

LETRAMENTO CRÍTICO E AVALIAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS: POSSIBILIDADES PARA INTEGRAÇÃO

Andréa Machado de Almeida Mattos¹
Lílian Aparecida Vimieiro Pascoal²

Resumo: O ensino de línguas no Brasil vem sendo influenciado pelas teorias do Letramento Crítico (LC), especialmente desde a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Da mesma forma, tais teorias também influenciaram a pesquisa sobre ensino, porém, a área de avaliação não seguiu o mesmo caminho. Dado o papel desempenhado pelas avaliações em contextos sociais e políticos (SHOHAMY, 2004), este trabalho discute a possibilidade de elaboração de avaliações dos processos de ensino e aprendizado de língua inglesa pela perspectiva do LC. Primeiramente, são discutidos aspectos importantes relacionados às teorias do LC (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MONTE MÓR, 2009) e pertinentes à área de avaliação (HUGHES, 1989; ALDERSON; BENERJEE, 2002; BROWN, 2004; SCARAMUCCI, 2011). Em seguida, fazemos uma análise descritiva de um teste escrito guiado pela perspectiva crítica, utilizada durante as propostas do curso em que o teste se insere. Concluimos a favor da possibilidade de testes que consideram a língua como uso situado e adotem uma perspectiva para a reconstrução, justiça social (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014) e para a formação cidadã (VETTER, 2008).

Palavras-chave: Ensino de línguas. Avaliação. Letramento Crítico. Formação de professores.

Abstract: Language teaching in Brazil has been influenced by Critical Literacy (CL) theories, especially after the publication of the National Curriculum Guidelines for High School Teaching (BRASIL, 2006). Such theories have also influenced research on teaching. However, the area of evaluation have not follow the same path. Given the role played by assessment in social and political contexts (SHOHAMY, 2004), this paper discusses the possibility of developing assessment of the English language teaching and learning processes from the perspective of CL. Firstly, important aspects related to the theories of CL (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MONTE MÓR, 2009) and pertinent to the evaluation area (HUGHES, 1989; ALDERSON; BENERJEE, 2002; BROWN, 2004; SCARAMUCCI, 2011) are discussed. Then, we make a descriptive analysis of a written test guided by the critical perspective, implemented during the language course in which the test was inserted. We conclude in favor of the possibility of tests that consider language as situated usage and adopt a perspective for reconstruction, social justice (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014) and citizenship education (VETTER, 2008).

Key words: Language Teaching. Evaluation. Critical Literacy. Teacher Education.

Introdução

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras; Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares, Belo Horizonte MG, Brasil; pesquisadora Nível Pq2 do CNPq (Processo n. 312405/2017-0). andreamattos@ufmg.br

² Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte; MG, Brasil. lilianapvimieiro@gmail.com

A Linguística Aplicada Crítica, como propõe Pennycook (2001) e outros, ultimamente vem influenciando diversas áreas da prática profissional, bem como da pesquisa científica no campo do ensino de Língua Inglesa (LI) e na Formação de Professores de línguas. Porém, em nossa opinião, testes — especialmente os testes usados em sala de aula de línguas estrangeiras — é uma área na qual as perspectivas de cunho mais crítico ainda não apresentam grande impacto, tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito da prática profissional. As propostas para o Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004) passaram a influenciar o ensino de LI no Brasil principalmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, e vários professores de inglês passaram a utilizar os princípios do Letramento Crítico (LC) juntamente com os preceitos da Abordagem Comunicativa (AC) (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018) em seus contextos de ensino. Da mesma forma, LC e Educação Crítica de Língua Estrangeira (FERRAZ, 2010, 2015; MATTOS; FERRAZ; MONTE MÓR, 2015; MONTE MÓR, 2009) recentemente têm sido foco de muitas pesquisas no Brasil. No entanto, tais abordagens alternativas ainda não são tão utilizadas na condução de testes e avaliações, como mostrou Pascoal (2018), apesar de claras evidências quanto aos papéis desempenhados por testes de línguas em níveis sociais e políticos (SHOHAMY, 2004). Este trabalho trata das possibilidades de integração do LC nos testes de língua inglesa³ em contextos de ensino crítico de inglês, e ações que podem demonstrar um uso mais consistente dos testes quanto às perspectivas, métodos, filosofias e abordagens de ensino.

Primeiramente, apresentaremos uma visão geral de conceitos importantes na área de testes e avaliações de sala de aula, especialmente em contextos de ensino de língua inglesa. Em seguida, discutiremos brevemente a possibilidade de uso de práticas de LC juntamente com a AC no ensino de língua inglesa como língua adicional. Para ilustrar, resumiremos um curso de língua inglesa que utilizou práticas de LC em conjunto com a AC em nível universitário (MATTOS, 2014; 2018a). Finalmente, considerando os testes como parte das práticas sociais em contextos educacionais, nosso objetivo principal é demonstrar a associação entre o fato de que, assim como o LC é uma perspectiva a ser usada para a Educação Cidadã (VETTER, 2008) e a Justiça Social (HAWKINGS, 2011; MATTOS, 2014) em aulas de língua inglesa, a mesma perspectiva deveria ser utilizada em testes (PASCOAL, 2018), particularmente devido ao uso

³ Estamos cientes de que, no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente no Brasil, é mais comum o uso do termo “prova”, sendo “teste” normalmente um termo usado para descrever uma avaliação de menor importância. No entanto, na literatura da área sobre avaliação o termo “teste” é mais usado e se refere a uma ferramenta avaliativa que permite a observação de comportamentos específicos a serem medidos e quantificados, permitindo, assim a realização de inferências sobre esses comportamentos (BACHMAN, 1990).

situado e crítico da língua para a reconstrução social e para a exposição de desigualdades (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Conceitos Importantes sobre Testes e Avaliações de Sala de Aula

As avaliações são constantemente revisitadas como tema de pesquisa na Linguística Aplicada (ALDERSON; BENERJEE, 2002), o que sinaliza um movimento importante nessa área. Grillo e Lima (2010) indicam que isso permite a integração de novos contextos e informações, além de uma expansão dinâmica do termo.

Como uma prática, as avaliações podem ser usadas em diferentes circunstâncias, de maneira acidental ou intencional (BROWN, 2004). Além disso, as avaliações, como a maioria das práticas, possuem consequências intencionais e não-intencionais, e podem afetar o ensino, a aprendizagem e contextos gerais da vida social (SCARAMUCCI, 2011).

Como afirma Davis (2018), no ensino de línguas, “avaliações e testes são usados para alcançar um objetivo em comum: possibilitar indivíduos a compreender melhor e mudar quaisquer dos elementos que constituem programas de língua” (p. 5255)⁴. É importante observar que, enquanto na língua portuguesa temos o termo “avaliação”, em língua inglesa são utilizados dois termos, de acordo com as práticas, objetivos e finalidades envolvidas: *evaluation* e *assessment*. Davis (2018) aponta que avaliações e testes podem ser vistos como pontos específicos em um contínuo, no qual a avaliação, enquanto *evaluation*, abarca a perspectiva mais ampla em uma grande variedade de processos e funções programáticas, e *assessment* seria um termo mais restrito direcionado à aprendizagem do aluno. O autor também diz que, apesar da possibilidade de os testes apresentarem definições e práticas que coincidem com aquelas de avaliações, “certas conotações amplamente aceitas sugerem que testar possui um foco mais restrito que avaliar” (p. 5256), neste caso, *assessment*. Outros autores que argumentam da mesma forma são Ur (1996) e Genesee e Upshur (1996). Nesse sentido, avaliação (*evaluation*) pode ser considerado como um termo guarda-chuva, que abrange tanto avaliar (*assessment*) quanto testar.

Brown (2004) define avaliação (*assessment*) como um processo em andamento que está intrinsecamente ligado ao ensino. Assim, para o autor, “um bom professor nunca para de avaliar os alunos” (p. 4). Em tal processo, professores podem usar ferramentas diferentes para observar e avaliar, inclusive ferramentas que permitem autoavaliações e avaliações entre pares. Fulcher e Davidson (2007) afirmam que a avaliação é uma ação significativa e, idealmente, tem como

⁴ Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de fontes em inglês neste trabalho.

propósito obter informações sobre o ensino e a aprendizagem, estimulando a ação reflexiva para aprimorar o ensino e enriquecer a aprendizagem.

Dessa forma, em contextos de avaliação de língua inglesa em sala de aula, uma grande variedade de procedimentos e tarefas podem ser empregados de acordo com as necessidades e propósitos percebidos pelo professor. Tais procedimentos e tarefas avaliativas encontram-se em um espectro geral de avaliações somativas, formativas e diagnósticas.

Um debate muito comum no ensino — e na avaliação — de qualquer disciplina é o debate sobre avaliação somativa e formativa. No ensino de língua inglesa não é diferente. Avaliação somativa se refere à ação de testar os alunos após certo ponto no currículo, por exemplo, ao final ou em meados de um curso ou unidade temática, e tem o objetivo de checar a compreensão e o desenvolvimento dos alunos (BROWN, 2004). De acordo com Brown (2004), o professor tem a possibilidade de mudar um teste somativo, um teste que busca traduzir o que os alunos aprenderam, ou seja, um teste com informações quantitativas, para um teste formativo, que se configura em uma oportunidade para aprender, não somente uma oportunidade para geração de dados, nomeadamente números que são atribuídos como notas e pontuações. Goertel (2018), mais recentemente, define avaliações somativas como tipos de avaliações que são “utilizadas para determinar se os alunos dominam competências específicas e para identificar áreas instrucionais que precisam de maior atenção” (p. 2053) e avaliação formativa como os tipos de avaliação “utilizadas para prover direções contínuas para melhorias e/ou ajustes na aprendizagem e nas instruções” (p. 2053).

Avaliação formativa envolve uma variedade maior de práticas avaliativas, não somente o teste como ferramenta avaliativa. Assim, o objetivo dessas práticas é informar o professor sobre o processo de aprendizagem, mas de maneira a auxiliar o foco no crescimento dos alunos, no desenvolvimento de habilidades e uma variedade de outras competências. Avaliações desse tipo podem ser feitas como avaliações informais e, nesse caso, dois exemplos dados por Brown (2004) são os comentários e *feedback* informais do professor. Além disso, deve haver uma forma de entrega de tais *feedbacks* que seja entendida por ambos, professores e alunos, e uma internalização por parte dos alunos. Assim, essas ações permitem a continuidade do processo e, dessa forma, do desenvolvimento dos alunos.

Considerando os contextos de sala de aula, avaliações diagnósticas são apresentadas por Brown (2004) como testes feitos no início de um curso, antes de tópicos específicos ou habilidades que foram ensinadas e desenvolvidas em uma certa aula. Esse tipo de avaliação pode ser considerado como um subtipo de avaliação formativa (BORAIE, 2018).

Luckesi (2008) analisa a distinção feita por Freire (1975), que explora a domesticação

e a humanização dos alunos como duas direções pedagógicas opostas. Luckesi (2008) une esses pensamentos às práticas contemporâneas de avaliação. De acordo com o autor, a pedagogia da domesticação utiliza a avaliação como uma ferramenta de controle e disciplina, “não só das condutas cognitivas como também das sociais” (p. 32). Já na pedagogia da humanização, nesse caso, avaliações são utilizadas com fins diagnósticos, não mecanismos controladores, mas ferramentas democráticas que permitem a autonomia dos alunos e que tenham o propósito de aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Em qualquer teste, seja diagnóstico, somativo ou formativo com tendências somativas, cabe ao criador do teste tomar decisões prévias. Isso se deve ao fato de que para obter as informações que busca, o teste precisa ser bem informado, em termos de como coletar e por que coletar as informações (HUGHES, 1989). Aspectos como os tipos de itens criados, a linguagem usada nos textos de estímulo, as instruções dos itens e, por fim, a resposta esperada dos alunos são algumas das considerações a serem feitas por quem elabora o teste.

Ademais, alguns outros aspectos devem ser levados em conta, como praticidade, validade e confiabilidade de um teste. A praticidade se refere aos aspectos que tornam um teste prático e, como afirma Brown (2004), podem ser aspectos como tempo, dinheiro, aplicadores envolvidos em todo o processo, desde a preparação do teste até a correção e entrega da pontuação. Tais aspectos são relacionados aos custos. Hughes (1989) argumenta que além da reflexão sobre as características de um teste ser “fácil e barato de ser elaborado, administrado, pontuado e interpretado” (p. 47), também é importante que sejam questionados os custos de “não se alcançar efeitos retroativos benéficos” (p. 47).

Efeito retroativo, do inglês *washback / backwash effect*, é o impacto, a influência ou a consequência de um teste (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Alderson e Banerjee (2001) descrevem o efeito retroativo como um aspecto complexo, já que há muitos fatores que influenciam sua natureza. Como os autores apontam, efeito retroativo é o impacto que testes podem ter no ensino e na aprendizagem, que pode ser tanto negativo, no caso de um teste ruim, quanto positivo, no caso de um teste bom (ALDERSON; BANERJEE, 2002). Richards e Schmidt (2010) definem o termo de maneira mais ampla, considerando o efeito retroativo como o impacto de um teste em “indivíduos que fazem o teste, outros interessados (por exemplo, professores, responsáveis pelo indivíduo, administradores escolares ou elaboradores do teste), sistema educacional ou a sociedade” (p. 272). Ao analisar e descrever tal conceito, os autores reafirmam que o impacto de um teste pode provocar os professores a ensinarem para o teste, ou seja, professores dariam prioridade ao ensino das habilidades ou capacidades específicas do teste:

Por exemplo, se o ministério de educação em um país quisesse que escolas passassem mais tempo ensinando habilidades de compreensão oral, uma das formas de fazer com que isso acontecesse seria introduzir um componente de compreensão oral em exames estaduais. O efeito retroativo no ensino seria que mais tempo de aula seria despendido, assim, no ensino de habilidades de compreensão oral. Quando se constata que o ensino exerce um efeito importante nos testes de larga escala, esse impacto é chamado de efeito retroativo reverso. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 634)

O que os autores mencionam é um dos cenários possíveis de efeito retroativo na área do ensino, pela perspectiva dos testes de larga escala, nos quais as decisões são tomadas nos ministérios de educação. Há outras circunstâncias nas quais os testes podem mudar práticas de ensino e/ou de aprendizagem, porém, apesar da importância de cada um, tais circunstâncias não se encontram no escopo deste trabalho.

Outros aspectos relevantes, quando se trata de testes, são a validade e a confiabilidade. De acordo com Hughes (1989), “um teste é reconhecido como válido, se ele mede precisamente o que ele se destina a medir” (p. 22). Na literatura, encontramos quatro tipos de validade: validade de conteúdo, validade com referência a critério, validade de construto e validade de face. Como afirmam Palmer e Bachman (1981), validade de conteúdo considera que a tarefa proposta em um teste é coerente com o conteúdo que o teste deve testar. Para investigar a validade de conteúdo de um teste, é necessário fazer uma amostra do funcionamento do teste e descrever as competências que estão sendo testadas. Os autores descrevem a validade com referência a critério como controversa, devido à própria natureza desse tipo de validade. Ela contempla “a medida em que um teste prevê algo que é considerado importante” (p. 136) mas, quando um teste apresenta tal validade, não fica claro, necessariamente, que o que o teste mede é conhecido. Validade de construto é usada para dar suporte às posições tomadas por meio de formação de hipóteses, e permite a compreensão de competências dos examinandos, no caso dos testes de sala de aula, dos alunos, de acordo com a “relação entre um teste e as habilidades psicológicas que ele mede” (PALMER; BACHMAN, 1981, p. 136). Por fim, os autores também discutem a validade de face, que é considerada como a menos importante dos quatro tipos de validade, dada a falta de estatísticas e procedimentos envolvidos em seu processo de medição. Palmer e Bachman (1981) afirmam que um teste exibe validade de face quando se percebe que, ou seja, quando é aparente que ele mede o que ele foi criado para medir.

Uma abordagem mais recente de validade na literatura sobre avaliação a considera como um argumento usado, por quaisquer interessados, para compreender e usar um teste, e confiabilidade como a evidência de validade (SCARAMUCCI, 2011). Confiabilidade tem sido

a denominação dada à consistência de um teste para medir o que ele avalia. Fulcher e Davidson (2007) consideram que a consistência de um teste implica que, se reaplicado, teria resultados interpretáveis, significativos e reproduzíveis. Um teste confiável é construído considerando que as respostas dadas pelos alunos são os únicos fatores que poderiam mudar os resultados, por exemplo, garantindo que a resposta a um item de um teste só depende daquele único item, não está interligado a outro, ou que existem itens suficientes a serem incluídos para um resultado significativo (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

Avaliação de línguas e ensino de línguas são áreas interligadas. Hancock (2006) defende que a validade e a confiabilidade de um teste dependem do alinhamento entre ensino e teste. Por exemplo, a metodologia, as ferramentas, as atividades, as posições filosóficas e a fundamentação teórica ou as experiências práticas nas quais os professores baseiam suas escolhas e decisões devem estar presentes tanto nas aulas quanto nas práticas avaliativas. Se assim o for, abordagens e perspectivas críticas ao Ensino de língua inglesa devem ser consideradas na elaboração de avaliações, portanto, na elaboração de um teste para um curso que se baseia em tais perspectivas, já que é a prática escolhida no contexto relatado neste artigo. Assim, na próxima seção discutiremos desenvolvimentos recentes na área de perspectivas críticas ao ensino de língua inglesa, mais especificamente, Letramento Crítico, o que justificará, também, o uso dessa mesma perspectiva em testes.

Letramento Crítico no Ensino e em Testes de Língua Inglesa

Recentemente, pesquisadores e profissionais na área de ensino de línguas têm priorizado perspectivas de cunho mais crítico, influenciados pelo trabalho de Pennycook (2001), que defende a Linguística Aplicada Crítica (para uma breve revisão, ver MATTOS, 2018b). No Brasil, essas perspectivas mais críticas no ensino de línguas passaram por uma grande expansão, especialmente após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), quando o Letramento Crítico (LC) foi oficialmente apresentado como uma sugestão para o ensino de língua inglesa em nível de ensino médio, com o objetivo de ensinar a língua para a cidadania e para a transformação social. O documento avança em sugestões pedagógicas que enfatizam as representações e análises de diferenças, como experiências de vida, raça, sexualidade, gênero, classe social e discussões sobre quem ganha e quem perde em certas relações sociais. O documento também propõe uma visão de língua como prática sociocultural, assim como uma visão de aprendizagem como produção de significado (BRASIL, 2006). Com base nas perspectivas do LC, as sugestões buscam desenvolver a consciência crítica dos alunos em diferentes práticas sociais e nas possibilidades de sentimentos

de opressão ou exclusão que podem ser gerados naqueles que não são autorizados a ou que preferem não participar.

Crookes (2013) compreende LC como um termo abrangente para várias propostas pedagógicas para o ensino de línguas que “convidam o usuário da língua e o aprendiz a desenvolver estratégias para ver as formas nas quais a língua apresenta posicionamento, interesses, poder e pode agir em desvantagem daqueles que se encontram em degraus inferiores de uma sociedade hierárquica” (p. 28). De acordo com Janks (2013), letramento crítico não é uma metodologia em si, mas uma perspectiva, ou um ponto de vista, uma forma de se olhar para o mundo e interpretá-lo por diferentes lentes. Janks afirma que “essencialmente, LC se trata de possibilitar aos jovens leituras da palavra e do mundo em relação a poder, identidade, diferenças e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Também se trata de escrever e reescrever o mundo” (p. 227).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) comparam e contrastam as origens, perspectivas e objetivos de duas possibilidades educacionais: letramento crítico e leitura crítica. Os autores afirmam que, apesar de ambas as perspectivas terem alguns pontos em comum, já que são abordagens para o letramento, elas também possuem divergências. Além de terem origens teóricas diferentes, como os autores discutem, as duas perspectivas também apresentam diferentes visões sobre como conhecimento, realidade, autoria e discurso devem ser compreendidos. Além disso, a leitura crítica e o letramento crítico apresentam diferenças quanto aos objetivos educacionais. Cervetti, Pardales e Damico (2001) definem leitura crítica como um conjunto de habilidades que permitem ao leitor “investigar fontes, reconhecer os propósitos de um autor, distinguir fato e opinião, fazer inferências, construir julgamentos e detectar estratégias de propaganda” (p. 2). Essas habilidades, que ampliam as capacidades do indivíduo para além do que havia sido chamado de letramento funcional (CASTELL; LUKE; MacLENNAN, 1986; SOARES, 1998), permitem “níveis mais altos de análise e entendimento”, como afirmam Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 2), mas precisam ser ensinadas explicitamente, já que não são capacidades desenvolvidas naturalmente por leitores. O letramento crítico, no entanto, tem objetivos ainda mais ambiciosos.

Bond e Wagner (1966), esclarecem que “leitura crítica é o processo de avaliar a autenticidade e a validade de um material e formular opiniões sobre ele” (p. 283). No letramento crítico, ao contrário do que ocorre na leitura crítica, o objetivo do leitor não é avaliar ou formular opiniões, mas sim construir significados a partir do texto. Além disso, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), na perspectiva do letramento crítico, “o significado textual é compreendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como o

produto ou a intenção de um autor” (p. 6). Portanto, o processo de leitura, como Freire e Macedo (1987) colocam, é percebido como um processo de conhecimento do mundo, e não somente da palavra (ou do texto escrito), e visa à transformação social.

McLaughlin e DeVogd (2004) observam que o letramento crítico considera “leitores como participantes ativos no processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto em questão, e a examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autores” (p. 14). Esses autores concordam com Cervetti, Pardales e Damico (2001), quando dizem que letramento crítico “promove reflexão, transformação e ação” (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 14), de acordo com a visão de transformação social Freireana. Morgan (1997) afirma que a prática de letramento crítico leva o leitor a questionar

[...] quem constrói os textos [ou perspectivas/discursos/ideologias] cujas representações são dominantes em uma cultura particular em um tempo específico; como leitores se tornam cúmplices de ideologias textuais persuasivas; de quem são os interesses servidos por tais representações e tais leituras; e quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, como eles poderiam ser construídos de maneira diferente. (p. 2)

Assim, letramento crítico ressalta as relações de poder que prevalecem em nossa sociedade, e se preocupa principalmente com as diferenças de raça, classe social, gênero, orientação sexual etc., examinando-as “não como ocorrências isoladas, mas sim como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas”, como Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 11) apontam. Algumas das maiores preocupações do letramento crítico se encontram resumidas no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Conceitos principais do letramento crítico

Área	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	O que conta como conhecimento não é natural nem neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade específica, e, dessa forma, é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade não pode ser definitivamente conhecida e não pode ser capturada pela língua; decisões sobre a verdade, assim, não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, porém, em vez disso, devem ser construídas localmente.
Autoria	O significado é sempre múltiplo, contestado, culturalmente e historicamente situado e construído dentro de relações de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento da consciência crítica.

Fonte: adaptado de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 11).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) argumentam que os fundamentos do letramento crítico são baseados em valores revolucionários, decorrentes de pressupostos vindos da teoria social crítica, mas também baseados na Pedagogia Crítica de Paulo Freire (FREIRE, 1982; 1984) e sua visão de língua como um elemento empoderador. De acordo com Mattos (2014), o letramento crítico é “comprometido com valores como a justiça e a igualdade, [e] objetiva a promoção da mudança social, inclusão de grupos marginalizados e educação cidadã” (p. 129).

Apesar de o letramento crítico não ser uma metodologia em si, como mencionado anteriormente, pode ser associado a métodos de ensino de língua, como a Abordagem Comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018), e usado como uma abordagem para o ensino em sala de aula. Porém, ao fazer isso, a avaliação também necessita seguir a perspectiva crítica, como destaca Pascoal (2018).

Grillo e Lima (2010) explicam a atividade pedagógica como tendo três processos em jogo: ensino, aprendizagem e avaliação. Esses processos se afetam mutuamente e coexistem um no outro. Além disso, as autoras consideram que as avaliações traduzem as crenças metodológicas e teóricas dos professores. Portanto, como discutido em Pascoal (2018), um curso que tem suas bases em perspectivas críticas e na promoção da cidadania, deve seguir a mesma direção quando se trata de avaliações, formais ou informais. Caso contrário, ao menos dois problemas rapidamente surgem: o primeiro é a falta de evidência real do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, especialmente aquelas que foram trabalhadas durante ou após as aulas; a segunda se refere à validade e à confiabilidade do curso em si. Tal ruptura na lógica, coerência e consistência do currículo pode gerar confusão e desconfiança entre as partes interessadas, juntamente com a possibilidade de diminuir os níveis de motivação dos alunos. Esses problemas são relacionados, respectivamente, aos processos de aprendizagem e ensino na atividade pedagógica quando os processos de avaliação não seguem essas mesmas direções.

Integrando a Perspectiva Crítica aos Testes

De acordo com os princípios do letramento crítico no ensino e em testes de sala de aula, nesta seção, descreveremos e discutiremos dois procedimentos avaliativos — nomeadamente *Final Written Test* e *Oral Test*, respectivamente, teste final escrito e teste oral — utilizados em uma disciplina introdutória de um curso de graduação para alunos calouros no curso de Letras, que se preparavam para ser professores de língua inglesa, em uma importante universidade

pública no Brasil.

A disciplina na qual esses procedimentos avaliativos foram usados foi delineada com base nos princípios do Letramento Crítico, utilizando a Abordagem Comunicativa como principal metodologia de ensino (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018). Apesar de ser uma disciplina introdutória, os alunos matriculados geralmente apresentam um nível intermediário de proficiência em língua inglesa. Esta disciplina é oferecida dentro desses parâmetros desde 2011 e tem a duração de um semestre (60 horas). Por fim, é importante ressaltar que as aulas da disciplina são dadas em língua inglesa e ambas as autoras deste trabalho já a lecionaram em várias oportunidades.

De maneira geral, a disciplina envolve práticas integradas das quatro habilidades linguísticas, nomeadamente, produção oral e escrita, e compreensão oral e escrita, micro-habilidades gramaticais e lexicais, bem como um foco inicial em pronúncia e noções introdutórias de fonologia.⁵ As temáticas e atividades incluídas na disciplina buscam proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão crítica a respeito de questões sobre desigualdade social e espaços de disputa de algumas das verdades estabelecidas em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, suas próprias verdades e crenças introjetadas. O objetivo principal dessas atividades é promover a reflexão sobre algumas questões críticas que contribuem para injustiças sociais e relações de poder desiguais em nossa sociedade. A disciplina é organizada em quatro projetos diferentes, cada um deles realça uma questão crítica específica que é foco da reflexão realizada nas aulas. Os projetos são desenvolvidos durante, aproximadamente, quatro a cinco semanas, com encontros duas vezes por semana. Os temas tratados na disciplina incluem questões como estereótipos, papéis sociais de gênero, e diferentes tipos de violência física, mental e virtual que podem acontecer atualmente. Cada projeto também inclui um foco linguístico, selecionado dentre uma gama de possibilidades oferecidas pelos textos escolhidos para as discussões de cada tema. O Quadro 2 resume os temas e os conteúdos linguísticos incluídos na disciplina.

Quadro 2 - Resumo da disciplina

Projeto I	Projeto II	Projeto III	Projeto IV
------------------	-------------------	--------------------	-------------------

⁵ Para mais detalhes sobre a disciplina em si e suas propostas, ver Mattos (2014, 2018a).

Temas	Estereótipos	Diferenças de gênero	O mundo cibernético	Bullying / Violência
Foco Linguístico	O sistema verbal da língua inglesa (tempo, referência ao tempo e aspecto) ⁶	Frases condicionais (<i>If-clauses</i>)	Verbos modais	Verbos modais (cont.)

Fonte: adaptado de Mattos (2014)

A avaliação da aprendizagem dos alunos no curso é feita por ferramentas somativas e formativas, como requisita a universidade, procurando, assim, avaliar os alunos tanto durante o processo de aprendizagem quanto ao fim da disciplina. Os tipos de avaliação usados possuem características que buscam seguir os preceitos da abordagem comunicativa quanto às avaliações, visando também testar as quatro habilidades linguísticas e as micro-habilidades de maneira equilibrada, e com foco na comunicabilidade das tarefas propostas. A título de exemplo, há tarefas de produção escrita com foco na escrita acadêmica de produção de parágrafo, na qual a avaliação é feita por comentários e conversas entre professor e aluno, de maneira formativa; outra proposta é a produção de *vlogs*, a fim de promover mais oportunidades de prática da produção oral por parte dos alunos e de criar oportunidades para que se expressem de formas que, por ventura, em sala não lhes foi possível, seja por questões de tempo ou por escolha própria. Ambas as tarefas são conectadas aos temas dos projetos nos quais são propostas e integram mais de uma habilidade.

Durante a disciplina, dois testes escritos são aplicados, um em meados do semestre, que é o chamado *Mid-Term Test*, e o outro ao fim da disciplina, o *Final Written Test*, além de um teste oral aplicado também no final do semestre. Esses três tipos de avaliação são considerados somativos, já que testam o conhecimento dos alunos na conclusão do processo de aprendizagem de forma objetiva, atribuindo às avaliações uma nota formal. Porém, os testes escritos e orais foram elaborados de forma a espelhar os tipos de atividades críticas desenvolvidas durante as aulas. Desse modo, os textos utilizados como estímulos das habilidades de compreensão escrita e oral nos testes também abordam as mesmas questões críticas já discutidas em sala de aula durante o semestre, como diferenças de gênero e violência contra a mulher. Por razões de espaço e foco, neste texto discutiremos somente os testes finais oral e escrito, ou seja, o *Final Written Test* e o *Oral Test*.

O *Final Written Test* é composto por quatro seções integradas: compreensão oral,

⁶ Time, tense and aspect ou tempo real, tempo verbal e aspecto verbal.

compreensão escrita, língua em uso e produção escrita. Como o tema do último projeto discutido na disciplina se refere a diferentes tipos de violência, escolhemos esse tema também para o teste. Acreditamos que os testes devem, da mesma forma, ser também mais uma chance para o ensino de questões relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Uma vez que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são processos que estão intimamente entrelaçados, ao avaliar, os professores devem incluir experiências que podem se tornar mais um momento de aprendizagem para os alunos (GRILLO; LIMA, 2010). Eles podem contar com a expansão do tema pela compreensão escrita, acrescentar vocabulário, explorar o pensamento crítico e fazer os alunos repensarem suas opiniões, ou analisar os resultados de suas avaliações e aprender a partir deles.

A seção de compreensão oral do teste utiliza um comercial⁷ de uma marca de cerveja sobre a responsabilidade de não dirigir após beber, um tema destinado à conscientização dos alunos e ao desenvolvimento de sua educação como cidadãos críticos. Além disso, esse tema se relaciona ao tópico sobre violências discutido durante as aulas. O comercial possui apenas um minuto de duração e apresenta uma música que fala sobre fazer planos para sempre voltar para casa, retornar para aqueles que te amam. O vídeo retrata um rapaz e seu cão, do momento em que ele leva o filhote para casa e todos os demais momentos que compartilham, como brincar, dormir no sofá e sair com amigos. Uma noite, o cão é deixado sozinho em casa enquanto o rapaz sai para beber com os amigos. O cão espera pela chegada dele durante toda a noite, que demora longas horas. Durante o comercial, uma música toca ao fundo, cuja letra fala sobre voltar para casa para quem espera por você, enquanto na tela vemos a frase *for some, the waiting never ended* — em português: para alguns, a espera nunca termina. O fim do comercial é surpreendentemente feliz, o que dá aos alunos um sentimento de esperança na humanidade. Usamos a letra da música e as frases ditas pelo rapaz para testar habilidades de compreensão oral (Questão 1) e as frases escritas na tela para testar o pensamento crítico (Questão 2). Apresentamos a seção de compreensão oral na Figura 01 abaixo.

Figura 01 – *Final Written Test*, seção de compreensão oral.⁸

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=56b09ZyLaWk> (Acesso em 26 de jul. 2019).

⁸ Na figura 01, o nome da marca de cerveja, que originalmente aparecia no teste, foi coberto para evitar questões de direitos reservados da marca. No entanto, o vídeo original está disponível no YouTube no link informado na nota 5.

Part I – Listening

1 – You are going to watch a short promotional video by [redacted]. After watching it for the first time, read the texts below and fill in the blanks provided with one word only or a contraction. The video will be played twice for you to check your answers. The first letter of each word has been provided to help you.

Boy	Song
Welcome h _____, buddy!	
	You and me, we were m _____ for l _____ A l _____ is not l _____ enough to show y _____ what you m _____ to me Oh, oh, oh I'll be w _____ here for you when you come h _____ to me
I'll s _____ you l _____, buddy.	
	Oh, oh, oh I'll be w _____ here for you
Hey, I'm s _____, I d _____ I s _____ d _____ home l _____ n _____. I s _____ at Dave's.	
	Oh, oh, oh when you come h _____ to me
I'm back. I'm back. Yeah, I'm back.	

2 – Now answer these two questions about the video:

- What is the message [redacted] is trying to convey?
- How do the lyrics of the song reflect the message [redacted] is trying to send?

Como podemos observar, a primeira questão avalia a habilidade de compreensão oral dos alunos por uma tarefa de *cloze test* (BROWN, 2004). Os espaços a serem preenchidos pelos alunos foram escolhidos cuidadosamente para explorar a compreensão oral e impossibilitar o uso apenas da habilidade de compreensão escrita para completá-los, por consequência, aumentando os níveis de validade da proposta de compreensão oral. A segunda tarefa explora o pensamento crítico dos alunos por questões abertas. Ambas as questões exigem a interpretação por parte dos alunos, tanto da situação apresentada quanto da música, incluindo, assim, a multimodalidade nesta seção inerente ao gênero comercial audiovisual (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Como esperado, o processo de correção da questão dois pode não demonstrar muita praticidade e pode afetar os níveis de confiabilidade, dada a natureza de uma prática de pensamento crítico e uma produção de resposta curta. Uma resposta curta de um processo de interpretação comunicativa, que envolve compreensão e produção de um texto autêntico, pode gerar diferentes respostas dos alunos, e o professor pode despende uma quantidade significativa de tempo avaliando e considerando as respostas. Porém, tendo em vista os propósitos da disciplina, tais questões abertas não são consideradas negativas, pois a disciplina, em sua ementa, tem em seu cerne o empoderamento das posições críticas dos alunos, experiências que podem nutrir a expressão da voz dos alunos e o encorajamento de produções de diferentes extensões. O propósito dessas questões é, então, não simplesmente identificar a

mensagem subjacente aos estímulos, mas identificá-la e interpretá-la pela própria voz do aluno em um tema que contribua para a educação cidadã, que foi abordado nas experiências anteriores em sala de aula. Portanto, o propósito principal é alcançado ao promover oportunidades aos alunos para refletir criticamente sobre o tópico e desenvolver ainda mais a consciência crítica sobre a temática. Um momento de ensino crítico é, assim, possibilitado pelo teste.

Na seção de compreensão escrita, como estímulo de leitura, escolhemos um texto sobre a briga entre Rihanna (renomada cantora, compositora e atriz) e seu então namorado Chris Brown⁹, uma vez que já havia sido abordado o tema da violência contra as mulheres em um dos projetos da disciplina. O texto inclui uma declaração da artista a respeito de sua decisão de falar sobre o incidente para que servisse como um exemplo para mulheres na mesma situação. A Figura 02 abaixo reproduz o excerto do texto original, incluído no teste:

Figura 02 – *Final Written Test*, texto para leitura

⁹ Disponível em <http://technorati.com/entertainment/article/singer-rihanna-speaks-out-to-young/> (Acesso em 2 jul. 2011).

Part II – Reading

Singer Rihanna Speaks Out To Young Women About Domestic Violence

Author: [Dawn Olsen](#)

Published: [November 05, 2009 at 10:22 am](#)

[Share](#)



It's been 9 months since superstar singer and fashion icon Rihanna was thrust in the spotlight for something other than her hit singles. This time it was for something she describes as "embarrassing" and which made her feel "ashamed."

News broke of the incident when Rihanna's scheduled appearance at the 2009 Grammy Awards was canceled. Soon after, reports surfaced of the attack, which happened the night before the Grammys when Brown and Rihanna were leaving an awards party. The fight began in Brown's car, and then spilled out onto a residential street, and was so heated witnesses called the police. Brown was later arrested for the attack and making criminal threats. The aftermath and media maelstrom was a disaster for both stars, which included a leak by the LA police department of pictures showing the extent of abuse Rihanna suffered.

While singer Chris Brown spent his efforts looking for every opportunity to excuse his behavior instead of issuing a heartfelt apology, Rihanna remained silent. That was until now, and boy, does she have some compelling and anguished feelings about her domestic abuse.

Speaking exclusively to Diane Sawyer on ABC's *Good Morning America*, Rihanna made it clear she was not proud of her choice to initially take her abusive boyfriend, Chris Brown, back after the brutal beating.

Rihanna broke the typical cycle of abuse by leaving after the first beating, she told Diane it usually takes a woman closer to 9 beatings before they leave – and some never leave. That's what Rihanna couldn't live with. While strong and definitely resolute during parts of the interview, Rihanna became very emotional and close to breaking down during this quote:

"When I realized that my selfish decision for love could result into some young girl getting killed, I could not be easy with that part. I couldn't be held responsible for telling them, 'Go back.' Even if Chris never hit me again, who's to say that their boyfriend won't? Who's to say they won't kill these girls?"

Rihanna acknowledged she was weak and perhaps even a bit selfish in her initial desire to get back with Brown, but it's obvious she made the right decision for all the right reasons in choosing to walk away from the abusive relationship.

O componente de compreensão escrita do teste focalizou o tema crítico de manter silêncio após sofrer violência doméstica. A figura 03 abaixo mostra as duas principais perguntas sobre esta questão.

Figura 03 – *Final Written Test*, questões para compreensão escrita

a) Why didn't Rihanna go to the 2009 Grammy Award?

b) How long did Rihanna remain silent after the incident?

Essas perguntas têm alguns pontos em comum com aquelas que foram propostas na seção de compreensão oral, apresentadas anteriormente, principalmente o fato de serem questões abertas. Além disso, a questão na qual as perguntas estão incluídas é autêntica e comunicativa, e demanda pensamento crítico. Para respondê-las, os alunos devem ler o texto e

focar no incidente crítico de violência doméstica reportado. Além disso, uma parte importante da entrevista com Rihanna é realçada em itálico, especificamente a parte em que ela se refere às razões pelas quais acabou com o relacionamento abusivo. Isso se trata de um outro momento de ensino crítico, em que o teste auxilia o aluno a desenvolver mais profundamente sua consciência crítica sobre essa temática, e enfatiza a multimodalidade textual no gênero reportagem (KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Ademais, seguindo os preceitos da Abordagem Comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010; VALÉRIO; MATTOS, 2018), gramática e vocabulário são utilizados de maneira contextualizada. A seção nomeada *Language in Use*, ou Uso da Língua, utiliza frases e o conteúdo do estímulo textual para avaliar a aprendizagem dos alunos com relação aos pontos gramaticais trabalhados durante a disciplina, em vez de frases isoladas e descontextualizadas. A Figura 04 abaixo apresenta a seção *Language in Use*:

Figura 04 – *Final Written Test, Uso da língua*

Part III – Language in Use	
3 – Go back to the text and underline all the verb phrases that contain a modal. Rewrite these verb phrases below and state the meaning they convey:	

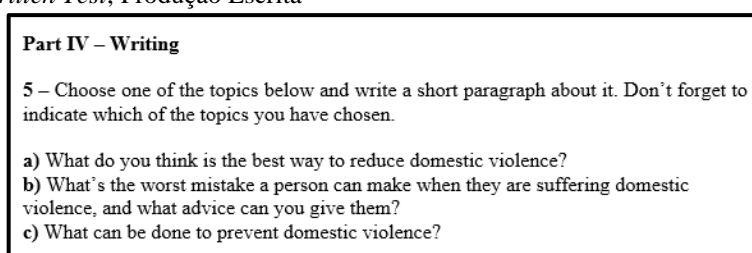
4 – Rewrite the sentences below using the modals provided on the right in a way that they keep the same meaning of the original sentence:	
a) Rihanna surely felt embarrassed and ashamed of what happened.	MUST
_____	_____
b) It would have been good if Chris Brown had apologized.	SHOULD
_____	_____
c) It was wrong that Rihanna went back with Chris.	SHOULDN'T
_____	_____
d) Perhaps Rihanna has been weak and selfish in her desire to forgive Brown.	MIGHT
_____	_____

Como vemos na Figura 04, as duas questões gramaticais utilizam o emprego dos verbos modais que são o foco linguístico dos dois projetos finais da disciplina. Apesar de as questões terem foco gramatical, as frases usadas para testar os conhecimentos dos alunos sobre verbos modais são contextualizadas no texto de estímulo. Os alunos têm a chance de voltar ao texto e lê-lo novamente, caso fiquem em dúvida sobre o significado dos verbos modais (Questão 3, acima). As frases da Questão 4 não são sentenças isoladas. Elas se baseiam nas ideias apresentadas no texto, apesar de não serem recortes literais dele retirados. Dessa forma, os alunos têm uma maior oportunidade de responder corretamente às questões de transformação frasal e/ou aprender com essa proposta. A questão também permite aos alunos criar suas

próprias frases para expressar suas opiniões críticas sobre o assunto levantado, suas próprias análises dos fatos. Mais uma vez observamos que os níveis de confiabilidade e praticidade não são elevados, mas a proposta possui bons níveis de validade, já que os alunos podem demonstrar o entendimento que fazem dos usos de verbos modais na questão, e, da mesma forma, podem expressar suas vozes.

A questão de produção escrita no *Final Written Test* e o *Oral Test* também lidam com temas já utilizados e debatidos em sala de aula. A Figura 05 apresenta os exemplos de questões incluídas na seção de produção escrita do *Final Written Test*.

Figura 05 – *Final Written Test*, Produção Escrita



Como discutido em Mattos (2014), após debater esses temas juntos por um semestre completo, os alunos já possuem vocabulário suficiente para produzir textos sobre os tópicos, mas eles ainda devem preparar um texto escrito, neste caso, um parágrafo, no tempo destinado ao *Final Written Test*. Assim, os alunos precisam organizar suas ideias em um parágrafo acadêmico, utilizando tópicos gramaticais e lexicais aprendidos durante a disciplina. Acreditamos que esta foi mais uma forma de ampliar oportunidades para que os alunos repensem os temas debatidos na disciplina e demonstrem seu entendimento sobre tais temáticas críticas, expressando, mais uma vez, suas vozes e opiniões.

Já no *Oral Test*, o fato de eles já terem debatido os temas em sala de aula permite aos alunos uma diminuição do nervosismo que naturalmente antecede um teste oral. Ele é feito em grupos de quatro a cinco alunos, aos quais são apresentadas situações motivadoras de discussões (ver Anexo). Testes orais são famosos por serem o pesadelo de todo aprendiz de língua estrangeira/segunda língua (MATTOS, 2000). Para diminuir essa emoção em nossos alunos, utilizamos propostas que se baseiam nos mesmos tópicos discutidos durante o semestre. Dessa forma, eles já possuem uma gama de conhecimento prévio, visto que houve debates em sala de aula, e nas atividades da disciplina de maneira geral, que lhes deram as ferramentas necessárias em termos de léxico e gramática, funcionando como um suporte, sem, contudo, colocar palavras em suas bocas (MATTOS, 2000).

Segundo Luna (2011), é fundamental que as práticas de sala de aula criem oportunidades para que os alunos exercitem sua subjetividade, e isso pode ser feito com o uso de temas que sejam de seu interesse. Embora o argumento do autor se faça em torno da produção escrita, acreditamos que o mesmo pode ser dito sobre a produção oral:

O exercício da subjetividade também é fundamental. É preciso que tenhamos realmente algo a ser dito para que a produção textual [ou oral] possa fluir com naturalidade. Falar de um tema que é imposto, para o qual não se está preparado e que não faz parte do dia a dia obriga o produtor a forçar uma subjetividade teatral, a dar opiniões que não são suas, constituindo-se neste caso a tarefa de produção escrita [ou oral], num verdadeiro castigo. (LUNA, 2011, p. 45)

Nessa mesma linha de pensamento, Antunes (2010) aponta que alunos enfrentam dificuldades para produzir redações escolares devido aos temas descontextualizados e à falta de preparação para o ato da escrita, o que faz com que os alunos fiquem sem repertório. Para a autora, “se faltam ideias, se falta informação, vão faltar palavras. Daí nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório...” (ANTUNES, 2010, p. 45). É justamente isso que as sugestões de atividades apresentadas nesse texto tentam fazer.

Conclusão

O seguimento da disciplina que foi apresentado neste trabalho é baseado nas teorias de Letramento Crítico e dois dos instrumentos avaliativos utilizados, isto é, um teste escrito e um teste oral, foram oferecidos como meios para compreender como abordagens críticas podem fazer parte de práticas pedagógicas como um todo — sendo exploradas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, conforme também sugeriu Pascoal (2018). Essa integração entre ensino, aprendizagem e avaliação é possível, especialmente quando se considera que o ensino e a aprendizagem não terminam quando uma avaliação se inicia, o que nos leva a crer que avaliações são momentos de ensino e aprendizagem — assim como avaliações podem ser informais e podem acontecer durante os processos de ensino e aprendizagem em si.

Como discutimos, é possível utilizar testes e avaliações para ampliar oportunidades de ensino, inclusive questões críticas pertencentes ao domínio do Ensino da Cidadania Crítica. Wielewick (2011) afirma que “um dos aspectos basilares da forma como a educação institucional é estruturada, de forma geral, é a avaliação” (p. 55) e acrescenta que “o aprendizado na escola é desconectado do que se faz no mundo ‘real’” (p. 55). A autora sugere que o letramento crítico pode ser uma forma de contribuir “para uma melhor articulação do ensino escolarizado com contextos reais de produção, circulação e recepção, ou consumo,

desses textos” (p. 57). Porém, ela questiona como seremos capazes de alcançar essa contribuição, se permanecemos apegados aos moldes tradicionais e convencionais de práticas, incluindo práticas avaliativas. Assim, ela afirma que “a escola pode e deve contribuir para o posicionamento crítico dos cidadãos” (p. 57). Portanto, “um processo de ensino guiado pela perspectiva do LC, precisa refletir em suas avaliações aspectos críticos que busquem a formação de cidadãos” (PASCOAL, 2018, p. 156), o que pode ser considerado um passo em direção a moldes mais contemporâneos para as práticas de avaliação na escola. Em nossa visão, os exemplos discutidos neste texto podem ser uma possibilidade de incluir o Letramento Crítico, não somente no processo de ensino, mas também nas práticas avaliativas.

Assim como a Educação pode não ser “somente formativa, mas também transformativa” (WENGER, 1998, p. 263), em nossa visão, o mesmo pode ser dito sobre os testes e avaliações. Afinal, por serem partes integrantes do processo educacional, defendemos que é preciso uma busca de alternativas para “que os testes [não] representem um momento à parte, sem conexão com o processo de ensino, apenas para cumprimento de burocracias e de atribuição de notas” (PASCOAL, 2018, p. 157). Para que isso seja evitado, é preciso buscar a integração entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação, como foi aqui discutido.

Referências

- ALDERSON, C. J.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part I). **Language Teaching**, v. 32, p. 213-236, 2001.
- ALDERSON, C. J.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part II). **Language Teaching**, v. 35, p. 79-113, 2002.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University, 1990.
- BOND, G. L.; WAGNER, E. B. **Teaching the child to read**. 4. ed. New York: Macmillan, 1966.
- BORAIE, D. Types of assessment. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018. p. 5291-5297.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. New York:

Person, 2004.

CASTELL, S. DE; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On defining literacy. In: CASTELL, S. DE; LUKE, A.; EGAN, K. (Eds.). **Literacy, society, and schooling: a reader**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 3-14.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

CROOKES, G. V. **Critical ELT in action: foundations, promises, praxis**. New York: Routledge, 2013.

DAVIS, J. M. Terminology: assessment, evaluation, and testing. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018. p. 5255-5261.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **Revista Crop**, n. 15, p. 102-119, 2010.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Brazil: Cortez, 1984.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: reading the word and the world**. New York: Continuum, 1987.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. New York: Routledge, 2007.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in second language education**. New York: Cambridge University Press, 1996.

GOERTEL, R. A. Classroom comprehension assessment. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018. p. 2053-2058.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

HANCOCK, C. Language teaching and language testing: a way and ways to make appropriate connections. **Acción Pedagógica**, n. 15, p. 6-13, 2006.

HAWKINS, M. R. (Ed.). **Social justice language teacher education**. Bristol, UK:

Multilingual Matters, 2011.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225–242, 2013.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Brazil: Cortez, 2008.

LUNA, F. C. T. Metodologias do ensino-aprendizagem de produção textual na perspectiva sociodiscursiva dos gêneros textuais. **Revista Língua & Literatura**, v. 13, n. 21, p. 1-76, 2011.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.

MATTOS, A. M. A. A Vygotskian approach to evaluation in foreign language learning contexts. **ELT Journal**, v. 54, n. 4, p. 335-345, 2000.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A. English teacher critical education in Brazil. In: Liontas, J. I. (Ed.). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Singapore: Singapore, 2018a.

MATTOS, A. M. A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018b. p. 83-105.

MATTOS, A. M. A.; FERRAZ, D. M.; MONTE MÓR, W. Letramentos e formação de professores de LE. **III CONEL-Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom: the art of the possible**. New York: Routledge, 1997.

PALMER, A. S.; BACHMAN, L. F. Basic concerns in test validation. In: ALDERSON, J. C.; HUGHES, A. (Eds.). **Issues in language testing** (ELT Documents, v. 111). London: The British Council, 1981. p. 135 - 151.

PASCOAL, L. A. V. **Avaliações escritas de língua inglesa em contextos de extensão e formação de professores**: possíveis relações com letramento crítico. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PENNYCOOK, A. Introducing critical applied linguistics. In: PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 2001. p. 1-23.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes, 2014. p. 71-88.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Language teaching and applied linguistics**. London: Pearson Education Limited, 2010.

SCARAMUCCI, M. R. V. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103- 120, 2011.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 72-92.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. New York: Cambridge University Press, 1996.

VALÉRIO, K. M.; MATTOS, A. M. A. Critical literacy and the communicative approach: gaps and intersections. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018.

VETTER, D. Towards a critical stance: citizenship education in the classroom. In: O'SULLIVAN, M.; PASHBY, K. (Eds.). **Citizenship education in the era of globalization**: Canadian perspectives. Rotterdam: Sense Publishers 2008. p. 105-111.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIELEWICKI, V. Letramento literário e avaliação: empalhando a borboleta? **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 48-58, 2011.

Prompts for the Oral Test

1. You are a group of university students. One of your teachers has asked you to write a paper discussing the problems that having stereotypes can bring to the modern society. In your group, discuss what you would like to include in the paper.
2. You are teachers in a public school. Your coordinator has told you that there is going to be a meeting with the school principal to discuss the problems that stereotypes may cause in the school and the actions and attitudes that teachers should have. In your group, discuss what you would like to tell the principal.
3. You are a group of teachers that work with very young children. You believe it is your role to prepare these children for future insertion in our society, and you are worried about how to prepare boys and girls equally for future jobs that they may want to take. In your group, discuss the differences between boys and girls and the reasons that might make them so different.
4. You are teachers in a public school. Your school has just been selected for a governmental program that will give one computer for each of the students in the school so that they will be able to have access to the Internet during classes. You want to get prepared for these changes and want to think of ways of using the Internet in your classes. In your group, discuss some advantages and disadvantages of the Internet.
5. You are a group of teachers in a public school. Your school principal has asked you to prepare a report discussing some ways to reduce bullying in the school to be presented at a whole-school meeting. In your group, discuss what you would like to include in the report.
6. You are a group of teachers who have had a few problems with bullying in your classes. You are planning together a meeting with all the parents of your students. In your group, discuss the mistakes that parents make when their child is being bullied, so that you can better advise the parents during the meeting.
7. You are a group of teachers who have had a few problems with bullying in your classes. You are planning together a meeting with all the parents of your students. During the meeting, you want to give advice to the parents on how to help their kids face bullying. In your group, discuss what you would say to the parents.
8. You are a group of school principals from different areas in the city, who have been selected to talk to the Secretary of Education about a problem that is recurrent in your schools: bullying. You want to suggest several ways for schools to prevent bullying. In your group, discuss what you would say to the Secretary of Education.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: novembro de 2019.