

(Des)construindo a avaliação: integrando criticidade, emoções e agência

(De)Constructing Evaluation: Integrating Criticality, Emotions and Agency

Denise Silva Paes Landim*

*Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, Minas Gerais / Brasil
deniselandim@ufsj.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-8671-3391>

Elisa Borges de Alcântara Alencar**

**Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins / Brasil
elisa.alencar@ufnt.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9841-5401>

Ana Claudia Turcato de Oliveira***

***Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins / Brasil
anaturcato@uft.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-8256-7964>

RESUMO: A avaliação escolar é crucial, influenciando diretamente o desenvolvimento dos alunos e sua preparação para os desafios futuros. Uma abordagem crítica, que incorpore habilidades essenciais para o mercado de trabalho e a vida cotidiana, como empatia e criticidade, é fundamental. Este artigo se propõe a problematizar a avaliação escolar, destacando a importância da criticidade, das habilidades socioemocionais e da agência, para além das habilidades técnicas. Além disso, destacamos o papel dos professores na promoção de avaliações mais justas, que reconheçam as diferentes realidades dos alunos e valorizem suas experiências. Para tal, trazemos algumas sugestões de maneiras de avaliar que se contrapõem às provas escritas, conforme preconizam as teorias dos letramentos (Souza, 2011; Freire, 2013; Monte Mór, 2013; Duboc, 2014; Jordão, 2014; Mattos; Pascoal, 2019; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Cope; Kalantzis, 2024). Ao final, concluímos que para avaliar é preciso olhar para a questão da criticidade, das emoções e sobretudo da agência dos professores se quisermos uma abordagem mais inclusiva e sensível às necessidades individuais dos alunos, garantindo avaliações socialmente justas e adequadas para os desafios não apenas do mercado de trabalho, mas também da vida pessoal, comunitária e cívica.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; criticidade; emoções; agência; formação de professores de línguas.



ABSTRACT: School assessment is crucial, directly influencing students' development and their preparation for future challenges. A critical approach, incorporating essential skills for both the job market and everyday life, such as empathy and criticality, is fundamental. This article aims to problematize school assessment, emphasizing the importance of criticality, socio-emotional skills, and agency, beyond technical abilities. Additionally, we highlight the role of teachers in promoting fair assessments that acknowledge students' diverse realities and value their experiences. To achieve this, we suggest alternative assessment approaches that diverge from written tests, as advocated by theories of literacies (Souza, 2011; Freire, 2013; Monte Mór, 2013; Duboc, 2014; Jordão, 2014; Mattos; Pascoal, 2019; Kalantzis; Cope, 2012; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Cope; Kalantzis, 2024). In conclusion, we assert that assessing requires considering criticality, emotions, and, above all, teachers' agency if we aim for a more inclusive and sensitive approach to students' individual needs, ensuring socially just assessments suitable for challenges not only in the job market but also in personal, community, and civic life.

KEYWORDS: assessment; criticality; emotions; agency; language teacher education.

1 Introdução

Meu filho destruindo meu romantismo:

Iberê: Pai, hoje cheguei atrasado na primeira aula; comecei a fazer a prova depois que a Serena, mas terminei primeiro.

Eu: Ela deveria estar precisando de ajuda. Você tentou ajudá-la?

Iberê: Na prova, a gente não pode ajudar. Cada um faz sozinho e não pode falar com o colega.

Eu: Mas o normal não é a gente se ajudar?

Iberê: Mas na prova não, não pode.

Eu: Mas e no mundo real? Como a gente faz? A gente não se ajuda?

Iberê: Pai, a prova é no mundo real.

(Trecho de diálogo entre um professor e seu filho, 2023)

No cenário contemporâneo da educação básica, o embate entre as exigências da preparação acadêmica e a necessidade crescente de habilidades colaborativas desperta ambiguidades sobre a avaliação. Esta, compreendida como componente intrínseco ao processo educacional, desempenha um papel crucial na configuração das dinâmicas escolares, porém ela também exclui, rotula e confunde os participantes. Afinal, como seremos colaborativos/as no “mundo real” se não podemos sê-lo na escola? Portanto, o trecho da epígrafe aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática de avaliação, destacando não apenas seu papel positivo na estrutura educacional, mas também os desafios e efeitos adversos que podem decorrer de uma abordagem inadequada.

No contexto do ensino de línguas, referimo-nos ao sentido de avaliação (*evaluation*) como um termo guarda-chuva, que abrange tanto avaliar (*assessment*) quanto testar (Mattos; Pascoal, 2019). Por outro lado, Paiva (2012) distingue *evaluation*, *assessment* e *testing*. Segundo a autora, *evaluation* é o processo intencional cíclico de coleta, análise e interpretação de informações relevantes para fins de tomada de decisões pedagógicas. *Assessment*, por sua vez, refere-se ao ato de coletar informações sobre a proficiência ou progressos de um aprendiz. Já *testing* designa o método de coleta de uma amostra do comportamento

linguístico de um indivíduo sob condições padronizadas. Neste artigo, focalizaremos a avaliação como o ato de propor atividades que produzam evidências de aprendizagem dos estudantes, baseadas em perspectivas críticas, que serão discutidas ao longo do texto.

Retomando a epígrafe, o diálogo entre Iberê e o pai (que é professor), no qual discutem as nuances de realizar uma prova individualmente, serve como ponto de partida para reflexões sobre a dicotomia existente no ambiente escolar, ou seja, a preparação acadêmica (ou escolar) e as habilidades colaborativas essenciais para a vida. Este contraste entre abordagens pedagógicas tradicionais centradas em avaliações individuais e a crescente importância da colaboração na sociedade contemporânea forma a base para a reflexão proposta no artigo.

Neste trabalho propomos discutir os desafios inerentes à cultura individualista que permeia as instituições de ensino, lançando luz sobre as implicações dessa dinâmica na preparação dos alunos para os desafios colaborativos do mundo exterior às salas de aula. Ao explorar essa interseção entre o ambiente escolar, as demandas da vida real e o papel da avaliação, busca-se compreender como tais experiências moldam a perspectiva dos estudantes em relação à colaboração, delineando caminhos para uma abordagem mais integrada e equilibrada na formação educacional.

Por meio de uma discussão teórica à luz das teorias dos letramentos, com foco nos letramentos críticos, dos efeitos das emoções em relação às avaliações escolares e da agência como propulsora de mudança, tentaremos estimular reflexões e problematizações sobre este tema tão complexo e perturbador que é a avaliação no contexto do ensino de línguas.

Compreendemos os letramentos críticos como uma filosofia educacional que visa problematizar, desconstruir e desnaturalizar relações de poder que permeiam a sociedade, deslegitimando visões e pensamentos estruturais e estereotipados (Duboc, 2012; Alencar, 2017). Em relação às emoções, concebemos, neste estudo, que são constituídas discursivamente, sendo influenciadas pelas normas e valores sociais e culturais de um contexto. Isto é, as emoções não são apenas reações corporais aos estímulos internos ou externos, mas estão diretamente imbricadas nas relações de poder que moldam como devemos nos sentir em relação a determinados corpos e objetos (Zembylas, 2007; Benesch, 2017; Ahmed, 2004). Agência, por sua vez, é entendida como a capacidade socialmente mediada de agir dentro de contextos materiais e discursivos, tendo como base relações interpessoais e temporais (Ahearn, 2001; Mercer, 2012; Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Landim, 2020).

Desde os primórdios até os dias atuais, há uma tendência de enfatizar números e competição entre os alunos, refletindo os valores inerentes ao sistema econômico predominante em cada contexto histórico. Essa influência molda não apenas a condução das avaliações, mas também o seu propósito, muitas vezes privilegiando resultados imediatos em detrimento de uma compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem.

Para melhor direcionarmos nossas reflexões, trazemos a seguinte pergunta orientadora da discussão: Como podemos repensar a avaliação escolar, considerando as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da vida diária, incluindo a criticidade, as emoções e a agência dos professores para promover avaliações socialmente justas?

A fim de responder tal questionamento, este artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na primeira seção, fazemos uma breve linha do tempo da constituição das práticas avaliativas, discutindo e analisando alguns marcos históricos importantes para a compreensão do estado da arte da

avaliação. Na segunda seção, explicitamos as bases teóricas das pedagogias dos letramentos, com foco nos letramentos críticos, alinhando esses pressupostos com suas implicações para a avaliação. Na terceira seção, debatemos a questão das emoções de professores e alunos como propulsoras de mudanças nas práticas educacionais. Na quarta seção, apresentamos os conceitos de agência docente e discente, elucidando suas consequências para práticas avaliativas que realçam a criticidade e que condizem com as necessidades socioemocionais dos alunos. Nas considerações finais, defendemos a tese de que tais mudanças nas práticas avaliativas são uma resposta possível para problemas postos pela lógica neoliberal e competitiva na educação¹, que acentuam desigualdades e injustiças sociais.

2 Revisitando a avaliação: entre a tradição e a inovação

A avaliação educacional, ao longo dos séculos, tem sido tanto uma ferramenta de controle quanto um reflexo das estruturas de poder presentes na sociedade e na educação. Ela tem sido utilizada para classificar, categorizar e hierarquizar os indivíduos, muitas vezes perpetuando desigualdades sociais e injustiças educacionais. Para compreender o desenvolvimento de concepções e práticas de avaliação, trazemos uma breve linha do tempo da história da avaliação educacional, conforme Tyler (1976), Lussier e Turner (1995), Dias Sobrinho (2002), Duboc (2015) e Cope e Kalantzis (2024)², destacando como ela tem sido usada para reforçar normas culturais dominantes e impor ideais de sucesso e fracasso. Ao refletir sobre alguns marcos históricos que moldaram essa evolução, analisamos os desafios persistentes de equidade e exclusão que continuam a assombrar o campo da avaliação educacional.

Apresentamos, abaixo, o quadro síntese dos marcos históricos da avaliação articulados às nossas análises desses movimentos:

Quadro 1 – Marcos históricos sobre avaliação escolar

Marcos históricos sobre avaliação	Análise
360 a.C.: Na civilização chinesa, é estabelecido um sistema de exames com influência na educação e política, visando selecionar candidatos para o serviço público.	O problema central desse tipo de avaliação é que ela exclui muitas pessoas e é inflexível. Parece beneficiar àqueles que se encaixam nos padrões culturais e sociais estabelecidos, ignorando completamente aqueles que têm habilidades ou conhecimentos diferentes, mas que são igualmente importantes.

¹ O neoliberalismo, entendido como uma tendência crescente, a partir das duas últimas décadas do século XX, de diminuição do tamanho e significância do Estado aliada a políticas de desregulação do mercado, associando-se à ideia de que a sociedade foi criada através do mercado e de que o Estado deveria se eximir o máximo que pudesse de assuntos de ordem social e econômica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Consequentemente, a lógica neoliberal, vigente no capitalismo atual, estabelece uma hierarquia de competição e exibição de sucesso social como sendo os motores da vida (Landim, 2020). Na educação, a lógica neoliberal objetiva produzir “capital humano” formando trabalhadores com as habilidades e as disposições necessárias para competir na economia global (Gray e Block, 2012).

² Todas as traduções de textos originalmente em inglês e em francês foram feitas pelas autoras.

Século IV a.C.: Sócrates, filósofo grego, introduz em seu método avaliações orais de longa duração e promove a ideia de autoavaliação, destacando a importância do autoconhecimento.

Idade Média: O argumento de autoridade predomina nas avaliações, valorizando a memorização e a repetição do conhecimento transmitido pelo mestre nas universidades, onde são conferidos graus como bacharelado, licenciatura e doutorado.

1455: Johannes Gutenberg inventa a imprensa, possibilitando a expansão da produção e disseminação do conhecimento, embora as avaliações ainda fossem majoritariamente orais até 1702.

Século XVIII: A avaliação assume caráter mais estruturado e constante, especialmente na França, adquirindo significado político e sendo realizada por meio de instrumentos escritos.

1808: Napoleão cria o *baccalauréat* na França, um exame nacional para conceder certificação de nível médio e acesso à universidade.

1845: Em Boston, nos Estados Unidos, é aplicada uma prova a 530 alunos de escolas públicas, marcando o início das avaliações baseadas no desempenho das escolas.

Final do século XIX e século XX: Práticas avaliativas são influenciadas por estudos psicométricos na Europa, visando medir o desempenho e a inteligência dos indivíduos, com o desenvolvimento de testes padronizados.

O predomínio do argumento de autoridade e a valorização da memorização e repetição do conhecimento transmitido pelo mestre podem desconsiderar outras formas de aprendizado e dificultar a promoção de uma educação mais inclusiva e crítica.

Quando apenas o que o mestre diz é considerado como verdade absoluta e é mais importante memorizar e repetir o que ele ensina, outras maneiras de aprender são ignoradas. Isso dificulta oferecer uma educação que seja aberta a todos e que incentive a pensar criticamente.

Apesar de a imprensa ter ajudado a difundir mais conhecimento, não resolveu os problemas de avaliação, como a hierarquia de conhecimentos nas avaliações feitas verbalmente, que continuaram por um tempo. Isso porque o avaliador continua detentor de todo o conhecimento, desconsiderando os conhecimentos dos alunos, dificultando uma avaliação justa.

A introdução de instrumentos escritos para avaliação trouxe mais objetividade, mas também levou à padronização do conhecimento e à exclusão de habilidades e formas de expressão que não eram facilmente mensuráveis por meio de testes escritos. Os testes escritos são entendidos como formas discursivas massivamente institucionalizadas na era industrial, junto com as aulas expositivas e o livro didático, o que marcou uma grande mudança na estrutura educacional.

A criação do *baccalauréat* por Napoleão (1808) permitiu uma certificação nacional e acesso à universidade, mas favoreceu sobretudo a classe que tinha maior acesso à educação.

Levou a uma abordagem de ensino que priorizava o ensino de conteúdos diretamente relacionados aos exames, em detrimento do desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e criativas dos alunos. Esses aspectos importantes da educação, como aprender a trabalhar em equipe, gerenciar emoções, resolver problemas de forma criativa e pensar criticamente, foram deixados de lado ou subestimados, o que pode prejudicar o desenvolvimento completo dos alunos e sua preparação para o mundo além da sala de aula. Além disso, este modelo de avaliação pode ser visto como o início da utilização dos resultados obtidos pelos alunos para a avaliação da eficiência das escolas e dos programas de estudo, fato que condiciona a escola a treinar alunos em troca de verba para funcionamento.

A aplicação de provas para avaliar o desempenho das escolas resultou em uma abordagem de ensino focada apenas nos resultados dessas provas, negligenciando aspectos importantes da educação, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e criativas.

1930: Ralph Tyler, teórico norte-americano, propõe a expressão “avaliação educacional” e defende que ela deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos, marcando um novo enfoque na avaliação.

Levou a uma abordagem nomeada “avaliação por objetivos”. Nessa perspectiva, aprender é mudar de comportamento. Subtende-se então que avaliar é medir a quantidade de mudanças do comportamento. Entende-se também que a avaliação deve acontecer em momentos contínuos, subsidiados por mais de um julgamento.

1965: Surgem abordagens qualitativas na avaliação, impulsionadas por questões sociais nos Estados Unidos, como a necessidade de entender o fraco desempenho escolar de minorias.

As abordagens qualitativas trouxeram uma visão mais completa para avaliar, mas também as tornaram mais subjetivas e difíceis de padronizar, causando confusão e interpretações tendenciosas.

Décadas de 1970 e 1980: A avaliação passa por um processo de profissionalização e expansão, com a criação de centros especializados em diversos países e o aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos.

A profissionalização da avaliação nas décadas de 1970 e 1980 levou a uma maior padronização e burocratização dos processos de avaliação, dificultando a flexibilidade e a adaptação às necessidades individuais dos alunos.

Século XXI: Apesar da evolução conceitual, a escola ainda tende a avaliar e classificar os alunos de forma hierárquica, o que pode levar à exclusão e ao ensino focado apenas em resultados, em detrimento do aprendizado

Na atualidade, seguimos utilizando um método de avaliação que divide os estudantes, podendo prejudicar alguns e deixá-los para trás. Isso pode gerar exclusão e marginalização para aqueles que não se encaixam nos padrões tradicionais de “sucesso” escolar. Além disso, ao focarmos excessivamente nos resultados das avaliações, corremos o risco de negligenciar outras formas essenciais de aprendizado e desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Tyler (1976), Lussier e Turner (1995), Dias Sobrinho (2002), Duboc (2015) e Cope e Kalantzis (2024).

Ao refletirmos sobre a história da avaliação educacional, podemos observar uma tríade marcante entre as demandas do mercado de trabalho, a valorização da individualidade e a importância da interação entre as pessoas. Desde os sistemas de exames na China antiga até as abordagens contemporâneas no século XXI, essa tríade tem sido um fio condutor, moldando as práticas e os conceitos de avaliação ao longo do tempo. Por um lado, a pressão do mercado de trabalho frequentemente influenciou as formas de avaliação, como a busca por certificações e habilidades específicas que atendam às demandas da economia. Isso pode levar a uma padronização do conhecimento e à exclusão de outras habilidades e formas de expressão que não são facilmente mensuráveis por meio de testes escritos ou padronizados.

Por outro lado, a valorização da individualidade³ e da diversidade de habilidades e experiências dos alunos destaca a necessidade de uma avaliação mais inclusiva e holística. Cada aluno é único, com diferentes pontos fortes, interesses e formas de aprender. Assim sendo, é essencial que as práticas avaliativas reconheçam e valorizem essa diversidade, oferecendo oportunidades para que cada estudante possa desenvolver todo o seu potencial. Além disso, a interação entre as pessoas desempenha um papel fundamental no processo educacional. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, como já preconizava a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), mas por meio da interação, da colaboração, do diálogo e da troca de ideias entre os alunos e os professores. Por conseguinte, as práticas avaliativas devem incentivar e

³ Entendemos individualidade como as características únicas que fazem uma pessoa ser quem é, valorizando a diversidade e a autenticidade pessoal. A individualidade diferencia-se da concepção de individualismo, ideologia que prioriza o indivíduo em relação ao grupo, destacando a autonomia e a liberdade pessoal, mas podendo ser vista como promotora de atitudes egoístas e competitivas. Segundo Bauman (2001), a modernidade é época em que a vida social passa a ter como centro a existência do individualismo, sendo fase marcada por uma expansiva autonomia do homem em relação à vida social. Para ele, o surgimento de membros como indivíduos se torna marca de uma sociedade moderna.

valorizar essa interação, reconhecendo o papel crucial que ela desempenha no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Iberê, mesmo com sua pouca idade, já entendeu que a “a prova é no mundo real”, ou seja, para ele a prova não é uma simulação da vida, mas já é a vida real em si. Ao afirmar que “na prova, a gente não pode ajudar. Cada um faz sozinho e não pode falar com ninguém”, Iberê mostra uma compreensão da natureza individual e autônoma da avaliação durante a realização da prova, ou seja, o modelo principal de avaliação ainda é focado na cognição individual e isso pode moldar o pensamento das crianças.

Via de regra, os aspectos emocionais foram negligenciados pelas práticas avaliativas, como demonstrado no quadro acima. Fatores como criatividade e habilidades socioemocionais, quando trabalhadas, focam/vam em motivação dos alunos para competirem e tirarem boas notas, sendo essas um elemento supervalorizado em modelos de educação tradicional. A grande questão nesses casos é que os alunos que não atingem o resultado esperado podem se sentir frustrados e/ou incapacitados. Olhando por esse ponto de vista, percebemos que a avaliação aplicada de uma única forma engessa o processo de aprendizagem, além de gerar emoções que afetam negativamente os alunos.

Nesse sentido, uma forma possível de transformar esse cenário desfavorável ao socioemocional⁴, embora não seja a única, é a partir da agência e criticidade de professores. Quando dizemos que não é a única forma, referimo-nos ao fato de que frequentemente as avaliações no espaço escolar não são decididas exclusivamente pelos professores, mas obedecem a demandas institucionais informadas por políticas linguísticas e educacionais que vigoram na escola enquanto um braço do Estado. Na conjuntura atual, no Brasil e no mundo, grande parte dessas políticas seguem um modelo neoliberal, que estimula a competitividade e o individualismo (Ozga; Lingard, 2007). Ainda assim, tais políticas não são operacionalizadas sem a participação e a interpretação de professores e dos demais agentes escolares, o que constitui o seu contexto de prática, conforme Gimenez e Passoni (2016). É no contexto de prática que se entrevê o espaço para a contribuição de professores, dotados de suas visões de mundo e das possibilidades de agir criticamente.

Para Mourão (2019), a avaliação tradicional, por meio de provas e testes, ainda é a maneira que muitos professores encontram para saber se o conteúdo ministrado foi absorvido. Contudo, o sistema avaliativo é arbitrário e indica pouquíssimo sobre o desenvolvimento do aluno, pois essa forma de avaliar não mostra de fato o que ele sabe, não permitindo uma visão mais holística de seu conhecimento.

De acordo com Luckesi (2008, p. 32), a avaliação pode ser compreendida pelas lentes teóricas freireanas, analisando a domesticação e a humanização dos alunos como duas direções pedagógicas divergentes. Para o autor, a pedagogia da domesticação objetiva a conservação da sociedade e utiliza a avaliação como uma ferramenta de controle e disciplina, “não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola”. Já na pedagogia da humanização, cujo princípio é a transformação social, avaliações são utilizadas com fins diagnósticos, não como mecanismos controladores e/ou angariadores de capital⁵, mas como ferramentas que têm em vista “o avanço e o crescimento” dos alunos.

⁴ Optamos por utilizar socioemocional como substantivo, não precedido de outros termos que o adjetivariam, para contemplar a amplitude dos aspectos sociais das emoções.

⁵ Referimo-nos ao repasse de verbas às escolas públicas com base no desempenho dos alunos em testes padronizados pelo Estado, como a Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses testes compõem a nota do Ideb, que “funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de

Se partirmos do pressuposto de que as avaliações tradicionais limitam a criatividade e criticidade dos alunos, chegaremos aos efeitos emocionais dessas práticas que colaboram para ações e atitudes individualistas e utilitaristas na educação. Ou seja, a educação, nesse contexto, deve servir à formação de sujeitos tecnicamente úteis para o mercado de trabalho. O modelo de avaliação estruturalista⁶ e tradicional pode ser parte da avaliação, mas não o seu todo. Se queremos inclusão e menos desigualdade, como propõem os letramentos críticos (Monte Mór, 2013; Duboc, 2014, 2015; Mattos; Pascoal, 2019), precisamos questionar o modelo de avaliação estruturalista, que tende a ser muito rígido e inflexível, como se fosse uma regra absoluta. Em vez disso, poderíamos acrescentar em nossas práticas de avaliação abordagens mais flexíveis e contextualizadas, alinhadas ao conceito de letramento ideológico proposto por Street (2014), que propõe reconhecer e valorizar diferentes formas de expressão e conhecimento, levando em conta o contexto cultural e social em que ocorrem. Dessa forma, podemos integrar a aprendizagem ao cotidiano e às experiências individuais, em vez de separá-las em momentos distintos de estudo e aplicação (Street, 2014).

Paiva (2012) pontua a diferença entre os tipos de avaliação de acordo com seus objetivos. O tipo de avaliação mais conhecido é o somativo, usado para quantificar, dar notas e atender a demandas institucionais. Além disso, a autora acrescenta a importância da avaliação formativa, ou seja, aquela que fornece *feedback* para orientar tanto o aluno quanto o professor sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao propor variadas formas de avaliação, tanto somativas quanto formativas, obtém-se um conjunto de evidências do desempenho e do progresso de um aluno ao longo de um período de tempo específico, o que pode tornar a avaliação mais holística e inclusiva. Essas evidências podem incluir trabalhos escritos, projetos, relatórios, testes, portfólios, entre outros. O objetivo dessa variedade de avaliações é oportunizar uma visão abrangente das produções dos alunos, permitindo uma avaliação ancorada nos multiletramentos, que possibilitam o estímulo à criatividade, às multissemióticas e à autoria de textos que podem ser multimodais (Kalantzis; Cope, 2012; Cope; Kalantzis, 2024).

Distanciando-se da lógica de testes padronizados e de avaliações somativas, ou seja, que se limitam a descrever em retrospecto o que os alunos aprenderam, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) defendem um parâmetro de avaliação formativa que forneça ferramentas, antes e durante os processos de aprendizagem, que ajudem os alunos a alcançarem mais adequadamente os objetivos de aprendizado. Essas avaliações formativas baseiam-se em avaliações critério-referenciadas e em avaliações autorreferenciadas. Avaliações critério-referenciadas são aquelas que partem do princípio de que um certo parâmetro (um critério) precisa ser alcançado e todos os alunos podem atingi-lo, ainda que para alguns alunos isso exija um pouco de mais trabalho para alcançá-lo. Já as avaliações autorreferenciadas “medem o progresso de um aluno ao longo do tempo e estão intimamente relacionadas às avaliações critério-referenciadas, traçando a realização dos parâmetros-alvo ao longo do tempo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 376). Em suma, a avaliação formativa é aquela que ocorre durante e para a aprendizagem, fornecendo *feedback* para os alunos e para os professores em diversos momentos do processo de aprendizagem, convidando alunos a colaborarem entre si para a elaboração de *feedbacks* e de reconstrução das produções textuais, o que aprimora a aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente” (Brasil, 2018).

⁶ Baseado em uma concepção estruturalista de língua, ou seja, que compreende a língua como estruturas gramaticais e lexicais fixas e bem delimitadas (Duboc, 2007).

Assim, compreendemos que já há possibilidade de variedades de avaliação no âmbito do ensino de línguas. O que precisamos é incluir a criticidade, como forma de atender às transformações pelas quais a construção de sentidos no mundo contemporâneo vem acontecendo, realçando premissas de colaboração e compartilhamento. É o que discutiremos na próxima seção.

3 Tendências e desafios na avaliação educacional: perspectivas críticas

Por volta dos anos 1990, iniciou-se um movimento proposto por pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas e localizados em diferentes países, denominado *New London Group*, o qual se propunha a discutir novas formas de letramentos, levando em conta os efeitos da globalização e da disseminação da internet na sociedade. Para esse grupo, não cabia mais ignorar as forças globalizantes que atravessavam os indivíduos nos espaços escolares, trazendo à baila uma concepção inovadora que valorizasse a construção de sentidos provenientes das diferenças discursivas que constituem a sociedade plural contemporânea. Ou seja, diferentes sujeitos em diferentes localidades sugerem diferentes modos de se comunicar, compartilhar e produzir sentidos e agir no mundo. Seguindo essa pressuposição, nós sugerimos que a avaliação também precisa acompanhar esse movimento, levando em conta os contextos e as diversidades dos sujeitos avaliados.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), na obra *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, os integrantes do New London Group apresentam um manifesto, dedicando-se a responder “por que”, “o que” e “como” essa pedagogia poderia ser aplicada na prática. Em 2012, Cope e Kalantzis revisitam esses questionamentos a partir da noção de pedagogia como epistemologia, ou seja, em uma abordagem pedagógica baseada no princípio do pensamento em ação que se materializa em coisas que se pode fazer no mundo para conhecê-lo, capturada por atividades realizadas pelos alunos como parte de seu processo de aprendizagem, mais imediatamente reconhecível. Deste modo, articulamos tais perguntas ao sentido da avaliação: por que avaliar, o que avaliar e como avaliar?

Quanto ao “por que”, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) pontuam, diante do cenário de mudanças nos fluxos globais e nas formas de comunicação disseminadas pelas novas mídias, que existe uma farta variedade de maneiras de os professores enfrentarem todas essas transições, trazendo inovações às práticas pedagógicas de modo a proporcionar aprendizagens inovadoras e autênticas. Nesse sentido, os letramentos assumem um papel central para o alcance de objetivos educacionais que gerem acesso a oportunidades de empregos mais bem remunerados e maior participação na vida cívica. Apresenta-se, além disso, uma promessa de compreensão de posicionamentos no mundo contemporâneo, permitindo às pessoas “fazerem mais por si mesmas e pelos outros” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 52). A esse aspecto, coaduna-se a possibilidade de avaliações colaborativas, desconhecidas por Iberê, em que se pode projetar futuros coletivos.

Já em relação ao “o quê”, o grupo enfatiza a necessidade de conceber a construção de significado como uma forma de *design*⁷, levando em conta a multimodalidade, cada vez mais integrada nas práticas

⁷ Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo *design* é escolhido por sugerir um duplo significado. Por um lado, como substantivo, trata-se de um padrão e/ou estrutura de significação, presente em todas as coisas do mundo. Por outro lado, entendido como um verbo, refere-se a “uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna

sociais e culturais dos alunos. Isso faz com que os alunos sejam criadores, coautores de seus textos e não meros reprodutores de estruturas gramaticais ou decodificadores de textos, letras ou sons etc. (Duboc, 2015). Isso se refletiria na avaliação a partir do momento em que professores levam em conta a autoria dos alunos em produções textuais que ao mesmo tempo reconheçam os padrões de *design* disponíveis e exerçam sua criatividade e capacidade de recriação e subversão em práticas de bricolagem, *remix* e *jamming*⁸, isto é, manipulando padrões existentes para criar novos padrões (Duboc, 2015).

Kalantzis e Cope (2012) afirmam que os alunos como designers não usam simplesmente o que lhes foi dado; eles são totalmente criadores e recriadores de signos e transformadores de significados. Nesse sentido, Landim (2020, 2022) corrobora esses autores e argumenta que as práticas de autoria requerem agência dos alunos, visto que o leitor não possui uma visão passiva frente aos textos, mas também ativa, “na medida em que o texto está aberto para interpretação, o que é em si uma ação” (Landim, 2020, p. 107). Sugerimos, portanto, que as práticas de autoria dos alunos sejam valorizadas nos processos avaliativos, gerando aprendizagem significativa. Ao gerar aprendizagem, os alunos serão capazes de realizar e ser bem-sucedidos em outros tipos de testes, mesmo os individuais.

Em relação ao “como”, Cope e Kalantzis (2024) sugerem uma pedagogia que envolva uma série de movimentos pedagógicos, incluindo tanto o experienciar do novo/conhecido como conceituar por nomeação/com teoria, além de analisar funcionalmente/criticamente e aplicar apropriadamente/criativamente. **Experienciar** refere-se a atividades situadas de duas formas: tanto as experiências de mundo e culturais dos alunos (o conhecido) quanto a imersão em experiências desconhecidas, mas relevantes educacionalmente (o novo). Isso proporciona comunicar o conhecido convidando os aprendizes a trazerem o conhecido para a sala de aula, como já dito por Paulo Freire (1987, 2009), reconhecendo suas identidades e diversidades, mas também os instigando a construir novos conhecimentos a partir daqueles já consolidados. **Conceituar** compreende tanto classificar conteúdos a partir de características comuns (por nomeação) quanto fazer generalizações reunindo conceitos em estruturas interpretativas (com teoria). Por meio da conceituação, os alunos podem reconhecer padrões de significado, incluindo a reflexão metacognitiva⁹ sobre os próprios significados durante o processo de aprendizado. **Analisar** é explorar aplicações de significado no contexto, analisando funcionalmente, ou seja, compreender e explicar como funciona um significado, e analisando criticamente, isto é, abordando a questão de saber a que interesses esses significados servem. **Aplicar** designa aprender através da prática, seja aplicando-se apropriadamente por meios convencionais, seja aplicando-se criativamente, o que envolve a transposição de aprendizagem para um contexto bastante diferente em tradução, por meio de formas híbridas e inovadoras. A avaliação dos movimentos pedagógicos citados acima envolve o conhecimento local do aluno, estimulando sua

a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173). Em outras palavras, *design* é ao mesmo tempo um padrão de significado e um processo de construção de significado.

⁸ Um *remix* é uma versão alternativa ou modificada de um texto original, que pode ser uma música, um vídeo ou mesmo um texto verbal. Já o *jamming* é uma técnica utilizada em diversas áreas, como música, comunicação e até mesmo marketing. No contexto musical, o termo se refere a um estilo de improvisação coletiva, onde os músicos tocam de forma livre e espontânea, sem seguir uma estrutura pré-determinada. Trata-se de uma prática discursiva improvisada e colaborativa, geralmente realizada por um grupo de pessoas que participam de uma mesma comunidade.

⁹ Trata-se do processo de pensar sobre o próprio pensamento. Envolve a habilidade de monitorar, controlar e avaliar as próprias estratégias de aprendizagem e compreensão.

criticidade e a criatividade, baseando-se nas evidências de transformação do conhecimento prévio a partir das transposições realizadas pelo aluno a outros contextos.

Como exemplo de avaliação do conhecimento conceitual (conceituar por nomeação e por teoria), Kalantzis, Cope e Pinheiro apresentam uma animação produzida por Mônica, aluna de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas, São Paulo. No contexto de iniciação à aprendizagem de linguagem de programação alinhada ao projeto de ciências intitulado “Alimentação saudável”, Mônica produziu uma animação no *software* livre *Scratch*¹⁰ sobre o tema “digestão”. Na animação, chamada *Digestão Professor Beakman*, a estudante narra o processo digestório colocando-se como uma personagem que apresenta o resultado de uma experiência científica. Na referida produção textual multimodal, Mônica comunicou seus conhecimentos conceituais tanto por nomeação, ao empregar os nomes das etapas da digestão e dos órgãos nela envolvidos, quanto por teoria, ao descrever cada etapa do processo digestório. Vale ressaltar que a elaboração da animação envolveu diversas fases de produção, inseridas em um processo de avaliação formativa. Dessa forma, tem-se evidência materializada de aprendizagem da aluna em uma produção textual que se aproxima das práticas de letramentos envolvidos nos processos autênticos de produção científica, uma vez que “a ciência acontece, em última análise, em sua representação e comunicação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 384).

Apresentamos a seguir um quadro síntese da articulação entre a pedagogia dos letramentos e suas implicações para a avaliação escolar:

Quadro 2 – Síntese das tendências e desafios para a avaliação na **pedagogia dos letramentos**

Pedagogia dos letramentos	Implicações na avaliação
Por que avaliar?	Mudanças sociais e tecnológicas sugerem práticas de aprendizagem significativa e autêntica, oportunizando trabalho colaborativo.
O que avaliar?	Processos de autoria a partir de designs disponíveis para criação de novos designs, de forma criativa e transformadora.
Como avaliar?	A partir das oportunidades de reconhecimento do conhecido a partir do qual a criação, a criticidade e a criatividade serão evidenciadas em transposições.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Duboc (2015) e Cope e Kalantzis (2024).

Para Duboc (2007), a pedagogia dos letramentos coloca em suspensão a priorização do modelo conteudista, centrado no individualismo, e passa a priorizar o conhecimento distribuído, tornando-se menos verticalizado, no qual o senso de agência se entrelaça às subjetividades dos alunos.

Se essas subjetividades forem consideradas, teremos também evidentes suas diferenças e diversidades. Tradicionalmente, professores de línguas validam a crença de que não é possível ensinar para turmas heterogêneas. De acordo com Paiva (2012), essa crença tem origem no ensino tradicional, que coloca o professor como peça central das práticas pedagógicas, sendo o único modelo de referência e detentor de

¹⁰ Plataforma desenvolvida pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA, *Media Lab*, em colaboração com o grupo de Alan Kay, da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, EUA.

todo o conhecimento a ser transmitido aos alunos. Kumaravadivelu (2003) chama essas práticas pedagógicas de pedagogia transmissiva. No entanto, como advoga Paiva (2012), essa visão tradicional é confrontada pelo trabalho colaborativo entre os alunos, que obtêm mais oportunidades de expressão e, conseqüentemente, de aprendizagem, se beneficiando ao usar a língua de forma autêntica e significativa.

Contudo, ao defendermos que o realce das diferenças e diversidades de alunos por meio do trabalho colaborativo é um fator positivo em práticas pedagógicas e avaliativas condizentes com o mundo contemporâneo, não estamos ignorando a necessidade de uma postura crítica, tendo em vista as influências do pensamento neoliberal globalizante na educação¹¹. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), que propõem uma revisão das práticas pedagógicas no ensino de línguas a partir da perspectiva dos letramentos, discutem um projeto de inclusão digital, sobre o qual ponderam a necessidade de analisar os valores “globais” e “locais”. Receber valores globais sem reflexão pode gerar mais exclusão, pois oculta as relações de poder e ideologias que sustentam a homogeneização dos projetos de inclusão, normatizando os indivíduos e suprimindo suas diversidades. Nas palavras dos autores:

Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística (Brasil, 2006, p. 96).

Tendo em vista as considerações acima (e isso vale para outras línguas), a caracterização da avaliação na pedagogia dos letramentos constitui-se distribuída, colaborativa, situada e negociada de forma a contemplar a concepção de conhecimento distribuído e dinâmico (Duboc, 2007). Na avaliação distribuída e colaborativa, alunos e professores podem compartilhar suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas. Já na avaliação situada e negociada, prioriza-se o conceito de verdades provisórias, o que implica a ideia de validade móvel, a qual passaria a emergir do contexto de uso da língua. Em que pese a exigência de confiabilidade de testes nos moldes tradicionais¹², discutida por Paiva (2012), considerar as verdades provisórias em avaliações não se trata de um “vale-tudo”, onde se suspendem quaisquer critérios objetivos, mas de aferir a validade das produções dos sujeitos a partir do contexto de uso no qual se inserem, e do próprio processo de negociação entre os mesmos. Em uma leitura multimodal de verdades (Lankshear; Knobel, 2003), a qual se sustenta nas novas epistemologias aqui descritas, “pares binários como ‘falso e verdadeiro’, ‘justo e injusto’, ‘correto e incorreto’ passam a assumir significados situados e provisórios” (Duboc, 2007, p. 271).

¹¹ Devemos reconhecer as forças desse pensamento não apenas a nível nacional, mas também a nível internacional, pois se difunde por meio de um conjunto de temas e processos políticos em que formuladores de políticas buscam remodelar sistemas educacionais para responder a pressões globais presentes no capitalismo neoliberal (Ozga; Lingard, 2007).

¹² A confiabilidade de testes designa a necessidade de que as avaliações obtenham resultados semelhantes quando reaplicadas em condições semelhantes.

Nesse sentido, se, tradicionalmente, pela herança do pensamento cartesiano e do cientificismo empírico que predominaram em grande parte das ciências humanas no século XIX, a avaliação tem buscado mensurar o conhecimento de estudantes de línguas a partir de estruturas fixas e abstratas do sistema linguístico; pelo viés da pedagogia dos letramentos, a avaliação teria um alcance mais amplo, abarcando não apenas a verificação do uso correto dos conteúdos gramaticais, mas sobretudo as produções de sentidos e os posicionamentos ideológicos dos alunos diante do exercício (Duboc, 2007).

À vista disso, concordamos com Cope e Kalantzis (2024) quando advogam por um projeto de letramentos revisitado, após 25 anos da publicação do manifesto do New London Group, que objetiva reconhecer e problematizar as desigualdades sociais entre os alunos, sejam elas de ordem material (acesso a recursos sociais), de ordem corporal (idade, raça e racismo, sexo e sexualidade; habilidades físicas e mentais), ou simbólicas (esferas da cultura e da identidade – língua/linguagem, afiliações étnicas, identidades de gênero, valores e mentalidades para ver e pensar o mundo). Nas palavras dos autores, “[e]ssas desigualdades fundamentais produzem inevitavelmente um espectro de ‘habilidades’ incorporadas, medidas hoje em dia menos por testes de inteligência e mais por testes padronizados de domínios de conhecimento” (Cope; Kalantzis, 2024, p. 7)¹³. Em outras palavras, na medida em que os alunos são diversos, avaliações exclusivamente padronizadas acentuam e reforçam desigualdades, acarretando injustiça social com efeitos emocionais perversos, pois diminuem as possibilidades de os alunos mostrarem outras habilidades. Trataremos das emoções em contextos escolares na próxima seção.

4 Emoções impulsionando mudanças

Reformas educacionais que ocorreram a partir dos anos 1990 em países ocidentais têm consistentemente ignorado os aspectos emocionais do ensino, intensificando o que se denomina pensamento racional, visto que as emoções eram consideradas inferiores, femininas¹⁴, pertencentes à vida privada. Nesse sentido, o pensamento racional influenciou a construção de projetos educacionais, incorporando-se em práticas tradicionais de ensino, uma vez que essas práticas poderiam medir e quantificar o desempenho do estudante, impactando assim nas concepções de avaliação.

Desse modo, em meio à concepção estruturalista, muito difundida na modernidade, o papel do professor e do aluno foram moldados em termos de ensino, aprendizagem e avaliação, supervalorizando os resultados individuais dos alunos e das escolas, isto é, quanto mais altos os índices de aprovações em vestibulares, avaliações nacionais/internacionais padronizadas, maior o prestígio da escola, dos professores e dos alunos dessas instituições, contribuindo para a manutenção do *status quo*. À luz do mercado, a educação possui uma relação entre empresa e clientes, cujos professores são tratados como uma força de trabalho para fins econômicos e financeiros, e seus alunos como consumidores de um produto, menosprezando questões sociais e produzindo ainda mais exclusão.

¹³ No original: “These fundamental inequalities inevitably produce a spectrum of embodied “abilities,” measured less these days by intelligence tests and more by standardized tests of domains of knowledge.”

¹⁴ Segundo Boler (1999), pela herança patriarcal, as emoções são consideradas femininas porque as mulheres eram vistas como irracionais, emotivas e inferiores aos homens. A dicotomia racional x irracional corresponde ao binômio homem x mulher, refletindo questões políticas e sociais enfrentadas pelas mulheres presentes na sociedade e, conseqüentemente, na educação.

Sob o paradigma crítico das emoções (Ahmed, 2004; Zembylas, 2007; Benesch, 2017), o conceito de trabalho emocional joga luz aos efeitos sociais das emoções nos indivíduos, contestando o conceito de inteligência emocional, o qual visa identificar e regular as emoções pessoais para atingir metas e executar tarefas. Em outras palavras, trabalho emocional é o efeito social das emoções nos indivíduos, enquanto inteligência emocional é um treinamento dessas emoções para atingir determinados objetivos institucionais (Benesch, 2017). Em contextos neoliberais de ensino, o trabalho emocional desempenhado pelos professores é intenso, passando a ser uma exigência, implícita ou explícita, da escola, dos alunos e da sociedade de modo geral, na medida em que há uma expectativa no aumento de índices educacionais, jogando toda a responsabilidade do sucesso nos índices no professor e na escola (Zembylas, 2007).

O termo trabalho emocional foi inicialmente criado por Hochschild (1983), com o intuito de denunciar a exploração das emoções de funcionários em troca de seus salários. No final dos anos 1970, essa autora investigou um grupo de comissárias de bordo que eram treinadas para esconder suas emoções “reais”, na condição de demonstrar ao cliente simpatia e cordialidade, mesmo que sofressem desrespeito por parte deles. Esse gerenciamento constante das emoções torna-se exaustivo, principalmente para quem trabalha diretamente com o público. Em outros termos, as emoções se tornam um terceiro trabalho, além do físico e do intelectual, sendo tratadas como uma *commodity* a ser negociada/trocada pelos salários e empregos.

No campo da Linguística Aplicada, Benesch (2017) utilizou e, ao mesmo tempo, criticou esse conceito ao investigar o impacto das regras internas da instituição de ensino superior na qual trabalhava, envolvendo punições ou falta de apoio aos alunos que não obtivessem sucesso em testes padronizados de escrita acadêmica, cometessem plágio e/ou chegassem atrasados nas aulas, sem questionar os fatores socioestruturais que os colocavam em situações de vulnerabilidade. Em relação às críticas ao conceito elaborado por Hochschild, Benesch (2017), sob um ponto de vista pós-estruturalista, argumenta que as emoções não são fixas ou genuínas, mas fluidas e atravessadas por discursos de poder que provocam diferentes sentidos aos indivíduos. Para o estruturalismo, o trabalho emocional é visto como algo a ser suprimido, enquanto para o pós-estruturalismo, o trabalho emocional é essencial para mudanças significativas nos contextos de educação. À vista disso, para Benesch (2017), o trabalho emocional de professores e alunos se configura como uma forma de resistência aos discursos dominantes e contribui para transformações sociais de situações injustas de ensino, construídas por regras emocionais contextuais.

Por regras emocionais depreende-se construções sociais e culturais que controlam as emoções dos indivíduos em determinados contextos de trabalho. Ou seja, elas determinam quais emoções são desejáveis e apropriadas para desempenhar o trabalho. Essas regras emocionais também influenciam as escolhas pedagógicas, o relacionamento professor e aluno, as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas etc. Exemplificando, as regras institucionais que obrigam o professor a trabalhar com uma perspectiva supostamente neutra, para o mercado de trabalho, produzem uma tensão para atingir altos índices, elevando o conceito da escola, em detrimento do pensamento crítico. As regras emocionais são produzidas nos professores e alunos e no contexto em que eles vivenciam e experienciam o ensino-aprendizagem. Por outro lado, do ponto de vista estruturalista, alguns professores podem se sentir satisfeitos com o ensino tradicional e reforçarem, por exemplo, o desejo da competição, o que também pode incorrer em trabalho emocional que responde às cobranças institucionais.

Em relação ao desejo de competição no ambiente escolar, o estímulo a recompensas por meio de provas escritas é comum, por seus resultados parecerem palpáveis, imediatos e quantitativos. Nesse sentido,

as emoções são mobilizadas para que os alunos desejem competir entre si, estimulando-se atividades que desenvolvam nos alunos a compreensão de que os colegas são adversários a serem combatidos, para obtenção de uma suposta ascensão, que resultará na construção de capital social e simbólico (Bourdieu, 1991) relacionado diretamente ao capital emocional (Zembylas, 2007) da sala de aula daquele contexto escolar. A circulação desse capital emocional, social e simbólico resulta em diferentes emoções, podendo provocar frustrações e sentimento de inadequação e incompetência, perpetuando o discurso do fracasso escolar (Patto, 2022). Nesse caso, o trabalho emocional de alunos e de professores é construído mediante as expectativas sociais e institucionais que supervalorizam o desempenho quantitativo dos alunos em avaliações padronizadas, geralmente, limitadas a provas escritas.

Agrega-se à construção das recompensas a exigência do controle da sala de aula por parte do professor, a qual reduz a possibilidade de incorporação de atividades que estimulem a interação e a distribuição de conhecimentos partilhados, conforme preconiza a pedagogia dos letramentos, discutida na seção anterior, frequentemente confundidas com bagunça ou perda de tempo (Oliveira, 2022). A fim de obter recompensas, professores e alunos silenciam suas emoções e expressões, mascarando seus desejos, projeções de futuros – individuais e coletivos –, identidades e diversidades, criando um cenário favorável a adoecimentos e violências (Rezende, 2020). Para Fanizzi (2023), não podemos nos acostumar a esses silenciamentos ou às exigências de resiliência.

De acordo com Rezende (2020), o silenciamento docente faz parte de uma herança histórica difundida por narrativas dominantes, tanto patriarcais quanto coloniais, perpetuando-se nos modelos de escolas religiosas e, mais tarde, com a influência da economia neoliberal, em escolas tradicionais e escolas militares. O controle e a disciplinarização dos corpos se tornam primordiais nesses contextos, não havendo espaço para diálogos colaborativos ou críticos, tampouco demonstrações emocionais, isto é, corpos e emoções são separados pela lógica da razão. O silenciamento é valorizado nesses contextos e concebido como virtude e ferramenta para professores garantirem a aprendizagem em sala de aula. Quem ousa enfrentar as regras institucionais que geram trabalho emocional pode sofrer sanções e punições. Por outro lado, muitos professores passam a considerar formas de ensino autoritárias como solução e alívio para suas dores emocionais diante dos problemas das escolas, tais como indisciplina, aprovações/reprovações injustas e responsabilidade total pelo desempenho dos alunos. Quem se importa com o trabalho emocional dos professores e dos alunos? Até que ponto ele tem sido discutido?

O trabalho emocional de professores e alunos, se problematizado, ajuda a ver esses problemas de forma mais ampla, podendo colaborar para a reflexão sobre as questões sócio-históricas que subjazem emoções que causam sensação de fracasso e inferioridade, reproduzindo a imagem das escolas públicas como locais em que não há uma perspectiva de futuro. Dentro das crenças que desvalorizam as escolas públicas está a constante comparação com as escolas particulares, que geralmente recebem um status de sucesso. Associada a essas escolas está a ideia de êxito profissional, estimulando sobretudo a competição e o individualismo entre os alunos para se saírem mais preparados para a vida “real”.

Diante disso, propomos um olhar mais humano e sensível para as emoções dos alunos em sala de aula, em práticas avaliativas enquanto ações colaborativas, visando um olhar mais empático para as diferenças, das mais variadas ordens, como enfatizado por Cope e Kalantzis (2024). Essas práticas avaliativas poderão estimular a construção de novas formas de conviver, que desafiem a lógica individualista do mundo “real”, trazendo as emoções, e não apenas os aspectos cognitivos, como algo essencial para a convivência em comunidade. Por exemplo, alunos podem ser convidados a partilhar

suas emoções em rodas de conversa após a prática avaliativa, mediante uma preparação do professor que apresenta perguntas geradoras sobre quais aspectos da avaliação os alunos tiveram mais dificuldade e quais aspectos foram mais fáceis de resolver.

As emoções problematizadas dessa maneira podem catalisar a criticidade e a agência de professores e alunos, como propõem Landim e Oliveira (2023), na medida em que podem funcionar como um instrumento de mobilização entre os indivíduos para resistir a situações injustas e desiguais, e consequentemente, produzir transformação social. Questões pertinentes à agência serão discutidas na próxima seção.

5 Agência e suas possibilidades: avaliação como ação coletiva

Diante do discutido acima e buscando responder às perguntas do início deste trabalho, visualizamos que os caminhos possíveis para lidar com o discurso individualista que assujeita indivíduos na conjuntura neoliberal na educação passa pela expansão de sua agência. Ou seja, nas escolas o trabalho colaborativo e coletivo é uma forma de realçar os aspectos agentivos que são necessários a uma vida social que rejeita o individualismo e a competitividade neoliberais. É fato que, nos tempos atuais, agência e criticidade vêm sendo evocados em uma variedade de contextos, seja na esfera da vida pessoal, seja na esfera do mundo do trabalho e da cidadania pública. O debate vem há muito tempo sendo delineado em torno do aumento da capacidade agentiva dos sujeitos por meio da proliferação de textos mediados pelas tecnologias digitais (Kalantzis; Cope; Pinheiro 2020) e das práticas sociais que eles envolvem.

Nas escolas, vemos um debate sobre o aumento da agência de alunos, dadas as transformações sociais advindas da globalização e da expansão das tecnologias digitais, o que impacta diretamente as salas de aula de línguas da contemporaneidade. Se há novas formas de interagir e de aprender, que envolvem maior senso de agência do alunado, deve-se também atentar para novas formas de ensinar e, sobretudo, de avaliar o que foi aprendido. Para debater como a agência se configura nas escolas, especialmente quando pensamos nas formas de avaliação de aprendizagem, iniciamos por nos posicionarmos contrárias a um conceito de agência baseado no individualismo predominante no pensamento neoliberal atual. Faz-se necessário esclarecer, portanto, que agência não é uma capacidade individual, mas situada em contextos. Para o escopo desse trabalho, não cabe trazer uma definição que esgote o sentido de agência humana, mas identificar as linhas de pensamento que conduzem a nossa defesa por uma agência coletiva que culminará em novas formas de avaliar.

Para entender o que significa agência para os propósitos desse artigo, esclarecemos que ela se situa, neste trabalho, na perspectiva ecológica (Priestley; Biesta; Robinson, 2015) alinhada à perspectiva dos letramentos (Souza, 2011; Monte Mór, 2013; Duboc, 2014). Segundo a perspectiva ecológica, agência é ao mesmo tempo uma variável e uma categoria de análise para a compreensão da ação social. Assim sendo, a agência não é uma capacidade inata dos seres humanos, mas emerge da interação entre a capacidade individual e as condições do ambiente (*enviroming*), em uma conjuntura de elementos interligados que conferem o sentido de ecologia que nomeia essa linha de compreensão de agência. Cabe ressaltar que,

para essa perspectiva, atribui-se um caráter relacional à agência – uma vez que os seres humanos agem por meio de seus contextos sociais e materiais – e um caráter temporal – já que ela ao mesmo tempo se enraíza no repertório passado dos sujeitos, orienta-se para o futuro, mas é situada e, especialmente notada, no presente. Para sintetizar, agência não é algo que se possui, mas algo que se faz. Isso implica em entender que embora todos tenham capacidade de agir, o desenvolvimento, o senso e o exercício da agência (Mercer, 2012) dependem da qualidade do engajamento dos atores com contextos temporais e relacionais para a ação, não da qualidade dos atores em si. Assim, compreende-se como os seres humanos podem ser reflexivos e criativos, mas também são autorizados e/ou capacitados ou limitados por seus ambientes sociais e materiais.

Quanto à perspectiva dos letramentos para a agência, discutida por Landim (2020, 2022), identificamos dois âmbitos interligados: a) a ampliação do engajamento com a construção de sentidos diante da expansão das novas mídias na sociedade pós-tipográfica (Lankshear; Knobel, 2003; Duboc, 2015; Monte Mor, 2017, 2020); b) o desenvolvimento de criticidade, ou dos letramentos críticos (Souza, 2011; Jordão, 2014). Para o primeiro âmbito, frente à multimodalidade, desconstrói-se a acepção passiva do leitor diante dos textos, típica de uma visão estruturalista de língua, para se passar a uma postura ativa de interpretação, em si uma ação, de textos produzidos nas mais diversas semioses e práticas sociais. Essa pluralidade de semioses, que reflete a multiplicidade de práticas de letramentos e multiletramentos, acentua os recursos culturais disponíveis ao usuário no contexto da leitura, concedendo-lhe, dessa forma, uma potencialidade de participação social ativa na construção de significados culturais, capacitando-o para construir uma relação com as afirmações e discursos que circulam nos textos (Luke; Freebody, 1997). Em síntese, entende-se, na perspectiva dos letramentos, que a agência é um fazer discursivo que ocorre de forma situada.

Dada a pluralidade de sentidos, a participação social ativa e a oportunidade de discussão dos discursos nos textos, o segundo âmbito da agência para os letramentos se converge nos letramentos críticos. Nele, há a possibilidade de ampliação de posicionamentos, que leva a uma postura mais transformadora e emancipatória de vivências e experiências no mundo social, assinalado por jogos de poder, desigualdade e opressão. Por meio dos letramentos críticos, oportuniza-se aos estudantes o protagonismo não apenas diante dos textos que interpretam, mas o protagonismo de si próprios enquanto sujeitos no mundo, o que se aproxima do conceito de subjetificação cunhado por Biesta (2013) para explicar a função educativa que permite a independência dos sujeitos em relação às normas da sociedade, o que torna possível um precedente de sua transformação. Nessa seara, pedagogias de letramentos críticos se organizam ao redor da voz e da agência dos aprendizes (Kalantzis; Cope, 2012), retomando a pluralidade de sentidos para a formação de sujeitos/cidadãos para viver em sociedades mais democráticas, igualitárias e justas, envolvendo os movimentos pedagógicos descritos na seção 2. Esses domínios passam a valorizar formas socioemocionais e corporificadas de aprendizagem e avaliação (Cope; Kalantzis, 2024), o que nos concerne especialmente para a situação descrita na escola de Iberê.

Em consonância com a visão de Mercer (2012) sobre a agência de aprendizes, a agência também pode ser compreendida como um senso interpessoal e contextualmente situado em relação a outros indivíduos, não apenas como parceiros com quem se interage, mas também no que diz respeito a noções de evolução conjuntas e coletivas de agência, o que diretamente se relaciona à fala de Iberê sobre sua colega de classe. Dada a importância da agência de aprendizes para capacitá-los a engajarem-se completa

e efetivamente em suas comunidades de aprendizagem e possibilitar o máximo proveito de seus recursos, é essencial que se compreenda a agência de estudantes, sua emergência e desenvolvimento processual como uma prioridade.

É importante mencionar que a aprendizagem é uma ação, ou seja, trata-se de coisas que fazemos para conhecer e os meios utilizados para o conhecimento, que sempre se constrói em interlocução com outros sujeitos. Voltando-se para a avaliação, retomar o sentido de aprendizagem como ação implica uma outra visão sobre processos avaliativos, como advogam Cope e Kalantzis (2024, p. 30-31):

Quando se trata de avaliação, esta concepção mais ampla dos resultados da aprendizagem requer uma mudança de foco, da inferência tendenciosa sobre o que está na cabeça dos alunos para a materialidade prática dos artefatos de significado que eles criaram (Cope; Kalantzis, 2016, 2019). Esses artefatos não apenas oferecerão evidências de “conhecimento” pessoal. Demonstrarão capacidade de agir de forma significativa, de partilhar significados com os outros e de interpretar as diferenças dos outros. Não apenas abstratos, esses letramentos expressam sensibilidades corporais, afetivas e sociais.¹⁵

Acentuamos que, conforme o exposto acima, avaliar ações de aprendizagem não se trata de conjecturar sobre os aspectos cognitivos dos estudantes, o que não pode ser mensurado, mas contemplar as evidências concretas dessas aprendizagens, em produções realizadas e corporificadas dos alunos em negociações de sentidos por meio da interação colaborativa tanto com os recursos disponíveis quanto com os colegas de classe. Nesse ponto de vista, Canagarajah (2007) apresenta a ideia de interação e negociação conjunta sobre a avaliação de proficiência de usuários de Inglês como Língua Franca (ILF), mas que pode ser estendido para a avaliação de aprendizagens de línguas de um modo geral:

É claro que a proficiência do indivíduo é moldada por fatores coletivos e contextuais. Mas há outras implicações na avaliação do nível de proficiência de um indivíduo. Como vimos, o Inglês como Língua Franca só faz sentido como uma construção intersubjetiva, algo alcançado por duas ou mais pessoas, a partir das estratégias que trazem para a interação. Temos que considerar a natureza colaborativa da comunicação e da negociação linguística ao avaliar o significado e a importância de uma interação (Canagarajah, 2007, p. 928).¹⁶

Canagarajah (2007) sintetiza o debate afirmando que a avaliação deve priorizar a performance dos alunos em sua negociação de sentidos em interação situada e contextualizada, confrontando a avaliação tradicional individualizada e focada nas estruturas linguísticas abstratas. Essa visão de avaliação realça a agentividade de alunos em situações de aprendizagem autênticas e condizentes com suas necessidades no mundo contemporâneo.

¹⁵ No original: “When it comes to assessment, this broader conception of the outcomes of learning requires a change of focus from tendentious inference about what is in learners’ heads to the practical materiality of the artifacts of meaning they have made (Cope & Kalantzis, 2016, 2019). Not only will these artifacts offer evidence of personal knowledge, but they will also demonstrate a capacity to act meaningfully, to share meanings with others, and to interpret others’ differences. Not merely abstract, these literacies express embodied, affective, and social sensibilities.”

¹⁶ No original: “It is clear that the individual’s proficiency is shaped by collective and contextual factors. But there are other implications for assessing an individual’s level of proficiency. As we saw, LFE makes sense only as an intersubjective construction, something achieved by two or more people, based on the strategies they bring to the interaction. We have to consider the collaborative nature of communication and linguistic negotiation in assessing the meaning and significance of an interaction.”

É nesse sentido que se deve priorizar uma educação linguística valorizadora do socioemocional e das relações interpessoais, uma vez que a mente e a aprendizagem são sociais, afetivas e corporificadas (Cope; Kalantzis, 2024). Desse modo, uma avaliação de aprendizagem que contemple os significados sociais do conhecimento e da educação como possibilidades afetivas e agentivas nos ambientes escolares, enquanto coletivos, necessita de uma compreensão sobre o engajamento desses estudantes em atividades socialmente engajadas e orientadas por perspectivas críticas, levando-os a se posicionarem ativamente para almejar a transformação de futuros sociais. Um desafio é tanto, tendo em vista as forças neoliberais que se impõem individualizando aprendizes e colocando-os em postura de competitividade, como no relato de Iberê.

Para buscar alterar os padrões individualistas de avaliação notados no relato de Iberê, não podemos ignorar a agentividade de professores ao exercerem sua agência para propor atividades avaliativas que sejam diversificadas, inclusivas, negociadas e distribuídas. Contudo, também não podemos ignorar que professores não agem sozinhos, conforme explicitado pela perspectiva ecológica de agência docente (Priestley; Biesta; Robinson, 2015), mas, situados em contextos sensíveis a demandas institucionais que são atravessados por políticas educacionais e linguísticas de controle e manutenção do *status quo*. Por conseguinte, a lógica neoliberal, atuante em contextos educacionais, prevê resultados máximos atrelados a necessidades econômicas que vão desde a distribuição de verbas mediante o índice de rendimento de escolas públicas em testes padronizados à bonificação de professores de acordo com o desempenho de alunos em provas oficiais, como visto em alguns estados brasileiros¹⁷. Como os professores podem se posicionar para avaliar aprendizagens de forma crítica, agentiva e considerando aspectos socioemocionais?

Na perspectiva dos letramentos para a agência docente, que preconiza a ampliação do engajamento com a construção de sentidos e o desenvolvimento de criticidade, corroboramos o trabalho avaliativo por meio das brechas, conforme Duboc (2014). Segundo a autora, “uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo” (Duboc, 2014, p. 212). Metaforicamente, constitui uma interrupção do currículo tradicional, caracterizado pela homogeneidade, objetividade e estabilidade, e que se reflete, acrescentamos, em práticas avaliativas tradicionais engessadas e atravessadas por demandas institucionais que visam ao controle e à metrificação de aprendizagens no contexto neoliberal.

Ao ampliar a construção de sentidos para a agência docente, professores podem ressignificar suas práticas avaliativas refletindo princípios críticos, agentivos e socioemocionais. Nesse sentido, ressaltamos que nem sempre as provas oficiais são aquelas efetivamente consideradas pelos professores para avaliar as aprendizagens. Pode-se cumprir os protocolos institucionais seguindo o sistema de notas, mas podem ocorrer outras formas de avaliação não oficiais, relevantes para a coleta de evidências diagnósticas para que os professores informem suas decisões pedagógicas, tanto para dar sequência ao projeto de ensino quanto para efetivamente atribuir notas. Tais avaliações partem de práticas negociadas entre os alunos, que podem inclusive realizar uma atividade avaliativa sem que ela tenha efetivamente esse nome, realizando, por exemplo, uma atividade criativa (jogos, *roleplays*, diálogos, vídeos, músicas, *remixes*), sem que isso seja chamado de avaliação. Há a possibilidade de os próprios alunos criarem critérios de avaliação compartilhados e orientados pelo professor, levando em consideração a faixa etária dos alunos, viabilizados por *feedback* por pares, o que evidencia e estimula a agência de alunos. Isso é uma forma de

¹⁷ Esse é o caso do estado de São Paulo. Cf.: FREITAS, Aline. Novo bônus vai beneficiar professores [...]. In: G1. São Paulo, 29 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/29/novo-bonus-vai-beneficiar-professores-da-rede-estadual-de-sp-de-acordo-com-desempenho-dos-alunos-em-cada-disciplina.ghml>. Acesso em: 30 abr. 2024.

reduzir o estresse e ansiedade dos alunos a respeito de avaliações, o chamado efeito *backwash*¹⁸, zelando, portanto, pelos aspectos socioemocionais nas salas de aula. Em suma, combinar avaliações oficiais e não oficiais trata-se de agir nas brechas, “entrando nos trilhos e saindo dos trilhos”, como mencionado pela pesquisadora Walkyria Monte Mor em várias de suas palestras.

Ao desenvolver criticidade para a agência de professores, é possível convidar alunos a problematizar as práticas avaliativas. Por meio de questões de letramentos críticos, nas quais se estimula o aprendiz a buscar compreender as diferenças entre seus pares em negociações de sentido nas práticas avaliativas pode-se servir ao propósito de levantar nos alunos “a suspeita de que nem tudo o que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (Duboc, 2014, p. 217). Em um exercício de compreensão sobre “por que leio da forma como leio”, o que ultrapassa a leitura de textos verbais, mas que contempla a leitura de mundo desses estudantes (Freire; 2013; Souza, 2011), é possível fazer ver as diferentes maneiras de se situar no mundo e como esses posicionamentos dialogam com perspectivas outras, as quais as avaliações tradicionais não permitem.

Pelo dito acima, embora todo ser humano tenha potencial para agir, a agência docente pode ser mais transformadora ou menos transformadora. Por isso, é premente que professores compreendam o seu papel de agentes transformadores nas condições que lhes são dadas. Assim, refletir e agir sobre sua própria prática – e ser convidado a modificar sua natureza – pode impactar professores de línguas à medida que passam a considerar suas aulas não isoladamente, mas como parte do mundo (Landim, 2020, 2022). Daí a importância da formação inicial e continuada de professores para o desenvolvimento da agência, da criticidade e das reflexões socioemocionais. Advogamos que esses três elementos, agência, criticidade e reflexões socioemocionais andam juntos e podem não transformar todo o cenário educacional, mas podem transformar a sala de aula do professor de línguas.

6 Considerações finais

Neste artigo, buscamos responder, de uma perspectiva crítica, como e se pode-se desenvolver formas de avaliação críticas e que ao mesmo tempo contemplem necessidades contemporâneas de estudantes, no âmbito pessoal, comunitário e cívico. Além disso, discutimos como discursos sobre avaliação se materializam nas escolas e as premências de professores frente a eles.

A ação isolada dos professores não é capaz de mudar o sistema de avaliação em larga escala, mas é capaz de mudar as práticas avaliativas de sala de aula, gerando processos mais justos e sensíveis às diferenças dos alunos. Nossa sugestão é usar a criticidade, a agência e o socioemocional como geradores de brechas (des)construtoras e disruptivas diante do cenário do capitalismo neoliberal. Ou seja, professores podem usar variadas formas de avaliação, oficiais ou extraoficiais, desconstruindo e confrontando modelos herméticos por meio de avaliações compartilhadas, distribuídas, negociadas e situadas de uso autêntico e significativo de língua/linguagem. Citamos como exemplo algumas atividades que podem ser avaliadas: jogos que podem ser construídos pelos alunos, fotografias, produção de diferentes gêneros

¹⁸ De acordo com Paiva (2012), “*backwash* significa a marola causada pelos remos de um barco e é uma palavra usada como metáfora para indicar os efeitos, geralmente indesejados, que continuam depois de um acontecimento. É um termo comum em linguística aplicada para se referir à influência dos testes no ensino e aprendizagem” (Paiva, 2012, p. 153).

textuais, elaboração de poemas, criação de músicas, realização de *remixes*, criação e recriação de histórias, performance de peças teatrais e diálogos, produção de expressões corporais, explicação de algo por meio de uma dança, fazer *podcasts*, dentre outros.

Queremos dizer, com isso, que a multimodalidade na avaliação é um elemento crucial e desafiador do padrão avaliativo atual, baseado em provas exclusivamente escritas e/ou preparatórias para exames oficiais. Se o aluno passa por diversos tipos de avaliação durante a vida escolar, ele será capaz de lidar com exames oficiais e as exigências mercadológicas, pois a criticidade, a sensibilidade e a agência são elementos que servem tanto ao mercado de trabalho quanto para a vida cidadã desses indivíduos. O capitalismo, em que pese suas exigências racionais, poderia ser menos destrutivo se as escolas preparassem melhor seus alunos para nele conviver e/ou questionar. Em síntese, talvez não possamos mudar o sistema avaliativo do país, que reflete um cenário global, mas podemos fazer pequenas mudanças em nossas salas de aula.

Consideramos importante mencionar que essas mudanças são atravessadas por condições do contexto de trabalho de professores. Reconhecemos que testes escritos, principalmente os de múltipla escolha, oferecem praticidade de elaboração e correção, diminuindo o peso do tempo dispensado para sua execução. Avaliações diversificadas, como as sugeridas neste artigo, podem demandar tempo e mais trabalho cognitivo por parte de todos os envolvidos, principalmente dos professores que precisarão fazer as correções e atribuir notas. Contudo, trabalhos colaborativos e em grupo podem facilitar a avaliação, diminuindo o volume de atividades a serem corrigidas. Entendemos, também, que nem todos os alunos terão o mesmo nível de interesse e/ou facilidade para esses trabalhos colaborativos. Ainda assim, acreditamos que eles podem contribuir de forma mais significativa para a aprendizagem, por sua natureza sociointeracional.

Concluimos este artigo concordando com Cope e Kalantzis (2024), que levantam a questão de que, muitas vezes, a educação formal e o sistema educacional são vistos como promotores da meritocracia, ou seja, a ideia de que o sucesso e o fracasso das pessoas são determinados pela capacidade e esforço individual. No entanto, a realidade mostra que o sucesso nem sempre está diretamente ligado ao mérito pessoal, e sim a fatores como acesso a recursos, redes de apoio e oportunidades. Os autores sugerem que o sistema educacional, assim como outros sistemas sociais, pode ser manipulado em favor de determinados grupos, ampliando as desigualdades existentes na sociedade. Isso resulta em uma injustiça social que afeta o acesso igualitário à educação e as oportunidades futuras. Diante desse cenário, a reflexão proposta pelos autores é sobre o que pode ser feito para tornar o sistema educacional mais justo, levando em consideração as diferentes realidades e necessidades dos estudantes. Esperamos ter respondido esse questionamento por meio das reflexões e sugestões propostas neste artigo.

Contribuição das autoras

As autoras colaboraram igualmente na concepção, planejamento, redação e revisão do artigo. A Introdução e as Considerações finais foram escritas em conjunto, enquanto que a redação das quatro demais seções foi dividida da seguinte forma: a seção 2 foi redigida pela segunda autora; a seção 3 foi redigida conjuntamente; a seção 4 foi redigida pela terceira autora; e a seção 5 foi redigida pela primeira autora. Todas as seções

foram revisadas e discutidas em conjunto, de modo que as autoras responsabilizam-se igualmente pela publicação final.

Referências

- AHEARN, L. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, v. 30, p. 109-137, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>. Acesso em: 13 set. 2024.
- AHMED, S. Collective Feelings: Or, the Impressions Left by Others. *Theory, culture & society*, v. 21, n. 2, p. 25-42, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276404042133>. Acesso em: 13 set. 2024.
- ALENCAR, E. B. A. *Formação com professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins: cenas de letramento crítico*. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BENESCH, S. *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. New York: Routledge, 2017.
- BIESTA, G. Teacher Education for Educational Wisdom. In: HARE, W.; PORTELLI, J. P. (ed.). *Philosophy of Education: Introductory Readings*. Edmonton, CA: Brush Education, 2013. p. 432-449.
- BOLER, M. *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge, 1999.
- BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Edited and introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimento de Línguas Estrangeiras. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 83-124.
- BRASIL. Ministério da Educação. Idep – Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Portal do MEC*. [S. l.]: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 1, p. 923-939, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>. Acesso em: 13 set. 2024.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited. In: ZAPATA, G.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*. London: Routledge, 2024. p. 1-33.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 33, p. 263-277, jul./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v33i0.8669>. Acesso em: 13 set. 2024.

- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em avaliação educacional*, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v26i63.3628>. Acesso em: 13 set. 2024.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.
- FANIZZI, C. *O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer*. São Paulo: Contexto, 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIMENEZ, T.; PASSONI, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, v. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10>. Acesso em: 13 set. 2024.
- GRAY, J.; BLOCK, D. The Marketization of Language Teacher Education and Neoliberalism. Characteristics, Consequences and Future Prospects. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London: Routledge, 2012. p. 114-143.
- HOCHSCHILD, A. R. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press, 1983.
- JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-208.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Learning Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- LANDIM, D. S. P. *Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades*. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- LANDIM, D. S. P. *O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- LANDIM, D. S. P.; OLIVEIRA, A. C. T. A relação entre agência e emoções de professores de língua inglesa em formação como ruptura decolonial. In: IFA, S.; MENICONI, F. A.; NASCIMENTO, A. K. O. (org.). *Linguística aplicada na contemporaneidade: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 44-67.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Brazil: Cortez, 2008.

- LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: an Introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill: Hampton Press, 1997. p. 1-18.
- LUSSIER, D.; TURNER, C. E. *Le point sur: l'évaluation en didactique des langues*. Montréal: CEC, 1995.
- MATOS, A. M. de A.; PASCOAL, L. A. V. Letramento crítico e avaliação nas aulas de inglês: possibilidades de integração. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 26, p. 27-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27518>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, v. 6, n. 2, p. 41-59, 2012. Disponível em: <https://apples.journal.fi/article/view/97838>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.
- MONTE MOR, W. O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. In: LEFFA, V. J.; FIALHO V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (org.). *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2020. p. 7-11.
- MONTE MOR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, N.; MONTE MOR, W. (org.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas: Editora Pontes, 2017. p. 267-286.
- MOURÃO, J. *Processos avaliativos em educação*. [S. l.]: Educaethos: Escola de Formação Humana, 2019. Ebook.
- OLIVEIRA, A. C. T. *O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35868>. Acesso em: 1 dez. 2022.
- OZGA, J.; LINGARD, B. Globalisation, education policy and politics. In: LINGARD, B.; OZGA, J. (ed.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. New York: Routledge, 2007. p. 65-82.
- PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- PATTO, M. H. S. (org.). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/932/844/3069?inline=1>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. *Teacher agency: an ecological approach*. London: Bloomsbury Academic, 2015.
- REZENDE, T. “Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ZEMBYLAS, M. The Power and Politics of Emotions in Teaching. *In*: SCHUTZ, P. A.; PECKRUN, R. (ed.). *Emotions in education*. [S. l.]: Academic Press, 2007. p. 293- 309.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer I

O tópico proposto é relevante e precisa ser discutido. Seria interessante que os autores explicassem os critérios ou a metodologia que utilizaram para compor suas reflexões. Os argumentos são baseados apenas em bibliografia ou a experiência dos autores também lhes serve de referência? Penso que alguns conceitos precisam ser mais bem definidos. O conceito de neoliberalismo, por exemplo. Qual é o recorte espaço temporal que esse conceito abarca na visão dos autores? Em relação ao tema da avaliação, observo que as avaliações que os autores criticam (individualista e padronizada e homogeneizante), é um tipo de avaliação que não atende às demandas do capitalismo atual, que tem solicitado, via seus porta vozes no banco mundial, por exemplo, pessoas críticas, analíticas e criativas. Observo, também, que desde 2008, devido à crise do capitalismo e à necessidade do estado para repará-la, a doutrina neoliberal, digamos assim, passou a ser revista nos países do norte global. Por isso seria importante situar um pouco a aplicação desse conceito. Os autores veem uma constante em sua aplicação no Brasil? Há um texto recente interessante para discutir essa questão, chamado “Neoliberalismo autoritário no Brasil”. Recomendo. Algumas terminologias também precisam de atenção. É o caso do uso dos termos “individualista” e “individualidade” em alguns contextos que podem gerar mal entendidos. Penso que algumas referências empíricas poderiam enriquecer o artigo, para que as afirmações não fiquem abstratas e genéricas. Alguns exemplos provenientes de práticas em escolas e/ou universidades poderiam cumprir essa função. Também acho que algumas propostas precisam ser mais bem detalhadas para que o leitor consiga dimensionar em que medida elas são aplicáveis. É o caso da proposta de acrescentar avaliações não oficiais às avaliações oficiais. Tomando como base minha própria experiência docente, entendo que uma medida como essa gera sobrecarga de trabalho aos professores e não contribui para uma revisão de práticas por parte da escola. Concluindo, sugiro revisar o campo conceitual empregado nas reflexões, resolver ambiguidades de termos e revisar propostas de aplicação prática, para seguir com o processo de publicação. Feito isso, o artigo estará pronto para ser publicado.

Rodrigo Abrantes da Silva

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

Parecer emitido em: 27/05/2024.