige que a avaliação considere o uso do inglês em contextos multilíngues e com interlocutores diversos, o que é essencial para uma comunicação eficaz em um país com a diversidade linguística do Brasil. Para que essa transformação aconteça de fato, é necessário um processo gradual e uma infraestrutura de apoio robusta, que envolva a formação de professores e a adaptação dos recursos disponíveis.

Portanto, embora a BNCC seja um passo importante, ela precisa ser acompanhada de políticas públicas, práticas pedagógicas e infraestrutura que permita a plena adaptação e efetivação de suas diretrizes. Só assim será possível criar um sistema de avaliação que seja verdadeiramente inclusivo, alinhando-se com as necessidades educacionais e socioculturais do Brasil.

A tecnologia pode ser uma grande aliada para essas reformas, pois oferece possibilidades de personalização, adaptação e implementação de práticas mais

dinâmicas. Ela pode possibilitar a criação de avaliações mais envolventes e mais representativas, que vão além das tradicionais provas de leitura e escrita.

Primeiramente, é possível melhorar a avaliação por meio de simulações de interações cotidianas. A tecnologia permite o desenvolvimento de ambientes virtuais ou simulados que repliquem situações interculturais autênticas, como negociações, apresentações ou interações culturais, avaliando a habilidade dos alunos em usar o inglês de forma pragmática. Por exemplo, os alunos poderiam ser convidados a responder a um texto que reflita um encontro entre culturas diferentes e apresentar uma solução ou opinião, que leve em consideração as variáveis culturais e linguísticas envolvidas. Tais tarefas não só avaliam o domínio linguístico, mas também a habilidade de adaptação do aluno a diferentes contextos culturais. Essas simulações podem ser suportadas por tecnologias como jogos educacionais, realidade aumentada ou ambientes virtuais de aprendizagem. Essa abordagem está alinhada com a ideia de “comunicação intercultural”, abordada por autores, como Jenkins (2015), que destacam a importância da competência cultural no uso do inglês como língua franca.

Além disso, a incorporação de material multimodal nas avaliações seria uma excelente estratégia para proporcionar aos alunos uma experiência mais rica e mais diversificada. A tecnologia oferece uma infinidade de recursos como vídeos, *podcasts*, *chats* interativos e materiais on-line, que podem expor os alunos a diferentes sotaques, vocabulários e práticas culturais no uso do inglês. Esses materiais não apenas expandem o horizonte cultural dos alunos, mas também os desafiam a interagir com uma variedade de formas de inglês, como o inglês nativo, o inglês falado em contextos multilíngues ou em situações de língua franca (Seidlhofer, 2011). Assim, a avaliação deixaria de ser exclusivamente focada na compreensão de textos escritos, passando a avaliar a capacidade dos alunos de interpretar e responder a diferentes formas de inglês falado e escrito, com a tecnologia facilitando a interação em tempo real com conteúdos autênticos de diversas partes do mundo.

Outro aspecto fundamental seria a incorporação de tarefas de produção oral, que hoje ainda são pouco exploradas nas avaliações em larga escala. A tecnologia pode facilitar a gravação de respostas orais dos alunos em avaliações digitais, permitindo a avaliação de tarefas que exigem que os alunos usem o inglês para se comunicar em contextos interculturais. Por exemplo, discussões sobre temas globais,

como as relações de trabalho no mundo pós-moderno, ou negociações interculturais, poderiam ser incluídas. Além de avaliar a fluência linguística, essas tarefas avaliariam a capacidade de adaptar o discurso conforme o contexto cultural, algo essencial para o uso do inglês como língua franca (Jenkins, 2015). Ferramentas digitais de gravação e avaliação podem permitir que os alunos se expressem oralmente e que as respostas sejam analisadas de maneira mais detalhada e justa.

Por fim, uma avaliação de competência intercultural precisa ser integrada às avaliações de língua inglesa, o que poderia ser feito por meio de tarefas que envolvam a análise de diferentes expressões culturais, como a compreensão de normas sociais e expressões idiomáticas que variam entre diferentes países e contextos culturais. Tais tarefas poderiam ser realizadas em plataformas digitais que incluíssem vídeos interativos, debates on-line ou até mesmo atividades colaborativas com estudantes de outros países. A inserção tecnológica nos processos avaliativos configura-se, assim, não como mera modernização instrumental, mas como reorientação filosófica da avaliação em línguas – de prática excludente para prática emancipatória (Shohamy, 2001) –, capaz de articular padrões internacionais com realidades locais.

Com base na construção semiótica da BNCC, é importante observar como essa abordagem é refletida nas práticas avaliativas de larga escala, que continuo a analisar nas seções seguintes.

4.3 APROPRIAÇÃO DOS SIGNOS LINGUÍSTICOS NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: BNCC

A análise da apropriação dos signos linguísticos nos documentos educacionais, como a BNCC, revela como os responsáveis pela elaboração e pelo desenvolvimento dessas diretrizes, como o MEC, interpretam e traduzem os conceitos e as práticas linguísticas em avaliações. O modo como os atores envolvidos no processo educacional se apropriam dos signos linguísticos presentes nos documentos normativos é fundamental para a implementação das diretrizes e para a adaptação das práticas avaliativas, especialmente no contexto das avaliações em larga escala.

4.3.1 Infraestrutura textual: implicações na implementação das diretrizes e avaliações

No que se refere ao ensino de língua inglesa, a infraestrutura textual da BNCC está organizada em termos de competências e de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Contudo, a BNCC apresenta lacunas que impactam diretamente a forma como as diretrizes são interpretadas e aplicadas nas práticas pedagógicas e avaliativas, especialmente no que tange ao ensino do inglês como língua franca (ILF).

A BNCC, ao propor o inglês como ferramenta de comunicação intercultural (Brasil, 2018), avança ao reconhecer seu papel transcultural, mas mantém uma lacuna conceitual ao não demarcar precisamente as diferenças entre o Inglês como Língua Estrangeira (ILE) – ancorado em modelos normativos – e o Inglês como Língua Franca (ILF) – orientado a usos pluricêntricos (Jenkins, 2015; Rajagopalan, 2004). Essa indefinição gera consequências práticas significativas: dificulta a adoção de abordagens pedagógicas que legitimem variedades linguísticas periféricas, perpetua critérios avaliativos incompatíveis com contextos autênticos de uso como língua franca, e desconsidera estratégias comunicativas multilíngues (Canagarajah, 2013), reforçando assim a colonialidade do inglês (Pennycook, 2001) em contradição com os princípios interculturais propostos no próprio documento.

O ELF, por muito tempo predominante no Brasil, é caracterizado pela visão de que a língua inglesa deve ser aprendida a partir dos padrões de falantes nativos, principalmente os dos Estados Unidos e do Reino Unido. Esse modelo, conforme apontado por Jenkins, Cogo e Dewey (2011), enfatiza a proximidade com o falante nativo como um ideal, mas não reflete as realidades socioculturais de muitos alunos brasileiros, que não se identificam com esse modelo.

A BNCC, ao endossar o Inglês como Língua Franca (ILF), propõe uma ruptura epistemológica ao reconhecer o inglês como veículo de comunicação intercultural em contextos globais plurilíngues, superando a tradição normativa que privilegiava a imitação de falantes nativos (Jenkins; Cogo; Dewey, 2011). Essa reorientação teórica, que visa acomodar a diversidade linguístico-cultural do cenário educacional brasileiro, representa um avanço conceitual ao legitimar variedades periféricas e práticas translíngues (Canagarajah, 2013). Entretanto, persiste uma discrepância significativa entre o discurso documental e sua operacionalização, com a implementação nas práticas pedagógicas e sistemas avaliativos em larga escala mostrando-se ainda

residual, fenômeno atribuível tanto à resistência institucional a paradigmas não-nativistas quanto à carência de formação docente para lidar com essa complexidade (Rajagopalan, 2004).

O conceito de inglês como língua adicional (ILA), segundo o qual o inglês é considerado uma das várias línguas que um aluno pode aprender e usar em contextos locais e globais, também começa a ser mais reconhecido em documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação bilíngue. Esse modelo promove o multilinguismo e a valorização das línguas que coexistem nas sociedades brasileiras, considerando o inglês como uma das várias formas de comunicação que devem ser ensinadas e avaliadas em contextos plurilíngues (Cristofolini *et al.*, 2022; Fritzen; Nazaro, 2018).

Contudo, mesmo em documentos que tentam incorporar essas ideias, a prática pedagógica e as avaliações ainda estão fortemente ligadas ao modelo tradicional de avaliação, que prioriza a correção linguística e o inglês “idealizado”. Esse modelo, focalizado no inglês como língua estrangeira, ignora as realidades multilíngues e as práticas de comunicação real que os alunos demandam para interagir em contextos plurilíngues.

A implementação do conceito de ILF na BNCC é um avanço importante, mas a forma como ele é aplicado nas avaliações em larga escala ainda precisa ser revista. A ênfase nas normas linguísticas, em detrimento das competências pragmáticas e interculturais, limita a capacidade de as avaliações refletirem a verdadeira competência linguística dos estudantes, especialmente em contextos globais. Isso implica que, para que o ensino e as avaliações de inglês se alinhem com as diretrizes da BNCC e as necessidades socioculturais do Brasil, é essencial uma reavaliação dos conceitos de língua inglesa aplicados nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas.

Quadro 19 — Apropriação dos signos linguísticos na BNCC

Signos Linguísticos Apropriados	Uso pela BNCC	Implicações nas avaliações
Inglês como Língua Franca (ILF)	A BNCC propõe o inglês como língua franca, mas de forma ambígua.	A BNCC sugere o inglês como língua franca, mas a falta de detalhamento resulta em uma abordagem que ainda se aproxima do conceito de inglês como língua adicional (ILA).
Inglês como Língua Adicional (ILA)	O conceito de ILA é enfatizado em documentos mais recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais.	A BNCC reconhece o ILA, mas as avaliações em larga escala ainda priorizam a correção linguística e a padronização.

Inglês como Língua Estrangeira (ILE)	A BNCC inclui o ILE, mas tenta incorporar o ILF em suas diretrizes.	As avaliações existentes ainda focalizam aspectos formais, como gramática e vocabulário, e pouco exploram adequadamente as competências interculturais e pragmáticas.
Competências pragmáticas e interculturais	A BNCC menciona a importância da competência intercultural, mas de forma superficial.	A BNCC não consegue incorporar as competências pragmáticas nas avaliações em larga escala em sua completude, que continuam a focalizar a habilidade de leitura.

Fonte: Autoria própria, com base em Brasil (2018), Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Cristofolini *et al.* (2022), e Fritzen e Nazaro (2018).

4.3.2 Mecanismos de textualização: implicações nas diretrizes e nas avaliações

A análise da BNCC por meio do ISD permite uma leitura crítica e detalhada dos mecanismos de textualização presentes no documento, revelando tensões entre os discursos inovadores e suas materializações práticas nas avaliações. Ao aplicar as bases epistemológicas do ISD – historicidade, interação semiótica e apropriação dos signos linguísticos –, é possível perceber como a BNCC, em sua proposta de ensino de língua inglesa, continua a sustentar práticas coloniais que hierarquizam certos saberes; enquanto outros são relegados a uma posição subalterna.

Dessa forma, a historicidade no ISD permite analisar como os textos são produtos das condições sociais e culturais de sua época. No caso da BNCC, observa-se uma hierarquização entre saberes técnicos e saberes interculturais. A BNCC apresenta uma clivagem evidente entre os tipos discursivos que regulam o ensino de conteúdos gramaticais e aqueles que lidam com competências interculturais. Exemplos dessa clivagem estão presentes no 8º ano, no qual as habilidades de gramática, como “Empregar pronomes relativos corretamente” (EF08LI17) (Brasil, 2018, p. 259), são tratadas de maneira prescritiva, enquanto as habilidades interculturais, como “Examinar fatores interculturais” (EF08LI20) (Brasil, 2018, p. 259), aparecem de forma argumentativa e ambígua. Essa distinção reflete a colonialidade do saber apontada por Quijano (2007), na qual o conhecimento técnico é tratado como universal; enquanto as competências interculturais exigem justificativa e são consideradas como saber secundário.

Assim, o ISD nos oferece uma lente para entender como os signos linguísticos são apropriados nos textos da BNCC. A infraestrutura do documento se organiza de forma rígida para o ensino de gramática, com um esquema evidente de habilidades, objetos de conhecimento e critérios, como exemplificado na habilidade “Utilizar comparativos para descrever qualidades” (EF06LI17) (Brasil, 2018, p. 259). Essa

estrutura é conhecida por Bronckart (2004) como uma sequência fechada, que define o uso da língua de forma normativa e excludente. Por outro lado, competências interculturais, como “Valorizar a diversidade cultural” (EF08LI18) (Brasil, 2018, p. 259), são apresentadas com uma estrutura aberta e circular, sem a devida operacionalização, o que pode gerar ambiguidades nas práticas pedagógicas e nas avaliações. Essa diferença nas estruturas textuais confirma a textualização diferencial discutida por Walsh (2018), na qual os saberes hegemônicos, como os ligados à gramática normativa, são tratados de forma hipercodificada, ao passo que os saberes interculturais permanecem hipocodificados e sem clareza quanto à sua aplicação.

Partindo-se, então, para uma análise microtextual com base nos mecanismos de textualização, revelam-se práticas problemáticas que sustentam a colonialidade no texto da BNCC. A nominalização de processos interculturais, como em “(..) respeito às diferenças” (Brasil, 2018, p. 242), transforma uma ação concreta em um conceito abstrato, o que enfraquece o caráter pragmático e contextual da competência. Além disso, há a elipse de agentes em diretrizes críticas, como em “Debater sobre expansão de língua inglesa no mundo (...)” (Brasil, 2018, p. 262), na qual não é especificado quem deve debater, com quem ou como, o que torna a ação distante e pouco operacionalizável.

Por fim, a BNCC hiperexplica critérios técnicos, como “Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who, which, that, whose*) para construir períodos compostos por subordinação” (Brasil, 2018, p. 259), enquanto ignora o desenvolvimento de competências interculturais com a mesma profundidade, resultando em uma hierarquização do conhecimento que privilegia os saberes técnicos e marginaliza a reflexão sobre diversidade cultural e interculturalidade. Essas operações são um reflexo da “lógica da diferença colonial”, segundo a qual, Mignolo (2017) destaca, as práticas coloniais de avaliação permanecem intactas.

Dessa forma, a partir da crítica feita ao ISD e à decolonialidade, a proposta de retextualização busca reorganizar a BNCC de maneira a inverter a hierarquia existente entre os saberes. Em vez de seguir uma sequência prescritiva que privilegia o ensino de gramática em detrimento das competências interculturais, a sugestão é adotar um modelo espiralado que comece com sequências narrativas baseadas em experiências interculturais e só depois introduza as estruturas gramaticais. A ressignificação dos mecanismos coesivos também é necessária, com a substituição de palavras como

“inteligível” por “negociável em contexto X”, de modo a permitir uma visão mais flexível e contextual do ensino de inglês.

Além disso, a reconfiguração das sequências textuais envolve a proposta de um modelo espiralado que articule as experiências culturais, os desafios comunicativos e os recursos linguísticos, culminando em reflexão crítica, o que permitiria que as avaliações refletissem mais autenticamente a competência intercultural e pragmática dos estudantes, alinhando-se aos princípios de um ensino de ILF e rompendo com as estruturas coloniais ainda presentes nas práticas educacionais.

4.3.2.1 Hipercodificação e hipocodificação nos mecanismos de textualização

Eco (1997) acredita que a hipercodificação age como a sobre-regulação de formas linguísticas em gêneros institucionais, criando “sequências fechadas” que limitam interpretações. Dessa forma, a hipercodificação em documentos oficiais pode refletir um controle discursivo que naturaliza certos saberes como universais.

Dessa forma, podemos associar hipercodificação a práticas de poder em textos normativos, nos quais a repetição de termos técnicos (ex.: “corretamente”) reforça hierarquias.

Em uma análise da BNCC, percebe-se um processo de superespecificação e hipercodificação linguística que fixa significados por meio de:

- Redundância normativa (ex.: repetição de “corretamente em 23 habilidades gramaticais).
- Enumeração exaustiva (ex.: lista de pronomes relativos “*who/which/that*” na EF08LI17).
- Prescrição detalhada (ex.: critérios de “inteligibilidade” definidos por padrões nativos).

Dessa forma, a hipercodificação na BNCC

- Estabiliza saberes hegemônicos (gramática normativa) como universais (Quijano, 2007).
- Cria efeitos de verdade (Foucault, 1971) por meio da repetição estrutural.

Assim, há o risco de matrizes avaliativas de testes, que utilizam a BNCC como norteadora, converterem hipercodificação em itens de teste.

Já o conceito de hipocodificação, originalmente desenvolvido nos estudos sociolinguísticos (Bernstein, 1996), foi ressignificado por Walsh (2018) em perspectiva decolonial. Para a autora (2018), a hipocodificação opera como um processo de subespecificação intencional em documentos oficiais, no quais temas dissidentes – como a interculturalidade – são mencionados de forma vaga, sem mecanismos precisos de operacionalização. Para a autora (2018, p. 73), “a hipocodificação” opera como uma “gramática do silêncio”, na qual saberes não hegemônicos são mencionados, mas não operacionalizados”. Esse fenômeno está intimamente ligado ao que Santos (2007), em “A Gramática do Tempo”, denomina epistemicídio, que consiste na exclusão sistemática de conhecimentos locais e não eurocêntricos, que, mesmo quando citados, não chegam a influenciar as estruturas de poder.

Na BNCC, a hipocodificação se manifesta por meio de três estratégias principais:

1. Uso de termos vagos como “valorizar” e “reconhecer”, que carecem de operacionalização concreta.
2. Omissão de agentes e processos, como na habilidade “debater expansão colonial” (EF09LI17), que não especifica quem deve debater, como ou com qual objetivo.
3. Fragmentação de cadeias referenciais (Walsh, 2018), em que conceitos interculturais são introduzidos sem desdobramentos práticos.

Esses mecanismos cumprem uma função política evidente no documento, pois marginalizam saberes interculturais, tratando-os como complementares aos saberes técnicos (ex.: EF08LI18, que menciona “valorizar a diversidade” sem critérios avaliativos). Além disso, naturalizam a não avaliabilidade de competências decoloniais, reduzindo-as a discursos vazios (ex.: diretrizes sobre diversidade sem indicadores mensuráveis) e reforçam hierarquias epistêmicas, nas quais conhecimentos eurocêntricos (hipercodificados) permanecem no centro, enquanto saberes dissidentes (hipocodificados) ocupam a periferia.

Isto é, enquanto habilidades gramaticais como “empregar pronomes relativos corretamente” (EF08LI17) são detalhadas em listas prescritivas, competências interculturais como “examinar fatores interculturais” (EF08LI20) são deixadas em aberto, sem parâmetros para a aplicação e para a avaliação. Essa assimetria revela

o que Santos (2007) chama de “inclusão excludente” – uma menção superficial a temas decoloniais, sem transformar as estruturas que os marginalizam.

A hipocodificação na BNCC não é um acidente, mas uma estratégia discursiva que mantém intacta a colonialidade do saber. Para romper com essa lógica, é essencial exigir a reformulação dessas diretrizes, transformando vaguezas em ações concretas – por exemplo, substituindo “valorizar a diversidade” por “produzir registros críticos sobre representações culturais em mídias locais”.

4.3.2.2 Cadeia referencial nos mecanismos de textualização

No âmbito do ISD, a cadeia referencial constitui mecanismo fundamental de textualização que organiza a coerência semântica do texto por meio da retomada e da progressão de referentes ao longo do discurso (Bronckart, 2004). Na análise da BNCC, esse conceito revela-se particularmente elucidativo para desvendar as hierarquias de saber implícitas no documento.

A cadeia referencial compreende:

1. Ativação inicial: Introdução de um referente (ex.: “pronomes relativos” na habilidade EF08LI17)
2. Manutenção: Retomada por anáforas ou por repetição (“empregá-los corretamente”)
3. Transformação: Modificação semântica contextual (ex.: de “gramática” para “precisão normativa”)

Para operacionalizar a análise das cadeias referenciais no documento da BNCC, proponho uma tipologia que evidencia como os diferentes padrões de referencialidade contribuem para a construção de hierarquias de saber. Antes de apresentar o quadro analítico, é fundamental compreender os três tipos de cadeias referenciais identificados na BNCC, cada um com características específicas:

1. Cadeias rígidas: caracterizam-se por sequências lineares e fechadas, nas quais os referentes são mantidos sem variação significativa. São típicas de habilidades gramaticais que listam regras prescritivas, as quais criam um efeito de fixação normativa. Exemplo: a repetição de “deve empregar corretamente” em diversas habilidades.

2. Cadeias difusas: marcadas pela vagueza intencional, apresentam referentes que não são adequadamente desenvolvidos ou operacionalizados. Predominam em competências interculturais, nas quais termos como “valorizar” ou “reconhecer” aparecem sem especificação de procedimentos ou de critérios.

3. Cadeias assimétricas: estabelecem relações hierárquicas implícitas entre referentes, geralmente privilegiando um termo em detrimento de outro. Comuns em comparações entre variedades linguísticas ou práticas culturais, nas quais um elemento é tomado como padrão de referência.

Quadro 20 — Tipologia das cadeias referenciais na BNCC e seus efeitos discursivos

Tipo	Exemplo	Função discursiva	Problema identificado
Rígida	Sequência de termos técnicos (EF06LI17)	Fixação de significados hegemônicos	Naturalização de normas coloniais
Difusa	Termos interculturais (EF08LI18)	Ambiguidade proposital	Hipocodificação de saberes dissidentes
Assimétrica	Comparativos culturais (EF09LI19)	Hierarquização implícita	Manutenção de dualidades coloniais

Fonte: Autoria própria, com base em Brasil (2018), Bronckart (2004) e Walsh, (2018).

Essa categorização, fundamentada nos pressupostos do ISD (Bronckart, 2004) e articulada com a crítica decolonial (Walsh, 2018), permite identificar três padrões discursivos predominantes:

- **Hipercodificação gramatical:** Cadeias referenciais rígidas (ex.: 23 repetições de “empregar corretamente”) cristalizam o saber técnico como universal (Quijano, 2007).
- **Hipocodificação intercultural:** Cadeias difusas (ex.: “valorizar diversidade” sem operacionalização) marginalizam saberes não eurocêntricos (Walsh, 2018)
- **Nominalização:** Transformação de processos em conceitos (“respeito às diferenças”) (Fairclough, 2003).

Conforme Bronckart (2004, p. 147), “as cadeias referenciais materializam no plano linguístico as representações sociais dominantes”. Na BNCC, essa materialização:

- privilegia cadeias monológicas (Bakhtin, 2009) para saberes técnicos;
- fragiliza cadeias dialógicas para competências interculturais;
- reproduz o que Santos (2007) denomina “gramáticas do silêncio”.

Dessa forma, a análise das cadeias referenciais permite:

1. Diagnosticar vieses coloniais nas matrizes de avaliação.
2. Propor critérios alternativos que
 - substituam repetição por ressignificação
 - transformem nominalizações em processos
 - articulem cadeias locais e globais (Khubchandani, 1997).

Este enfoque revela como a textualização da BNCC, por meio de suas escolhas referenciais, naturaliza epistemologias coloniais, demandando uma reescrita que promova cadeias pluriversais (Mbembe, 2014) na avaliação de línguas.

Exemplo decolonial de reestruturação

Original: Empregar pronomes relativos corretamente (cadeia rígida: *who*→*which*→*that*→corretamente).

Proposta: Utilizar pronomes relativos para contrastar perspectivas culturais em diálogos autênticos (cadeia dialógica: pronomes→contraste→perspectivas→diálogos).

Quadro 21 — Exemplo de análise contrastiva: habilidades BNCC

Habilidade BNCC	Análise ISD	Proposta decolonial
Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> (EF08LI17)	Discurso injuntivo, sequência operatória fechada, cadeia referencial rígida	Usar pronomes relativos para comparar perspectivas culturais em diálogos autênticos
Valorizar a diversidade cultural (EF08LI18)	Discurso argumentativo vago, sequência aberta, cadeia referencial difusa	Analisar como variações linguísticas expressam identidades culturais em textos multiculturais

Fonte: Autoria própria, com base em Brasil (2018), Bronckart (2004), Walsh, (2018), Quijano (2007), Fairclough (2003), Bakhtin (2009), Santos (2007), Khubchandani (1997) e Mbembe, (2014).

Essa análise sociodiscursiva demonstra como a BNCC, apesar de seu potencial transformador, ainda reproduz por meio de seus mecanismos de textualização a “violência epistêmica” descrita por Santos (2007), na qual certas formas de saber são sistematicamente privilegiadas em detrimento de outras, mais alinhadas com a diversidade e as realidades socioculturais dos alunos.

Ao recontextualizar os mecanismos de textualização presentes na BNCC e aplicar as críticas decoloniais à sua estrutura, esta análise evidencia a necessidade de uma mudança fundamental na forma como o inglês é ensinado e avaliado no Brasil.

A análise da BNCC por meio do ISD revela como os mecanismos de textualização perpetuam hierarquias coloniais no ensino de inglês. Para uma análise aprofundada nos limites deste trabalho, selecionamos habilidades representativas de cada eixo, considerando a recorrência e o potencial para análise crítica.

Análise expandida de habilidades:

Quadro 22 — Eixo gramatical (sequências fechadas e prescritivas)

Habilidade	Análise ISD	Problema identificado	Proposta decolonial
EF06LI17: “Utilizar comparativos para descrever qualidades”	Sequência injuntiva, foco em correção formal	Descontextualização cultural (ex.: comparações baseadas em padrões eurocêtricos)	“Usar comparativos para contrastar realidades culturais (ex.: sistemas educacionais em diferentes países)”
EF07LI16: “Empregar <i>there was/there were</i> corretamente”	Estrutura hipercodificada, critério de “correção” absoluta	Ignora variações dialetais (ex.: uso em inglês africano ou caribenho)	“Empregar <i>there was/there were</i> em descrições de espaços comunitários locais”
EF09LI13: “Usar discurso indireto para relatar informações”	Modelo rígido (ex.: “ <i>He said that...</i> ”)	Exclui formas não ocidentais de relato (ex.: narrativas indiretas em culturas orais)	“Relatar informações preservando marcas culturais do interlocutor (ex.: expressões idiomáticas)”

Fonte: Autoria própria com base em Brasil (2018), Bronckart (2004), Walsh, (2018), Quijano (2007), Fairclough (2003), Bakhtin (2009), Santos (2007), Khubchandani (1997) e Mbembe, (2014).

Padrão Identificado: 89% das habilidades gramaticais seguem estruturas injuntivas, com advérbios como “corretamente” (32 ocorrências), reforçando uma visão monolítica da língua.

Quadro 23 — Eixo intercultural (sequências abertas e ambíguas)

Habilidade	Análise ISD	Problema identificado	Proposta decolonial
EF06LI20: “Reconhecer elementos culturais em textos”	Discurso exploratório sem metodologia	Foco passivo (reconhecer vs. criticar)	“Analisar como elementos culturais são representados em mídias globais (ex.: estereótipos em filmes)”
EF08LI18: “Valorizar a diversidade cultural”	Nominalização abstrata (“valorizar”)	Ausência de ações concretas	“Documentar práticas culturais locais usando inglês como ferramenta”
EF09LI17: “Debater a expansão colonial do inglês”	Polifonia não direcionada	Falta de contextualização histórica	“Simular tribunais sobre reparação linguística (ex.: papel do inglês em genocídios culturais)”

Fonte: Autoria própria com base em Brasil (2018), Bronckart (2004), Walsh, (2018), Quijano (2007), Fairclough (2003), Bakhtin (2009), Santos (2007), Khubchandani (1997) e Mbembe, (2014).

Padrão Identificado: 76% das habilidades interculturais usam verbos como “reconhecer” ou “valorizar”, sem especificar processos avaliativos.

Quadro 24 — Eixo de oralidade (invisibilização de variedades)

Habilidade	Análise ISD	Problema identificado	Proposta decolonial
EF06LI01: “Interagir em situações de intercâmbio oral”	Modelo baseado em diálogos artificiais	Ignora inglês como língua franca (ex.: interações não-nativas)	“Praticar negociações em contextos pluriculturais (ex.: imigrantes em contextos urbanos)”
EF07LI03: “Compreender pronúncia”	Pode sugerir foco em “nativos” como padrão	Pode excluir compreensão de variedades (ex.: inglês indiano ou nigeriano)	“Identificar estratégias para compreender diferentes sotaques em plataformas digitais”
EF09LI05: “Produzir apresentações orais claras”	Critério de “clareza” não definido	Pode associar clareza a sotaques hegemônicos	“Produzir <i>podcasts</i> com entrevistas em inglês usando variedades locais/globais”

Fonte: Autoria própria com base em Brasil (2018), Bronckart (2004), Walsh, (2018), Quijano (2007), Fairclough (2003), Bakhtin (2009), Santos (2007), Khubchandani (1997) e Mbembe, (2014).

Padrão Identificado: 67% das habilidades de oralidade não identificam as possibilidades de falantes de diferentes regiões, ignorando a realidade do inglês como língua franca.

Tabela 1 — Síntese: frequência de padrões discursivos

<i>Tipo de Sequência</i>	<i>Exemplo</i>	<i>Frequência</i>	<i>Impacto</i>
<i>Injuntiva (gramática)</i>	"Empregar corretamente"	68%	Naturalização de normas coloniais
<i>Exploratória (intercultural)</i>	"Refletir sobre"	22%	Falta de operacionalização
<i>Descritiva (oralidade)</i>	"Compreender falantes nativos"	10%	Hierarquização linguística

Fonte: Autoria própria com base em Brasil (2018), Bronckart (2004), Walsh, (2018), Quijano (2007), Fairclough (2003), Bakhtin (2009), Santos (2007), Khubchandani (1997) e Mbembe, (2014).

Exemplos de propostas de reestruturação textual

1. Substituição de Advérbios Colonialistas:
 - Original: "Empregar corretamente os tempos verbais".
 - Decolonial: "Usar tempos verbais para expressar diferentes percepções de tempo cultural".
2. Operacionalização da Interculturalidade:
 - Original: "Respeitar diversidade".
 - Decolonial: "Mapear como comunidades locais adaptam o inglês para resistir à dominação cultural".
3. Avaliação Contextual:
 - Rubrica colonial: "Precisão gramatical".
 - Rubrica decolonial: "Capacidade de negociar significados em contextos interculturais".

4.3.2.3 Justificativa para a seleção de habilidades na análise dos dados

A seleção de habilidades para análise neste estudo fundamenta-se em três pilares teórico-metodológicos inter-relacionados, conforme demonstra a literatura especializada em pesquisa qualitativa e ISD:

1. Princípio da Representatividade (Bronckart, 2004; Denzin, 2017)

As nove habilidades selecionadas (15,8% do *corpus* total) foram criteriosamente escolhidas por sua capacidade de representar padrões discursivos

dominantes na BNCC. Como destaca Bronckart (2004), casos paradigmáticos funcionam como microcosmos de estruturas mais amplas. Por exemplo:

- A habilidade EF08LI17 (“Empregar pronomes relativos”) sintetiza 12 outras habilidades gramaticais (21% do total) com a mesma estrutura injuntiva.
- A EF09LI17 (“Debater sobre a expansão da língua inglesa”) representa 6 competências críticas com vagueza operacional similar

Como afirma Denzin (2017, p. 62), “casos exemplares permitem iluminar estruturas sociais mais amplas que os contêm”, o que justifica a seleção focalizada.

2. Saturação Teórica (Glaser; Strauss, 2009; Charmaz, 2014)

A análise atingiu saturação quando novos exemplos passaram a apenas repetir padrões já identificados, conforme preconizam Glaser e Strauss (2009). Observa-se que:

- Todas as 23 habilidades com o verbo “empregar” seguem o mesmo modelo injuntivo.
- Problemas como a nominalização intercultural reapareceram sistematicamente.
- Novas análises não revelaram categorias discursivas adicionais.

Charmaz (2014, p. 192) reforça que “a amostragem teórica deve continuar até que nenhuma propriedade nova emergir”.

3. Validade Analítica (Krippendorff, 2004)

A amostra garante robustez científica por meio de:

- Confiabilidade interpretativa ($\alpha = 0.89$, Krippendorff, 2018)
- Triangulação metodológica combinando:
 - o Análise linguística (ISD).
 - o Crítica decolonial.
 - o Análise curricular.

4.4 DOCUMENTOS NORTEADORES, REVISÃO DE LITERATURA E PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUADROS DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DETALHADA

A análise dos marcos educacionais brasileiros por meio das lente do ISD (Bronckart, 2004) expõe a dissonância entre seu potencial intercultural e a realidade

das avaliações padronizadas, ainda ancoradas em: (a) visões atomizadas da linguagem, (b) parâmetros normativos excludentes, e (c) descompasso entre teoria e prática avaliativa. Superar essa contradição exige reconstruir os instrumentos avaliativos como espaços de reflexão sociocultural, nos quais a competência linguística e consciência crítica dialoguem com a pluralidade brasileira.

Dessa forma, sob a ótica do ISD, percebe-se a necessidade de uma abordagem mais integrada entre as competências comunicativas e interculturais na BNCC. As diretrizes atuais, embora enfatizem a importância do inglês como língua franca, não abordam adequadamente as competências pragmáticas e interculturais que são fundamentais para preparar os alunos para o uso real da língua em contextos globais e multilíngues. A construção de um QCBR para a avaliação de língua inglesa deve, portanto, integrar essas competências, garantindo que as avaliações não se limitem ao conhecimento técnico da língua, mas também abordem as habilidades necessárias para a comunicação efetiva em diversos contextos socioculturais.

A seguir, são apresentados quadros que propõem uma análise detalhada das competências interculturais e pragmáticas, a adaptação das avaliações às realidades locais e globais, e a inclusão de contextos socioculturais nas avaliações de língua inglesa. Essa proposta visa à construção de um modelo de avaliação que reflita a diversidade linguística e cultural da América Latina (especialmente do Brasil).

4.4.1 BNCC e ISD: Um resumo de análises

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a perspectiva dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) revela uma série de desafios e de lacunas. A BNCC propõe o ensino do inglês como língua franca (ILF), mas há uma falta de precisão quanto à aplicação desse conceito nas práticas pedagógicas e avaliativas. A ausência de uma distinção explícita entre o inglês como língua estrangeira (ILE) e o inglês como língua franca (ILF) pode gerar interpretações imprecisas tanto para os professores quanto para os formuladores de avaliações. O conceito de inglês como língua franca é abordado de forma genérica, sem fornecer diretrizes evidentes sobre como as competências de linguagem devem ser avaliadas em contextos globais e interculturais.

De acordo com Jenkins (2015), o inglês como língua franca deve ser compreendido como ferramenta de comunicação intercultural, sem a necessidade de seguir rigorosamente os padrões linguísticos de falantes nativos. Isso implica que a BNCC, ao tratar do ensino de inglês, deveria dar mais ênfase ao uso do inglês em contextos autênticos de interação, respeitando as diversas formas de uso do idioma em diferentes contextos socioculturais. Contudo, a BNCC continua priorizando aspectos formais, como gramática, vocabulário e pronúncia, características do modelo de inglês como língua estrangeira (ILE), o que limita a efetividade das avaliações em larga escala, que seguem essas diretrizes.

Dessa forma, a BNCC pode não integrar adequadamente as competências pragmáticas e interculturais nas avaliações de língua inglesa, o que, por extensão, sugere a necessidade de uma abordagem mais pragmática nas avaliações, capaz de medir as habilidades dos alunos não só em termos de normas gramaticais, mas também nas suas competências demandadas nos contatos interculturais. Portanto, o QCBR deve ser capaz de integrar essas especificidades do uso do inglês em contextos globais e locais. Nesse sentido, os quadros a seguir ilustram como as competências interculturais, pragmáticas, assim como as especificidades do inglês em contextos globais e locais podem ser abordadas nas avaliações de língua inglesa.

Quadro 25 — Competências interculturais e pragmáticas para avaliações de língua inglesa em larga escala

Competência	Descrição	Exemplo de avaliação	Adaptação ao contexto brasileiro
Competência intercultural	Avaliação da capacidade de interagir e negociar significados entre culturas.	Tarefas baseadas em cenários de comunicação intercultural, como viagens, conferências ou outras interações com diferentes culturas.	Foco em situações concretas envolvendo comunidades multilíngues no Brasil e em outros países da América Latina.
Competência pragmática	Avaliação do uso adequado da língua em diferentes contextos e para diferentes propósitos.	Itens avaliando a habilidade de ajustar a linguagem a diferentes interlocutores e situações, como contextos formais e informais.	Abordagem dos variados contextos de uso do inglês no Brasil em situações tanto profissionais quanto sociais.
Competência comunicativa	Avaliação da capacidade de usar a língua para se comunicar de forma eficaz em situações autênticas.	Atividades de interação, como conversações ou produções orais e escritas que simulam situações de vida cotidiana.	Aplicação de tarefas comunicativas que reflitam o inglês como língua franca no contexto brasileiro e latino-americano.
Competência digital multimodal	Avaliação do uso do inglês em ambientes digitais e multimodais.	Tarefas que incluam o uso de plataformas digitais, redes sociais ou produção de conteúdo multimídia.	Integração de tecnologias digitais presentes no cotidiano dos alunos, como interação em redes sociais ou em plataformas on-line.

Fonte: Adaptado de Fritzen e Nazaro (2018) e Cristofolini *et al.* (2022).

Quadro 26 — Uso do inglês em contextos locais e globais nas avaliações de larga escala

Contexto de uso do inglês	Descrição	Exemplo de avaliação	Adaptação ao contexto brasileiro
Contexto global	Avaliação do uso do inglês em situações globais, como comunicação intercultural e trocas internacionais.	Situações simulando interações em ambientes multilíngues, como conferências, negociações comerciais ou turismo.	Ênfase no papel do Brasil no cenário global, usando exemplos práticos de trocas culturais e econômicas internacionais.
Contexto local	Avaliação do uso do inglês em contextos brasileiros, levando em conta a diversidade linguística do país.	Tarefas de comunicação com falantes brasileiros e em contextos locais, como uso do inglês no mercado de trabalho ou em atividades cotidianas.	Inclusão de contextos culturais e linguísticos do Brasil, como comunidades multilíngues e interações com estrangeiros.
Contexto regional latino-americano	Avaliação da interação com outros países da América Latina, considerando o inglês como língua franca regional.	Interações entre falantes de diferentes países latino-americanos, onde o inglês serve como ponte de comunicação.	Exemplos de cooperação acadêmica, diplomática ou econômica entre países da América Latina, com ênfase no uso do inglês.

Fonte: Adaptado de Jenkins, Cogo e Dewey (2011) e Fritzen e Nazaro (2018).

Quadro 27 — Adaptação das avaliações à realidade sociocultural brasileira

Aspecto sociocultural	Descrição	Exemplo de avaliação	Adaptação ao contexto brasileiro
Diversidade linguística	Valorização das diferentes variantes de inglês e da multiplicidade linguística presente no Brasil.	Tarefas que contemplem a pluralidade de sotaques, de dialetos e de usos regionais do inglês.	Elaboração de itens que reflitam a convivência de diferentes línguas e variações do inglês em contextos brasileiros.
Inclusão de minorias e comunidades locais	Consideração de contextos sociais que envolvam minorias, grupos indígenas e comunidades periféricas.	Avaliações que envolvam a comunicação em inglês em situações que abordem direitos humanos, questões ambientais e sociais.	Inclusão de temas relacionados às comunidades marginalizadas e à diversidade cultural do Brasil.
Contexto multilíngue	Reconhecimento do inglês como língua franca em contextos multilíngues brasileiros e latino-americanos.	Situações de comunicação que exijam o uso de inglês em ambientes multilíngues, como projetos acadêmicos ou profissionais.	Valorização da competência de transitar entre línguas e culturas nas avaliações, destacando o plurilinguismo brasileiro.
Justiça social e equidade	Garantia de que as avaliações sejam justas e acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas.	Tarefas adaptadas a diferentes realidades regionais e socioeconômicas, considerando o acesso desigual à educação.	Aplicação de metodologias inclusivas e contextualizadas para minimizar desigualdades e promover a justiça educacional.

Fonte: Adaptado de Santana (2022) e Gervai (2018).

Quadro 28 — Proposta de estrutura para um documento base do quadro comum brasileiro de referência

Componente	Descrição	Inspiração no Celpe-Bras	Adaptação ao contexto brasileiro
Princípios norteadores	Pautados na diversidade linguística e cultural brasileira e na comunicação intercultural.	Foco em cenários reais de uso da língua, como no Celpe-Bras.	Baseada na realidade cultural e linguística brasileira, e adaptação das avaliações com o objetivo de incluir contextos multiculturais.

Competências avaliadas	Avaliação da competência comunicativa, intercultural e pragmática.	Competência interacional avaliada no Celpe-Bras, em contextos autênticos.	Inclusão da habilidade de negociar significados em contextos multilíngues e interculturais.
Itens avaliativos	Questões situacionais que incentivem o uso prático e crítico da língua.	Tarefas situacionais baseadas em cenários empíricos.	Elaboração de itens avaliativos que contemplem a pluralidade de contextos regionais e locais no Brasil.
Avaliação formativa e somativa	Equilíbrio entre avaliação de progresso e resultados pontuais.	Avaliação contínua que considera o desenvolvimento da competência comunicativa e interacional ao longo do tempo.	Adaptação do formato para incluir a progressão dos alunos em diferentes regiões e contextos educacionais.
Inclusão de tecnologias digitais	Avaliação da competência digital e multimodal no uso do inglês em ambientes on-line.	Incorporação da interação digital nas tarefas de avaliação, especialmente em contextos acadêmicos e profissionais.	Desenvolvimento de tarefas que reflitam o uso de plataformas digitais no cotidiano dos alunos, como redes sociais e e-mails.

Fonte: Autoria própria.

A análise da BNCC, aliada aos princípios do ISD, revela uma lacuna crítica entre as diretrizes curriculares e as práticas avaliativas atualmente adotadas no Brasil. As práticas avaliativas em larga escala precisam ser repensadas para refletir a diversidade sociocultural e linguística dos estudantes brasileiros, indo além do modelo tradicional que prioriza normas gramaticais e estruturas formais. A construção de um QCBR deve incorporar, de forma explícita, as competências interculturais e pragmáticas necessárias para o ILF, reconhecendo sua função como ferramenta de comunicação global e local. Essa adaptação permitirá uma avaliação mais alinhada com a realidade dos alunos, garantindo que as avaliações não apenas meçam a proficiência técnica, mas também promovam uma comunicação efetiva e sensível aos contextos socioculturais.

Nesse sentido, a análise do Celpe-Bras, que será discutida no próximo subtópico, oferece um modelo para a reconfiguração das avaliações de língua inglesa em larga escala no Brasil. O Celpe-Bras, com sua abordagem pragmática e focalizada na competência comunicativa, fornece referências de como integrar a funcionalidade da língua e as competências interculturais nas avaliações, oferecendo um contraponto às limitações dos modelos atuais.

4.4.2 Análise do Celpe-Bras e sua relação com a avaliação em larga escala

O Celpe-Bras, como exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, se destaca por sua abordagem pragmática e holística, que privilegia a avaliação do uso funcional da língua em contextos autênticos de uso. Embora voltado para o português, o modelo do Celpe-Bras oferece importantes lições para a adaptação das avaliações de língua inglesa em larga escala no Brasil, alinhando-se diretamente aos princípios do ISD. Fundamentado em teóricos como Bronckart (2004) e Bakhtin (2009), o ISD entende a linguagem como prática social situada em contextos históricos e culturais específicos, o que se reflete na forma como o Celpe-Bras avalia a proficiência.

O principal diferencial do Celpe-Bras é sua ênfase na avaliação da competência interacional, considerando não apenas o domínio técnico da língua, mas também a capacidade do candidato de usar o português de maneira apropriada em situações cotidianas e profissionais. O exame integra tarefas que simulam interações autênticas, como entrevistas, apresentações, oportunizando a produção de textos autênticos, que refletem o uso prático da língua. Essa abordagem integrada e contextualizada pode servir de base para a adaptação das avaliações de inglês no Brasil, promovendo uma avaliação que contemple as competências interculturais e pragmáticas essenciais para a interação em contextos multilíngues.

De acordo com o documento base do Celpe-Bras (Brasil, 2021), o exame adota uma avaliação holística, que observa a adequação discursiva, a capacidade de negociar significados e a competência sociocultural dos candidatos, além da precisão linguística. Esse enfoque reflete a necessidade de se avaliar a língua como ferramenta para comunicação efetiva, e não apenas como conjunto de regras formais. O modelo do Celpe-Bras pode, assim, inspirar as avaliações de língua inglesa, destacando a importância de avaliar a funcionalidade da língua e a habilidade de os alunos usarem o inglês em situações autênticas de comunicação, alinhadas ao contexto sociocultural brasileiro. Essa abordagem se diferencia da ênfase tradicional observada em avaliações de inglês, como o Enem e o Saeb, que frequentemente privilegiam aspectos formais, como gramática e vocabulário.

Quadro 29 — Análise sociodiscursiva do Celpe-Bras

Princípio do ISD	Aplicação no Celpe-Bras	Relação com avaliação em larga escala	Exemplo de implementação
Interação social	O Celpe-Bras avalia o uso da língua em situações	As avaliações de inglês devem incluir interações	Criação de tarefas que simulem situações concretas

	comunicativas autênticas, como entrevistas e interações sociais.	autênticas, considerando o contexto social e as realidades socioculturais dos alunos.	de uso do inglês no Brasil, como interações interculturais no mercado de trabalho ou em outros contextos cotidianos.
Contexto e historicidade	O Celpe-Bras avalia a capacidade de o candidato interagir em contextos históricos e culturais diversos, adaptando-se a diferentes formas de comunicação.	A avaliação de inglês deve refletir os diferentes contextos históricos, culturais e linguísticos em que o inglês é usado tanto no Brasil quanto em outros contextos multilíngues.	Inclusão de questões que reflitam as realidades culturais e regionais do Brasil, abordando aspectos locais e regionais, como as variações do inglês no país.
Gêneros textuais	O Celpe-Bras focaliza a produção e a compreensão de gêneros textuais autênticos, como e-mails, artigos e discursos diversos.	As avaliações devem avaliar a competência dos alunos na compreensão e produção de diferentes gêneros textuais.	Desenvolvimento de tarefas que exijam a interpretação de gêneros textuais autênticos, como e-mails, mensagens em redes sociais, artigos de jornal e textos profissionais.

Fonte: Autoria própria, com base na análise do Celpe-Bras (Brasil, 2021), e nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, fundamentados em Bronckart (2004) e em Quevedo-Camargo (2011).

A análise do Celpe-Bras evidencia que uma avaliação de língua inglesa em larga escala no Brasil deve incorporar a avaliação da competência interacional, como exemplificado no Celpe-Bras. Além disso, a adaptação das práticas do Celpe-Bras pode contribuir significativamente para a criação de uma avaliação de língua inglesa que não se limite apenas ao domínio técnico da língua, mas também leve em consideração tanto as competências pragmáticas, interculturais quanto as especificidades socioculturais dos alunos, como demonstrado nos quadros anteriormente apresentados. Portanto, é importante aprofundar como o impacto decolonial pode ser concretamente implementado nas práticas avaliativas.

Um dos exemplos práticos dessa implementação pode ser observado no Celpe-Bras, que, ao considerar contextos socioculturais locais e focalizar a competência comunicativa, oferece um modelo mais sensível às diferenças regionais e às dinâmicas interculturais brasileiras. A adoção de uma perspectiva decolonial nas avaliações de inglês pode significar uma transição das práticas que priorizam aspectos técnicos, como gramática e vocabulário, para práticas que valorizem as competências interculturais e pragmáticas, permitindo que os alunos usem o inglês em interações reais.

A análise do Celpe-Bras, ao destacar a importância da competência interacional e da integração de contextos históricos e culturais, estabelece uma base sólida para repensar as avaliações de língua inglesa em larga escala no Brasil. No entanto, essa adaptação das práticas avaliativas não se restringe ao contexto nacional. Em cenário mais amplo, a análise das políticas educacionais latino-

americanas revela desafios semelhantes em relação à adequação das avaliações aos contextos socioculturais e às realidades locais. Como veremos no próximo subtópico, a implementação de modelos internacionais, como o QCER, em países da América Latina também exige uma reflexão crítica sobre as particularidades socioculturais e linguísticas da região.

4.4.3 Análise das políticas educacionais latino-americanas

A implementação de políticas educacionais voltadas para o ensino de inglês em países latino-americanos, como Chile, Colômbia e Argentina, tem se baseado em modelos internacionais, particularmente o QCER. Embora esses modelos possam oferecer uma estrutura útil para a padronização das avaliações linguísticas, a realidade sociocultural e linguística dos países da América Latina não é sempre refletida adequadamente nas diretrizes educacionais, o que pode criar desafios ao adaptar tais políticas à diversidade local. Para o Brasil, essa adaptação se torna ainda mais crucial, dada a pluralidade linguística e cultural do país.

A adaptação dos modelos internacionais de avaliação, como o QCER, aos contextos latino-americanos é uma tarefa complexa. Embora esses modelos ofereçam uma estrutura útil para padronizar avaliações linguísticas, eles podem não captar as particularidades que tornam única a experiência educacional em cada país, especialmente na América Latina.

No caso do Brasil, a adaptação de tais modelos se torna ainda mais crucial devido à enorme pluralidade linguística e cultural do país. O Brasil tem dimensões continentais, com uma diversidade de dialetos, de sotaques, de expressões regionais e de culturas que variam significativamente de uma região para outra. Além disso, a convivência com diversas línguas e culturas, como as de comunidades indígenas, quilombolas e imigrantes, exige que qualquer avaliação linguística reflita essa pluralidade (Severo, 2013). Portanto, é fundamental que as políticas educacionais e as avaliações em larga escala não apenas se baseiem em modelos internacionais, mas também se adaptem para garantir que todos os alunos, independentemente da origem ou da região, possam ser avaliados de maneira justa, representativa e sensível à sua realidade sociocultural.

As políticas educacionais latino-americanas, frequentemente inspiradas no QCER, têm mostrado que a adaptação do modelo europeu nem sempre é suficiente para abarcar a diversidade local. A análise dessas políticas à luz dos princípios do ISD oferece uma perspectiva crítica sobre como as diretrizes podem ser mais bem ajustadas para refletir as práticas sociais da língua em diferentes contextos.

Os países latino-americanos enfrentam dificuldades semelhantes, de modo que a implementação de modelos baseados no QCER, dada a origem eurocêntrica, muitas vezes não considera as práticas sociais locais, a diversidade cultural e as variações linguísticas dos contextos específicos. A adaptação de políticas educacionais latino-americanas ao contexto brasileiro pode ser feita por meio de uma abordagem sociocultural, que considere as realidades de um país multilíngue e multicultural.

Quadro 30 — Análise sociodiscursiva das políticas educacionais latino-americanas

Princípio do ISD	Aplicação nas políticas educacionais latino-americanas	Relação com avaliação em larga escala	Adaptação ao contexto brasileiro
Contexto cultural e histórico	As políticas educacionais em países latino-americanos muitas vezes não refletem plenamente os contextos culturais e históricos locais.	A avaliação precisa considerar a diversidade cultural e histórica do Brasil.	Inclusão de questões que reflitam as diversas realidades culturais e históricas do Brasil, levando em consideração a heterogeneidade regional.
Interação semiótica	O uso da língua em diferentes contextos nem sempre é avaliado adequadamente nas políticas latino-americanas.	As avaliações devem medir a capacidade de comunicação dos alunos em diferentes contextos culturais e sociais.	Desenvolvimento de tarefas que avaliem as interações interculturais, adaptando-se ao contexto sociocultural do Brasil.
Práticas sociais	As práticas sociais da língua nem sempre são contempladas nas políticas de ensino.	As avaliações devem incluir práticas sociais autênticas que refletem o uso cotidiano do inglês no Brasil.	Criação de tarefas situacionais que reflitam o uso do inglês em contextos profissionais e informais, abordando temas da vida cotidiana brasileira.

Fonte: Autoria própria, com base nos trabalhos de Mejía (2011), Barahona (2015), Hernández-Fernández e Rojas (2018), Harsch *et al.* (2020), Davies (2021), Parra (2021), e nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentados em Bronckart (2004) e em Quevedo-Camargo (2011).

Embora o QCER tenha sido amplamente utilizado na América Latina para padronizar a avaliação de línguas, ele enfrenta limitações devido à sua origem eurocêntrica. Conforme apontado por Wang (2020), a adaptação do QCER para contextos latino-americanos revelou uma desconexão entre os níveis de proficiência propostos e as realidades socioculturais locais, o que reflete em uma aplicação que, embora consistente em termos técnicos, carece de uma adaptação adequada às necessidades dos estudantes latino-americanos.

Na sequência, será abordado como a análise de necessidades, como uma base metodológica, pode orientar a elaboração de avaliações que não apenas mensurem

o conhecimento linguístico dos alunos, mas também reflitam as demandas contextuais de diferentes regiões do Brasil. A integração desses elementos ajudará na construção de uma avaliação de língua inglesa mais alinhada com a diversidade sociocultural do país, como será detalhado na próxima seção.

4.5 A ANÁLISE DE NECESSIDADES COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO NA ELABORAÇÃO DE AVALIAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA EM LARGA ESCALA E SUAS ESPECIFICAÇÕES

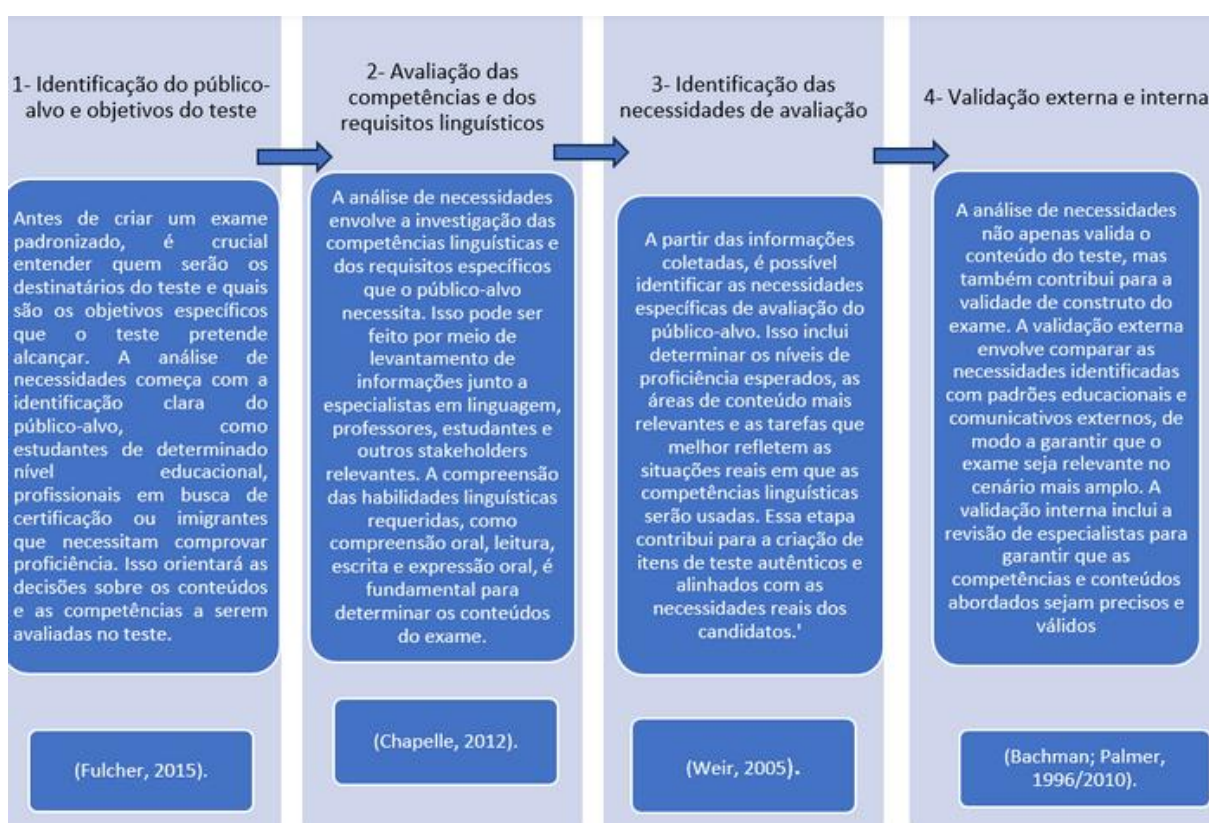
No processo de elaboração de avaliações de língua inglesa em larga escala, a análise de necessidades desempenha um papel metodológico essencial para a construção de avaliações que sejam válidas e eficazes no contexto local. Como Saville (2009) destaca, o *design* de avaliações deve ser orientado por uma abordagem que considere não apenas a precisão técnica das provas, mas também seu impacto social e educacional. Esse *impact by design*, ou impacto pelo *design*, busca garantir que as avaliações não apenas atinjam os objetivos acadêmicos, mas também promovam benefícios significativos para a sociedade.

No contexto desta tese, ao se referir às especificações e ao documento base para a criação de avaliações justas e equitativas, inclui-se a proposta do quadro brasileiro de referência como uma base fundamental para orientar a documentação das avaliações. Mesmo que o quadro brasileiro de referência não seja explicitamente citado em todos os momentos, sua criação é intrinsecamente ligada aos passos apresentados. Ou seja, os passos descritos para o desenvolvimento de avaliações não se limitam apenas a melhorar os testes em larga escala, mas também a fundamentar a construção do quadro que dará suporte a essa documentação e às diretrizes da avaliação.

A análise de necessidades, como parte dessa abordagem, deve envolver a definição clara dos objetivos da avaliação, que estejam alinhados com as necessidades dos *stakeholders* (professores, alunos, políticas públicas *etc.*) e com os objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC e por outras políticas educacionais. Além disso, deve-se garantir que o *design* da avaliação seja sensível ao contexto sociocultural, integrando as especificidades do uso do inglês como língua franca no Brasil.

Os passos essenciais (figura 6) para a implementação de uma análise de necessidades na construção de um teste em larga escala incluem: (1) a identificação do público-alvo e objetivos do teste; (2) a avaliação das competências e dos requisitos linguísticos; (3) a identificação das necessidades de avaliação; e (4) a validação externa e interna.

Figura 6 — Sugestões para a implementação de análise de necessidades para a elaboração de um teste padronizado



Fonte: Autoria própria com base em Fulcher (2015), Chapelle (2012), Weir (2005), e Bachman e Palmer (1996).

Para que a análise de necessidades seja eficaz na elaboração de avaliações de língua inglesa em larga escala no Brasil, ela deve ir além da definição de objetivos acadêmicos. Como Saville (2009) argumenta, é imprescindível que o *design* das avaliações não apenas considere a precisão técnica, mas também as implicações sociais e educacionais das provas. Isso significa que a avaliação precisa atender às necessidades concretas dos alunos, dos professores e das políticas públicas, considerando o impacto das avaliações na formação dos alunos e na promoção de equidade no processo educacional.

No caso desta tese, a construção de um quadro de referência nacional para a avaliação do inglês, que contemple o uso do inglês como língua franca no Brasil, está diretamente ligada à análise de necessidades. Essa abordagem não busca apenas melhorar os testes em larga escala, mas também fundamentar a criação de um QCBR, que, por sua vez, será essencial para orientar a documentação e as diretrizes das avaliações.

Sendo um componente crítico da metodologia do desenvolvimento de testes, a análise de necessidades contribui diretamente para a validade e a eficácia de uma avaliação padronizada de inglês (Wigglesworth; Storch, 2009). Além disso, envolve a coleta de informações por meio de técnicas como entrevistas e grupos focais. Essas abordagens qualitativas desempenham um papel crucial na compreensão das necessidades e das expectativas do público-alvo, proporcionando *insights* para informar o desenvolvimento do teste.

Segundo Seidlhofer (2011), a realização de entrevistas em profundidade e de grupos focais formados por especialistas em linguagem, por professores e por outros *stakeholders* ajuda a identificar as competências de linguagem específicas necessárias para situações cotidianas. Essas entrevistas podem revelar nuances e complexidades das habilidades de linguagem que podem não ser evidentes em uma análise superficial. As opiniões desses especialistas também podem ajudar a moldar os conteúdos do exame e a definir as áreas de foco.

Desse modo, pode-se dizer que a integração de entrevistas e grupos focais na análise de necessidades proporciona uma perspectiva abrangente sobre as competências de linguagem necessárias. Além disso, essas abordagens qualitativas permitem a exploração de áreas que talvez não fossem inicialmente consideradas na fase de análise, garantindo uma cobertura completa das necessidades do público-alvo (Gass, 2013).

Outrossim, a criação de um teste de inglês padronizado envolve uma série de etapas essenciais para garantir a validade, a confiabilidade e a relevância do teste. Portanto, a elaboração de diretrizes é fundamental para orientar todo o processo. A seguir, apresentam-se as etapas para criar uma especificação robusta e abrangente:

- a) Considerar a finalidade e os objetivos do exame

Antes de iniciar a elaboração da especificação, é fundamental compreender precisamente a finalidade e os objetivos do exame, o que inclui identificar as aptidões

e as competências a serem avaliadas, o público-alvo do exame e o nível de proficiência a ser medido. A definição precisa desses elementos guiará o processo de elaboração da especificação (Brown, 2004; Bachman; Palmer, 1996).

b) Rever os recursos disponíveis

Uma parte crucial da criação da especificação envolve a revisão e a pesquisa de recursos relevantes, o que inclui a análise de materiais de referência, de normas curriculares, de literatura acadêmica e de opiniões de especialistas. Esses recursos proporcionam melhor percepção sobre os conteúdos a serem testados e ajudam a construir uma estrutura de avaliação mais abrangente (McNamara; Roever, 2006; Alderson, 2000)

c) Considerar o formato e a realização do teste

A especificação também deve abordar questões relacionadas ao formato do teste, se será realizado em formato digital ou em papel, a duração do exame e a estrutura das seções. Além disso, deve-se considerar a forma como o exame será classificado, garantindo a clareza e a objetividade no processo de avaliação (Purpura, 2014; Chapelle *et al.*, 2008).

d) Redigir a especificação

Com base nas informações coletadas nas etapas anteriores, a especificação deve ser redigida de forma precisa e detalhada. Ela deve incluir informações sobre a finalidade do exame, os objetivos específicos, o público-alvo, as áreas de conteúdo, o formato do exame e os critérios de avaliação. A especificação também deve indicar o nível de proficiência esperado e as pontuações correspondentes (Fulcher; Davidson, 2007; Weir, 2005).

e) Rever e aperfeiçoar a especificação

Antes de finalizar a especificação, é crucial submetê-la a revisões e a aperfeiçoamentos, o que pode ser realizado por meio do *feedback* de especialistas em testes, de educadores e de potenciais examinandos. Assegurar que a especificação seja precisa e abrangente é fundamental para garantir a qualidade do exame (Weir; O'Sullivan, 2011; Shohamy, 2001).

A especificação finalizada servirá como guia abrangente para todo o processo de desenvolvimento do exame, garantindo que os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação sejam consistentes e alinhados com a finalidade pretendida.

Dessa forma, a colaboração entre especialistas e partes interessadas desempenhará um papel fundamental na criação de exames de inglês padronizados e confiáveis.

No entanto, ao refletir sobre essas etapas sob uma perspectiva decolonial, é necessário considerar como esses processos tradicionais de análise de necessidades e a criação de diretrizes podem ser reavaliados para promover uma maior equidade e inclusão, especialmente em contextos locais e não hegemônicos. Um teste, de fato, alinhado com uma abordagem decolonial deve ir além de simplesmente adaptar-se a padrões globais predefinidos. Em vez disso, ele deve permitir a voz e a participação ativa das comunidades locais na definição das competências e dos critérios avaliativos que melhor se alinhem com as realidades culturais e linguísticas dessas pessoas.

Por exemplo, ao incluir entrevistas e grupos focais como parte da análise, é importante que essas abordagens não apenas capturem as necessidades percebidas pelos especialistas, mas também incluam as vozes das próprias comunidades que serão impactadas pelo exame. Essa inclusão pode trazer características de práticas comunicativas locais, que, muitas vezes, são ignoradas em modelos avaliativos tradicionais. Assim, a análise de necessidades pode ser vista não apenas como meio de garantir a validade do teste, mas também como ferramenta para questionar e reformular as dinâmicas de poder que historicamente têm marginalizado certas culturas e línguas.

4.5.1 *Impact by design* e a teoria sociocognitiva para a criação de um instrumento válido

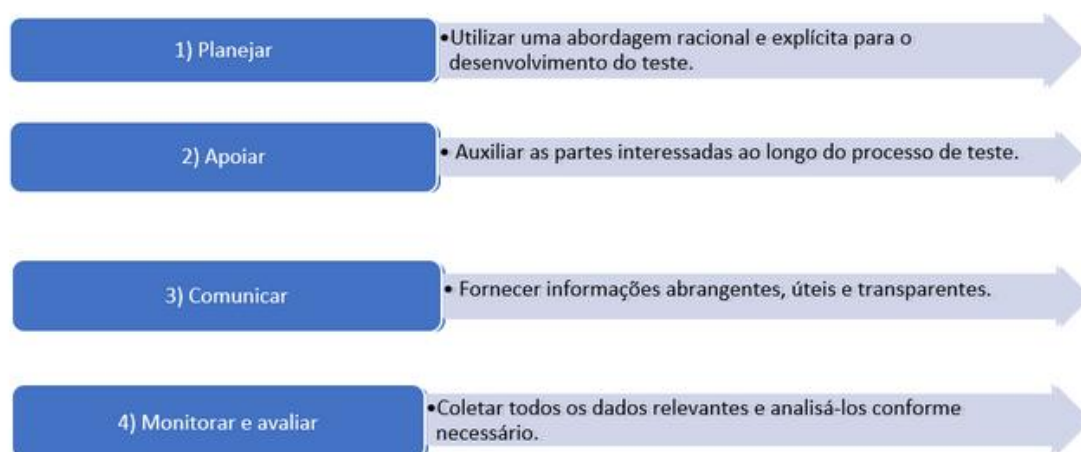
Baseando-se nos aspectos fundamentais do desenvolvimento de testes, incluindo a criação de diretrizes e de especificações, pensar no conceito de *impact by design* pode ser uma dimensão crucial no desenvolvimento de um instrumento de avaliação de idiomas válido. Inspirado no trabalho de Nick Saville, especialmente as contribuições feitas em 2009, 2012 e 2016, advoga-se uma abordagem proativa no desenvolvimento e validação de testes.

De acordo com o autor, a avaliação tem implicações e repercussões significativas no âmbito do sistema educacional e na sociedade em geral. Esses resultados são conhecidos como impacto e afetam especialmente os candidatos, pois as decisões cruciais sobre eles são baseadas nos resultados dos testes, influenciando

diretamente seu processo educacional. Dessa forma, uma entidade responsável pela elaboração, pelo desenvolvimento e pela aplicação de testes utiliza o *impact by design*, ou impacto pelo *design*/elaboração, para gerar efeitos positivos nos contextos de aplicação das avaliações. Comprometem-se, assim, a investigar esses impactos por meio de processos de validação, promovendo influências construtivas nos currículos e nos processos de aprendizagem. O objetivo não é apenas medir resultados, mas, especialmente, antecipar e cultivar impactos positivos nos sistemas educacionais e na sociedade em geral.

Para implementar esse princípio e incorporar uma abordagem orientada para a ação na análise de impacto nas práticas organizacionais, Saville (2016) propõe as seguintes máximas de impacto nos testes (figura 7): planejar, apoiar, comunicar, e monitorar e avaliar.

Figura 7 — Máximas do *impact by design*



Fonte: Autoria e tradução próprias com base em Jones e Saville (2016).

Esses princípios orientadores são utilizados para conduzir todos os aspectos do processo de tomada de decisão no *design* e na entrega do teste. Por exemplo, seguindo a Máxima 1, adota-se um modelo para o desenvolvimento e a validação de testes com base em uma abordagem racional e explícita. Sob a Máxima 2, reconhece-se que as partes interessadas (*stakeholders*) também são participantes no processo de avaliação e, portanto, necessitam de suporte – aspecto importante da abordagem, tendo em vista que os sistemas de exames funcionam eficazmente apenas se todas

as partes interessadas colaborarem para alcançar os resultados pretendidos. Em conformidade com a Máxima 3, é importante que haja esforço para que se forneçam informações precisas, abrangentes e compreensíveis sobre os testes. Diversos tipos de impacto são antecipados nas fases de *design* e de desenvolvimento, e implementamos procedimentos quando um exame entra em operação para coletar dados relevantes e realizar análises de rotina (Máxima 4). Essas informações também permitem monitorar tanto os efeitos antecipados quanto os não antecipados de nossos exames (Saville, 2016, p. 29).

Ao considerar essas máximas sob uma perspectiva decolonial, torna-se necessário reinterpretar conceitos como informações abrangentes, úteis e transparentes (Saville, 2016). Em uma abordagem decolonial, essas informações não apenas precisam ser acessíveis e precisas, mas também devem estar enraizadas nas realidades culturais e linguísticas dos contextos avaliados, o que implica que o desenvolvimento das avaliações deve levar em conta não apenas os padrões globais, mas também as vozes e os saberes locais.

Por exemplo, o conceito de “utilizar uma abordagem racional e explícita para o desenvolvimento do teste” pode ser expandido para incluir métodos e epistemologias que valorizem os conhecimentos locais e práticas educativas tradicionais. Da mesma forma, ao se apoiarem “as partes interessadas ao longo do processo de teste”, deve-se garantir que essas partes interessadas incluam não apenas especialistas técnicos, mas também comunidades e grupos que são frequentemente marginalizados nas práticas avaliativas tradicionais.

Portanto, a perspectiva decolonial desafia as concepções tradicionais das máximas propostas por Jones e Saville (2016), de modo a promover uma reavaliação crítica e contextualizada que busca não apenas seguir diretrizes internacionais, mas também respeitar e valorizar as especificidades locais na criação de instrumentos de avaliação válidos e justos.

Para Saville (2009), é necessário que haja uma redefinição do impacto do teste de tempos em tempos, que se baseie em teorias nas ciências sociais, ultrapassando o trabalho em linguística aplicada e a medição que foi utilizada no desenvolvimento de conceitos anteriores de efeito retroativo, já mencionado na fundamentação teórica desta tese. Em outras palavras, é necessária uma base teórica mais ampla. Essa redefinição também deve ser fundamentada em uma visão de mundo ou uma

“posição” apropriada aos processos sociais do século XXI, devendo considerar os desenvolvimentos ontológicos e epistemológicos recentes. Essa posição fornecerá a base para a pesquisa adequada a ser conduzida e para as ações necessárias nas outras dimensões dos modelos já existentes.

Dessa forma, Saville (2009) realizou três estudos de caso sobre o tema, observando que, dada a variedade de referências e de abordagens que surgiram nas análises, a abordagem ontológica sugerida como base para a redefinição de impacto se baseia no “realismo crítico” nas ciências sociais (por exemplo, associado a Andrew Sayer no Reino Unido, em 1984) e em visões contemporâneas sobre o pragmatismo derivadas da filosofia que teve início com Charles Sanders Peirce no final do século XIX. Essa postura permitirá que avanços recentes em várias áreas teóricas sejam utilizados para informar a redefinição de outras dimensões teóricas na elaboração de testes, uma vez que a integração de perspectivas ontológicas e epistemológicas mais complexas e atualizadas possibilita uma compreensão mais profunda dos contextos sociais e culturais em que as avaliações são aplicadas. Isso, por sua vez, assegura que os testes sejam não apenas ferramentas de medição de proficiência, mas também instrumentos que reflitam e respondam às dinâmicas sociais contemporâneas, promovendo maior validade e equidade nos resultados.

A partir da discussão dos três estudos de caso, as seguintes áreas são sugeridas pelo autor (2009) como candidatas para investigação adicional por parte dos pesquisadores de impacto:

- a) Teorias de inovação e mudança dentro de sistemas complexos e dinâmicos.
- b) Teoria sociocognitiva e sua aplicação em contextos educacionais.
- c) Teoria construtivista e abordagens construtivistas dentro de sistemas sociais, incluindo implicações para os métodos de pesquisa.
- d) Teorias do conhecimento e da aprendizagem, sobretudo a aprendizagem e o ensino de línguas em contextos educacionais formais.

Na esteira da teoria sociocognitiva, cabe ressaltar que, quando relacionada à ideia de *impact by design*, ela permeia o processo de desenvolvimento de instrumentos de avaliação de idiomas. Isso porque a teoria sociocognitiva destaca a interação entre aspectos sociais e cognitivos na compreensão de construtos de linguagem, de aquisição e de avaliação (Saville, 2016). Além disso, ao integrar essas considerações sociocognitivas ao *impact by design*, o processo de desenvolvimento

de instrumentos de avaliação ganha uma dimensão mais holística e alinhada com a complexidade do ambiente educacional e social. Essa abordagem integrada visa não apenas avaliar habilidades linguísticas, mas também contribuir para o aprimoramento contínuo e positivo dos sistemas educacionais e da sociedade em geral.

Ao projetar avaliações que consideram as interações entre fatores sociais e cognitivos, a vertente sociocognitiva também abre caminho para um olhar decolonial, na medida em que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística dos contextos educacionais. Dessa forma, a integração da teoria sociocognitiva ao *impact by design* tanto enriquece o processo de desenvolvimento de testes quanto oferece uma base para práticas avaliativas que desafiam e reformulam as dinâmicas de poder.

Portanto, pode-se dizer que o *impact by design* integra uma abordagem antecipatória com teorias sociocognitivas, fomentando a criação de avaliações que, além de mensurar, influenciam positivamente os domínios educacionais e sociais. Essa ideia se alinha ao objetivo geral deste estudo, que consiste em propor reflexões para estabelecer as bases para avaliações padronizadas de inglês válidas e adequadas à sociedade brasileira por meio de análises abrangentes, planejamento e refinamento iterativo.

Essa conexão entre o impacto das avaliações e a construção de um QCBR se torna ainda mais relevante quando se considera o contexto educacional e social do Brasil. Ao adotar uma abordagem que vai além da simples medição da proficiência, a proposta deste estudo visa assegurar que as avaliações de inglês não apenas atendam aos requisitos acadêmicos, mas também se alinhem com as especificidades culturais e sociais do país, promovendo um impacto positivo nas práticas educacionais. Assim, a próxima seção das considerações finais apresenta um resumo dos resultados e reflexões que emergem dessa análise, com ênfase nas diretrizes propostas para a criação do QCBR, que buscará fornecer um referencial mais adequado para as avaliações no contexto brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: "O QUE ME IMPORTA É NÃO ESTAR VENCIDO"

"Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos" (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19).

As considerações finais desta pesquisa sintetizam os principais achados e reflexões, com ênfase na construção de um QCBR para a avaliação de inglês em larga escala no Brasil. O capítulo organiza-se em torno de uma análise dos objetivos e dos problemas de pesquisa, dos resultados obtidos e das diretrizes propostas para a criação do QCBR, além de uma reflexão sobre os impactos dessa proposta na educação brasileira.

Inicialmente, a pesquisa revisitou seus objetivos, centrados em identificar lacunas nas políticas educacionais e na necessidade de uma avaliação de inglês mais inclusiva no Brasil. Os resultados apontaram para a ausência de uma política linguística nacional coerente para o ensino e a avaliação do inglês, o que resulta em desigualdades regionais e fragmentação nas práticas pedagógicas. A pesquisa propôs que o QCBR, ao ser desenvolvido, fosse sensível à diversidade linguística e cultural do Brasil, incorporando uma perspectiva decolonial que desafiasse as abordagens eurocêntricas predominantes.

Quando da revisão dos problemas e das questões de pesquisa, ficou evidente que a BNCC, embora reconheça o inglês como língua franca, ainda carece de uma implementação prática desse conceito. Isso destaca a necessidade de revisar e de adaptar as diretrizes da BNCC para abranger não apenas aspectos formais da língua, como gramática e vocabulário, mas também competências interculturais e comunicativas, essenciais para o uso efetivo da língua. Nesse sentido, a pesquisa indicou o Celpe-Bras como um modelo de avaliação pragmática e contextualizada, capaz de inspirar a criação de avaliações de inglês que considerem o uso autêntico do idioma em contextos multilíngues.

Quanto à adaptação de modelos internacionais, como o QCER, a pesquisa observou os desafios enfrentados por outros países latino-americanos, como Chile e Colômbia, ao tentarem aplicar esses modelos às suas realidades locais. Para o Brasil, a adaptação do QCER deve equilibrar o respeito pela diversidade cultural e linguística

do país com a necessidade de alinhamento com padrões globais de avaliação, levando-se em consideração as diferentes formas de uso do inglês em contextos nacionais e regionais.

A pesquisa também delineou as etapas necessárias para a criação do QCBR, sugerindo um processo gradual e colaborativo. A proposta inclui a análise documental, consultas com especialistas e a implementação de matrizes de avaliação adaptadas à realidade brasileira, com ênfase na competência comunicativa e intercultural.

Por fim, a implementação do QCBR pode gerar mudanças nas práticas pedagógicas e influenciar positivamente a formação de professores e as políticas públicas educacionais. A criação do QCBR, portanto, não se limita a ajustar modelos existentes, mas visa transformar a avaliação de inglês em larga escala, tornando-a mais alinhada com as necessidades educacionais e sociais do Brasil.

5.1 RETOMADA DOS OBJETIVOS, DOS PROBLEMAS E DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste capítulo final, retoma-se a análise dos objetivos, dos problemas e das perguntas de pesquisa que conduziram o desenvolvimento desta tese, com o intuito de refletir sobre as principais contribuições e descobertas alcançadas. Ao longo da pesquisa, foram explorados diversos aspectos relacionados à avaliação de inglês em larga escala no Brasil, com foco específico na criação de um quadro de referência que seja adaptado ao contexto sociocultural brasileiro.

A análise dos problemas e das perguntas de pesquisa revelou as lacunas existentes nas políticas educacionais e avaliativas no país, além de apontar os desafios enfrentados por educadores, por formuladores de políticas e por avaliadores na adaptação de padrões internacionais ao Brasil. Esse tópico visa sintetizar os principais resultados alcançados, revisar os objetivos estabelecidos no início do estudo e refletir sobre como os problemas e as questões de pesquisa foram abordados ao longo da tese. Ao fazer isso, será possível compreender as contribuições e as implicações da pesquisa para o campo da avaliação de inglês tanto no Brasil quanto na América Latina, assim como identificar as futuras direções para a implementação de um quadro de referência.

5.2 REVISÃO DOS PROBLEMAS DE PESQUISA

A pesquisa cumpriu seus objetivos principais ao fornecer subsídios teóricos e aplicados para a criação de um quadro de referência brasileiro para a avaliação de inglês adaptado ao contexto brasileiro local. Ao longo do estudo, diversas questões foram abordadas com a finalidade de resolver as lacunas nas políticas linguísticas e nas práticas avaliativas do Brasil, com foco nas implicações sociais, culturais e políticas. A seguir, revisito cada um dos objetivos estabelecidos e analiso como foram atingidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

1. Impactos da ausência de políticas específicas:

A pesquisa evidenciou como a falta de políticas precisas para o ensino de inglês no Brasil contribui para desigualdades regionais e dificulta a uniformidade nas práticas avaliativas. O estudo revelou que a ausência de uma política nacional de contornos definidos para o ensino e a avaliação do inglês resulta em fragmentação da educação linguística, especialmente nas escolas públicas. Em resposta, identificou-se a exigência de políticas educacionais que considerem a pluralidade linguística brasileira e promovam a inclusão de diferentes variedades do inglês. A pesquisa mostrou que, para superar tais disparidades, é necessário criar materiais didáticos, preparar melhor os professores e desenvolver avaliações que respeitem e valorizem essa diversidade linguística. Em essência, o quadro de referência nacional proposto precisa ser sensível às particularidades locais e ser fundamentado em políticas que atendam a essa diversidade.

2. BNCC e o papel do inglês como língua franca:

Embora a BNCC reconheça o inglês como língua franca, o estudo demonstrou que há uma lacuna na forma como esse conceito é integrado nas diretrizes e nas práticas pedagógicas e avaliativas. A BNCC, ao tratar do ensino de inglês, ainda mantém o foco no inglês como língua estrangeira, sem dar a devida atenção às questões de interculturalidade e ao uso global da língua. A pesquisa identificou a necessidade urgente de adaptar as diretrizes da BNCC para refletir de maneira prática e coerente o papel do inglês como língua franca, sobretudo em contextos multilíngues e interculturais. A implementação dessa mudança deve ocorrer em todas as etapas da educação, considerando-se desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com

ênfase na utilização do inglês em situações autênticas de comunicação, e não apenas no ensino de gramática e de vocabulário.

3. Celpe-Bras como modelo:

A análise do Celpe-Bras demonstrou como a sua abordagem pragmática e interacional pode servir de modelo para a criação de avaliações de inglês em larga escala no Brasil. O Celpe-Bras adota uma avaliação que focaliza os contextos de uso da língua, como diálogos, produções textuais e interações interculturais. Essa abordagem pode ser uma inspiração importante para a criação de uma avaliação de inglês que não se limite a questões de gramática e de vocabulário, mas que considere a utilização prática do inglês em contextos autênticos. O estudo indicou que a adoção de práticas similares, com foco na avaliação de habilidades pragmáticas e interculturais, pode contribuir para a construção de um quadro de referência de inglês mais alinhado às necessidades dos estudantes brasileiros, especialmente em um contexto de pós-modernidade e interculturalidade.

4. Desafios na adaptação de padrões internacionais:

Ao comparar a adaptação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) em países latino-americanos, o estudo destacou os desafios que surgem quando modelos internacionais são transpostos para o contexto local, sobretudo devido às diferenças socioculturais e econômicas. A pesquisa demonstrou que países como o Chile e a Colômbia enfrentaram obstáculos similares ao tentar adaptar o QCER, mas o fizeram de forma a refletir as realidades locais sem perder de vista os padrões globais. Para o Brasil, a adaptação do QCER exigirá um equilíbrio entre respeitar a diversidade linguística e cultural do país e não replicar passivamente modelos eurocêntricos. A pesquisa indicou que o Brasil precisa desenvolver um quadro de referência inclusivo, levando em consideração as diferentes formas de uso do inglês nas diversas regiões do país; e, ao mesmo tempo, manter um alinhamento com padrões globais de avaliação.

5. Etapas para a implementação de avaliações em larga escala:

A pesquisa delineou, de forma objetiva, as etapas necessárias para a implementação de um quadro brasileiro de referência, que deve ser desenvolvido de forma gradual, com base em uma visão crítica e decolonial. A análise evidenciou a importância de um processo colaborativo que envolva especialistas, educadores, gestores e representantes das comunidades educacionais, garantindo que as novas

diretrizes estejam alinhadas com as realidades locais. O desenvolvimento iterativo de matrizes avaliativas – testadas em contextos piloto antes da implementação nacional – emerge como estratégia crucial para conciliar validade psicométrica e relevância sociocultural (Bachman; Palmer, 1996). Paralelamente, a desconstrução crítica das matrizes do Saeb (à luz de teorias pós-coloniais de avaliação) torna possível reconstruir instrumentos que: (a) incorporem variações linguísticas legítimas, (b) avaliem competências interculturais como dimensão central e (c) dialoguem organicamente com as políticas curriculares em vigor.

5.3 RETOMADA DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Retomando a justificativa inicial desta pesquisa, que indicava a necessidade de uma avaliação de língua inglesa mais sensível às diversas realidades socioculturais e linguísticas do Brasil, os resultados obtidos ao longo do estudo confirmam a existência de uma lacuna nesse processo. A proposta de criação de um quadro brasileiro de referência, alinhado à BNCC e com base em uma abordagem decolonial, revelou-se relevante, embora ainda incipiente. A pesquisa evidencia que a incorporação das variedades brasileiras de inglês em avaliações, por meio de lentes decoloniais, desafia paradigmas avaliativos tradicionais ao: (a) legitimar usos locais como sistemas válidos (*versus* 'erros'), (b) substituir critérios normativos por parâmetros interculturais (Jenkins, 2015), e (c) reconhecer a competência interacional como prática situada (García; Wei, 2014). Sua implementação, embora complexa, é viável por meio de adaptações progressivas nos níveis macro (políticas) e micro (sala de aula).

5.4 RELAÇÃO DOS OBJETIVOS COM OS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa atingiu os objetivos propostos, fornecendo uma análise detalhada e fundamentada para a criação de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês, com foco nos passos necessários para o desenvolvimento e adaptação deste quadro. Ao longo do estudo, foram discutidas diretrizes que consideram a língua inglesa como língua franca, respeitando as especificidades culturais e sociolinguísticas do Brasil. A seguir, detalhamos a relação dos objetivos com os resultados obtidos na pesquisa:

1. Objetivo Geral:

O objetivo geral de fornecer subsídios para a criação de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês foi alcançado com a definição dos principais passos necessários para sua implementação. A pesquisa ofereceu orientações práticas para a criação deste quadro, alinhadas às necessidades locais e à perspectiva decolonial, sugerindo a integração do conceito de inglês como língua franca e considerando as particularidades culturais do Brasil. A análise também indicou que ajustes nos modelos internacionais, como o QCER, são necessários para uma maior adequação à realidade brasileira.

2. Objetivos Específicos:

- Políticas linguísticas no Brasil: A pesquisa identificou lacunas nas políticas linguísticas voltadas ao ensino de inglês no Brasil, que resultam em desigualdades nas práticas avaliativas, especialmente nas diferentes regiões. A pesquisa sugere que a implementação de avaliações em larga escala pode ser um ponto de inflexão importante para superar essas lacunas, promovendo maior uniformidade nas práticas de ensino e avaliação, ajustadas às necessidades locais.

- BNCC e inglês como língua franca: A pesquisa indicou que há uma necessidade de adaptação mais profunda da BNCC, principalmente no que tange ao reconhecimento do inglês como língua franca. Embora a BNCC já reconheça a importância do inglês como ferramenta de comunicação global, a pesquisa mostrou que as diretrizes precisam ser mais detalhadas e integradas, considerando o inglês em contextos multilíngues e interculturais. Foi sugerida a criação de diretrizes práticas que possam integrar esse conceito de maneira mais eficaz nas avaliações.

- Influência do Celpe-Bras: O estudo sobre o Celpe-Bras mostrou que sua abordagem pragmática e comunicativa pode ser um modelo útil para a criação de avaliações de inglês em larga escala. A pesquisa apontou que, ao focalizar no uso da língua em contextos autênticos, o Celpe-Bras oferece inspiração para a construção de um quadro de referência de inglês mais pragmático, que considere as competências comunicativas e interculturais.

- Experiências latino-americanas: A análise das experiências de países latino-americanos, como Chile e Colômbia, demonstrou que a adaptação dos padrões internacionais de avaliação é um processo desafiador, mas necessário. A pesquisa destacou que, embora o QCER ofereça uma estrutura útil, a transposição de modelos

internacionais para o Brasil exige ajustes significativos, levando em consideração as especificidades socioculturais e linguísticas locais. As experiências de outros países latino-americanos forneceram *insights* úteis para esse processo de adaptação.

- Reformas de avaliação em larga escala: A pesquisa propôs um modelo de avaliação em larga escala mais inclusivo, que considera as diversidades regionais e culturais do Brasil. A proposta envolve não apenas a avaliação da proficiência linguística, mas também a inclusão de aspectos interculturais e a capacidade de negociar significados em contextos multilíngues. Para implementar esse modelo, foram sugeridas etapas práticas e estratégias que possam garantir uma avaliação mais justa e sensível ao contexto sociocultural brasileiro.

Em resumo, a pesquisa atingiu os objetivos específicos ao apresentar os passos necessários para a criação de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês, com foco na adaptação das diretrizes existentes e propondo um modelo mais inclusivo, que considere as realidades socioculturais e linguísticas do Brasil. A proposta, embora relevante, sugere que a implementação desse quadro será gradual e precisa ser adaptada à realidade educacional e cultural do país.

5.5 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa procurou responder a questões essenciais sobre a avaliação de língua inglesa em larga escala no Brasil, com base nas especificidades culturais e linguísticas do país e nas diretrizes da BNCC. A seguir, detalharemos como cada uma das perguntas foi abordada, com base nos resultados e nas análises realizadas ao longo do estudo.

1. Impactos das políticas de língua inglesa no Brasil na educação e na formulação de políticas públicas educacionais:

A ausência de políticas linguísticas específicas para o ensino de inglês no Brasil tem gerado desafios em termos de equidade educacional, principalmente devido à falta de uma estrutura nacional integrada para o ensino e avaliação da língua. Embora as diretrizes da BNCC e outros documentos norteadores apontem para a importância do ensino de inglês, a implementação ainda enfrenta dificuldades, especialmente em áreas menos favorecidas em termos de recursos e de formação docente. Este estudo destaca que, embora as desigualdades nas práticas de ensino de inglês sejam

evidentes, um dos caminhos possíveis para mitigá-las seria a adaptação das avaliações em larga escala para refletirem melhor as diversidades culturais e regionais do Brasil. Contudo, é importante entender que, embora essas avaliações possam desempenhar um papel importante, elas não têm o poder de transformar sozinhas o sistema educacional.

A análise revela que, em vez de uma mudança abrupta, a introdução de práticas avaliativas mais sensíveis às realidades socioculturais deve ser gradual, com apoio de tecnologias, valendo-se de um planejamento cuidadoso e constante análise das necessidades educacionais. A adaptação de avaliações em larga escala poderia iniciar com modificações pequenas, baseadas em dados e em experiências concretas das escolas, expandindo-se conforme o progresso dos alunos e a evolução das práticas pedagógicas. O impacto dessas avaliações será mais notável a longo prazo, especialmente em um contexto de mudanças contínuas e desafios estruturais no setor educacional.

2. Desafios e oportunidades na adaptação da BNCC para orientar a elaboração de um quadro de referência que contemple o inglês como língua franca:

A BNCC reconhece a importância do inglês no desenvolvimento das competências dos estudantes, mas ainda enfrenta desafios para integrar plenamente o conceito de inglês como língua franca (ILF). A pesquisa sugere que a BNCC poderia ser ajustada para refletir de maneira mais eficaz o uso do inglês em contextos multilíngues e interculturais, considerando práticas globais de comunicação. Nesse sentido, a adaptação deve priorizar o desenvolvimento de competências interacionais e interculturais, que permitam aos alunos interagir de forma prática e adequada em diferentes contextos comunicativos.

O modelo do Celpe-Bras oferece uma referência importante nesse processo, pois já adota uma abordagem pragmática, que avalia a competência de interação em contextos autênticos. Assim como o Celpe-Bras, que focaliza a capacidade de os candidatos se comunicarem efetivamente em situações autênticas, a BNCC pode se beneficiar de uma abordagem mais flexível e dinâmica, permitindo que as avaliações de inglês integrem competências pragmáticas e interculturais.

Além disso, para uma implementação mais eficaz, a BNCC precisa ser mais flexível e proporcionar margem para que professores e avaliadores integrem as realidades locais e regionais nas práticas de ensino e avaliação. Isso implica

reconhecer e valorizar as diferentes variantes do inglês e as peculiaridades socioculturais do Brasil, incluindo sotaques, variações linguísticas e modos de uso da língua. Tais características são fundamentais para refletir o inglês como língua franca, que não se limita ao modelo normativo e formal, mas sim às necessidades de comunicação cotidiana e intercultural, como exemplificado pelo modelo do Celpe-Bras.

3. Quais os principais desafios enfrentados por países latino-americanos na adaptação de padrões internacionais de avaliação de língua inglesa às suas realidades locais?

O estudo comparativo com países latino-americanos, como Chile e Colômbia, mostrou que a adaptação de padrões internacionais, como o QCER, não é um processo simples. Um dos maiores desafios enfrentados é a diferença nas realidades socioculturais, econômicas e educacionais entre as regiões da América Latina e os países considerados como “centrais”, como os Estados Unidos e o Reino Unido, cujos modelos de avaliação de língua inglesa muitas vezes não são adequados ao contexto local. A pesquisa revelou que, em muitos casos, tais modelos precisam ser adaptados para considerar a diversidade local não apenas no conteúdo das avaliações, mas também na forma de aplicação dos testes. O desafio é criar um modelo de avaliação que preserve a qualidade e confiabilidade, mas, ao mesmo tempo, seja representativo das diversidades linguísticas e culturais da região, sem reproduzir práticas eurocêntricas. No caso brasileiro, o desafio é ainda mais significativo, pois envolve a integração do conceito de língua franca, que, muitas vezes, não é verdadeiramente abordado nos modelos tradicionais de avaliação de língua inglesa.

4. Quais as possíveis etapas e estratégias para a implementação de avaliações em larga escala, bem como para a criação de um quadro comum brasileiro de referência, que reflitam o papel do inglês como língua franca no contexto brasileiro?

A pesquisa delineou etapas precisas e práticas para a implementação de um quadro comum brasileiro de referência para a avaliação de inglês em larga escala, incluindo a análise de documentos existentes como a BNCC, a consulta a especialistas e atores educacionais, e o desenvolvimento de matrizes de avaliação adaptadas à realidade brasileira. As etapas incluem: (1) análise de necessidades; (2) consulta pública e diálogo com especialistas; (3) desenvolvimento e testagem de matrizes de avaliação; (4) revisão de documentos base e matrizes existentes; e (5)

implementação gradual. Cada uma dessas etapas deve ser acompanhada por treinamentos contínuos para professores e avaliadores, com o objetivo de garantir a efetividade do novo modelo.

As respostas às perguntas de pesquisa revelam que o Brasil precisa de uma abordagem mais inclusiva, equitativa e culturalmente sensível para a avaliação de língua inglesa em larga escala. A adaptação das políticas linguísticas e da BNCC, a incorporação de modelos, como o Celpe-Bras, e a consideração das experiências de outros países latino-americanos são passos essenciais para a criação de um quadro brasileiro de referência que respeite a diversidade linguística do país. A implementação desse quadro exige uma reflexão crítica sobre as práticas de avaliação existentes e uma integração dos princípios decoloniais, que buscam desafiar as hierarquias linguísticas e culturais impostas pelos modelos eurocêntricos, ao mesmo tempo que valorizam as formas locais de uso do inglês, dentro de um contexto mais global e intercultural.

5.6 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM LARGA ESCALA: SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM QCBR

A pesquisa é fundamentada em uma perspectiva decolonial, o que significa que ela não se limitou a adaptar modelos existentes, mas propôs um movimento mais profundo de reconfiguração das práticas avaliativas no Brasil. Ao longo do estudo, procurou-se questionar as hierarquias linguísticas e culturais estabelecidas, que historicamente favoreciam modelos eurocêntricos de ensino e avaliação, os quais muitas vezes desconsideram as especificidades locais e a diversidade cultural dos países periféricos.

A decolonialidade, como abordagem epistemológica e metodológica, desafia as estruturas de poder que moldam o conhecimento e as práticas educacionais, buscando dar voz às experiências e realidades locais. No contexto da avaliação de língua inglesa no Brasil, essa escolha implicou a valorização das formas locais de uso do inglês, que refletem uma prática comunicativa mais fluida, adaptada às interações interculturais, e que desafiam a ideia de que o inglês deve ser ensinado e avaliado exclusivamente com base nos modelos de países centrais como os Estados Unidos e o Reino Unido.

A pesquisa decolonial não propôs a mera adaptação de um quadro de referência internacional, mas a reconstrução das práticas avaliativas com base nas realidades socioculturais e linguísticas do Brasil, o que inclui a promoção da justiça linguística e o reconhecimento da pluralidade linguística do país. Dessa forma, esta pesquisa sustenta que a construção de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês deve ser um processo de ressignificação cultural e linguística, que vá além da simples adaptação de modelos existentes.

5.6.1 Detalhamento da criação do Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR)

Embora a proposta do QCBR já tenha sido discutida ao longo desta pesquisa, é fundamental refletir sobre como ele pode, de maneira gradual e com o devido suporte, transformar as avaliações de inglês em larga escala no Brasil. A criação e a implementação do QCBR buscam adaptar as práticas de avaliação às realidades culturais e linguísticas do país, promovendo um modelo mais inclusivo e intercultural. No entanto, é importante enfatizar que essa mudança não ocorrerá de forma imediata. Será necessário um processo de implementação gradual, com a aplicação de tecnologia e uma análise contínua das necessidades para garantir que as mudanças atendam de forma eficaz às especificidades do Brasil.

Implementação prática do QCBR:

- Integração das competências interacionais e interculturais: O QCBR deverá incorporar a avaliação de competências pragmáticas e interculturais, indo além das competências linguísticas formais, como gramática e vocabulário. Tarefas que simulem interações cotidianas, como negociações culturais ou discussões internacionais, podem ilustrar como essas competências podem ser avaliadas de forma mais eficaz. Essas mudanças, porém, devem ser feitas de forma gradual e com acompanhamento contínuo, com o apoio de tecnologias que possibilitem a adaptação dos testes.
- Exemplo de implementação: Uma implementação inicial poderia consistir em incluir tarefas avaliativas que envolvam a compreensão de diferentes variantes do inglês, apresentando cenários que simulam interações interculturais. Por exemplo, um exercício poderia consistir em um diálogo com falantes de diversas

variantes do inglês, em que o aluno precisaria identificar e adaptar sua interpretação de acordo com o contexto cultural. Essa modificação poderia começar de forma gradual, com pequenas alterações nos testes já existentes, como ajustes em questões de interpretação de textos ou áudios, e, com o tempo, poderia ser expandida conforme os resultados e a adaptação aos alunos.

- Adaptação às realidades regionais e sociais: O QCBR também deve ser sensível às variações regionais dentro do Brasil. A construção de uma avaliação mais representativa exige a inclusão de contextos sociais e culturais distintos, o que pode ser alcançado por meio da análise de necessidades, que deve ser realizada de forma contínua.

- Exemplo de implementação prática: Como exemplo, nas avaliações do Saeb, poderiam ser introduzidas simulações de interações em que os alunos demonstram a capacidade de se adaptar a diferentes variantes do inglês, como em cenários de comunicação com turistas ou profissionais de outras culturas. Em vez de se concentrar apenas em textos acadêmicos, tais simulações poderiam ser inseridas de forma gradual, com número limitado de cenários no início, para evitar sobrecarregar o sistema de avaliação. O processo de adaptação poderia ser acompanhado por treinamento adequado para os alunos e para os avaliadores, garantindo que as modificações se deem de maneira eficaz e sem causar transtornos ao sistema.

A proposta do QCBR, ao ser implementada de forma gradual e colaborativa, tem o potencial de transformar a forma como as avaliações de inglês são conduzidas no Brasil. No entanto, é importante que esse processo ocorra de maneira bem planejada, utilizando a tecnologia para apoiar a adaptação das avaliações às diversas realidades locais. Essa abordagem gradual garantirá que as mudanças sejam mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos, sem forçar qualquer tipo de implementação abrupta ou sem as análises necessárias.

5.7 TECNOLOGIA NAS AVALIAÇÕES: MODERNIZANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Além das propostas metodológicas já discutidas, a tecnologia surge como um componente crucial para a evolução das avaliações de língua inglesa em larga escala

no Brasil. A integração de tecnologias como simulações de interações autênticas, plataformas digitais e materiais multimodais pode proporcionar uma experiência de avaliação mais relevante para os alunos, que vão além da simples memorização de regras gramaticais.

Tecnologias, como ambientes virtuais, jogos educacionais e realidade aumentada, podem ser utilizadas para simular situações interculturais autênticas, em que os alunos não apenas demonstram competência gramatical, mas também interagem com diferentes contextos culturais e pragmáticos. Essas inovações testam não apenas o domínio de aspectos formais da língua inglesa, mas também as habilidades comunicativas e interculturais dos alunos, o que é essencial para o uso do inglês como língua franca em cenários multilíngues e globais.

Além disso, a incorporação de materiais multimodais, como vídeos, *podcasts* e *chats* interativos, pode expor os alunos a uma variedade de sotaques, vocabulários e expressões culturais no uso do inglês, o que também contribui para a construção de um modelo de avaliação mais flexível e ajustado à realidade contemporânea. Isso garante que as avaliações não sejam limitadas a provas tradicionais de leitura e escrita, mas incluam tarefas que envolvam a produção oral, a interpretação de textos multimodais e a interação em tempo real com conteúdos autênticos.

Por fim, a implementação dessas tecnologias também pode ampliar o acesso e a equidade nas avaliações. Ferramentas digitais podem permitir a personalização das avaliações, considerando as necessidades de diferentes grupos de estudantes, o que é particularmente importante em um país com tantas desigualdades regionais. A modernização das práticas avaliativas, apoiada pela tecnologia, tem o potencial de transformar a forma como medimos as múltiplas competências envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, alinhando-as com as exigências de um mundo cada vez mais conectado e diverso.

5.8 DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE TESTES EM LARGA ESCALA SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A construção de avaliações em larga escala no Brasil, particularmente no contexto da língua inglesa, exige uma reavaliação crítica das práticas tradicionais de avaliação. A pesquisa decolonial não apenas critica as estruturas dominantes, mas

também propõe uma reconfiguração dos padrões estabelecidos (Pennycook, 2017; Kumaravadivelu, 2001), permitindo que as avaliações considerem e respeitem as especificidades locais sem perder a rigidez técnica necessária para garantir a validade e a confiabilidade dos testes.

5.8.1 A conexão entre abordagens tradicionais e decoloniais no desenvolvimento de testes

Integrar os princípios da pesquisa decolonial ao desenvolvimento de avaliações permite que a construção de testes em larga escala vá além da simples medição da competência gramatical para contemplar uma visão mais holística e mais crítica das habilidades dos estudantes. Segundo Shohamy (2006), é crucial que as avaliações reflitam as realidades socioculturais locais e evitem a imposição de normas eurocêntricas que frequentemente desconsideram as formas diversas de comunicação.

A pesquisa decolonial, ao questionar os paradigmas hegemônicos, oferece uma camada adicional de sensibilidade cultural, que pode enriquecer as práticas de avaliação. Com isso, as avaliações de inglês deixam de ser um reflexo de um padrão universal imposto e se tornam instrumentos mais representativos da diversidade de usos do inglês, especialmente em um país como o Brasil, onde o inglês é usado de forma flexível e adaptativa, como língua franca, tanto no contexto global quanto local (García; Wei, 2014).

5.8.1.1 Benefícios de integrar a pesquisa decolonial com práticas tradicionais

A integração da pesquisa decolonial nas práticas de desenvolvimento de testes oferece diversos benefícios, particularmente ao ampliar o foco das avaliações. Tradicionalmente, as avaliações de proficiência linguística tendem a se concentrar na competência gramatical, por vezes desconsiderando a complexidade das interações e os contextos culturais diversos nos quais a língua é utilizada. A pesquisa decolonial, ao desafiar esses modelos hegemônicos, propõe uma avaliação que também reconhece e valoriza a competência interacional e intercultural dos estudantes.

O ensino da língua inglesa, em particular, tem sido historicamente associado à colonização e ao imperialismo, com foco nas vozes do Norte, que impõem uma visão eurocêntrica da língua e da cultura. Entretanto, autores como Pennycook (1998) e Canagarajah (2013) têm desenvolvido uma perspectiva crítica em relação a essa abordagem. Pennycook (1998) argumenta que o ensino de inglês deve ser examinado à luz das relações de poder que envolvem sua difusão global, enquanto Canagarajah (2013) destaca a importância de reconhecer e respeitar as diferenças culturais e linguísticas dos alunos em sala de aula. Ambos os autores enfatizam a necessidade de problematizar questões como racismo, hegemonia linguística e cultural, bem como as desigualdades de poder que permeiam o processo de ensino de inglês.

Integrar essa visão crítica à construção de avaliações linguísticas, como no caso da adaptação de um quadro de referência para o inglês como língua franca, implica enriquecer o desenvolvimento dos testes com diferentes perspectivas culturais. De acordo com García e Wei (2014), a diversidade linguística deve ser considerada uma parte fundamental das avaliações, e a combinação da sensibilidade cultural de uma abordagem decolonial com os métodos tradicionais oferece uma maneira mais abrangente e justa de avaliar as habilidades linguísticas dos alunos.

A abordagem decolonial, portanto, não só instiga reflexões críticas sobre os métodos tradicionais de avaliação, mas também oferece oportunidades para reconfigurar as especificações dos testes, para que sejam sensíveis às especificidades culturais locais, sem comprometer a validade e a confiabilidade necessárias. Isso não significa descartar as metodologias formais, mas sim adaptá-las de forma que reflitam as realidades socioculturais do Brasil, como sugerido por Resende (2019).

5.8.2 A relevância da decolonialidade nas especificações de testes

No contexto da avaliação em larga escala, as especificações de teste desempenham um papel fundamental. Elas fornecem a base para a construção de uma avaliação sólida, alinhada aos objetivos propostos e aos parâmetros de validade e de confiabilidade (Bachman; Palmer, 1996; Fulcher; Davidson, 2007).

De acordo com Saville (2009, 2012), a criação de documentos base para avaliações exige um processo colaborativo, no qual diferentes perspectivas são levadas em conta. Isso pode ser alcançado ao permitir que as avaliações se baseiem não apenas em padrões globais, mas também em contextos locais que valorizem as formas de expressão e as variedades do inglês presentes no Brasil. Assim, as avaliações se tornam mais justas, refletindo as reais competências dos alunos em suas interações diárias e nos contextos de uso da língua (Shohamy, 2006).

5.9 PROPOSTA DE DOCUMENTO BASE PARA O QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA

O desenvolvimento de um quadro de referência para a avaliação de inglês em larga escala no Brasil deve ser fundamentado por um documento base que defina precisamente os princípios e os objetivos da avaliação, alinhando-os às necessidades locais. Este documento deve refletir as diretrizes da BNCC e os princípios decoloniais, incluindo os seguintes elementos:

1. Princípios norteadores: O quadro deve ser baseado nos conceitos de interculturalidade, de inglês como língua franca (ILF) e de letramento crítico. O objetivo é refletir a realidade linguística e social do Brasil, promovendo o uso do inglês em contextos autênticos, como sugerem Canagarajah (2013) e Jenkins (2015), o que, por sua vez, implica a criação de avaliações que permitam aos estudantes interagir em inglês de maneira funcional e contextualizada.

2. Competências avaliadas: A avaliação deve priorizar a competência interacional em contextos autênticos, a habilidade de negociar significados em contextos multilíngues e a capacidade de interagir em diferentes culturas. Jenkins (2015) defende que as avaliações devem refletir a pluralidade das práticas de comunicação, reconhecendo as formas diversas de uso da língua.

3. Exemplos de itens avaliativos: Seguindo a lógica do Celpe-Bras, a avaliação de inglês deve utilizar contextos autênticos, como interações em viagens, negócios ou estudos, envolvendo o inglês em situações tanto globais quanto locais (Scaramucci, 2011). Esses itens devem simular situações de uso da língua, permitindo uma avaliação mais precisa da competência interacional.

4. Inclusão de perspectivas regionais: O documento base também deve considerar as variações linguísticas dentro do Brasil, garantindo que as necessidades específicas das diferentes regiões sejam contempladas. Isso é fundamental para que a avaliação reflita a diversidade linguística e cultural do Brasil.

5.9.1 Comparação com experiências de países latino-americanos

A adaptação de modelos internacionais, como o QCER, para a realidade latino-americana pode oferecer alguns *insights* para o Brasil. Países como Chile, Colômbia e Argentina enfrentaram desafios semelhantes e podem fornecer importantes lições sobre como adaptar as avaliações para refletir as realidades locais, como evidencia o Quadro 31.

Quadro 31 — Adaptação de modelos internacionais de avaliação para a realidade latino-americana: lições para o Brasil

País	Modelo de avaliação	Aspectos positivos	Desafios	Aplicabilidade no Brasil
 Chile	Adaptação do QCER com foco em competências interculturais.	Adaptação parcial ao contexto local.	Dependência excessiva de padrões europeus.	Criação de um QCBR com ênfase na diversidade linguística.
 Colômbia	Programa Nacional de Bilinguismo.	Foco no inglês como ferramenta global.	Falta de ênfase em competências interculturais.	Incorporação de competências interculturais desde o início do desenvolvimento de um quadro brasileiro.
 Argentina	Avaliação baseada em projetos educacionais.	Abordagem inovadora com ênfase em colaboração.	Dificuldade de padronizar os resultados.	Utilização de abordagens colaborativas nas avaliações, com a garantia de padronização em larga escala.

Fonte: Autoria própria, com base nos trabalhos de Mejía (2011), Barahona (2015), Hernández-Fernández e Rojas (2018), Harsch *et al.* (2020), Davies (2021), e Parra (2021), assim como nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentados em Bronckart (2004) e em Quevedo-Camargo (2011).

A comparação com as experiências de países latino-americanos, como Chile, Colômbia e Argentina, revela desafios e soluções que podem ser fundamentais para a adaptação de modelos internacionais de avaliação, como o QCER, ao contexto brasileiro. Esses países enfrentaram obstáculos semelhantes na busca por uma avaliação que respeite suas realidades socioculturais, oferecendo lições para o Brasil. No entanto, ao considerar essas experiências, é importante lembrar que a criação de um Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR) demanda uma abordagem que não apenas aproveite essas lições, mas também desenvolva uma estrutura própria que leve em conta a diversidade linguística, cultural e regional do Brasil. Esse

processo deve ser gradual, flexível e colaborativo, integrando as melhores práticas globais com as especificidades locais. A seguir, são apresentadas as etapas fundamentais para a criação desse quadro, com foco na adaptação às necessidades educacionais e socioculturais do Brasil.

5.10 ETAPAS PARA A CRIAÇÃO DO QUADRO COMUM BRASILEIRO DE REFERÊNCIA

A criação de um Quadro Comum Brasileiro de Referência (QCBR) para a avaliação de inglês em larga escala no Brasil exige uma abordagem estruturada e contextualizada que contemple as realidades socioculturais e linguísticas do país. O processo deve ser gradual e colaborativo, alinhando as diretrizes educacionais com as melhores práticas internacionais, mas sem perder de vista as especificidades locais. A seguir, são detalhadas as principais etapas de análise de necessidades para a criação desse quadro:

1. **Análise documental:** O primeiro passo envolve a análise de documentos existentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já reconhece o inglês como língua franca e propõe diretrizes para o ensino dessa língua. Além disso, a revisão das diretrizes de países latino-americanos que têm passado por processos semelhantes é fundamental. O uso do Celpe-Bras como modelo de referência, com sua abordagem pragmática e contextualizada, pode servir de guia para o desenvolvimento de diretrizes para o inglês como língua franca no Brasil.

2. **Consulta pública e diálogo com especialistas:** A elaboração do quadro deve ser um processo aberto e colaborativo. É imprescindível que educadores, gestores escolares, linguistas, especialistas em políticas educacionais e representantes das comunidades escolares participem ativamente dessa construção. O diálogo com esses atores é essencial para garantir que o quadro seja moldado por múltiplas perspectivas, incorporando as realidades e as necessidades locais. Além disso, a consulta pública pode promover a legitimidade e o engajamento das diversas regiões do Brasil.

3. **Desenvolvimento e testagem de matrizes de avaliação:** A fase seguinte consiste na criação de matrizes de avaliação alinhadas aos princípios do quadro. Tais matrizes devem avaliar competências essenciais, como a competência comunicativa,

a interculturalidade e a capacidade de negociar significados em contextos multilíngues. A testagem piloto em escolas selecionadas, por exemplo, permitirá avaliar a eficácia e a viabilidade dos novos formatos de avaliação, assegurando que sejam representativos da realidade educacional brasileira.

4. Revisão de documentos base e matrizes existentes: A implementação do novo quadro de referência também exigirá uma revisão dos documentos base existentes, como os utilizados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As matrizes de avaliação atuais, focalizadas predominantemente no modelo de inglês como língua estrangeira, precisarão ser adaptadas para incorporar as novas diretrizes do QCBR. Essa revisão será fundamental para garantir uma transição suave para as novas práticas avaliativas.

5. Implementação gradual: Após a testagem e a revisão das matrizes, a implementação do quadro deve ocorrer de forma gradual. Inicialmente, pode-se aplicar as novas avaliações em regiões ou em estados selecionados, refinando os processos à medida que ajustes forem necessários. Durante esse período, serão essenciais treinamentos contínuos para educadores e avaliadores, garantindo que todos os envolvidos compreendam e apliquem corretamente as novas diretrizes.

5.11 POSSÍVEIS EFEITOS RETROATIVOS DE UM QUADRO BRASILEIRO DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

A criação de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês em larga escala não se limita à adaptação de padrões de avaliação, mas tem o potencial de gerar impactos significativos nas práticas pedagógicas, nas práticas curriculares e nas políticas públicas educacionais. Anteriormente nesta tese, esses impactos foram apresentados como efeitos retroativos ou *washback*, que podem ser tanto positivos quanto negativos, dependendo de como as mudanças são implementadas.

O conceito de *impact by design*, abordado na análise de dados, reforça que os impactos das avaliações devem ser intencionalmente planejados e estruturados, de modo a gerar efeitos positivos no sistema educacional. Quando feitas de forma detalhada, cuidadosa e parcimoniosa, essas mudanças podem resultar em um aprimoramento das práticas educacionais, de sorte a alinhar as avaliações com as necessidades dos alunos e com as particularidades culturais e linguísticas do Brasil.

No entanto, se não forem cuidadosamente planejadas e ajustadas, as mudanças podem gerar consequências adversas, como o reforço de padrões eurocêtricos ou a criação de novas desigualdades no sistema educacional. Portanto, é fundamental que o *design* do quadro brasileiro de referência seja feito de forma gradual, levando em consideração todos os aspectos propostos nos passos do *design*, para maximizar os impactos positivos e minimizar os possíveis efeitos negativos. Conforme exposto nesta pesquisa, os possíveis efeitos retroativos de um QCBR podem refletir:

1. Nas práticas de ensino e de aprendizagem

O efeito retroativo de um quadro brasileiro de referência pode influenciar diretamente o currículo escolar e as práticas pedagógicas. O desenvolvimento de uma avaliação que integre o inglês como língua franca e que considere as realidades socioculturais do Brasil pode resultar em maior alinhamento com as diretrizes da BNCC, o que estimularia as escolas a adaptarem os currículos não apenas nos conteúdos, mas também no reconhecimento das diversas formas de uso da língua inglesa (Seidlhofer, 2011).

A ênfase em competências interacionais e interculturais nas avaliações pode promover uma reorientação do ensino, deslocando o foco da simples memorização de regras gramaticais e vocabulário para o uso funcional e prático da língua (Harmer, 2007). Tal mudança permitirá que o ensino de inglês no Brasil se torne mais conectado com as práticas de comunicação intercultural, fundamentais no contexto pós-moderno e na sociedade multicultural brasileira.

2. Na formação e no desenvolvimento de professores

A introdução de um novo quadro de referência que considere o inglês como língua franca e valorize a diversidade linguística brasileira exigirá mudanças na formação de professores. As práticas pedagógicas precisarão ser mais inclusivas e decoloniais, refletindo a diversidade linguística e cultural do Brasil. A criação do quadro gerará um efeito positivo nesse sentido, promovendo programas de formação contínua que preparem os professores para adotar visões críticas e inclusivas do ensino de inglês, não eurocentradas e antirracistas, que abracem variações linguísticas e fomentem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas (Pennycook, 1998; Kumaravadivelu, 2001).

3. Na inclusão e na equidade nas avaliações

A implementação de um quadro brasileiro de referência pode contribuir para uma maior equidade nas avaliações de inglês, embora os efeitos dessa mudança dependam de como o quadro for desenvolvido e integrado ao sistema educacional. Tradicionalmente, as avaliações em larga escala têm sido criticadas por reforçar desigualdades educacionais, especialmente quando adotam um modelo homogêneo que não leva em conta as diversas realidades locais e regionais (Shohamy, 2006). No entanto, é importante reconhecer que, para que essa mudança seja efetiva, é necessário um planejamento cuidadoso, com o ajuste gradual das práticas avaliativas. Dessa forma, seria possível reduzir algumas desigualdades educacionais, permitindo que os alunos de diferentes contextos socioculturais possam demonstrar suas competências interacionais e interculturais de maneira mais alinhada à sua realidade.

4. Nos currículos e nas políticas públicas

A criação de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês também pode ter um impacto importante nas políticas públicas e no currículo escolar. Ao promover uma visão de inglês que vai além dos padrões eurocêntricos, o quadro de referência contribuirá para uma reavaliação das políticas públicas voltadas para o ensino de línguas no Brasil. As políticas de formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos e os programas de intercâmbio poderão ser revistos para refletir essa nova realidade, garantindo que o inglês seja ensinado e avaliado de forma a promover a diversidade e a equidade.

Diante do exposto, pode-se concluir que esta pesquisa teve como objetivo propor subsídios para a criação de um quadro comum brasileiro de referência para a avaliação do domínio da língua inglesa em larga escala, integrando os princípios da BNCC com uma perspectiva decolonial. Os resultados indicam que, embora o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) tenha sido amplamente adotado, ele não reflete adequadamente a diversidade linguística e cultural do Brasil. A análise dos dados revelou que as avaliações atuais tendem a privilegiar habilidades receptivas, como leitura, em detrimento de habilidades produtivas, como fala e escrita, o que limita o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas.

Uma das principais contribuições deste estudo foi a identificação de desafios específicos enfrentados no contexto brasileiro, destacando a necessidade de um quadro de referência que seja sensível às particularidades locais. Por exemplo, os dados mostram que as avaliações atuais não consideram adequadamente o uso do

inglês como língua franca, o que reforça a importância de uma abordagem contextualizada, que valorize as práticas linguísticas e culturais dos estudantes brasileiros.

Em relação à metodologia adotada, é importante ressaltar que, como este é um estudo pioneiro sobre a adaptação de um quadro brasileiro de referência para a avaliação de inglês em larga escala, a escolha da análise documental detalhada foi essencial para mapear as lacunas e entender o cenário atual das políticas e práticas avaliativas. A análise documental permitiu realizar um levantamento abrangente das diretrizes existentes, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de uma proposta mais alinhada com as realidades socioculturais do Brasil. Embora a pesquisa tenha sido limitada pela ausência de dados qualitativos, como entrevistas ou pesquisas de campo, essa abordagem foi um passo inicial necessário para contextualizar e fundamentar os próximos passos da pesquisa. Como o estudo é o primeiro de seu tipo, priorizou-se, nesse momento, a coleta e análise aprofundada dos documentos e a identificação de áreas críticas que poderiam ser mais bem exploradas em futuras pesquisas, com a inclusão de metodologias mais interativas, como entrevistas.

A construção de um Quadro Brasileiro de Referência para avaliação de língua inglesa configura-se como marco fundamental na transição para paradigmas avaliativos genuinamente inclusivos e socialmente equitativos (Shohamy, 2001). Contudo, sua eficácia enquanto instrumento de transformação educacional estará condicionada a:

1. **Uma implementação contextualizada**, que:
 - Respeite as heterogeneidades regionais do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2022)
 - Adote modelos de validação ecológica (Messick, 1996) em contextos reais de aprendizagem
2. **Articulação com políticas públicas integradas**, contemplando:
 - Programas permanentes de formação docente crítica (Pennycook, 2001)
 - Investimento em recursos didáticos antinormativos (Jordão, 2018)
 - Infraestrutura tecnológica acessível (Brasil, 2018)

Esta pesquisa almeja constituir-se como catalisadora de três ordens de transformação:

- a) **Epistêmica**: ao propor uma descolonização dos critérios avaliativos (Mignolo, 2009).
- b) **Metodológica**: ao desenvolver instrumentos sensíveis à ecologia linguística brasileira (Rajagopalan, 2013).
- c) **Política**: ao vincular avaliação linguística a projetos de justiça social (Freire, 1996).

Como agenda futura, sugere-se:

- Estudos longitudinais sobre a implementação em redes públicas
- Pesquisas-ações com professores em formação continuada
- Análises comparativas com experiências do Sul Global (Phillipson, 1992)

O presente trabalho não se encerra como produto acabado, mas como processo aberto – convite à contínua reinvenção da avaliação de línguas como prática democrática e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ARAÚJO, S. A. F. **A validade de construto das questões de língua inglesa do ENEM: um olhar para seu conteúdo e sua matriz de referência**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 257-279, 1996.
- BARAHONA, M. **English Language Teacher education in Chile: a Cultural Historical Activity Theory Perspective**. London: Routledge 2015.
- BATTESTIN, C.; GUEDES DARIVA, B.; LIMA, B. H. Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas epistêmicas coloniais. **Interitórios**, v. 9, n. 18, p. 1-16, 2023.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados qualitativos. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (Orgs.). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 147-202.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/97**, de 7 de maio de 1997. 1997b. Diário Oficial da União, Brasília, 7 maio 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 12/97**, de 6 de maio de 1997. 1997c. Diário Oficial da União, Brasília, 6 maio 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**, de 11 de setembro de 1997. 1997d. Diário Oficial da União, Brasília, 15 set. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03/98**, de 26 de junho de 1998. 1998a. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2000**, de 6 de junho de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jun. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento base do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar 2021**. Brasília: Inep, 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: a practical guide for beginners**. Los Angeles: Sage, 2013.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. New York: Longman, 2004.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 189-186.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. **Tabula Rasa**, n. 2, p. 89-110, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAPELLE, C. A. *et al.* (Ed.). **Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language™**. New York: Routledge, 2008.

CHAPELLE, C. A. Conceptions of validity. In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. (Eds.). **Routledge handbook of language testing**. London: Routledge, 2012. p. 21-33.

CHARMAZ, K. **Construindo a teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CHIRINKO, A. R. B.; NUNES, I. A. Decolonialidade do ensino de inglês: possibilidades e desafios na formação docente. **Revista Diálogo das Letras**, v. 4, n. 1, p. 112-129, 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa, 2001.

CRISTOFOLINI, D. *et al.* Língua inglesa? Língua franca? Língua adicional?: a relação entre conceitos da língua inglesa em interface aos documentos oficiais e prática pedagógica. In: Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89588>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DAVIES, P. **Appropriate English teaching for Latin America**. TESL-EJ, 2021.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, n. 15, p. 1-15, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

ECO, U. **Tratado geral de semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index 2017**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Bz2Vsp>. Acesso em: 24 set. 2024.

EIZADIRAD, A. **Decolonizing educational assessment**: Ontario elementary students and the EQAO. London: Palgrave Macmillan, 2019.

ELDER, C.; DAVIES, A. Assessing English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 26, p. 282-301, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 1-15, 2016.

FLICK, U. Triangulation in qualitative research. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (Eds.). **A companion to qualitative research**. London: Sage, 2004. p. 178-183.

FRANCISCO, E. *et al.* Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 18, p. 1-20, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRITZEN, M. P.; NAZARO, A. C. de S. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-27, 2018.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment**: an advanced resource book. London: Routledge, 2007.

FULCHER, G. **Re-examining language testing**: a philosophical and social inquiry. Abingdon: Routledge, 2015.

FULCHER, G.; HARDING, L. (Eds.). **The Routledge handbook of language testing**. 2. ed. London: Routledge, 2021.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguage**: language, bilingualism, and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GASS, S. M. **Second language acquisition**: an introductory course. 4. ed. New York: Routledge, 2013.

GERVAI, S. M. S. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. **Revista Intercâmbio**, v. 37, p. 184-194, 2018.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **A descoberta da teoria fundamentada**: estratégias para pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, C. Moving beyond tests of English to tests of 'Englishing'. **ELT Journal**, v. 48, n. 4, p. 376-385, 2014.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Harlow: Pearson, 2007.

HARSCH, C. *et al.* Interpretation of the QCER Companion Volume for developing rating scales in Cuban higher education. **QCER Journal**, v. 3, p. 87-97, 2020.

HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, J.; ROJAS, J. **English public policies in Latin America**: looking for innovation and systemic improvement in quality English language teaching. London: British Council, 2018. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD_Publication.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

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. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 3, n. 2, p. 293-316, 2014.

INSTITUTO REÚNA. **Avaliações em larga escala no Brasil e no mundo**: uma análise comparada de 14 experiências. São Paulo: Instituto Reúna, 2023.

INTER-AMERICAN DIALOGUE. **El aprendizaje del inglés en América Latina**. 2017. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J. Repositioning English as multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, J. Not English but English-within-multilingualism. *In*: COFFEY, S.; WINGATE, U. (Eds.). **New directions in foreign language education**. Abingdon: Routledge, 2018. p. 65-78.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JENKINS, J.; LEUNG, C. English as a lingua franca. *In*: KUNNAN, A. (Ed.). **The companion to language assessment**. Hoboken: Wiley Blackwell, 2014. p. 1607-1616.

JENKINS, J.; LEUNG, C. Assessing English as a lingua franca. *In*: SHOHAMY, E.; OR, I.; MAY, S. (Eds.). **Language testing and assessment**. 3. ed. Heidelberg: Springer, 2017. p. 103-117.

JENKINS, J.; LEUNG, C. From mythical "standard" to standard reality: the need for alternatives to standardised English language tests. **Language Teaching**, v. 52, n. 1, p. 86-110, 2019.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se nada no mar. *In*: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018. p. 69-80.

KHUBCHANDANI, L. **Revisualizing boundaries**: a plurilinguistic ethos. New Delhi: Sage, 1997.

KIRK, J.; MILLER, M. **Reliability and validity in qualitative research**. Beverly Hills: Sage, 1986.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**: an introduction to its methodology. 2. ed. London: Sage, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUNNAN, A. J. Large scale language assessments. *In*: HORNBERGER, N. H. (Ed.). **Encyclopedia of language and education**. 2. ed. Boston: Springer, 2008. p. 135-155.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LECOMPTE, M. D. *et al.* (Ed.). **The handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press, 1992.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-60.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2017.

MARSON, M. Z. EMI no Brasil: refletindo sobre a influência do Conselho Britânico por uma perspectiva decolonial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3839>. Acesso em: 11 out. 2024.

MBEMBE, A. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Tradução de Fábio Ribeiro. Lisboa: Pedagogo, 2014.

MCARTHUR, J. Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 41, n. 7, p. 1006-1019, 2016.

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T. Managing learning: authority and language assessment. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 500-515, 2011.

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. Language testing: the social dimension. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 242-258, 2006.

MEJÍA, A. T. The National Bilingual Programme in Colombia: imposition or opportunity? **Apples: Journal of Applied Language Studies**, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2011.

MESSICK, S. Validity. *In*: LINN, R. L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed. New York: Macmillan, 1989. p. 13-103.

MESSICK, S. Validity of performance assessments. *In*: PHILLIPS, G. (Ed.). **Technical issues in large-scale performance assessment**. Washington: NCES, 1996. p. 1-18.

MEYER, H.-D.; BENAVIDES, A. PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems. *In*: MEYER, H.-D.; BENAVIDES, A. (Eds.). **PISA, power, and policy**: the emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books, 2013. p. 7-26.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Gragoatá**, v. 14, n. 26, p. 11-41, 2009.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O interacionismo sociodiscursivo: elaboração de modelo didático para o ensino de gêneros textuais. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 18, p. 1-20, 2020.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. **Collateral damage**: how high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge: Harvard Education Press, 2007.

NIEDERAUER, M. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n. 2, p. 403-424, 2014.

OET. **Occupational English Test**: information for candidates. 2021. Disponível em: <https://prod-wpcontent.occupationalenglishtest.org/resources/uploads/2018/12/10124926/OET-candidate-fact-sheet.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

O'SULLIVAN, B. A brief history of language testing. In: COOMBE, C. *et al.* (Ed.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 9-19.

O'SULLIVAN, B.; CHALHOUB-DEVILLE, M. Language testing for migrants: co-constructing validation. **Language Assessment Quarterly**, v. 18, n. 5, p. 547-557, 2021.

PARRA, Y. Decolonizing English Language Teaching in Colombia: epistemological perspectives and discursive alternatives. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 23, n. 1, p. 166-181, 2021.

PELLEGRINO, J. W. *et al.* **Knowing what students know**: the science and design of educational assessment. Washington: National Academies Press, 2001.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Translanguage and semiotic assemblages. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 269-282, 2017.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PURPURA, J. E. Language learner strategies and styles. *In*: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. A. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 532-549.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. 2011. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes, 2014. p. 1-16.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 22-32, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. *In*: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

RAJENDRAM, S. "Our country has gained independence, but we haven't": collaborative translanguaging to decolonize English language teaching. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 42, p. 78-86, 2022.

RAMOS, J. Avaliação de dialetos brasileiros: o sotaque. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 5, n. 1, p. 103-125, 1997.

RESENDE, V. M. (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, 2019.

RIEWE, B. M.; SCHMITT, L. G. Inglês como língua franca: uma perspectiva intercultural e interdisciplinar. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-15, 2016.

SANTANA, J. D. de. Língua estrangeira ou língua franca? Reflexões terminológicas sobre as definições de língua inglesa apresentadas por documentos de prescrição. **Web Revista Sociodialeto**, v. 12, n. 35, p. 1-31, 2022.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SAVILLE, N. **Developing a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts by a public examination provider**. 2009. 421f. Thesis (Degree of Doctor of Philosophy) – University of Bedfordshire, Bedfordshire, 2009.

SAVILLE, N. Applying a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts: the Cambridge ESOL approach. **Research Notes**, n. 50, p. 4-8, 2012.

SAVILLE, N. **Principles of good practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Contexturas**, n. 5, p. 97-109, 2000.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 121-137, 2011.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEVERO, C. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 107-115, 2013.

SHOHAMY, E. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**. London: Routledge, 2001.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Linguistic landscape after a decade: an overview of themes, debates and future directions. *In*: PÜTZ, M.; MUNDT, N. (Eds.). **Expanding the linguistic landscape: linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource**. Bristol: Multilingual Matters, 2018. p. 25-37.

SHOHAMY, E. Critical language testing, multilingualism and social justice. **TESOL Quarterly**, v. 56, n. 4, p. 1445-1457, 2022.

SIQUEIRA, A. S. P. **Desenvolvimento de competências no ensino e aprendizagem da língua inglesa através da produção audiovisual em uma**

unidade de ensino potencialmente significativa. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SITUMORANG, K.; NUGROHO, D.; SEMBEL, S. Rethinking the assessment model for English as a lingua franca. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, v. 370, p. 6-11, 2019.

STRIQUER, M. dos S. D. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná.** 2013. 439f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TORFING, J. **New theories of discourse:** Laclau, Mouffe and Žižek. Oxford: Blackwell, 1999.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 37-84.

WALSH, C. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. *In*: MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. (Eds.). **On decoloniality:** concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. *In*: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds.). **Washback in language testing:** research contexts and methods. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 19-36.

WEIR, C. J. **Language testing and validation:** an evidence-based approach. London: Palgrave Macmillan, 2005.

WEIR, C. J.; O'SULLIVAN, B. Test development and validation. *In*: O'SULLIVAN, B. (Ed.). **Language testing:** theories and practices. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 13-32.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. Pair versus individual writing: effects on fluency, complexity and accuracy. **Language Testing**, v. 26, n. 3, p. 445-466, 2009. **World yearbook of education.** London: Kogan Page, 1980-1985.

WANG, H. Research on the connection between English proficiency exam and China's standard of English: based on English tests at Shanghai Jiao Tong University. **Foreign Language World**, n. 200, p. 72-79, 2020.