

v. 26 n. 2

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

2025

**CADERNOS DE LINGUAGEM E SOCIEDADE**  
*Papers on Language and Society*

**EDITORES/AS-CHEFES**

Rodrigo Albuquerque (UnB)  
Francisca Cordélia Oliveira da Silva (UnB)

**EDITORA DE ENTREVISTA**

Edna Cristina Muniz da Silva (UnB)

**EDITORA DE RESENHAS**

Carolina Gonçalves Gonzales (UnB)

**ORGANIZAÇÃO DO FLUXO CONTÍNUO**

Rodrigo Albuquerque (UnB)

**ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ**

Gladys Plens de Quevedo-Camargo (UnB)  
Mariana Marcelli Damacena-Dutra (UnB)  
Aline Brum Barreto (UnB)

**DIAGRAMAÇÃO**

Sandra R. S. Campêlo

ISSN 0104-9712  
e-ISSN 2179-4790

Cadernos de Linguagem e Sociedade (L&S) é um periódico interdisciplinar, de publicação semestral, que objetiva contribuir para a divulgação de pesquisas atuais, originais, resultantes de estudos da grande área dos estudos em Linguagem e Sociedade, com foco nas relações entre linguagem e práticas sociais, políticas, educacionais, culturais.

A Revista aceita, em fluxo contínuo, artigos científicos, resenhas, entrevistas e ensaios inéditos escritos em português, inglês, espanhol ou francês, resultantes de pesquisas científicas.

Dossiês especiais são propostos à Editoria e publicados por pares de outras universidades em parceria com membros/as do Comitê Científico da Revista.

# COMITÊ CIENTÍFICO

## DENIZE ELENA GARCIA DA SILVA

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## ANA BEATRIZ BARBOSA DE SOUZA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

## ANA LÚCIA TINOCO CABRAL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP),  
Brasil

## CARMEN ROSA CALDAS-COULTHARD

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil  
Universidade of Birmingham, Reino Unido

## CAROLINA PARRINI FERREIRA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

## CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

## CLÁUDIO MÁRCIO DO CARMO

Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

## DANIELE DE OLIVEIRA

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

## DÉBORA DE CARVALHO FIGUEIREDO

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

## DINA MARIA MARTINS FERREIRA

Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

## EDUARDO CARDOSO MARTINS

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil

## FÁBIO ALEXANDRE SILVA BEZERRA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

## FÁBIO DE SOUSA FERNANDES

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil

## FLAVIANE FARIA CARVALHO

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Brasil

## GABRIEL NASCIMENTO

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Brasil

## GERMÁN CANALE

Universidad de la República (Udelar), Uruguay

## GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## GUILHERME VEIGA RIOS

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade  
Universidade de Brasília (Nelis - UnB), Brasil

## GUSTAVO XIMENES CUNHA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil

## IRAN FERREIRA DE MELO

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE),  
Brasil

## ISABEL MARIA LOUREIRO DE ROBOREDO SEARA

Universidade Aberta, Lisboa, Portugal  
Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa,  
Portugal

## IZABEL MAGALHÃES

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## JOANA PLAZA PINTO

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

## JÚLIO ARAÚJO

Universidade de Federal do Ceará (UFC), Brasil

## KASSANDRA MUNIZ

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Brasil

## KLEBER APARECIDO DA SILVA

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## LEKETI MAKALELA

University of the Witwatersrand, South Africa

## LEONOR WERNECK DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

## LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

## LÚCIA GONÇALVES DE FREITAS

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

## MARIA APARECIDA RESENDE OTONNI

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

## MARIA CARMEN AIRES GOMES

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

# COMITÊ CIENTÍFICO

## MARÍA LAURA PARDO GIL

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET, Facultad de Filosofía y LetrasFFYL, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

## MARIZA ANGÉLICA PAIVA BRITO

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil

## MICHELLE GOMES ALONSO DOMINGUEZ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

## MICHELINE MATTEDI TOMAZI

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil

## NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL

Universidad Nacional de Colombia, Colômbia

## NURIA LORENZO-DUS

Swansea University, Reino Unido

## RODRIGO ALBUQUERQUE

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## SOLANGE M. BARROS

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Brasil

## SUELI CRISTINA MARQUESI

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Brasil

## SUZANA LEITE CORTEZ

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

## TERESA OTEÍZA

Pontifícia Universidad Católica de Chile, Chile

## VANDA MARIA DA SILVA ELIAS

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil

## VIVIANE CRISTINA VIEIRA

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## VIVIANE DE MELO RESENDE

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

A revista Cadernos de Linguagem e Sociedade é publicada on-line desde 1995, com acesso universal e gratuito, no Portal dos Periódicos da UnB, sob responsabilidade da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, pelo Open Journal Systems (OJS).

O Cadernos de Linguagem e Sociedade não cobra taxa de editoração (Article Processing Charges APC), taxa de submissão ou publicação de artigos aos autores.

Cadernos de Linguagem e Sociedade utiliza uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





# COMITÊ CIENTÍFICO CONSULTIVO

## ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil

## ALEX BEZERRA LEITÃO

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
(SEEDF), Brasil

## ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

## AMANDA OLIVEIRA CUNHA

Instituto Federal do Sertão Pernambuco (IFSertãoPE),  
Brasil

## ANA CRISTINA OSTERMANN

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil

## ANDRÉ R. N. MARTINS

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## ANGELA B. KLEIMAN

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

## ATAUAN SOARES DE QUEIROZ

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Brasil

## CARLOS A. M. GOUVEIA

Universidade de Lisboa, Portugal

## CÉLIA MAGALHÃES

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

## CHRISTINE CARVALHO

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil

## ENI PULCINELLI ORLANDI

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil

## FABIO ANDRÉ CARDOSO COELHO

Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

## GERSINEY PABLO SANTOS

Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade/UnB, Brasil

## GUSTAVO TANUS CESÁRIO DE SOUZA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Norte de Minas Gerais (IFNMG), Brasil

## HERBERTT NEVES

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

## HILDO HONÓRIO DO COUTO

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## IDA LÚCIA MACHADO

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil

## ISABEL MUNIZ LIMA

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

## IVEUTA DE ABREU LOPES

Universidade Estadual do Piauí (Uespi), Brasil

## JACOB MEY

University of Southern Denmark, Odense, Dinamarca

## JAQUELINE COELHO

Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasil

## JULIANA DE FREITAS DIAS

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## KANAVILLIL RAJAGOPALAN

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil

## LUIZ PAULO DA MOITA LOPES

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil

## MARIA CECÍLIA PÉREZ DE SOUZA E SILVA

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil

## MARIA DAS GRAÇAS D. PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-  
RJ), Brasil

## MARIA JOSÉ CORACINI

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil

## MARIA LUIZA M. SALES CORÔA

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## MARISA GRIGOLETTO

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

## NORMAN FAIRCLOUGH

Lancaster University, Reino Unido

## PAULO SEGUNDO

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

## STELLA MARIS BORTONI-RICARDO

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## STEPHEN GRANT BAYNES

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## TÁBATA QUINTANA YONAH

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

## ZILDA G. OLIVEIRA DE AQUINO

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

## APRESENTAÇÃO

Rodrigo Albuquerque

## ARTIGOS

### THE HIV EPIDEMIC: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF A CAMPAIGN IN BRAZIL

José Augusto Simões de Miranda

### LA RETÓRICA DEL SUBALTERNO EN EL SIGLO XIX: AFROURUGUAYOS Y PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE LA PRENSA ESCRITA

Amparo Fernández Guerra

### A DESINFORMAÇÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVA E POLÍTICA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Thiago Henrique de Jesus-Silva

### O MEDO À ESPREITA NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS DE TOMADA DE POSSE DO ESTADO NOVO (1935-1974)

Micaela Aguiar

### GLOBISH, WORLD ENGLISHES AND A SUITCASE: EMBRACING LANGUAGE DIVERSITIES IN TRAVEL EXPERIENCES

Asta Pukiene, Marijana Prodanović, Ieva Brazauskaite-Zubavičiene

### VULNERABILIDADE, DISCURSO E LETRAMENTO EM CONTEXTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DA NOTÍCIA DOS “BÚFALOS INVASORES” PELA ANÁLISE DO DISCURSO ECOSSISTÊMICA

Mayara Macedo Assis, Zilda Dourado Pinheiro, Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto

### O CONTRIBUTO DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PARA A ÁREA DOS DIREITOS HUMANOS: COMO O ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO PODE INFLUENCIAR A NOSSA COMPREENSÃO DE PROCESSOS RELACIONADOS COM O RACISMO

Ana Sofia Souto

## DOSSIÊ

### **DOSSIÊ TEMÁTICO: AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: CONSEQUÊNCIAS EDUCACIONAIS, SOCIAIS, POLÍTICAS E ÉTICAS**

Gladys Quevedo-Camargo, Mariana Damacena Dutra, Aline Brum Barreto

### **AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM NA AULA EM LÍNGUA INGLESA: PRINCÍPIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Guilherme Meira, Juliana Roquele Schoffen

### **PIKACHU, EU ESCOLHO VOCÊ! PROPOSTA DE RUBRICA COM O USO DE POKÉMONS PARA A AUTOAVALIAÇÃO COM CRIANÇAS APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA**

Thais Rossafa Tavares Balbino, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Isadora Teixeira Moraes

### **JUSTICIA Y VALIDEZ EN LA EVALUACIÓN ORAL: ESTUDIO DE CASO EN ESPAÑOL FINES ESPECÍFICOS**

Joan R. Sapiña

### **AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: REPENSANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS NA BNCC**

Francisco Carlos Fogaça

### **IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO AVALIATIVO: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE LÍNGUAS**

Armaní Divina Araújo Siqueira, Eliane Carolina de Oliveira

### **CHATGPT-SUPPORTED FORMATIVE ASSESSMENT IN INTERPRETER EDUCATION: VALIDITY OF AUTOMATED RATINGS AND PERCEIVED QUALITY OF DIAGNOSTIC FEEDBACK**

Wenjing Liu, Adriana Silvina Pagano

### **A COMPARATIVE STUDY OF READING SECTIONS OF HIGH-STAKES TEACHER-MADE TESTS IN PORTUGAL**

Margarida Maria Pato

### **A LÍNGUA SOB EXAME: CERTIFICAÇÃO, PODER E EXCLUSÃO CERTIFICATION, POWER, AND EXCLUSION**

Leonardo Alves, Gilvan Müller de Oliveira

## **O MODO DE USO DE INFORMAÇÕES NAS TAREFAS INTEGRADAS DE COMPREENSÃO ORAL PARA PRODUÇÃO ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS**

Monica Panigassi Vicentini

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E GUIAS DE CORREÇÃO**

Natália Sathler Sigiliano, Cláudia Aparecida Ferreira Ferraz , Janice Valentino Magalhães Lana, Roberta Baffa Andrade

## **OS MULTILETRAMENTOS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Willian Francisco de Moura, Luciana Maria Crestani

## **AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E POLÍTICAS DE LEITURA: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO PLANEJADA**

Ludmila Chagas Monteiro, Raquel Meister Ko. Freitag

## **ENTRE ESPAÇO E TEMPO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE QUESTÕES DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM A PARTIR DO CRONOTOPO BAKHTINIANO**

Alisson Gomes de Araújo, Deorge Lucas Lopes Martins, Diogo Rocha Domingos, Pollyanne Bicalho Ribeiro

## **ASSESSMENT EXPERIENCES IN FACE-TO-FACE AND ONLINE PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES AT A LANGUAGE AND TEACHER DEVELOPMENT CENTRE**

Douglas Altamiro Consolo

## **REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM LETRAS-ESPANHOL DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Marcella Nascimento Fernandes, Emily de Carvalho Pinto, Rafael Sena Raposo de Melo, Aline Netto Brum-Barreto

## **A INVISIBILIDADE DA AVALIAÇÃO E DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NOS EVENTOS ACADÊMICOS DE LINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL**

Laysla Leidiany Carvalho Bonifácio, Gladys Quevedo-Camargo

## **RESENHAS**

### **PERTENCIMENTOUMA CULTURA DO LUGAR**

Jade Amorim Pimenta, Marcella Assis de Moraes



Este volume da Cadernos de Linguagem e Sociedade organiza-se em duas partes. A primeira delas reúne artigo submetidos para o fluxo contínuo, com temas diversos relacionados ao funcionamento da língua(gem) na sociedade. A segunda engloba dezesseis artigos que integram um dossiê temático dedicado à avaliação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Em conjunto, os trabalhos aqui reunidos reafirmam o compromisso da revista com investigações que interrogam as relações entre linguagem, sociedade e práticas institucionais.

Nos artigos submetidos ao fluxo contínuo (primeira parte), há um conjunto de perspectivas teóricas e metodológicas que convergem na análise crítica das práticas discursivas em variados contextos históricos, sociais e culturais.

**Rodrigo Albuquerque**

[rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com](mailto:rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5279-4311>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília,  
DF, Brasil

# APRESENTAÇÃO

O artigo “The HIV epidemic: a critical discourse analysis of a campaign in Brazil”, de José Augusto Simões de Miranda, discute o discurso de uma campanha brasileira sobre HIV produzida pelo Ministério da Saúde, analisando, à luz da Análise de Discurso Crítica, como narrativas biomédicas e neoliberais atravessam os testemunhos de participantes e contribuem para a manutenção do estigma associado à doença.

Amparo Fernández Guerra, em “La retórica del subalterno en el siglo XIX: afro-uruguayos y participación a través de la prensa escrita”, examina estratégias discursivas mobilizadas por afro-uruguayos na imprensa do século XIX, investigando como práticas argumentativas e recursos léxico-gramaticais foram empregados para reivindicar participação política e reconhecimento social de pessoas afrodescendentes.

Em “A desinformação sob a ótica dos Estudos Críticos do Discurso”, Thiago Henrique de Jesus-Silva propõe uma revisão teórica que articula diferentes vertentes dos Estudos Críticos do Discurso para compreender a desinformação como prática discursiva vinculada a relações de poder, manipulação e controle informacional.

O artigo “O medo à espreita nos discursos presidenciais de tomada de posse do Estado Novo (1935–1974)”, de Micaela Aguiar, analisa a construção discursiva do medo em pronunciamentos presidenciais do regime ditatorial português, demonstrando como emoções políticas são mobilizadas para legitimar a autoridade e promover a desmobilização social.

Asta Pukiene, Marijana Prodanović e Ieva Brazauskaite-Zubavičiene, na pesquisa intitulada “Globish, World Englishes and a Suitcase: Embracing Language Diversities in Travel Experiences”, exploram o papel do inglês como língua franca em contextos de viagem, discutindo as relações entre práticas comunicativas de viajantes e os fenômenos do Globish e dos World Englishes em cenários de mobilidade global.

No artigo “Vulnerabilidade, discurso e letramento em contexto digital: uma análise da notícia dos ‘búfalos invasores’ pela Análise do Discurso Ecossistêmica”, Mayara Macedo Assis, Zilda Dourado Pinheiro e Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto investigam escolhas linguístico-discursivas em uma notícia digital, evidenciando como determinadas construções textuais produzem vulnerabilidade e reforçam posições subalternizadas.

Por fim, Ana Sofia Souto, em “O contributo da Análise Crítica do Discurso para a área dos Direitos Humanos: Como o estudo crítico do discurso pode influenciar a nossa compreensão de processos relacionados com o racismo”, discute a interface entre Análise de Discurso Crítica e Direitos Humanos, destacando como investigações discursivas contribuem para compreender práticas sociais relacionadas ao racismo e à desigualdade.

Nos artigos submetidos ao dossiê temático “Avaliação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas: consequências educacionais, sociais, políticas e éticas”, proposto e organizado por Gladys Quevedo-Camargo, Mariana Damacena-Dutra e Aline Brum-Barreto, congregam-se pesquisas que problematizam a avaliação como prática social situada, examinando

os efeitos pedagógicos, institucionais e políticos em diferentes níveis de ensino e em distintos contextos. Os artigos estão organizados em três eixos temáticos:

O eixo I (Práticas avaliativas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e suas consequências sociais da educação básica à superior) reúne estudos que investigam princípios, instrumentos e experiências avaliativas em distintos cenários educacionais, incluindo educação bilíngue, autoavaliação, avaliação oral, ensino de língua franca e impactos da inteligência artificial nos processos avaliativos.

O eixo II (Impacto das avaliações de larga escala em contextos de ensino e aprendizagem de línguas) congrega pesquisas dedicadas à análise crítica de exames, certificações e políticas avaliativas, abordando questões de poder, validação, multiletramentos, leitura, bem como exames nacionais e internacionais.

O eixo III (Iniciativas para promoção de letramento em avaliação de professores de línguas nas formações iniciais e/ou continuada) se volta à reflexão sobre formação docente, às experiências avaliativas e à consolidação do letramento em avaliação no campo da Linguística Aplicada.

Ao articular contribuições oriundas do fluxo contínuo e do dossiê temático, este volume reafirma a centralidade das práticas discursivas, em especial as relativas à avaliação, na compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas, o que abre espaço para evidenciarmos a linguagem como espaço privilegiado de problematização crítica das relações entre educação, poder e sociedade.

Rodrigo Albuquerque (Editor-Chefe)

Francisca Cordélia Oliveira da Silva

Equipe Editorial

Brasília 29/03/2026

**Como citar:**

ALBUQUERQUE, Rodrigo. Apresentação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 7-9, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



# The HIV epidemic: a critical discourse analysis of a campaign in Brazil

*A epidemia do HIV: uma análise crítica do discurso de uma campanha no Brasil*

*La epidemia del VIH: un análisis crítico del discurso de una campaña en Brasil*

## ABSTRACT

This study aims to analyze the discourse of a campaign about HIV, produced by *Ministério da Saúde*, which has four participants who live with HIV, as well as understand and discuss how they reacted to the diagnosis, their challenges, recommendations for other people, and if this discourse contributes to transform the stigma that triggers prejudice and discrimination. The study was carried out following a qualitative research methodology and the data are discussed in the light of the theoretical-methodological approach of Critical Discourse Analysis and the concepts of stigma and biopolitics. The results show different difficulties the participants faced, mainly focused on biomedical concerns. Regarding recommendations, they are mainly driven by individualist purposes with the focus on the drug treatment. Discourse regularities were also found, such as the biological and neoliberal ones, which are commonly seen in the biopolitical technology, showing that the campaign did not contribute to transform the stigma.

**Keywords:** Discourse; Epidemic; HIV; Stigma; Biopolitics.



Recebido em: 11 de novembro de 2024  
Aceito em: 26 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.56080

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

José Augusto Simões de Miranda

[joseaugustosimoesdemiranda@gmail.com](mailto:joseaugustosimoesdemiranda@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-0057-1685](https://orcid.org/0000-0002-0057-1685)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

# ARTIGO



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o discurso de uma campanha sobre HIV, produzida pelo Ministério da Saúde, que tem quatro participantes que vivem com HIV, bem como compreender e discutir como eles reagiram ao diagnóstico, seus desafios, recomendações para outras pessoas, e se esse discurso contribuiu para transformar o estigma que desencadeia o preconceito e a discriminação. O estudo foi realizado seguindo uma metodologia de pesquisa qualitativa e os dados são discutidos à luz da abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso e dos conceitos de estigma e biopolítica. Os resultados mostram diferentes dificuldades enfrentadas pelos participantes, especialmente focadas em questões biomédicas. Quanto às recomendações, elas são movidas especialmente por propósitos individualistas com o foco no tratamento medicamentoso. Também foram encontradas regularidades discursivas, como os discursos biológico e neoliberal, comumente vistos na tecnologia biopolítica, mostrando que a campanha não contribuiu para transformar o estigma.

**Palavras-chave:** Discurso; Epidemia; HIV; Estigma; Biopolítica.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el discurso de una campaña sobre VIH, producida por el *Ministério da Saúde*, que tiene cuatro participantes que viven con VIH, además de comprender y discutir cómo reaccionaron ante el diagnóstico, sus desafíos, recomendaciones para otras personas y si este discurso contribuye a transformar el estigma que desencadena prejuicios y discriminación. El estudio se realizó siguiendo una metodología de investigación cualitativa y los datos se discuten a la luz del enfoque teórico-metodológico del Análisis Crítico del Discurso y los conceptos de estigma y biopolítica. Los resultados muestran diferentes dificultades que enfrentan los participantes, especialmente enfocados en temas biomédicos. En cuanto a las recomendaciones, están motivadas especialmente por propósitos individualistas con enfoque en el tratamiento farmacológico. También se encontraron regularidades discursivas, como los discursos biológicos y neoliberales, comúnmente vistos en la tecnología biopolítica, lo que demuestra que la campaña no contribuyó a transformar el estigma.

**Palabras clave:** Discurso; Epidemia; VIH; Estigma; Biopolítica.

### Como citar:

MIRANDA, J.A.S. The HIV epidemic: a critical discourse analysis of a campaign in Brazil. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 10-29, jul./dez. 2026. DOI: 10.26512/les.v26i2.56080 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

José Augusto Simões de Miranda  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCTION<sup>1</sup>

During the more than 40 years of the hiv/aids<sup>2</sup> epidemic, we notice many advances regarding its biomedical aspects. In the early 1980s, there was no treatment and, a few years later, the first combination of medications appeared, with lots of side effects. Biological and medical sciences have worked hard to improve the quality of the drug treatment and, consequently, the life expectancy (and quality of life) of people who live with hiv (PLHIV). Nowadays, this social group can have the same life expectancy and quality of life as people who do live with the virus. Also, following the drug protocols — taking antiretroviral medications (ARVs) regularly —, and having an undetectable viral load for at least six months, PLHIV will no longer transmit the virus via any type of sexual practice (Brasil 2019).

This scientific evidence — Undetectable = Untransmissible (U=U) — gave PLHIV the possibility of being placed in another arena. In other words, for many years, this social group was related to threats, pollutions, such as soldiers in a war that come to infect and destroy others (Sontag, 2001). Nowadays, from a biomedical perspective, PLHIV cannot be seen as ‘polluters’ anymore, considering they follow the drug protocols and have their viral load undetectable for at least six months.

Despite all the advances from a biomedical perspective, if we look at the epidemic from a sociopolitical view, there are still a lot of work to be done. For example, silencing of PLHIV related to their diagnoses is expected in different social contexts. We can attribute this silencing to stigma, which was strongly produced throughout the epidemic. Specific identities for PLHIV were created, as well as the (tacit) demand for silence about the virus by different social groups (Sontag 2001).

There are different studies on stigma, prejudice and discrimination against PLHIV, such as Anjos, Fonseca and Silva (2018), who analyzed how young students who live with HIV deal with the stigma and discrimination in the educational context; Brito and Rosa (2018), who investigated how PLHIV and people who lived with aids were seen by society, which includes common sense ideas about the diagnoses; Lopes (2021), who investigated the relationship between homosexuality and aids in a theoretical study, using a narrative review method; Araújo, Carvalho, Oliveira and Cordeiro (2017), who analyzed psychosocial concepts related to what PLHIV know and do not know about the virus; Oliveira (2017), who wrote a qualitative study based on Discourse Analysis; Atanázio (2017), who investigated two main issues that affect PLHIV: the virus and its consequences from a biological perspective, and discrimination, which socially marginalizes this

---

<sup>1</sup> This study was financed in part by the Brazilian fostering agencies Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES [Coordination for the Advancement of Higher Education Personnel]) - Finance Code 001) and Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq [National Council for Scientific and Technological Development]) – Process number 173444/2023-7).

<sup>2</sup> Along the article, we use the acronyms hiv (human immunodeficiency virus) and aids (acquired immunodeficiency syndrome) in small letters in order to restructure a hegemonic discourse associated with the stigma they convey, as well as support activism that fights against serophobia.

social group; and Pelton *et al.* (2021), who analyzed 185 thousand PLHIV in 14 countries (including Brazil) in a systematic review and concluded that PLHIV are 100 times more likely to die than people who do not live with the virus — in the first year after diagnosis is the number of suicides is alarming.

Therefore, the relevance of this study is intrinsically related to serophobia, which is prejudice and discrimination against PLHIV. Since this social group faces many difficulties after discovering the diagnosis of the virus, which can trigger symbolic and real deaths, as shown in the studies aforementioned; the objective of this study is to analyze the discourse of a campaign about hiv, produced by *Ministério da Saúde*, which has four participants who live with hiv and discovered the diagnosis at the beginning of the epidemic, as well as understand and discuss how they reacted to the diagnosis, their challenges, recommendations for PLHIV, and if this discourse contributes to transform the stigma that triggers prejudice and discrimination. The study was carried out using a qualitative research methodology and the data are discussed in the light of the theoretical-methodological approach of Critical Discourse Analysis (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, 1992, 2003, 2010, 2015; van Dijk, 2020) and the concepts of stigma (Goffman, 1982) and biopolitics (Foucault, 2010).

This article is divided into four chapters: after presenting the introduction, in the first chapter, I discuss the concepts of stigma and biopolitics. In the second chapter, I explain the theoretical-methodological approach this research is anchored on — Critical Discourse Analysis. In the third chapter, I describe the methodology, with the procedures for data selection and analysis. In the fourth chapter, I present the results and discussions of the research. Afterwards, I discuss the remarks about the study, showing limitations and presenting suggestions for future research. Having presented the overview of the study, in the following paragraphs, I discuss the concepts of stigma and biopolitics.

## 1. STIGMA AND BIOPOLITICS

Regarding the (re)production of stigmatizing and serophobic discourses, Sontag (2001) argues that different metaphors were related to the aids epidemic, associating patients with dangerous pollutants and invaders (such as soldiers in a war who come to kill). Here we see the creation of a stigma. Goffman (1982) argues that the stigma is a different trait — considered negative, in the physical appearance of the body, in the way of thinking, and in traits that are not easily visible — attributed to certain people by dominant groups, therefore, ‘contaminating’ the social identities of these people, as well as making them unworthy of respect. The author argues that once social actors are affected by the stigma, they are seen as less human — there is an entire discursive repertoire to ‘explain the inferiority’ of these groups, as well as warning by society

about the 'dangers' they represent, i.g.: disabled people, prisoners, alcoholics, unemployed people, depressed people, people with 'radical' political behavior, among others.

We notice an intrinsic relationship between stigma and biopolitics. There is a selection (and separation) between 'pure' and 'impure' people, classified as more or less human, which is the logic of biopolitics (Foucault 2010). In other words, there are people who are 'made to live' — the 'normal ones', as they are 'healthy', active, productive, 'happy', which are able to work in our neoliberal societies —, while others are 'left to die' — the 'abnormal ones', who are seen as pathological and monstrous in our societies (Caponi, 2001), such as PLHIV, once their social identities are stigmatized. In this way, we see that biopolitics aims to 'normalize' bodies, there is a "responsibility, blaming and almost moral obligation to anticipate risks, not to get sick [...]" (Caponi, 2014, p. 36, my translation).

In this sense, there is a very subtle control, determined by discourse, which establishes what is necessary for people to remain 'alive' (and not 'contaminated') in contemporary societies — biopolitical technology creates (subtle) norms that show how people must behave, act and feel, and those who do not fit into the social, political, cultural, behavioral and psychological standards demanded by this technology are 'left out to die'.

When it comes to PLHIV, it is possible to see both sides of the biopolitical technology. Whereas there is the drug treatment (at least in Brazil) to keep them alive, healthy and productive — 'making them live'; medication is not enough as life is not restricted to the biological sphere. Here lies the other side of biopolitics — 'letting them die'. From the moment the ethical and political domain is reduced to the biological field, our individual and daily afflictions, our social connections, quickly begin to be managed by therapeutic intervention and prevention — which are interested in classifying the human being as merely 'normal' or 'pathological'. (Caponi, 2014).

Therefore, discourse plays an important role in managing the epidemic and dominant social groups use different strategies to discipline, control, normalize and extinguish marginalized bodies. However, there is always room for resistance. As Foucault (2020, p. 104, my translation) argues, "where there is power, there is resistance". We need to expand agendas so that we dismantle hegemonic discourses, which 'let PLHIV die', and create discursive rearticulations (Fairclough, 1992), which contribute to social change.

In the next chapter I present a theoretical-methodological approach that provides tools to contribute to changing this social order that decides who is 'made to live' and who is 'left to die'.

## 2. CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

When we talk about discourse analysis, it is important to highlight that it is an umbrella term that carries different approaches, including Critical Discourse Analysis (CDA), which is used in this study. According to Fairclough (1992), discourse is not a mere individual activity, as it reflects,

represents and builds social relationships, triggering implications — for example, subjects can affect lives by acting discursively in the world. Thus, through discourse there are different possibilities that range from the attempt to 'naturalize' discourses produced by dominant social groups to resistance to these attempts, when there is the possibility of disarticulation and rearticulation of these discourses in order to promote social change ( Chouliaraki, Fairclough 1999).

When it comes to public discourses, van Dijk (2020) argues that they produce social inequalities, since dominant groups decide what will be said and how public communication occurs. Meanwhile, marginalized social groups do not have access to these discourses in order to intervene or express themselves. Therefore, as the author points out, these social groups remain silenced (and on the margins) in different social contexts or communicate only passively due to restrictions and lack of opportunity to express themselves.

Regarding these dominant groups, van Dijk (2020) states that they can be called symbolic elites, since they control the production of dominant genres, themes to be discussed, curricula to be studied, styles, types of information and knowledge to be approached, moral standards, beliefs, ideologies, values, among others; they also choose who will be included and who will be excluded in certain debates, based on previously planned criteria.

In this sense, texts (oral, written, multimodal) are powerful tools for these social groups, which can use discourse to influence and convince people (van Dijk 2020). When we talk about texts, we can think about how original and 'fabricated' they are. In other words, within a text, we may have elements of other texts, which can be explicitly attributed to people or, sometimes, the 'new voices' are not so obvious and easy to identify, such as specific (groups of) people and institutions (Fairclough, 2003). This is intertextuality, in which the author points out that voices are included (or excluded) in a text. Concerning the attribution of voices in a text, Fairclough (2003) presents direct and indirect attribution. While the former uses the same words, in quotation marks, the latter can paraphrase and (re)contextualize parts of a text with different words. The author also explains two other types of intertextuality: free indirect reporting, which is somehow intermediate between direct and indirect speech and commonly seen in literary texts; and narrative reporting of a speech act, which reports it without its content.

Another issue that Fairclough (2003) highlights for us (critical discourse analysts) to consider in intertextuality is the relationship between the authors (from the 'original' text and the reported one), as well as the relationship between the reported text and the rest of the original text, which can trigger a number of discourses. For example, authors can be invited to participate in a certain text, as well as represent the producers of this 'original' text. Therefore, there is a close relationship between the 'original' and 'reported' voices of a text, as well as the discourses produced from these voices (Fairclough, 2003).

Texts also make assumptions, taking meanings as given (Fairclough, 2003). For the author, assumptions are associated with ideological strategies that are related to the ability to exercise social power, domination and hegemony, as well as naturalize particular ideas, and making them universal. For this study, the following types of assumptions, developed by Fairclough (2003), were taken into consideration: i) value assumptions, which are associated with 'good' and desirable situations, and can make use of certain verbs, such as 'help'; ii) propositional assumptions, which state what is, can be or will be the case; and iii) bridging assumptions, which establishes a relationship between different sentences, and then the text makes sense and becomes (semantically) coherent; iv) logical assumptions, which can be implied from features of language. For example, in 'they have been studying English for five years' assumes that they still study English, due to the use of the present perfect continuous; and v) ideological assumptions<sup>3</sup>, which can be seen in the previous assumptions and are related to issues of hegemony, with the aim of universalizing particular ideologies to establish and maintain domination.

When it comes to ideologies, Fairclough (1992) argues that they are meanings and constructions of reality (the physical world, social identities and social relations) and play an important role in discourse practices, as well as contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination. According to the author, ideologies are more efficient when their work is less visible and this invisibility is achieved when ideologies are brought into discourse not as explicit elements of a text, but as assumptions (Fairclough, 2015). The author also claims that when someone becomes aware that a particular aspect of common sense is maintaining inequalities and asymmetric power relations, the ideology ceases to be common sense and may cease to have this capacity for maintaining asymmetric power, i.e. to function ideologically.

Thus, through resistance, discursive disarticulation and rearticulation, different social groups can contribute to social change (Fairclough, 1992). The author states that the struggle to transform dominant and oppressive discourse practices and their ideologies is the main objective of critical discourse analysts, who aim to restructure relations of domination by showing hidden discourse practices, as well as intervening in reality by offering resources to those who are socially disadvantaged.

After explaining the theoretical framework of this study, in the next chapter, I present the methodology carried out for this research, followed by the results and discussions.

---

<sup>3</sup> Although most of the assumptions may be considered ideological (Fairclough, 2003), in this study, I first identified the other types of assumptions, which are more concerned with the textual features of my analysis, and left as 'ideological assumptions' those that were intrinsically related to the core of the social and discourse problems that surround the hiv/aids epidemic, such as the stigma.



### 3. METHODOLOGY

In this chapter I describe the methodological choices used to carry out this study. After selecting the topic — discourses about hiv — I chose the corpus itself. Therefore, I decided to analyze discourses from a federal government body — *Ministério da Saúde*. The department where I selected the corpus was '*Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais*'. Once the topic was selected and the place to select the data was decided, I worked on the data selection and analysis.

It is important to highlight that every year, since 1998, *Ministério da Saúde* has produced different campaigns (totaling 102 campaigns by the year 2022), with specific themes and purposes and most of them focusing on prevention of the hiv virus. There are few campaigns (totaling 11 by 2022) that focus on people who live with the virus. For this study, I selected one of these few campaigns, entitled 'Undetectable Campaign'.

As previously explained, the objective of this study is to analyze the discourse of a campaign about hiv, produced by *Ministério da Saúde*, which has four participants who live with hiv and discovered the diagnosis at the beginning of the epidemic, as well as understand and discuss how they reacted to the diagnosis, their challenges, recommendations for PLHIV, and if this discourse contributes to transform the stigma that triggers prejudice and discrimination

To carry out the study, I visited the campaign website: <http://antigo.aids.gov.br/pt-br/campanha/campanha-indetectavel>, which was developed in 2018. According to the producers, the campaign portrays the stories of 13 PLHIV who became undetectable after the adherence to treatment. They explain that the campaign was divided into two parts: the first with PLHIV who were recently diagnosed and the second with PLHIV who discovered the diagnosis of the virus at the beginning of the epidemic. All the participants recorded videos on YouTube, which are available on the official MS channel also named '*Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais*': <https://www.youtube.com/@dstaidshv>, where I also visited for the study.

When it comes to the data selection, I selected the discourse of the campaign producers (on the website) and the second group of PLHIV, which has four participants (four videos) who discovered the diagnosis at the beginning of the epidemic, more specifically in the early 1990s, late 1990s, and 2000. I watched the four videos, read the subtitles and paused when I transcribed them. Afterwards, I translated into English (both, the transcription of the videos and the text on the website).

The criteria for selection are related, firstly, to the fact that it is a campaign whose theme is a major advance in the hiv/aids epidemic — the scientific evidence on the possibility of PLHIV become undetectable; as well as the search for understanding different challenges over three decades that affect these participants — which is why I chose the second group of people. For the

analysis, I selected the passages transcribed that could achieve the objective of this research, as previously presented.

The study was carried out using a qualitative research methodology and the data was discussed in light of the theoretical-methodological approach of Critical Discourse Analysis (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, 1992, 2003, 2010, 2015; van Dijk, 2020) and the concepts of stigma (Goffman, 1982) and biopolitics (Foucault, 2010). Therefore, I only took verbal texts into consideration due to the delimited theoretical-analytical choices.

After describing the methodology, in the next chapter, I present the results and discussions.

## 4. RESULTS AND DISCUSSIONS

The analyzes are divided into two parts: the first is the analysis of the campaign producers, with texts selected from the website; and the second is the analysis of the participants who live with hiv.

### 4.1 Discourse analysis of the campaign producers

The undetectable campaign portrays the stories of PLHIV who have become undetectable after the adherence to treatment [...] All the characters tell in their stories how they received the diagnosis, the struggle for acceptance, and the difficulties in adhering to the treatment [...].

<sup>4</sup>Example 1: campaign producers

In the passages *portrays the stories* and *all the characters tell in their stories*, we can perceive the attribution of other voices in the campaign, which is intertextuality. According to Fairclough (2003), intertextuality is the presence of elements of other texts within a text. The examples seen here are classified as 'indirect speech', which is a type of intertextuality. Since the producers of this campaign selected the voices to represent them, as the campaign has specific purposes — the undetectability of the virus, stories that talk about diagnosis, acceptance, and other difficulties —, a close relationship is established between the campaign producers and the participants who live with hiv.

---

<sup>4</sup> A campanha indetectável retrata as histórias de pessoas que vivem com HIV e se tornaram indetectáveis após adesão ao tratamento [...] Todos os personagens contam em suas histórias como receberam o diagnóstico, a luta pela aceitação e as dificuldades para aderirem ao tratamento [...].



## 4.2 Discourse analysis of the participants (PLHIV)

As previously explained, the four testimonials analyzed in the following examples were broadcast in videos available on the official YouTube of MS. Since the participants themselves tell their stories, the type of intertextuality seen is direct speech. The passages analyzed, and the original testimonial in Portuguese (see footnotes), are presented as they follow.

### Participant 1: Ariadne

All of this was possible because of people who made health services, made the public health service, something that could give meaning to another life. [...] I believe that I wouldn't be able to have a lifestyle that allowed me to have quality of life and even a routine with my medication if I hadn't received proper treatment.

#### <sup>5</sup>Example 2: Ariadne

The passage *All of this was possible because of people who made health services, made the public health service, something that could give meaning to another life* assumes that public health service can change people's lives. Some types of assumptions are perceived: a propositional assumption, since it assumes what is possible — change people's lives —; a bridging assumption, since there is a connection between two different situations — because of people who work hard to offer decent public health services, people who regularly need the system, such as PLHIV, could see a positive impact in their lives. Through these assumptions, the participant started her testimonial focusing on social aspects of the epidemic, mentioning the role of public health services. Although the participant encompasses the social sphere of the epidemic when she talks about public services available to all Brazilian citizens, the sole focus is on the biomedical aspects that PLHIV face with their routines — taking the drug medications at the health center in order to treat themselves.

In the passage *I believe that I wouldn't be able to have a lifestyle that allowed me to have quality of life and even a rule with my medication if hadn't received proper treatment* we can notice a value assumption, since it is assumed that 'quality of life' and 'proper treatment' are good and desirable situations. Through this assumption, we also notice the focus on the biomedical sphere, since the participant connects *quality of life* attributed to a *proper treatment*. Therefore, we notice the reproduction of the biomedical discourse, once the drug treatment is the sole focus to deal with epidemic.

---

<sup>5</sup> Original: "Tudo isso foi possível por conta de pessoas que fizeram dos serviços de saúde, fizeram do serviço público de saúde, algo que poderia dar significado a outra vida. [...] acredito que eu não conseguiria ter um estilo de vida que me permitisse ter qualidade de vida e até mesmo uma regra com a minha medicação se eu não tivesse conseguido um tratamento adequado."

The fact of taking my medication on time allowed me to become undetectable. And the undetectability today gives me the safety of also carrying a virus that no longer needs to be treated by me, nor by other people who have relations with me. Because being undetectable — in my case — as I am undetectable, today I don't transmit hiv.

<sup>6</sup>Example 3: Ariadne

This passage assumes that by being undetectable, both the participant and people who have relations with her do not need to worry about the virus. There is a value assumption, since it is assumed that being undetectable is a desirable situation as it provides *safety*. Through this assumption, a power relation between PLHIV who are undetectable and those who are not are established, as well as we see the focus, again, on the biomedical sphere. Within this logic, undetectable PLHIV can become 'normal' people again, once they do not transmit the virus anymore. As Sontag (2001) argues, PLHIV are seen as dangerous creatures, such as soldiers in a war that come to destroy others. With this advance in science, this concern by society should not be seen. However, there are PLHIV who do not get tested (consequently they do not start the drug treatment) because of the stigma and fear of side effects, and consequently do not get treated. Therefore, they may continue infecting others, as their viral loads are not undetectable. Also, there are PLHIV that quit the drug treatment because of psychosocial issues (fear of exposure when taking the medication at the health center or storing it at home, among other examples, as commonly reported by health professionals from these places). Therefore, the origin of the difficulties of becoming undetectable, which encompasses complex sociopolitical issues, must be also widely discussed, rather than simply placing undetectable PLHIV in an idealized position, which is based on a meritocratic logic.

**Participant 2: Vanessa**

I am [...] a person living with hiv and aids for 26 years. [...] I was diagnosed at age 19. When my diagnosis came, my greatest pain was to think I wouldn't be able to be a mother. I suffered a lot, I said: how? [...] The treatment with ARVs brought me quality of life. A quality of life that at the beginning of the diagnosis I could not visualize. I did not have access to this treatment. It is fundamental for me to have an undetectable viral load.

<sup>7</sup>Example 4: Vanessa

<sup>6</sup> Original: "E o fato de tomar minha medicação em dia permitiu que eu me tornasse indetectável. E a indetectabilidade hoje me confere a segurança de estar também carregando um vírus que não precisa mais ser tratado por mim, nem pelas outras pessoas que se relacionam comigo. Porque indetectável – no meu caso – como eu estou indetectável, hoje eu não transmito hiv."

<sup>7</sup> Original: "Eu sou [...] [uma] pessoa vivendo com hiv e aids há 26 anos. [...] eu fui diagnosticada com 19 anos. Quando o meu diagnóstico veio, a minha maior dor foi achar que eu não ia poder ser mãe. E eu sofri muito, eu dizia: 'como'? [...] O tratamento com os antirretrovirais me trouxeram qualidade de vida. Uma qualidade de vida que no início do meu diagnóstico eu não visualizava. Eu não tinha acesso a esse tratamento. Ele é fundamental pra que eu possa estar com a minha carga viral indetectável."

The passage *a person living with hiv and aids for 26 years* indicates that the participant does not know the difference between hiv and aids. There is a propositional assumption, since it is assumed what is the case — hiv and aids have no difference. It is important to highlight that the participant does not live with aids, once she says she makes use of ARVs and her viral load is undetectable. However, in this assumption there is a rapid discursive shift, which promotes the idea that PLHIV also live with aids, by confusing the virus with the disease. Through intertextuality, the participant is talking for the campaign producers, as they have a close relationship, and the latter selected the former to give a testimonial. For many years, PLHIV were associated with aids, which is seen as a death sentence and the end of life. While living with aids, a patient is sick and vulnerable to other diseases, a very common scenario in the 1980s (at the beginning of the epidemic). Although people do not see this reality anymore in the news, for example, the war metaphor argued by Sontag (2001) still remains, and it opens the way to biopolitics. For obvious reasons, the participant is not interested in contributing to maintain this stigma. However, it is surprising that the difference between hiv and aids was not made clear to her over the 26 years that she had been living with hiv and reproducing this discourse.

The passage *when my diagnosis came, my greatest pain was to think I wouldn't be able to be a mother. I suffered a lot, I said: how?* assumes that although the participant imagined she would not be able to have children, she did not know exactly the reason why, since she asked *how*. Here, there is a bridging assumption — at the same time that she seems to be confused about the reasons why she could not have children, she also wants to know, since this situation is directly affecting a personal desire. There is a relationship between the sentences (with an idea of movement) by making them semantically coherent — because I do not know (and it directly affects me), I will try to discover. Through this assumption, first, we notice lack of knowledge about the epidemic. Second, this lack of knowledge is not understood or addressed as a sociopolitical issue, but rather, it is seen as an individual problem, which implies a neoliberal perspective.

In the passage *the treatment with ARVs brought me quality of life. A quality of life that at the beginning of the diagnosis I could not visualize. I did not have access to this treatment. It is fundamental for me to have an undetectable viral load* there is a value assumption, since it is assumed that *the treatment with ARVs, quality of life, and an undetectable viral load* are desirable situations. Through this assumption, we notice, as the previous participant, the reproduction of the biomedical discourse, as she places the drug treatment as the sole focus to deal with the epidemic.

Adhere to treatment. Believe that it is effective, that it is necessary, so that it walks with you, with your plans and with the construction of your dreams.

<sup>8</sup>Example 5: Vanessa

In the passage *adhere to treatment. Believe that it is effective, that it is necessary, so that it walks with you, with your plans and with the construction of your dreams* we see, again, the focus on the biomedical sphere as being enough to PLHIV face the epidemic, as the participant associates, with the connector *so*, the use of ARVs with plans for the future and the construction of dreams. In other words, the biomedical sphere prevails over other complex subjective issues that affect PLHIV, and the passage assumes that once people adhere to treatment, they will somehow be able to overcome these issues and construct dreams. Here, there is a logical assumption due to this logical association — ARVs with plans and construction of dreams. Through these assumptions there is a reduction of all the challenges PLHIV face to follow the drug treatment, reproduced by the biomedical discourse, which illustrates the need to expand discussions and agendas regarding hiv, aids, treatment, stigma, prejudice and discrimination. Allied to that, it is also possible to perceive a neoliberal discourse. The message conveyed is that people are expected to be responsible for themselves, not only to make use of ARVs regularly, but also to be (completely) in charge of their physical and mental health. Here, we may include another discourse as part of an overarching neoliberal discourse, such as the meritocratic discourse — it only depends on you, if you really want you will get it.

**Participant 3: Jacqueline**

I am a transsexual woman. I have been living with aids for 24 years. When I discovered aids, it was terrifying — at the beginning of the pandemic, in 1994. I went through that very difficult process at that time.

<sup>9</sup>Example 6: Jacqueline

This passage shows that this participant also confuses hiv and aids. There is a propositional assumption, as it assumes what is the case — the participant is living with aids rather than hiv. It is important to clarify that hiv and aids are completely different biomedical conditions. She may have developed aids, since she faced the epidemic from its very beginning, but after taking the medication regularly, a person lives with hiv, not with the disease called aids anymore. It is urgent that this distinction should be made clear in the public arena. Again, for obvious reasons, I believe the participant did not mean to blur the difference between hiv and aids to maintain

<sup>8</sup> Original: “Faça adesão ao tratamento. Acredite que é eficaz, que é necessário. Pra que caminhe junto com você com o planejamento e a construção dos seus sonhos.”

<sup>9</sup> Original: “Sou uma mulher transexual. Vivo com aids há 24 anos. Quando eu descobri a aids, foi um terror. No início da epidemia, foi em 94. Passei por aquele processo bastante difícil à época.”

serophobic and conservative hegemonic discourses. However, lack of information even among PLHIV wind up reproducing these discourses which are allied to biopolitics.

From that time on, I never stopped taking the medication. The first thing that I think to discuss about adherence to aids treatment is that you adhere to you own aids. What does it mean? It means accepting your hiv or aids and not fighting against it. Adherence will imply a series of factors: good nutrition, the healthiest lifestyle you can have, good mental health.

<sup>10</sup>Example 7: Jacqueline

In the passage *from that time on, I never stopped taking the medication. The first thing to discuss about adherence to aids treatment is that you adhere to your own aids* there is a propositional assumption (what is the case), since the participant, again, blurs the difference between hiv and aids. Later, the participant says *adherence will imply a series of factors: good nutrition, the healthiest lifestyle you can have, good mental health*. When she talks about mental health, there is a bridging assumption, as it is connected to the previous passage *adhere your own aids*. Through this assumption, the message conveyed is that as the 'aids' is ours, it is our problem to try to have good mental health. Here, we notice the influence of a neoliberal discourse. As Safatle (2021) argues, neoliberalism is not only an economic model, but a whole social engineering. Subjects are shaped to think and act in a more or less standard way. This logic is mainly driven by individualist purposes. It is important to highlight that the participant represents the campaign producers who represent MS and the federal government. As PLHIV are responsible for themselves — at the individual level —, this exempts the State from major responsibilities. In this participant's discourse, the regularity of the focus on the biomedical sphere is also perceived, when she talks about the treatment, good nutrition, and healthy lifestyle.

There are a lot of issues that push me to live. I have my family, I have my husband, I have my children. I want to do my best as the mother of my children [...].

<sup>11</sup>Example 8: Jacqueline

In the passage *there are a lot of issues that push me to live. I have my family, I have my husband, I have my children. I want to do my best as the mother of my children*, there is a bridging assumption that connects her family with remaining her alive. Through this assumption, the

<sup>10</sup> Original: "E a partir daí, eu nunca deixei de tomar medicamento. A primeira coisa que eu acho pra gente falar em adesão a tratamento de aids é você aderir a sua própria aids. O que que é isso? É aceitar o seu hiv ou a sua aids e não brigar contra. Adesão vai implicar numa série de fatores: uma boa alimentação, uma vida mais saudável que você puder ter, uma saúde mental minimante boa."

<sup>11</sup> Original: "Tem uma porção de questões que me alavancam pra viver. Eu tenho minha família, eu tenho meu marido, eu tenho os meus filhos. Quero fazer o melhor que eu puder como mãe dos meus filhos. Eu não tinha muita escolha. Ou eu deixava me escravizar e ser engolida pelo mundo, pelas pessoas ou eu vivia com a verdade [...] uma mulher que vive com aids há 24 anos [...] Bom, eu escolhi seguir em frente. Escolha você o tratamento também."

message conveyed is that she was only able to survive because of her family. Also, and again, this resonates the neoliberal discourse. In order to deal with hiv related issues, the private and individual spheres (e.g. family support) prevail. Although the participant does not belong to a traditional family — since she is a transsexual woman —, she reproduces a discourse that universalizes the traditional family model as a source of protection, love, and security.

#### Participant 4: Cida

In 2000, I received a positive hiv diagnosis and it had nothing to do with me. No doctor had ever requested me to take an anti-hiv test, even because they said it was not my profile. [...] The most difficult thing for me was when, in 2001, the cytomegalovirus, CMV, attacked my retina and I completely lost my sight. Hiv and still go blind? I practically lost the right to come and go alone. I looked for an institution and there I discovered that what I was looking for, I could help more than the help I needed for myself. I met people who did not have family support, who did not have homes. The more I told other people they would get over it, I also got over it and got better.

#### <sup>12</sup>Example 9: Cida

The passage *in 2000, I received a positive hiv diagnosis and it had nothing to do with me. No doctor had ever requested me to take an anti-hiv test, even because they said it was not my profile* assumes that there were specific risk groups, such as the ‘5H’— homosexuals, hemophiliacs, Haitians, heroin users, and hookers (Brasil, 1982) — and others would be supposedly safe from the hiv/aids epidemic. There is a logical assumption, as it is assumed that at that moment (2000s) of the epidemic, people in general — including the medical community — would believe there was a specific profile of people who lived with hiv and aids and this profile was associated to these specific risk groups, the ‘5H’. The term ‘risk group’ is not used in the health community anymore, mainly because it reproduces the stigma against those groups, as well as it has a dramatic increase in the number of cases among other groups. However, there is still a strong association between gay/bisexual people and hiv — it is not by chance that at the beginning of the epidemic, aids was called the ‘gay cancer’.

In the passages *the more I told other people they would get over it, I also got over it and got better*, there is a bridging assumption, which assumes a relation of cause/effect between telling people to get over the bad moments they had experienced, and getting over bad moments yourself. There is also a value assumption implicit in the verb ‘get over’, which assumes this is something required and expected, as it is desirable to leave what ‘bad things’ behind. We also

<sup>12</sup> Original: “Em 2000, eu recebi um diagnóstico de hiv positivo e não tinha nada a ver comigo. Nenhum médico nunca me pediu um teste anti-hiv até porque diziam que não era o meu perfil. [...] O que foi mais difícil pra mim foi quando em 2001, o citomegalovírus, CMV atacou minha retina e eu perdi totalmente a visão. Hiv e ainda ficar cega? Eu perdi praticamente o direito de ir e vir sozinha. Eu procurei uma instituição e lá eu descobri que o que eu fui buscar, eu podia ajudar mais do que eu fui buscar. Eu conheci pessoas que não tinham apoio da família, que não tinham casas. Quanto mais eu falava para as outras pessoas que elas superariam, eu também fui superando e melhorei.”

notice an ideological assumption in this passage. Although terrible things may happen to people, it is naturalized that it is their responsibility to 'get over it', rather than looking at the causes of the many hardships faced by marginalized social groups, such as lack of assistance from the government, no access to social rights, among others, which aggravate their social vulnerability. Through the assumption that 'it's everyone for themselves', the participant reproduces the neoliberal discourse, which dominates not only the economic sphere, but a whole standard for the modeling of social subjects, focused on the individual stance. Biopolitics is a technology that is allied to the neoliberal logic and works to produce active, 'happy', workable, 'normal', and healthy subjects for the capitalist social order. This is why, regardless of their circumstances, people are pushed to 'get over it' — as it was seen in the messages conveyed via assumptions —, otherwise they will be left to die.

In the results of this research, we notice different challenges faced by the participants. For example, in the first two decades, there was no drug treatment and after a combination of precarious medications. Two of the four participants even confuse hiv and aids, triggering a rapid discursive shift that associate PLHIV with terminal patients, as it was commonly seen in the 1980s. Afterwards, new medications appeared and PLHIV could benefit from this advance, which can provide them the same life expectancy (and quality of life) of people who do not live with hiv, for instance.

There is an emphasis in the biomedical advances and sphere as being complete to deal with the epidemic. Here, we have the prevalence and regularity of the biomedical discourse. Also, it depends on PLHIV — at the individual level — to deal with other facets of the epidemic they may face, such as getting over difficult moments, and moving on with their lives, when the neoliberal discourse comes into play.

Placing the drug treatment as the sole focus to deal with the epidemic and suggesting PLHIV to handle other difficulties by themselves (or with private support, e.g. family) overshadows the collective nature of society, ignores complex subjectivities that affect human beings, and exempts the State from responsibilities related to sociopolitical domains. Also, intertextuality was seen to reinforce the campaign's purpose, as well as demonstrate idealized PLHIV — those who take the medication, overcome bad moments themselves, and continue their lives normally. In this logic, these social actors are 'made to live', while all the others who have difficulties to adhere to treatment and face strict psychosocial social problems are 'left to die', either literally or materially (Pelton *et al.*, 2021). Therefore, biopolitics works in its highest level of efficiency, naturalizing ideologies that encompass standards ways of being.



## FINAL REMARKS

The current study allowed us to perceive the protagonism of the biomedical discourse, when the topic is hiv/aids, as complete and sufficient to deal with the subjectivities of PLHIV. I emphasize that at no time was it my intention to discourage the use of drug treatment, which is vital for PLHIV. However, this investigation focuses on social and discursive problems that encompass the hiv/aids epidemic, mostly ignored by society in general. Nevertheless, the struggle to transform dominant discourse practices is the main objective of critical discourse analysts, who aim to restructure relations of domination by showing hidden discourse practices, as well as intervening in reality by offering resources to those who are socially disadvantaged (Fairclough, 1992). We also noticed the presence of the neoliberal discourse in the campaigns, which reproduces the idea of solving sociopolitical problems at the individual and private level.

Regarding the objective of the research: to analyze the discourse of a campaign about hiv, produced by *Ministério da Saúde*, which has four participants who live with hiv and discovered the diagnosis at the beginning of the epidemic, as well as understand and discuss how they reacted to the diagnosis, their challenges, recommendations for PLHIV, and if this discourse contributes to transform the stigma that triggers prejudice and discrimination; the discourse analysis shows us different difficulties the participants have when they found out about their diagnoses, mainly focused on biomedical concerns. Also, there was focus on the drug treatment as a possibility of having a normal life again, as they supposedly do. Biologically speaking, indeed, PLHIV can have the same life expectancy (and quality of life) as people who do not live with the virus, however, placing biomedical issues as exclusive to dealing with the epidemic is the aim of the biopolitical governance in the hiv epidemic, which 'makes people live' and 'lets people die' in different ways.

In the analysis, we were able to see that psychosocial issues that comprise the epidemic must either be solved with the drug treatment or be treated in the individual level and at the private sphere. For example, 'life style', 'constructions of dreams', 'family support', 'convalescence' were some of the recommendations the participants give PLHIV. If people who belong to this social group cannot deal with complex subjectivities that affect them, they are 'left to die', when biopolitics comes into play. Therefore, the discourse analyzed in the campaign did not contribute robustly enough to transform the stigma that triggers prejudice and discrimination.

Fairclough (2010, p. 11) argues that CDA "[...] is not just descriptive, it is also normative. It addresses social wrongs in their discursive aspects and possible ways of righting or mitigating them." Thus, I address some aspects that are essential to resist the social wrongs of the hiv/aids epidemic, in their discursive aspects: i) communication and representation: both Sexually Transmitted Infections (STIs) and sexuality must be widely debated in the most diverse social spheres and discourse domains, starting with education, media, literature, audiovisual productions,



civil society etc. Furthermore, it is important that we have people who represent PLHIV and portray the complex aspects that go through the biomedical facet of the epidemic, involving deep psychosocial issues that affect the subjectivities of this social group; ii) struggles and resistance: in more than 40 years of the epidemic, stigma, which triggers prejudice and discrimination, still persists. In this context, it is necessary we mobilize ourselves in different spheres of society, disarticulate hegemonic and serophobic discourses and rearticulate discourses of resistance to this social order that 'lets people die' — those who escape from social, political, cultural, behavioral and psychological standards demanded by symbolic elites ; iii) *Ministério da Saúde*: MS is a body of the federal government, which meets the demands related to the biomedical aspects of the population and has SUS as an important protagonist. After analyzing the discourse of this campaign, I suggest that new public policies be implemented, focusing on broad sociopolitical aspects of the hiv/aids epidemic, involving psychosocial problems that PLHIV face in their daily lives, recognition and combating of discriminatory discourses produced by hegemonic social groups, debates about sexuality in its different aspects (desires, knowledge of the body, pleasures etc.), as well as take responsibilities for social and political issues of the epidemic.

Regarding the limitation of the study, the analysis was carried out focusing on a general social group, without addressing specific racial, gender and sexuality aspects in the analyzed discourses. For future research, I suggest a specific dissident social group so that it is possible to understand particular aspects and demands of this social group, e.g. transgender people who live with hiv. Furthermore, for future research, I suggest other aspects that are associated with to the demands of the epidemic nowadays, such as different forms of prevention and behaviors in sexual practices. We can also think about extension projects, so that our research crosses different audiences and social spheres, with the aim of raising awareness among these people about how sexuality, STIs and hiv are discursively produced in our societies.

## REFERENCES

ANJOS, F. D.; FONSECA, J. H. M.; SILVA, J. K. O. *Sentidos de jovens vivendo com HIV frente aos estigmas, preconceitos e vulnerabilidades em ambiente educacional*. Revista Prática Docente. v. 3, n. 1, p. 279-294, 2018.

ARAÚJO, L. F.; CARVALHO, C. J.; OLIVEIRA, J. V.; Cordeiro, A. V. *Concepções psicossociais acerca do conhecimento sobre a AIDS das pessoas que vivem com o HIV*. Revista Colombiana de Psicología, v. 26, n. 2, p. 219-230, 2017.

ATANÁZIO, E. A. S. *A mão que afaga é a mesma que apedreja: preconceitos e percepções de vulnerabilidades de profissionais de saúde frente às pessoas que vivem com HIV/AIDS*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRASIL, M.S. *Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais do Ministério da Saúde*. Nota Informativa Nº 5/2019-.DCCI/SVS/MS. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2019.

BRITO, F. L. C. B.; ROSA, J. M. Os leprosos dos anos 80ll, Câncer Gay, Castigo de Deus: homossexualidade, AIDS e capturas sociais no Brasil dos anos 1980 e 1990. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n.1, p. 751-778, 2018.

CAPONI, S. *Viver e deixar morrer: Biopolítica, risco e gestão das desigualdades* Live and Let Die Biopolitics, risk management and inequalities. *Revista Redbioética/Unesco*, p. 27, 2014.

CAPONI, S. *Corpo, população e moralidade na história da medicina. Esboços: histórias em contextos globais*, v. 9, n. 9, p. 69-86, 2001.

CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Routledge, third edition, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press, 1992.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, 1975-1976*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOFFMAN, E. 1982. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

LOPES, P. O. *HIV e AIDS, passado e presente: os gays como representação social da doença*. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n.5, p. 50122-50134, 2021.

OLIVEIRA, C. B. B. *(Re)construção de si: significados discursivos em torno de viver com HIV/aids*. Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem em Saúde Pública. Ribeirão Preto, 2017.

PELTON, M.; CIARLETTA, M. WISNOUSKY, H; et al. *Rates and risk factors for suicidal ideation, suicide attempts and suicide deaths in persons with HIV: a systematic review and meta-analysis*. *General Psychiatry*, 2021.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SONTAG, S. *Illness as Metaphor and AIDS as Its Metaphors*. USA: Picador, 2001.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020

## O AUTOR

### **José Augusto Simões de Miranda**

Pesquisador de Pós-doutorado em Estudos de Gênero pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (CNPq/UFSC). Doutor e Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, pela UFSC. Membro da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED). Integrante do Núcleo de Estudos de Gênero Através da Linguagem (NuGaL) da UFSC.

E-mail: joseaugustosimoesdemiranda@gmail.com.

# La retórica del subalterno en el siglo XIX: afrouuguayos y participación a través de la prensa escrita

*The rhetoric of the subaltern in the 19th century: Afro-Uruguayans and participation through the written press*

*A retórica do subalterno no século XIX: afro-uruguaios e participação através da imprensa escrita*

## RESUMEN

En este artículo presento algunos resultados de una investigación sobre las estrategias discursivas de la comunidad afrouguaya en la prensa escrita. Busco abordar aspectos relacionados a la identidad y a las estrategias utilizadas por el colectivo para posicionarse públicamente. El trabajo se centra en los primeros textos públicos escritos por afrouuguayos, a través de las primeras dos publicaciones de las «sociedades de color» en Montevideo. Desde la perspectiva teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso y con herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional analizo los textos como práctica discursiva para identificar las estrategias utilizadas para reclamar el lugar de los afrodescendientes en la nueva nación que se está consolidando como tal. Presento ejemplos para mostrar cómo se construye el argumento en relación a los recursos léxico-gramaticales y discursivos del texto desde el análisis de la valoración (Martin & White, 2005).

**Palabras clave:** análisis crítico del discurso; análisis de la valoración; periódicos afrouuguayos; identidades afrodescendientes; prensa escrita; siglo XIX.



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Amparo Fernández Guerra

[amparofernandezguerra@gmail.com](mailto:amparofernandezguerra@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2185-2053>

Universidad de la República, Facultad de  
Humanidades y Ciencias de la Educación  
(UdelaR), Montevideo, Uruguay

# ARTIGO

## ABSTRACT

This paper presents some of the results of a study on the discursive strategies of the Afro-Uruguayan community in media. I seek to address aspects related to identity and the strategies used by this community to position themselves publicly. This work focuses on the first public texts written by Afro-Uruguayans, including the first two publications of the "societies of color" in Montevideo. From the theoretical and methodological perspective of Critical Discourse Analysis and with tools from Systemic Functional Linguistics, I analyze the texts as a discursive practice to identify the strategies used to reclaim the place of Afro-descendants in the new nation that is consolidating itself. I present examples to show how the argument is constructed in relation to the lexical-grammatical and discursive resources of the text, based on the appraisal analysis (Martin & White, 2005).

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; Appraisal System; Afro- Uruguayan press; identities; afro-descendant.

## RESUMO

Neste artigo, apresento alguns resultados de um estudo sobre as estratégias discursivas da comunidade afro-uruguaia na mídia impressa. Procuro abordar aspectos relacionados à identidade e às estratégias utilizadas pelo coletivo para se posicionar publicamente. Este artigo se concentra nos primeiros textos públicos escritos por afro-uruguaiois, incluindo as duas primeiras publicações das "sociedades de cor" em Montevideú. A partir da perspectiva teórica e metodológica da Análise Crítica do Discurso e com ferramentas da Linguística Sistêmico-Funcional, analiso os textos como prática discursiva para identificar as estratégias utilizadas para reivindicar o lugar dos afrodescendentes na nova nação que se consolida como tal. Apresento exemplos para mostrar como o argumento é construído em relação aos recursos léxico-gramaticais e discursivos do texto a partir da análise da valoração (Martin & White, 2005).

**Palabras chave:** análise do discurso; análise de valoração; Jornais afro-uruguaiois; Identidades afrodescendentes; imprensa escrita; século XIX.

### Como citar:

FERNÁNDEZ GUERRA, Armando. La retórica del subalterno en el siglo XIX: afrouruguayos y participación a través de la prensa escrita. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 30-53, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.58095. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCCIÓN

Entre los primeros textos públicos escritos por afrouruguayos se encuentran los periódicos de las «sociedades de color», semanarios en los que se reivindica el rol como ciudadanos de los miembros de esta comunidad minoritaria y oprimida, durante la segunda mitad del siglo XIX.

A partir del modelo teórico y metodológico del Análisis Crítico del Discurso, se analizan los textos como práctica discursiva. Se busca con esto identificar las estrategias lingüístico-discursivas que se utilizan para reclamar el lugar de los afrodescendientes en la nueva nación que se está consolidando como tal, estudiando cómo se construye argumentalmente el reclamo a través del discurso público.

El corpus se conforma por los editoriales de las primeras dos publicaciones periódicas de las «sociedades de color» que se editaron en Montevideo, en los años 1872 y 1873. Se trata de los diecisiete números del semanario *La Conservación*, editados en un período de cuatro meses (salió publicado los domingos desde agosto hasta noviembre de 1872) y de los siete números editados del semanario *El Progresista* (publicados los jueves de setiembre y octubre de 1873).

Esta selección responde a que se trata de las dos primeras publicaciones periódicas de los afrodescendientes en Montevideo o, al menos, las que públicamente se explicitan como tales. Para llevar a cabo la selección revisé la totalidad de los documentos editados disponibles en el Archivo de la Biblioteca Nacional<sup>1</sup>. En los casos de los dos semanarios, trabajé con la totalidad de los números editados.

Los editoriales fueron elegidos por ser los textos en los que se observa la posición explícita de quienes se autodefinen como un colectivo. A su vez, en ellos se realizan los reclamos y posicionamientos respecto al lugar que conforma ese colectivo dentro de la ciudadanía y de la sociedad en general.

En este trabajo se revisan las estrategias discursivas relacionadas con la construcción de la identidad en la prensa escrita de las autodenominadas «sociedades de color»<sup>2</sup> de Montevideo, durante la segunda mitad del siglo XIX. Parto del entendido de que la identidad es construida discursivamente y que dicha construcción se lleva a cabo de una forma muy acentuada en relación con la definición de uno mismo y, también, cuando se define o se categoriza a los otros y a sus acciones (Achugar, 2009; Bucholtz y Hall, 2005). A su vez, veremos cómo esta construcción particular, de la comunidad afrouruguaya en el siglo XIX se da a través de la deconstrucción de la sumisión establecida por la esclavitud como punto inicial.

<sup>1</sup> La digitalización de los documentos fue facilitada por profesora Dra. Talia Bugel, a quien le agradezco el acceso a este material.

<sup>2</sup> Se hará referencia al colectivo como afrouruguayo o fromontevideano para aludir a los descendientes de africanos en Montevideo. Según los documentos analizados, este colectivo se autodenominaba de diversas maneras en el siglo XIX, pero utiliza, especialmente, «sociedades de color» para referirse a los grupos organizados en su interior. Por esa razón se empleará aquí cuando se tomen elementos directos de su discurso en los textos.

El foco del estudio son los editoriales de los periódicos *La Conservación* y *El Progresista*, publicaciones a partir de las que se establecen los reclamos sobre el limitado acceso del colectivo afrouruguayo a la educación y sobre sus escasas posibilidades de participación política.

Considero trabajos como los de Andrews (2010a y b) para establecer que estas publicaciones son sumamente importantes para la conformación de este colectivo. También permiten observar su particularidad respecto al resto de América Latina, dado que la cantidad de publicaciones montevideanas es relativamente mayor considerando la cantidad de individuos pertenecientes al colectivo.

Los textos estudiados se enmarcan en un período crucial en la consolidación del aparato estatal uruguayo, del modelo económico y del proyecto de un imaginario particular de nación. Esto hace especialmente interesante al estudio, ya que el relato fundacional del Estado surge de allí.

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, entiendo que no todos los discursos tienen igual peso en la reproducción de creencias sociales, tal como sostiene, entre otros, van Dijk (2004): el discurso realizado a través de la prensa escrita tiene un papel clave en la reproducción de ideologías y creencias de una sociedad y, en este sentido, el corpus con el que trabajo es integrado por textos relativamente legitimados, al menos por el colectivo en cuestión.

Por último, entiendo que a partir de la lectura de los textos se desprende rápidamente que la «sociedad» de afrodescendientes reclama un determinado lugar —que no tiene— en la nación que se está consolidando como tal.

## 1. EL LENGUAJE EN SU CONTEXTO SOCIOCULTURAL

En este artículo se parte de una concepción sociosemiótica que entiende al lenguaje en el contexto sociocultural como un sistema de signos (Halliday, 1982; Van Leeuwen, 2008). Desde esta concepción lengua y sociedad se constituyen como un concepto interrelacionado que necesita investigarse como un todo. Según Halliday (1982: 22) «lo uno no existe sin lo otro: no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social».

Esta perspectiva permite detenerse en el modo mediante el cual el lenguaje expresa el sistema social. La relación entre el lenguaje y el sistema social supone que el primero simboliza activamente al segundo, creándolo y siendo creado por él:

Pero como el lenguaje deviene metáfora de la realidad, también mediante el mismo proceso, la realidad deviene metáfora del lenguaje. Toda vez que la realidad es una construcción social, solo se la puede constatar mediante un intercambio de significados, por consiguiente, los significados son considerados constituyentes de la realidad. (Halliday, 1982: 249-250)

Al estudiar el lenguaje y el sistema social desde esta perspectiva es importante trascender la concepción del lenguaje como un conjunto de reglas e interpretarlo como un recurso. En este sentido, Halliday (1982: 250-251) hace referencia al concepto de «potencial de significado» para



caracterizar al lenguaje de esa manera: «cuando enfocamos nuestra atención en los procesos de interacción humana, vemos ese potencial de significado en acción». Es decir, en la interpretación del lenguaje lo que se necesita no es la estructura (gramática, léxico) sino el sistema. Con la noción de sistema se puede representar el lenguaje como un recurso, en términos de las opciones de que dispone un hablante para expresarse, y de la vinculación entre esas opciones y las condiciones que afectan el acceso a ellas. A su vez, pueden vincularse dichas opciones con contextos sociales reconocidos y significativos mediante la utilización de redes semánticas.

En este sentido, en el análisis se atiende al objeto de estudio, el texto como discurso en situación:

[...] lo que la gente dice en la vida real, sin descontar lo que cree que podría decir y lo que cree que debería decir (o mejor dicho, lo que quiere decir, puesto que decir es solamente una manera de significar); no obstante, con el fin de interpretar lo que se observa, tenemos que vincularlo al sistema: (i) al sistema lingüístico, al que luego ayuda a explicar, y (ii) al contexto social, y mediante él al sistema social. (Halliday, 1982: 250)

De esta manera, en la investigación se parte, siguiendo a Halliday (1982), de los diversos elementos que se interrelacionan: el sistema lingüístico y el contexto social y, a partir del contexto, el sistema social.

Por otro lado, se toman en cuenta los recursos por medio de los cuales la voz textual o autoral se posiciona intersubjetivamente. Para esto, dado que considero que el significado se construye en términos sociales más que individuales, tomo en cuenta la influencia de las nociones de heteroglosia y de intertextualidad de Bakhtin (1981, 1984). Por medio de ellas el autor insiste en la naturaleza intertextual de los textos, y observa que todos los discursos necesariamente hacen referencia, responden y, en mayor o menor medida, incorporan otros textos concretos y eventuales.

Desde la perspectiva heteroglósica, se enfatiza el rol que cumple el lenguaje para ubicar a los hablantes y sus textos dentro de la heterogeneidad de posiciones sociales y de concepciones del mundo que operan en cualquier cultura (Martin & White, 2005). En este sentido, todos los textos reflejan una determinada realidad social o una posición ideológica y, por lo tanto, se alinean, más o menos, con un determinado conjunto, más o menos, convergente / divergente en relación con las posiciones sociales en juego dentro del contexto social.

De ese modo, los significados dentro de un texto se relacionan inevitablemente con el contexto social en el que se producen y en el que existen otras opciones lingüísticas, es decir, que se podrían haber elegido otros significados alternativos o contrarios:

Las opciones léxicas siempre se realizan en relación con el trasfondo de la historia de su empleo en la comunidad, y soportan la «carga» de las asociaciones con esos usos; un texto debe luchar para apropiarse de la palabra de otro y hacerla propia. (Lemke, 1995: 85)

Es así que los textos del corpus de esta investigación que son heteroglósicos se orientan hacia un orden más o menos convergente / divergente en relación con las diversas ideas o discursos, tal como se expresan en textos precedentes y tal como se espera que se realicen en

textos futuros. Como consecuencia, cada significado de un texto se construye en un contexto social en el que podrían haberse escogido otros significados alternativos u opuestos, y obtiene su importancia y su significado social en función de las relaciones de divergencia o convergencia con esos significados alternativos (Martin & White, 2005).

### 1.1 El Análisis Crítico del Discurso

Adopto para este trabajo la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992; van Dijk 1993; Wodak, 2008) que entiende al discurso como una práctica o acción social. El foco del estudio son los editoriales de los periódicos *La Conservación* y *El Progresista*, mediante los que se llevan a cabo los reclamos sobre el limitado acceso del colectivo afromontevideano a la educación, y sus escasas posibilidades de participación política, en la segunda mitad del siglo XIX.

Esta perspectiva hace énfasis en el papel del poder social y su reproducción discursiva, así como en la forma en la que dicho poder se decreta y legitima en la sociedad. van Dijk (2006: 106) entiende por poder social el control institucional de un grupo sobre las acciones y cogniciones de otras personas y otros grupos, generalmente en defensa de los intereses de los más poderosos o de la perspectiva hegemónica. Sostiene que, en general, el aumento del poder disminuye la libertad de quienes están sometidos a ese poder. A su vez, entiende que el ejercicio del poder puede provocar la resistencia y el ejercicio del contrapoder.

En ese mismo sentido, el trabajo sobre espacios de resistencia y dominación de Scott (1990: 45) propone que todas las relaciones de dominación son, al mismo tiempo, relaciones de resistencia. Al respecto, van Dijk (2006: 27) afirma que «el poder no es solamente una manera de controlar los actos de las personas, sino también sus mentes. Tal control mental, que está a su vez en la base del control de la acción, es ampliamente discursivo». De esta manera, lo que se establece es que el discurso desempeña un papel fundamental en el ciclo de la reproducción del poder social.

El mismo autor alude a la existencia de por lo menos tres dimensiones entre el discurso y la sociedad:

La primera es que, a muchos niveles, las estructuras sociales —desde la interacción cotidiana hasta las estructuras de grupos o de organizaciones— son condiciones para el uso del lenguaje, es decir para la producción, la construcción y la comprensión del discurso. La segunda es que el discurso, de muchas maneras, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales. Y la tercera «interfaz» entre discurso y sociedad uno puede llamarla «representativa» o, si quieres, «indexical», en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad. (van Dijk, 2002: 18-19)

Las dos primeras dimensiones están directamente relacionadas con la tercera, dado que al entender el discurso como una acción e interacción social se considera que afecta a las estructuras sociales. De esta manera, el discurso tiene un papel fundamental en la construcción social, ya que muchos aspectos de la sociedad se construyen, por lo menos parcialmente, a través del discurso.

En este trabajo asumo la concepción de van Dijk (1991, 2004), y también la de Fairclough (1992) y Halliday (1982, 1994), entre otros, al considerar que no todos los discursos tienen igual peso en la reproducción de las ideas que circulan en una sociedad. Por lo tanto, se entiende que el discurso realizado a través de la prensa escrita tiene un papel clave en la reproducción de ideologías y creencias de una sociedad, y que se trata de un discurso que potencialmente tiene más impacto social que el discurso privado, dado que es un discurso institucionalizado. A su vez, en este caso es especialmente interesante de estudiar porque dicha institucionalización no parte del grupo hegemónico, es decir, en este caso, de la población socialmente considerada blanca o descendiente de europeos.

van Dijk (1991, 2006) entre otros, alude al habla de la élite en los discursos institucionalizados, como por ejemplo el de la prensa escrita. Es claro que en el caso de este análisis se trata también del habla de una élite, pero de una élite dentro de un grupo subalterno. Busco desde otra posición, acercarme a la respuesta de preguntas similares a las planteadas por van Dijk (2006: 17): cómo se escribe sobre los otros y qué papel juega la prensa en las relaciones étnicas, cómo se da la propagación de estereotipos y la reproducción de la dominación blanca.

Respecto al trabajo sobre la prensa van Dijk (2006) sostiene que al trabajar con corpus contemporáneo se puede testear la relación entre las conversaciones cotidianas y la prensa dada la influencia de los medios en esas conversaciones. Es decir, que muchas de las características de las conversaciones cotidianas se pueden observar también en la prensa.

Estas consideraciones sirven para contextualizar el análisis de este trabajo, dado que no se puede reconstruir el contexto de producción de los textos estudiados, ni registrar conversaciones para analizar el habla cotidiana de los sujetos implicados en esta investigación, pero sí se puede plantear la concordancia existente entre la prensa y las conversaciones cotidianas. Por lo tanto, es válido pensar que las discusiones que se plasman en los editoriales analizados se deben, en alguna medida, a las conversaciones de la comunidad de africanos y afrodescendientes en Montevideo en el siglo XIX.

Por último, en la concepción teórica general en la que se inscribe este trabajo, tiene especial importancia el concepto de ideología en la construcción de la identidad. Este concepto es entendido por van Dijk (2006: 28-29) en relación con las creencias fundamentales que funcionan como base de las representaciones sociales que comparten los miembros de un grupo. Estas ideologías no solo condicionan el discurso y las demás prácticas sociales, sino que se relacionan con los discursos y, por lo tanto, con las formas en las que los miembros de una comunidad o grupo «representan y reproducen su posición y condiciones sociales en sus cogniciones y discursos sociales». Es decir, desde esta perspectiva, las ideologías no solo están presentes sino que controlan las representaciones sociales de los grupos y, por lo tanto, de las prácticas discursivas de los individuos que forman parte de ellos.

La teoría propuesta por este autor considera todas las etapas en el ciclo de la relación entre la ideología, el discurso y las otras prácticas sociales.

Es decir, las ideologías definen tanto la identidad como la imagen de un grupo, así como, por ejemplo, sus actos. Al entender la práctica discursiva como uno de estos actos, considero que inevitablemente el discurso está intercedido por la ideología y busco elementos lingüísticos concretos que permitan identificar algunos de sus aspectos.

## 1.2 La Lingüística Sistémico Funcional

Este trabajo se enmarca también en la perspectiva general de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1982, 1994) que entiende el lenguaje como un significado potencial que se hace efectivo cuando los hablantes producen sus discursos. Esta producción discursiva se manifiesta en diversas situaciones, en un contexto cultural específico, a partir de sistemas que ponen a disposición distintas opciones, entre las que el hablante opta en el momento de realizar su discurso.

De ese modo, esa producción se realiza, desde el punto de vista discursivo, de forma estratégica. La estrategia discursiva puede definirse como la realización concreta de las opciones léxico-gramaticales y pragmático-discursivas por parte de un hablante; es decir, la elección de los recursos que usa al expresarse.

Las estrategias discursivas constituyen el principio que permite dar cuenta del análisis discursivo. En este sentido, y para complementar el concepto que se está definiendo, se toma lo planteado por Menéndez (1995, 2000), quien relaciona las estrategias discursivas con las conceptualizaciones de registro y de género. De esta manera, sostiene que el análisis del discurso es básicamente estratégico y dicha estrategia se basa en la posibilidad de combinar gramática y pragmática —las opciones disponibles— con el registro —en tanto combinación de recursos— y el género —entendido como convenciones de uso—. Sostiene Menéndez (2000) que en el discurso se efectiviza la combinación de las opciones realizadas, es decir, los recursos cuya combinación conforma estrategias discursivas. Por lo tanto, una estrategia discursiva relaciona recursos gramaticales y pragmático-discursivos.

## 2. LAS HERRAMIENTAS PARA ANALIZAR LOS TEXTOS

El análisis textual se lleva a cabo desde una perspectiva crítica, utilizando herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional. El análisis se basa, de forma sistemática, en la construcción argumentativa de las identidades por medio de los recursos gramaticales manifestados a través del sistema de transitividad (Halliday, 1982; Halliday y Webster, 2003) y de los recursos pragmáticos o semántico-discursivos manifestados a través del sistema de evaluación (Martin 1991; Martin & White 2005).

Se parte del entendido de que la reconstrucción de estos dispositivos estratégicos explica el funcionamiento discursivo. De esta manera, el análisis discursivo se centra en dos sistemas de construcción de significado: la transitividad (a través de la agencia y representación de actores sociales) y la valoración (a través de las actitudes y juicios, y el compromiso). Como mencioné al comienzo de este artículo, en esta oportunidad me centraré en los resultados obtenidos a partir del análisis del segundo.

## 2.1 Análisis de la transitividad y responsabilidad

Desde el análisis de la transitividad, trabajo con el reconocimiento de actores sociales y su comportamiento. Esta perspectiva permite identificar los actores sociales que aparecen representados y cómo son denominados. A su vez, es útil para determinar qué patrones se emplean en el uso de verbos de procesos determinados y qué actores aparecen en posición de agentes. En este sentido, se identifican patrones discursivos de acuerdo con los procesos verbales en los que se encuentran involucrados los distintos actores sociales.

El análisis de la transitividad presenta la posibilidad de identificar los actores sociales y de ver cómo se construye la agencia y responsabilidad de los eventos en los que aparecen, identificando los procesos materiales, es decir, en relación con los verbos que expresan un proceso en el mundo material, y los participantes asociados con ellos (Halliday, 1994). Estos participantes, a su vez, pueden ser reconocidos como actores sociales. En este caso, se trata básicamente de dos grandes actores sociales referidos en los textos como la sociedad o comunidad negra o de color y el resto de la sociedad que es la sociedad blanca, que representa la hegemonía.

Estos dos grandes actores sociales aparecen aludidos de diferentes maneras y representados a través de los diversos participantes que conforman estas categorías sociales. Por ejemplo, la diáspora africana aparece representada de forma general como «nuestra sociedad» o «nuestra raza» y, también, a través de sintagmas que aluden a los participantes como «nuestros padres», «nuestros antecesores» o «uno de nuestra sociedad». Por otra parte, la referencia al grupo exógeno se hace, por ejemplo, a través de expresiones como «hombres blancos», una referencia general conformada por participantes como «un blanco capataz».

Las formas autorreferenciales que se utilizan en los textos son un aspecto relevante para investigar las formas de construcción de la identidad afrouruguaya. En este sentido, busco comparar estas formas autorreferenciales con aquellas que se utilizan en referencia a la «sociedad blanca».

Tanto la identificación de actores sociales como su comportamiento —como agentes o no de procesos verbales materiales— son también insumos para determinar patrones discursivos.

## 2.2 Análisis de la valoración

Desde el análisis de la valoración estudio cómo aparecen representados los actores sociales identificados previamente. Considero especialmente las referencias a los actores sociales intentando establecer si los verbos en los que aparecen involucrados son evaluados bajo una sanción social o moral de forma positiva o negativa. Por ejemplo, si el actor social aparece involucrado en el proceso verbal someter en posición de agente, desde la teoría de la valoración se identifica que hay una sanción de tipo social-moral negativa, ya que el someter a otro implica esta sanción.

El análisis hace énfasis en el sistema evaluativo, para buscar evidencias sobre la posición del hablante/escritor en cuanto a su afectividad, grado de compromiso y evaluación social. Para esto se aplican al corpus las tres categorías básicas de Martin & White (2005): afecto, juicio y apreciación.

El afecto hace referencia a las expresiones de emoción del emisor del mensaje e involucra la evaluación del hablante sobre el estado mental de los participantes; es decir, las evaluaciones de fenómenos a nivel emotivo. Por ejemplo, «nuestra fuerza es muy grande y nuestro valor imponderable» (El Progresista, n.o 4) (valioso, valeroso/ sin valor; fortaleza/ debilidad).

El juicio refiere a una evaluación explícita sobre otras personas y sus acciones según una perspectiva social (justicia/injusticia) que puede presentarse en dos grupos principales: la estima social o la sanción social, o sanción social positiva o negativa; es decir, se trata de evaluaciones de la conducta humana en relación con normas sociales. Por ejemplo: «Nosotros nos presentamos defendiendo un derecho justo, un derecho de principios, un derecho sagrado» (La Conservación, n.o 1) (legal/ ilegal; moral/ inmoral; sagrado/pagano).

Por último, la apreciación se refiere a las evaluaciones relacionadas con la cualidad estética de la semiótica de un texto, sus procesos y fenómenos naturales, es decir, se trata de evaluaciones de objetos o productos en relación a normas estéticas o de valor social. Por ejemplo: «de ellos tan solo recibiremos, farsas y engaños» (La Conservación, n.o 15).

De esta manera, el sistema de valoración (Martin & White, 2005) permite identificar los recursos léxico-gramaticales y discursivos utilizados para representar las posiciones del texto. Esto se observa no solo directamente a través de los procesos verbales y de los participantes asociados con ellos, sino también a través de la referencia a otros discursos.

Resulta interesante ver cómo se diseña la potencial lectura de estos textos, construyendo posiciones en relación con otros discursos, puesto que, de esa manera, el texto construye respuestas intersubjetivas que permiten ciertas interpretaciones y cancelan otras. Los textos analizados parten de una posición contrahegemónica a la cual responden y con la cual dialogan de forma permanente, mediante un discurso que se reconstruye como perteneciente a la sociedad blanca.

### 3. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: LA CONTRUCCIÓN DE LA RETÓRICA DEL SUBALTERNO DESDE LA MIRADA DE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN

Como ya mencioné, el análisis de la valoración se realiza siguiendo a Martin & White (2005), ya que entiendo que la evaluación desempeña un papel fundamental en la base ideológica de los textos que conforman el corpus, y permite ubicar al lector y al autor en un espacio ideológico. Considero que el espacio ideológico de un discurso es construido estratégicamente por la manera en la que es categorizado en el mundo y por la manera en la que se construye un argumento, como se verá a continuación en el análisis (Halliday, 1994; Martin & White, 2005).

#### 3.1 Actitudes: juicios y evaluaciones afectivas

Como ya expuse, la actitud incluye los significados por los cuales los textos/hablantes atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a las formas que denominan participantes y procesos, ya sea relacionándolos con respuestas emocionales o con sistemas de valores culturalmente determinados. A partir del análisis se reconoce que la mayoría de las evaluaciones se da a través de juicios en los que se le atribuye un valor al comportamiento humano en términos de normas sociales y morales (por ejemplo, moral/inmoral, legal/ilegal, aceptable/inaceptable, normal/anormal, encomiable/deplorable), como se ve en el ejemplo (1).

A diferencia de otros tipos de textos periodísticos, se encuentra, también, evaluación de tipo afectiva, una forma de evaluación prácticamente ausente en textos que buscan cierta objetividad como los textos periodísticos. Si bien esta supuesta búsqueda de objetividad de los textos es relativa (ya que son claramente textos argumentativos, que como se va evidenciando en el análisis buscan explicitar una posición determinada frente a diversas temáticas), sería esperable que el afecto quedara por fuera de la argumentación y que esta se construyera a través de razones, al menos, más universales. Sin embargo, en el corpus analizado esto no se da.

#### 3.2 La «sociedad de color»: autoevaluaciones y evaluaciones a «otros hombres de color»

La mayoría de las evaluaciones son juicios, pero también aparecen evaluaciones afectivas, posiblemente porque quienes escriben —y para quienes se escribe— son los primeros afectados en los temas tratados. De esta forma, parecen inevitables las evaluaciones de tipo afectivas que demuestran un mayor involucramiento personal.

- (1) Nosotros nos presentamos defendiendo un derecho justo, un derecho de principios, un derecho sagrado [...] La Conservación, no. 1

El ejemplo (1) muestra una evaluación del comportamiento de La Conservación como «órgano de la sociedad de color» en la que quienes escriben se presentan a sí mismos a través de una sanción social positiva, al marcar lo legal (derecho), moral (principios), lo justo (derecho justo)



y, de alguna manera, lo religioso o necesario (derecho sagrado) de sus reclamos, y presentarse como actores responsables de esa defensa, sin atribuir responsabilidades directamente a quienes desconocen esos derechos.

En este mismo sentido, se ve en el ejemplo (2) cómo se presentan concepciones del pasado y se evalúan de modo negativo a través de juicios:

- (2) En aquel pasado parecía que tener la faz oscura era un crimen. En que el hombre de color se miraba con desprecio [...] La Conservación, no. 2

La evaluación aparece presentada como sanción social negativa, en la que otros no identificados sostienen la injusticia de «mirar con desprecio» al «hombre de color», y de considerar que «tener la faz oscura era una crimen» (injusticia).

En El Progresista se encuentran formas de autoevaluación similares, como se ve en los ejemplos siguientes para referirse a «nuestra raza», forma de referencia general que pretende abarcar a toda la «sociedad de color».

- (3) Nuestra raza que como hemos tenido ocasion de decir otra vez, que en cada hombre se encuentra un soldado, en cada soldado un heroe, y en cada heroe un martir. El Progresista, no. 4

En este ejemplo se observa la referencia al hombre africano o afrodescendiente como «mártir», algo que se asocia directamente con el discurso religioso cristiano, como se verá más adelante. Se ve, también, la evaluación en términos de juicio como sanción social positiva, al hacer referencia al heroísmo. La construcción lineal y unidireccional en la que un significado se desprende del anterior presenta tanto el juicio positivo implicado en el «heroísmo», como la asociación a la función militar de los africanos y afrodescendientes, específicamente de los hombres que sirvieron como soldados en las guerras por la independencia.

En el ejemplo (4), en cambio, se observa un posicionamiento más afectivo en la evaluación y, por lo tanto, más subjetivo:

- (4) [...] nuestra fuerza es muy grande y nuestro valor imponderable. El Progresista, n.o 4
- (5) [...] nosotros que somos los individuos, que mas nos hemos sacrificado por mantenerlos incólume. Nosotros los hombres de color que hemos sido, y somos los primeros en sacrificarnos, ya sea en nuestras contiendas civicas, ya sea en nuestras contiendas militares. El Progresista, n.o 1
- (6) Nosotros alentamos en nuestra alma, una fé purisima, nuestro ideal es La Democrácia La Igualdad, á cuyas sombras bienechoras, nos esperamos ver reunidos [...] El Progresista, n.o 1

En los ejemplos (4), (5) y (6) la afectividad aparece reforzada por el uso del pronombre posesivo en primera persona del plural, algo observado en muchos ejemplos. También está presente el aumento de la gradación a través del uso de cuantificadores (más, muy) y adjetivos (grande, imponderable).

La referencia al discurso religioso aparece en la idea de sacrificio reivindicado de forma positiva. En los ejemplos (5) y (6) se observa el empleo directo de «alma», como el lugar donde se alojan los principios reclamados, utilizado fundamentalmente con «una fe purísima». De cierta manera, la referencia se centra en un elemento irracional, el «alma», y en un sentimiento también irracional, la «fe», en contraposición a la «democracia» como una conceptualización enteramente racional. La pureza de la fe aludida en este ejemplo puede relacionarse con la referencia a la nobleza de los antepasados (los abuelos), como quienes no tienen deseos de venganza «porque en sus nobles corazones no cabían sentimientos ruines», como puede verse en el ejemplo (14). Ambas caracterizaciones, la fe pura y el alma noble, refieren a una forma de mirarse para definirse a sí mismos, es decir, a una estrategia discursiva mediante la cual se va construyendo identidad.

En este mismo ejemplo, se observa, también, una evaluación indirecta en forma de juicio positivo a la democracia y la igualdad, al establecer que es a sus «sombras bienhechoras» que este colectivo desea estar. Es así como la democracia y la igualdad son presentadas como generadoras de algo («las sombras») que hacen el bien.

Por otro lado, se encuentran evaluaciones en forma de juicios hacia otros actores, los identificados como «otros hombres de color». En el ejemplo (7) se ve cómo son evaluados ellos y sus acciones, combinando la valoración de sí mismos a través de juicios con las de un grupo opositor.

- (7) Esos hombres como hemos dicho que antes de plegarse á nuestras [fi]las para formar un centro de Union, para ayudarnos á velar y sostener incólume la base de nuestros derechos, tratan de la discordia y del aniquilamiento para nosotros que trabajamos por la Union, que este es el objeto primordial que nos guía por que sin ella nada se consigue. La Conservación, n.o 2

«Esos hombres» aparece evaluado a través de un juicio que lo posiciona negativamente en relación con el desorden («tratan de la discordia») y en oposición a la conservación de la vida («aniquilamiento») de los hombres, de la sociedad, del trabajo de quienes se posicionan como actores que reclaman por sus derechos. Por otro lado, el paralelismo se realiza con nosotros, los emisores del mensaje, que también son evaluados a través de juicios, en este caso, positivos, como quienes trabajan a favor de la igualdad y la justicia («la base de nuestros derechos», «nosotros que trabajamos por la Unión»).

En los próximos ejemplos se verá otras formas de evaluar a los “otros hombres de color”. En este editorial de La Conservación las diferencias entre los distintos sectores dentro de la comunidad afromontevideana de la época se ponen de manifiesto, a partir de un acontecimiento concreto: la difusión de un texto al que se responde desde el editorial.

- (8) [...] y esos hombres sin conciencia sin fijarse, sin considerar que empezamos a defender sus derechos, derechos que nos corresponden a todos, se lanzan al terreno de la depravación, con insultos [...] La Conservación, n.o 3

En el ejemplo (8) los «otros hombres de color» aparecen sin ser mencionados explícitamente, evaluados a través de un juicio negativo de anormalidad como «sin conciencia» y de inaceptabilidad social de sus acciones: «se lanzan al terreno de la depravación, con insultos», de modo muy similar a lo que ocurre en (9):

- (9) Ellos creen interrumpir nuestras tareas con sus panfletos insolentes, y con sus diatribas, pero están equivocados, porque lo que nos sobra es valor para reportar con calma todas sus insolencias. La Conservación, n.º 3

Se ve en este ejemplo, nuevamente, la evaluación a través de juicio negativo desde lo inaceptable en términos sociales («panfletos insolentes» y «sus diatribas»).

Si bien se identifica un grupo, sin ser explícitamente mencionado como tal (el uso del plural da cuenta de la existencia de más de un individuo) y se lo evalúa negativamente, a medida que se avanza en la lectura del editorial se encuentra una mención directa a quien, supuestamente, es el autor de ese «panfleto» sobre el cual se centra el texto.

En el ejemplo (10) se observan evaluaciones al texto de ese panfleto, al individuo identificado como Augusto Villanueva y, de forma indirecta, al grupo de afroportevidanos que están de acuerdo con Villanueva.

- (10) Al llegar á nuestras manos el domingo pasado el pasquin difamante é inmundo que repartió ese día, prometimos á nuestros lectores contestar en este número á las insolencias probocadas por el joven intachable Augusto Villanueva.[...] Por tanto, cumpliendo con lo prometido, vamos á preguntar á ese difamador de oficio, con el desprecio é indiferencia con que debe contestársele á un caluniador manchado, que trata de extinguir sus manchas con honras ajenas, por medio de pasquinos injuriosos á la moral, y dignos de unos miserables como el joven Villanueva y Comparsas. [...] ¿Cuándo el joven Villanueva á representado en nuestra sociedad un puesto digno de aprecio y consideracion para ella? Cuando el joven Villanueva á sido considerado defensor de principio que fuera reluciente á nuestra sociedad? La Conservación, n.º3

Las evaluaciones son juicios negativos de tipo social y moral. Se evalúa el texto como: difamante, inmundo, injurioso a la moral; y a Villanueva como: joven intachable, difamador de oficio, calumniador manchado, y de forma indirecta como insolente al mencionar las «insolencias provocadas» por él. De igual forma, se evalúa a los integrantes del grupo como «miserables» y como uno de ellos a Villanueva, por lo que se lo evalúa como «miserable», también.

Por otro lado, puede verse cómo son evaluados los antepasados —nominalmente referidos como «nuestros abuelos», «nuestros padres», entre otros— en un doble proceso que implica evaluarlos y evaluar el momento histórico y los hechos que los rodeaban y, por extensión, a los responsables, aunque muchas veces no son nombrados explícitamente.

De esta manera, en el ejemplo (11) se ve cómo los límites de las categorías o formas de evaluación pueden parecer difusos. En el mismo enunciado se observa, por un lado, cómo se evalúa a través de un juicio el hecho de humillar por «un capricho o una voluntad» socialmente inmoral o incorrecto o, incluso, injusto —realizado por «los hombres blancos», aunque no aparecen nombrados los responsables, como se vio en los ejemplos acerca de los «capataces» y la forma de

castigar a los esclavos, y en lo mencionado acerca de la intertextualidad— y, por otro lado, «nuestros padres humillados», que también presenta una evaluación de afecto como respuesta emocional en una escala negativa.

(11) Ayer nuestros padres humillados á un capricho ó una voluntad, no vibraban en sus corazones aquella grandiosa idea de regeneración. La Conservación, n.o 4

En este ejemplo el pronombre posesivo de primera persona del plural representa un grado de compromiso mayor que el de otro determinante, con lo que también se reafirma la postura subjetiva que presenta esa forma de evaluar a los padres como humillados. La evaluación como juicio social se observa no solo en el hecho de humillar sino también en la arbitrariedad con la que se humilla. Esto último también es evaluado como injusto en términos de sanción social negativa y aparece en el texto en los términos capricho y voluntad.

Algo similar a lo que se acaba de explicar sucede en el ejemplo (12). Para presentar a los antepasados —aludidos a través de «nuestros mayores»— se los evalúa indirectamente, a través de un juicio, una sanción social positiva en el sentido de luchar por la libertad y, directamente, mediante una evaluación que se da en forma afectiva:

(12) Los sagrados derechos que nos corresponden y que tan caros han costado á nuestros mayores, pues há llegado el caso de considerarlos verdaderos mártires de la libertad, tal es el verdadero sentido, del mote dado por el pueblo á nuestra raza, al denominarla Carne de Cañon. La Conservación, n.o 8

Puede verse cómo junto con la evaluación con carga afectiva (mártires de la libertad) que denota reacciones afectivas ante eventos sociales, se utiliza la gradación para subir el tono de las emociones a través del uso de adverbios cuantificadores (tan) y otro tipo de modificación (verdaderos). Nuevamente, se ve cómo la relación afectiva se refuerza con el uso de los pronombres posesivos (nuestros mayores, nuestra raza) y cómo un evento es evaluado en un sentido doble: si bien se percibe dolor y/o padecimiento (mártires) de los antepasados, ese padecimiento (negativo) produce un efecto positivo en un futuro (se consiguen los derechos, «que tan caros han costado») y se evalúa el comportamiento de la lucha en sí misma (con padecimiento y dolor) de una forma positiva.

En este sentido, puede remitirse a la apelación al discurso religioso católico que permanentemente se observa en los textos que conforman el corpus, y que se ve claramente en el ejemplo (12) a través de la utilización de sintagmas como «los sagrados derechos» y, nuevamente, «mártires de la libertad». Si bien mártir tiene una segunda acepción por extensión que no implica un significado religioso, el término aparece registrado en los diccionarios de la Real Academia Española desde 1780 en su primera acepción como: «El que padece muerte por amor, y en defensa de la verdadera religión, fe, ó doctrina católica y evangelio de Jesuchristo. [...] Por semejanza se llama el que padece grandes trabajos, aflicciones y calamidades». Posteriormente, en los

diccionarios contemporáneos a los textos del corpus, se define como: «Persona que padece muerte por amor de Jesucristo y en defensa de la verdadera religión» y, con la marca de «fig.» por «lenguaje figurado o metafórico», «persona que padece grandes afanes y trabajos» (DRAE, 1852, 1869, 1884, 1899).

Como ya fue dicho, la referencia a los antepasados es muy fuerte, tanto por la cantidad de veces que aparecen mencionados a través de los sintagmas analizados, como por la importancia que tienen las evocaciones cuando ellos se hacen presentes, o por la forma en que son utilizados como argumentos a favor de lo que se reivindica o defiende en los textos. Sin embargo, existe también la proyección clara hacia el futuro que también aparece marcada de forma nominal con la referencia a los hijos.

En los ejemplos siguientes se verán evaluaciones respecto al pasado, a los antepasados y a los eventos relacionados con ellos y, de esta manera, se observará la consolidación de una práctica discursiva que parece ser bastante identitaria de la comunidad africana: la referencia al pasado a través del recuerdo, la memoria y la mención a los ancestros, lo que ha sido estudiado, entre otros por Santos (2009).

(13)[...] el recuerdo de nuestros abuelos barbaramente sacrificados, por haber carecido de las luces suficientes, para poder hacer hoir su voz y protestar contra sus opresores, me dará el suficiente valor. La Conservación, n.o 12

(14)Nuestros abuelos desde su tumba estan clamando, no por venganza, porque en sus nobles corazones no cabian sentimientos ruines; pero si justicia, porque la justicia es el don sagrado que nos ha legado el mártir del gólgota. La Conservación, n.o 12

En el primero de los ejemplos se evidencia lo planteado más arriba: la referencia a los ancestros. Dicha mención refuerza el argumento que se está dando y, a la vez, evoca a los antepasados casi como a entidades religiosas («me dará el valor suficiente»). Por otro lado, se ve nuevamente la evaluación en términos sociales como juicios negativos, al referirse al evento relacionado con los antepasados («nuestros abuelos bárbaramente sacrificados»). En este sentido, se construye de forma indirecta una evaluación de juicio que valora como inapropiadas e injustas las acciones de quien tiene el poder de sacrificar y, por otro lado, se caracteriza como sin poder a «nuestros abuelos», que aparecen como víctimas.

En este ejemplo se observa cómo las actitudes y la graduación (acentuada por el adverbio «bárbaramente») generan un alto grado evaluativo. Puede verse cómo el discurso, al ser periodístico, busca presentar, en cierto sentido, los argumentos con objetividad y, por eso tal vez, no presenta a los responsables de los hechos. Es decir, no se dice explícitamente quiénes son los «opresores» y, además, incorpora un alto grado de subjetividad a través de recursos que evalúan los hechos y sus participantes.

Por otro lado, «nuestros abuelos» se presentan como víctimas y son evaluados como un tanto ingenuos o incapaces de «protestar contra sus opresores», por ser considerados personas

que habían «carecido de las luces suficientes» para hacerse escuchar y oponerse, como lo están haciendo los emisores.

Sin embargo, en el ejemplo (14) se reivindica el martirio de los ancestros, ya que gracias a su sacrificio, el colectivo puede luchar y hacer oír su voz, en ese momento, como corresponde. En ese ejemplo se encuentra la evaluación en términos de afecto al establecerse que los abuelos tenían «nobles corazones» en los que «no cabían sentimientos ruines» y, también, en términos de juicio social, al ser presentados como justicieros («pero sí justicia»), lo que reafirma que es la justicia el legado de Cristo y de sus antepasados en sintonía con él. Nuevamente se observa la referencia al discurso religioso a través de «el don sagrado» y a Cristo como «el mártir del Gólgota». El paralelismo entre los ancestros y Cristo es inevitable y con este análisis puede confirmarse que el uso de «mártir» en el ejemplo (12) tiene un sentido religioso cristiano.

En este mismo sentido, en el ejemplo (15) se ve explícitamente cómo la referencia a los ancestros y al pasado implica un futuro o es utilizada para proyectar hacia un futuro:

(15) Hoy que gozamos de una libertad plena, con una prensa libre donde emitir nuestras ideas, trabajamos por nuestra raza, pero sin vender ni alquilar nuestras convicciones. Nuestros deberes son, hacer lo que no pudieron nuestros padres. El Progresista, n.o 2

En este ejemplo se observa cómo el presente se construye estratégicamente desprendiéndose del pasado para establecer qué hacer en el futuro en forma de deber, de compromiso, de obligación.

### 3.3 El «hombre blanco»

Puede también observarse cómo son evaluados «los hombres blancos», como otro de los actores sociales representados en los textos, fundamentales para elaborar evaluaciones y consideraciones sobre sí mismos, también, es decir, para construir representación de identidad. Como viene analizándose, la referencia explícita al «hombre blanco» como responsable de la esclavitud o de los maltratos e injusticias realizadas con los «hombres de color» no aparece, de modo que la evaluación se realiza, en muchos casos, en forma indirecta al evaluar los eventos.

Hasta aquí vimos que independientemente del papel semántico que ocupen, sintagmas como «hombres blancos» aparecen en una cantidad considerablemente menor que los sintagmas autorreferenciales paralelos como, por ejemplo, «hombres de color». A su vez, la diversidad de formas autorreferenciales supera a la cantidad de formas referidas al «hombre blanco».

Por otro lado, antes de entrar en el análisis de los ejemplos, cabe señalar que la referencia y evaluación negativa del «hombre blanco» aparece registrada en el corpus a partir de la resolución de un hecho crucial que se manifiesta como tal en los editoriales: la candidatura de un «hombre de color» a las «banca representativas». Si bien nos detendremos en esto más adelante, es interesante notar que a medida que se avanza temporalmente, los textos se van conformando más

explícitamente «contrarios» a la postura del «hombre blanco». Mientras que los primeros editoriales tendían a la unidad social en general y a «negociar» ciertos espacios públicos, en los textos más recientes los emisores se distancian más de la sociedad hegemónica y buscan una mayor identificación como grupo particular. En este sentido, también puede explicarse la omisión de referencias y juicios al «hombre blanco» en los primeros textos, y no así en los últimos de *La Conservación* y en casi la totalidad de los de *El Progresista*.

Esto puede relacionarse, en cierta medida, con el análisis realizado por Ferrara (1986) para los periódicos brasileños. Esta autora propone, como ya fue mencionado en los antecedentes de este trabajo, que hay un corrimiento en la posición política que asumen los afrobrasileños en sus reivindicaciones a través de los textos. Sin bien el período comprendido por los textos analizados por la autora es mayor y, además, se trata de textos posteriores a los aquí trabajados, puede establecerse cierto paralelismo. Sostiene Ferrara (1986) que en un primer período se busca la integración a la sociedad brasileña, por lo que el objetivo es una identificación con la sociedad blanca, hegemónica, dominante, asumiendo los valores de esa sociedad. En un segundo período, las reivindicaciones son más importantes y el planteo es más directo y objetivo en relación con la problemática de los negros en contraposición a los blancos.

En los ejemplos siguientes se ve que «los hombres blancos» son presentados como los enemigos, en una dualidad en la que claramente hay dos actores opuestos: «hombres de color» y «hombres blancos». Si bien se encuentra también a «los otros hombres de color» como opositores de las ideas de los semanarios, la oposición entre «color» y «blanco» es mayor, ya que son presentados como antónimos y evaluados de manera opuesta y contraria.

(16) Los hombres blancos, serán siempre los mismos, por mas que ellos quieran disimular su despogo, á nuestra raza aparentando sentimientos liberales, y democráticos. *La Conservación*, n.o 13

(17) Porque los hombres de color, no han conocido que en esta República, los hombres blancos, sea cual sea la opinión á que pertenezcan, son enemigos de nuestra raza. (...) nunca conseguiremos si esperamos que nos ayuden los enemigos de nuestra raza. *La Conservación*, n.o 13

En los dos ejemplos planteados arriba se ve cómo «los hombres blancos» aparecen evaluados negativamente a través de juicios y evaluaciones afectivas. En el primero de los ejemplos el juicio es negativo, en tanto se los evalúa como mentirosos y «aparentando sentimientos liberales y democráticos». De esta manera se denuncia una mentira o una farsa asociada con aspectos socialmente aceptados («los sentimientos liberales y democráticos»), lo que necesariamente conlleva un juicio negativo en términos de sanción social, de tipo inmoral o incorrecto. Por otro lado, el ejemplo (26) posiciona explícitamente a «los hombres blancos» como enemigos («enemigos de nuestra raza», sintagma que se reitera unos renglones más abajo). De esta manera, se refuerza la polaridad en la que se ubican ambos grupos humanos y la idea de que «los hombres blancos» son el enemigo.



Además, en los textos se va consolidando también una postura política del grupo que reclama y se manifiesta, y por eso es necesario ver los editoriales en su «evolución», como un continuo y no como textos independientes. En este sentido, se ve cómo dos números más adelante, «el hombre blanco» no es solo el «enemigo de nuestra raza» sino también el «verdugo de nuestra raza», lo que claramente muestra que la valoración negativa es mayor.

- (18)Mostrémosle á los verdugos de nuestra raza si no es un baldou el que nuestros padres hayan sido cautivos, y pongámosle tambien á la vista que mas manchados son ellos, puesto que han sido sus verdugos. ¿Es mancha acaso el que nuestros padres, hayan sido esclavos? Contesten los que han sido sus opresores, si el baldon cae sobre el asesino ó sobre la victima. Contesten si es mancha para nosotros, el que nuestros padres hayan sido arrancados de su patria y negociados como una vil mercancía. La Conservación, n.o 15

En (18) se observa la referencia a «los verdugos de nuestra raza», con una connotación negativa mayor que «enemigos», como ya fue analizado. En esa valoración el juicio aparece relacionado a lo inmoral, lo injusto, a través de un término referido a dar muerte y que implica crueldad, castigo y tormento sin piedad. Todo esto puede ser fácilmente relacionable, nuevamente, con el discurso religioso cristiano para el que esta evaluación es negativa, de modo tal que el juicio no se da solo según parámetros de sanciones sociales sino también social-religiosas. Por otro lado, se observa nuevamente la oposición fuertemente reafirmada entre «blancos» y «hombres de color» (entre el mal y el bien en términos cristianos) a partir de las oposiciones léxicas planteadas en el texto entre «verdugos» y «nuestra raza/ nuestros padres», «asesino» y «víctima», y entre «opresores» y «esclavos».

La valoración negativa de «los hombres blancos» en términos de sanción social asociada al encubrimiento o la mentira aparece en varias oportunidades, como se ve en los ejemplos siguientes:

- (19)No esperemos tampoco en la proteccion de los hombres blancos porque de ellos tan solo recibiremos, farsas y engaños, y daremos una prueba mas á ellos de que todabia estamos de sumidos con esepcion. La Conservación, n.o 15
- (20)[...] los despotas que se encubren su maligno rostro con la mascara de la democracia, dicen que no, por que creen que ellos tan selo pueden ejercer los derechos de nuestra República. La Conservación, n.o 16
- (21)Hechemos una mirada retrospectiva sobre nuestro pasado, antes de alucinarnos con pueriles promesas que jamás se cumplirán, desengañemosnos de una vez que los hombres blancos siempre son los mismos, dejemos de ser instrumento de los enemigos de nuestra raza no sirbamos de peldaño para que ellos suban. La Conservación, n.o 17

En (19) se observa una evaluación de tipo apreciativa de sanción social negativa sobre el producto de una acción las “farsas” y los “engaños”.

En (20), además de la referencia a la mentira y al engaño basados en las ideas democráticas y liberales —como fue visto en otros ejemplos—, se encuentra que el sintagma con el que se hace referencia a los «hombres blancos» tiene un tono afectivo en la evaluación mayor a lo visto hasta el momento. El texto se refiere a «los hombres blancos» como «los déspotas que se encubren su maligno rostro con la máscara de la democracia», es decir, la evaluación en tanto juicio es muy

clara, en términos de sanción social son evaluados de forma negativa, como antidemocráticos y déspotas. Y, a su vez, hay una evaluación afectiva explícita en «maligno».

En (21) se ve nuevamente la referencia a «los enemigos de nuestra raza» así como su evaluación en términos negativos como mentirosos, engañosos, a través de los eventos expresados en «promesas que jamás se cumplirán» y el imperativo «desengañémonos». Por otra parte, la alusión a que «los hombres blancos siempre son los mismos» también es una evaluación negativa que hace referencia a la esclavitud y a las evaluaciones de textos anteriores, en los que se los consideraba como «los verdugos» de la «raza de color».

Por otro lado, tal como se anunciaba al comienzo del análisis de la valoración de «los hombres blancos», su evaluación negativa y explícita va aumentando conforme se consolida una postura política más firme de la «sociedad de color». De esta manera, los ejemplos de El Progresista evalúan al «hombre blanco» como un grupo «sin conciencia» de hombres que «abrigan en su seno los sentimientos más depravados para nuestra raza».

(22)Contesten hombres blancos sin conciencia, hombres que abrigan en su seno los sentimientos mas depravados para nuestra raza. El Progresista, n.o 4

La referencia en segunda persona del plural busca un relacionamiento más directo con un interlocutor que no se sabe si existe, dado que es probable que «los hombres blancos» no leyeran estos semanarios. De ese modo, se crea una situación imaginaria en la que se enfrenta directamente al «enemigo» y, directa y explícitamente, se lo imputa de tener sentimientos «depravados» hacia la sociedad de color, enfatizando esto con el uso del cuantificador (más).

Por último, el ejemplo (23) muestra de forma explícita al cuestionamiento y al reclamo, reiterados en los textos, hacia «los hombres blancos» de aceptar al “hombre de color” para la lucha armada cuando lo necesitan como «carne de cañón», pero de no permitirle el goce pleno de su ciudadanía mediante su participación en «las bancas representativas»:

(23)Hombres que dicen que sentaría mal ver a uno de nuestro color, en las bancas representativas, pero no sienta mal llevarlo al combate y ponerlo el primero. El Progresista, n.o 1

De esta manera, el juicio se entabla en términos de valor social, como la injusticia, algo considerado de forma negativa.

## CONSIDERACIONES FINALES

A partir del análisis de la valoración vimos cómo son presentados los distintos actores sociales y cómo se hizo énfasis en el estudio de las representaciones de identidad encontradas en los textos. De esta manera, observamos que la referencia a los antepasados es muy importante para construir una imagen propia, para proyectarse hacia el futuro y para reivindicar los derechos.

La referencia a los ancestros como elemento constitutivo de la identidad aparece como representativa del componente africano que se quiere resaltar. La apelación a los mayores se hace, por un lado, para conocer el pasado y no olvidarlo y, por otro, para proyectarse hacia el futuro.

En este sentido, se presenta en los textos un argumento causal, en el que ciertos hechos aparecen en forma más o menos lineal y causativa: es decir, los sacrificios y pesares pasados por los antecesores se recuerdan para construir identidad, para saber quiénes son y para trabajar sobre lo que ya está hecho. Las referencias a la esclavitud, a las injusticias y los maltratos recibidos por los antepasados aparecen presentados como etapas cumplidas, gracias a las cuales, en el presente, se puede «avanzar».

Por otro lado, la referencia al discurso religioso posiciona al emisor del mensaje en un terreno claramente católico en el que fundamenta muchos de sus argumentos. Los antepasados son presentados como mártires, en una actitud pasiva respecto de la reivindicación de sus derechos, que es en lo que se muestra activa la generación que escribe, que define como valores fundamentales la democracia y la igualdad.

Pese a la actitud pasiva de los ancestros en el pasado, son evocados sus espíritus para animar la lucha por los derechos que lleva adelante «la sociedad de color». La importancia de los ancestros en las religiones tradicionales en el continente africano se conjuga con las menciones a Cristo. En este sentido, puede introducirse en la discusión la investigación de Reginaldo (2009: 26) sobre el afrocatolicismo en Brasil. La autora establece que el catolicismo africano «permitió la creación de espacios de culto y reunión más o menos autónomos, como fueron las hermandades y cofradías negras». De esta manera, el catolicismo se convirtió en un elemento fundamental de la resistencia de la diáspora africana en América. Sin embargo, la discusión central está en investigar los significados del catolicismo en África, dado que habrían permitido la creación de un cristianismo africano (Reginaldo, 2009), generando la incorporación de elementos católicos a las religiones tradicionales africanas.

De esta manera, se ponen en discusión dos premisas básicas del imaginario colectivo en el Uruguay: 1. los africanos esclavizados fueron obligados a practicar el catolicismo una vez llegados a América; 2. los africanos esclavizados escondían sus prácticas religiosas en el catolicismo.

Si bien esto último es corriente para los africanos esclavizados en América también es cierto que se puede considerar, desde otra perspectiva, que el catolicismo fue auténticamente la religión de los africanos y sus descendientes y que el contacto con esta religión se dio, en muchos casos, mucho antes de que fueran traídos a América. Esto, considerado para Brasil por Reginaldo (2009), no tiene por qué no ocurrir en Uruguay.

Por otro lado, los eventos acontecidos en el pasado, como los maltratos a sus antepasados y la esclavitud, son evaluados de forma negativa tanto a través de juicios de sanción social como de evaluaciones afectivas. Es interesante notar que la referencia al «hombre blanco» como el responsable de los acontecimientos no es explícita sino que, por el contrario, se reconoce, como ya

fue analizado, a través de procesos de asociación e intertextualidad, que no en todos los ejemplos aparecen marcados explícitamente. Se entiende que la necesidad de «negociar derechos» y espacios públicos puede ser un motivo para que esto ocurra.

Si bien es estrictamente necesario hacer referencia al pasado para poder reivindicar los derechos del presente y del futuro, no es tan necesario denunciar explícitamente a los responsables de los hechos, dado que eso podría complicar la negociación. Un argumento a favor de este análisis es que cuando el acuerdo con «los hombres blancos» acerca del candidato a Representante se ve frustrado, las referencias y evaluaciones a ellos se incrementan y se hacen más explícitas, como se vio en los últimos textos de *La Conservación* y, fundamentalmente, de *El Progresista*.

A partir del análisis se verifica lo planteado al comienzo de este trabajo: existen estrategias discursivas que evidencian la construcción de la identidad de la diáspora africana a través de la prensa escrita. A su vez, esta construcción se hace sobre la deconstrucción de la sumisión marcada por el pasado de la esclavitud y la necesidad de negociación pública de derechos.

## REFERENCIAS

ACHUGAR, Mariana. Constructing a bilingual professional identity in a graduate classroom. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 8, n. 2-3, p. 65-87, 2009.

ACHUGAR, Mariana. Aproximaciones discursivas a la transmisión intergeneracional del pasado reciente», en Oteíza, T. y D. Pinto (ed.). **(Re)construcción: discurso, nación e identidad en los manuales escolares**. Chile: Editorial Cuarto Propio, 2011. cap. 1, pp.43-88.

ALBÓ, Xavier. *Identidad étnica y política*. La Paz: CIPCA, 2002.

ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. **A língua de Camões com lemanjá**: Forma e funções da linguagem do candomblé. Tesis (doctoral) - Universidad de Estocolmo, Estocolmo, 2004.

ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. Un breve ejemplo del mundo afrolatino: ¿así hablaban los afrouuguayos? **Revista Moderna Språk**, v. 101, n. 1, p.73-89, 2007.

ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. Fontes escritas como documentação do português falado por africanos e afrodescendentes no Brasil. In: GONÇALVES, C. A.; LEITÃO DE ALMEIDA, M. L. (org.). **Língua portuguesa: identidade, difusão e variabilidade**. Rio de Janeiro: AILP/UFRJ, 2008. p. 287-302.

ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura; COLL, Magdalena. **Una historia sin fronteras: léxico de origen africano en Uruguay y Brasil**. Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis, 2012.

ANDREWS, George. **Los afroargentinos de Buenos Aires**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1990.

ANDREWS, George. Afro-World: African-Diaspora Thought and Practice in Montevideo, Uruguay, 1830-2000. **Revista The Americas**, v. 67, n. 1, p. 83-107, 2010a.

ANDREWS, George. **Blackness in the White Nation: A History of Afro-Uruguay**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010b.

ANDREWS, George. **Negros en la nación blanca: historia de los afro-uruguayos, 1830-2010**. Montevideo: Linardi y Risso, 2011.

ASENJO, Darío. El desfile de las Llamadas como “ritual conmemorativo”. In: GOLDMAN, G. (comp). **Cultura y sociedad afro-rioplatense**. Montevideo: Perro Andaluz, 2008. p. 127-152.

- BAKHTIN, Mijail. **The Dialogical Imagination**. Translate C. Emerson y M. Holquist. Austin: University de Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, Mijail. **Rabelais and his world**. Translate Hélène Iswolsky. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1984.
- BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental / FHCE, 1991.
- BORUCKI, Alex. Entre el aporte a la identidad nacional y la reivindicación de las minorías. Apuntes sobre los Afrodescendientes y la esclavitud en la historio-grafía uruguaya. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 310-320, 2006.
- BORUCKI, Alex. Tensiones raciales en el juego de la representación. Actores afro en Montevideo tras la fundación republicana (1830-1840). In: GOLDMAN, G. (comp.). **Cultura y sociedad afro-rioplatense**. Montevideo: Perro Andaluz, 2008. p. 243-270.
- BORUCKI, Alex. Uruguay, historia y afrodescendientes: apuntes tras una larga invisibilidad. In: ÁLVAREZ LÓPEZ, L.; COLL, M. (ed.). **Una historia sin fronteras: léxico de origen africano en Uruguay y Brasil**. Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis, 2012.
- BORUCKI, Alex; CHAGAS, Carla; STALLA, Natalia. **Esclavitud y trabajo**: Un estudio sobre los afrodescendientes en la frontera uruguaya 1835-1855. Montevideo: Mastergraf, 2009.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. **Discourse studies**, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.
- CIRIO, Norberto. Antecedentes históricos del culto a San Baltazar en la Argentina: "La Cofradía de San Baltazar y Animas" (1772-1856). **Latin American Music Review**, p. 190-214, 2000.
- CIRIO, Norberto. **Tinta negra en el gris del ayer**: los afroporteños a través de sus periódicos entre 1873 y 1882. Buenos Aires: Teseo, 2009.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FERRARA, Miriam. A imprensa negra paulista (1915 /1963). Dissertação de Mestrado, 1982. **Revista Antropologia**, n. 13. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- HALLIDAY, Michael. El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Sección de obras de Sociología, 1982.
- HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, Michael; WEBSTER, Jonathan. Linguistic Studies of Text and Discourse. In: WEBSTER, J. (ed.). **Collected Works of M. A. K. Halliday**. Continuum, 2003. v. 2.
- LEMKE, Jay. Across scales of time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. **Revista Mind**, Culture and Activity, v. 7, n. 4, p. 273-290, 2000.
- LEMKE, Jay. **Textual Politics**: discourse and social dynamics. Londres: Taylor & Francis, 1995.
- MARTIN, James. Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. In: Ventola, E. (ed.). **Functional and systemic linguistics**. Berlín: Mouton de Gruyter, 1991, p. 307-337.
- MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation**: The appraisal framework. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MENÉNDEZ, Martín. Estrategias discursivas: un principio de análisis pragmático del discurso. In: **Actas del X Congreso de la ALFAL**. México: UNAM, 1995. p. 537-547.
- MENÉNDEZ, Martín. Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso». In: **Lengua, discurso, texto**: I Simposio internacional de análisis del discurso. 2000. pp. 923-946.

- VAN DIJK, Teun. Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. **Semiosis**, México, Universidad Veracruzana, Xalapa, n. 5, p. 37-53, julio/dic. 1980.
- VAN DIJK, Teun. **Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk**. Newbury Park: C. A. Sage Publications, 1987.
- VAN DIJK, Teun. **Racism and the Press**. Londres: Routledge, 1991.
- VAN DIJK, Teun. Principles of critical discourse analysis». **Revista Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249–83, 1993.
- VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. **Revista Athenea Digital**, n. 1, p. 18-24, 2002.
- VAN DIJK, Teun. Racism, discourse and textbooks. *In*: HISTORY FOUNDATION. **Paper for a symposium on Human Rights in Textbooks**. Istanbul, 2004.
- VAN DIJK, Teun. **De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso: Una breve autobiografía académica**. Versión 2.0. Universidad Pompeu Fabra, 2006. Disponível em: <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analis%20critico%20del%20discurso.pdf> [26-7-15]
- VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- WODAK, Ruth. Discourse Studies: Important Concepts and Terms. *In*: WODAK, R.; KRZYZANOWSKI, Y M. (ed.). **Qualitative Discourse Analysis for the Social Sciences**. Basingstoke: Palgrave, 2008. p. 1-29.

## A AUTORA

### Amparo Fernández Guerra

Doctora en Lingüística (Universidad de la República). Profesora Adjunta del Departamento de Estudios Sociales del Lenguaje (Instituto de Lingüística, FHCE, Udelar). Sus campos de investigación sobre el racismo y otras desigualdades incluyen el análisis crítico del discurso, la etnografía lingüística y los estudios multimodales. Correo electrónico: amparofernandezguerra@gmail.com

# A desinformação sob a ótica dos Estudos Críticos do Discurso

*Disinformation from the Perspective of Critical Discourse Studies*

*La desinformación desde la óptica de los Estudios Críticos del Discurso*

## RESUMO

O estudo examina, a partir de uma revisão bibliográfica, como a desinformação se constitui como prática discursiva, explorando as interseções entre poder, manipulação e controle informacional. Ao adotar uma abordagem que articula as perspectivas de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), Charaudeau (2007) e Van Dijk (2018) sobre discurso e poder. O trabalho visa construir um panorama teórico capaz de fundamentar análises críticas sobre o papel da desinformação na sociedade atual.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica; discurso desinformativo; desinformação.



Recebido em: 4 de abril de 2024  
Aceito em: 21 de setembro de 2024  
DOI: 10.26512/les.v26i2.53799

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Thiago Henrique de Jesus-Silva  
[contatothiagosilva@alu.ufc.br](mailto:contatothiagosilva@alu.ufc.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-1515-3734>  
Universidade Federal do Ceará (UFCE),  
Fortaleza, Ceará, Brasil

# ARTIGO



## ABSTRACT

The study examines, through a bibliographic review, how disinformation is constituted as a discursive practice, exploring the intersections between power, manipulation, and informational control. By adopting an approach that articulates Chouliaraki's e Fairclough's (1999) e Fairclough's (2003), Charaudeau's (2007) and Van Dijk's (2018) contributions on discourse and power, the work aims to build a theoretical framework capable of supporting critical analyses of the role of disinformation in contemporary society.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; disinformation discourse; disinformation.

## RESUMEN

El estudio examina, a partir de una revisión bibliográfica, cómo la desinformación se constituye como una práctica discursiva, explorando las intersecciones entre poder, manipulación y control informativo. Al adoptar un enfoque que articula las perspectivas de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), Charaudeau (2007) y Van Dijk (2018) sobre discurso y poder, el trabajo tiene como objetivo construir un panorama teórico capaz de fundamentar análisis críticos sobre el papel de la desinformación en la sociedad actual.

**Palabras clave:** Análisis de Discurso Crítico; discurso desinformativo; desinformación.

### Como citar:

JESUS-SILVA, Thiago Henrique de. A desinformação sob a ótica dos Estudos Críticos do Discurso. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 54-73, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.53799 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

O fenômeno da desinformação tem se tornado um dos principais desafios no cenário sociopolítico do capitalismo digital, principalmente com a proliferação das plataformas digitais, que facilitam a disseminação de conteúdos manipulados e informações falsas, conforme Jesus-Silva (2024). A desinformação, como descrita por Martins (2024), pode ser vista como uma manifestação das lutas políticas que se adaptam às condições do capitalismo contemporâneo, caracterizado por crises recorrentes. No capitalismo digital, essa prática ganha uma nova dimensão por meio da internet plataformizada, onde as grandes corporações tecnológicas desempenham um papel crucial no controle da informação. O controle desses fluxos informacionais é facilitado por algoritmos que promovem a rápida disseminação de conteúdos manipulativos, automatizando processos e criando uma opacidade sobre como as informações circulam. Ou seja, a desinformação, não apenas confunde a opinião pública, mas também compromete o processo democrático ao distorcer a percepção da realidade social e política.

Na análise crítica desse fenômeno, as contribuições teóricas de autores como Patrick Charaudeau (1997), Teun van Dijk (2008) e Norman Fairclough (2003) oferecem caminhos fundamentais para compreender as dinâmicas discursivas envolvidas. Para Charaudeau (1997, 2006), o discurso midiático exerce um papel central na construção das narrativas hegemônicas que estruturam a percepção pública. Entendemos que, com o advento da internet, o discurso passou a ser ainda mais suscetível à manipulação, criando uma lacuna entre o factual e a verdade midiaticamente construída.

Por outro lado, a partir da perspectiva de Van Dijk (2018) exploramos a desinformação sob o viés do abuso de poder discursivo, onde elites dominantes utilizam o controle comunicacional para influenciar as crenças e atitudes do público, o que frequentemente resulta em formas de manipulação cognitiva que reforçam desigualdades sociais e políticas. Fairclough (2003), por sua vez, nos convida a entender o discurso como uma prática social que não apenas reflete as relações de poder, mas as (re)produz ativamente, contribuindo para a manutenção de estruturas hegemônicas.

Ao articular essas três abordagens, este artigo busca revisitar a desinformação como prática discursiva sob a ótica dos Estudos Críticos do Discurso (ECD). A desinformação, portanto, não é apenas um fenômeno factual, mas uma manifestação complexa das dinâmicas de poder que permeiam a sociedade contemporânea. Neste contexto, torna-se fundamental não apenas identificar os mecanismos linguísticos e retóricos que sustentam a desinformação, mas também compreender como esses mecanismos são articulados para manipular percepções, deslegitimar opositores e perpetuar relações de dominação. O objetivo deste trabalho é construir uma base teórica que permita o aprofundamento dessas questões e ofereça um panorama crítico para futuras investigações sobre o papel da desinformação no capitalismo digital.

## 1. A DESINFORMAÇÃO NO CAPITALISMO DIGITAL: DINÂMICAS E IMPACTOS SOCIAIS

A desinformação, sendo um fenômeno dinâmico e multifacetado, ganhou centralidade na era do capitalismo digital devido à sua crescente capacidade de impactar sociedades e processos democráticos. Esse fenômeno, ao longo dos últimos anos, sofreu transformações significativas tanto em sua definição quanto em suas formas de manifestação, exigindo uma análise crítica mais profunda e atualizada para compreender suas causas, meios de propagação e as consequências sociais e políticas que acarretam.

Segundo Wardle e Derakhshan (2017), a desinformação pode ser entendida como informações deliberadamente falsas ou enganosas, criadas com o intuito de confundir, manipular ou enganar o público. No entanto, a desinformação não pode ser encarada de forma isolada, pois ela está atrelada a uma cadeia mais ampla de fenômenos, incluindo a economia de atenção, a propagação algorítmica de conteúdos e as dinâmicas do capitalismo digital. Para além de sua natureza maliciosa e intencional, a desinformação também pode surgir em contextos não planejados, amplificada por plataformas digitais em que a rapidez da disseminação de conteúdos supera os mecanismos de verificação da verdade.

Ampliando a discussão proposta por Wardle e Derakhshan (2017), Jowett e O'Donnell (2017) oferecem uma análise mais abrangente ao situar a desinformação dentro da comunicação de massa e da propaganda política. Nesse cenário, a desinformação emerge como uma ferramenta poderosa de manipulação informacional, onde atores políticos ou econômicos distorcem fatos, ou omitem informações com o objetivo de moldar percepções públicas e influenciar comportamentos. Aqui, a manipulação do discurso público é usada como uma forma estratégica de controle, uma maneira de dominar narrativas e, conseqüentemente, exercer poder político ou econômico. Em um contexto mais amplo, a desinformação pode ser vista como uma ferramenta de guerra informacional, usada para polarizar sociedades, desacreditar opositores e minar a confiança nas instituições democráticas.

Enquanto Jowett e O'Donnell (2017) se concentram no aspecto estratégico da desinformação, Van der Linden (2020) revisita a dimensão psicológica, argumentando que a propagação de desinformação está intimamente ligada a processos cognitivos e emocionais dos indivíduos. Por meio de vieses de confirmação e falácias lógicas, a desinformação é facilmente internalizada e compartilhada pelos usuários das plataformas digitais, que tendem a aceitar conteúdos que reforçam suas crenças preexistentes. Nesse sentido, os algoritmos das plataformas digitais desempenham um papel crucial ao alimentar o ciclo de desinformação, apresentando aos usuários conteúdos que se alinham com suas preferências e perspectivas, criando um ambiente de eco que intensifica a polarização social.

Com o surgimento das plataformas digitais, como redes sociais e mecanismos de busca, a desinformação encontrou um novo meio de propagação em larga escala. As tecnologias

algorítmicas utilizadas por plataformas como Facebook, YouTube e X (antigo Twitter) são programadas para maximizar o tempo de engajamento dos usuários, o que significa que conteúdos sensacionalistas ou polarizadores são amplificados em detrimento de informações verificadas, ou moderadas. Martins (2024) e Jesus-Silva e Lima (2024) destacam que essa busca por engajamento contínuo criou um ecossistema informacional no qual a desinformação prospera, impulsionada por algoritmos que priorizam aquilo que gera maior interação, independentemente da veracidade dos conteúdos.

Essa prática está profundamente enraizada na lógica do capitalismo digital, na manipulação ideológica e na instrumentalização da comunicação para fins de controle social. Segundo Jesus-Silva (2024), a interseção entre capitalismo, tecnologia digital e desinformação reflete um modelo de dominação no qual grandes corporações utilizam algoritmos e a coleta massiva de dados para promover interesses comerciais e políticos. Nesse sentido, plataformas digitais se tornam espaços de reprodução de desigualdades, ao mesmo tempo, em que direcionam conteúdos de maneira segmentada, amplificando discursos e consolidando narrativas favoráveis aos interesses hegemônicos.

A desinformação, no contexto das plataformas digitais, representa uma reconfiguração do poder informacional. Como aponta Jesus-Silva (2025), os algoritmos das grandes plataformas digitais, ao priorizarem conteúdos de alto engajamento, promovem um ambiente onde a desinformação prospera e se torna um instrumento de controle social. Esse processo está diretamente ligado à hegemonia algorítmica, conceito que descreve a forma como os sistemas digitais reestruturam o fluxo de informações, modulando o que é visível e o que é marginalizado na esfera pública digital.

Zuboff (2019) argumenta que a propagação da desinformação está profundamente interligada ao que ela chama de capitalismo de vigilância, um modelo econômico no qual as plataformas digitais lucram com a coleta e análise de dados dos usuários. Nesse cenário, a atenção dos usuários é mercantilizada, e os dados comportamentais são usados para prever e influenciar ações futuras. A desinformação, nesse contexto, não é meramente um subproduto do mau uso das plataformas, mas um mecanismo central em um sistema que prioriza o lucro em detrimento da verdade e da integridade informacional. A monetização da desinformação, conforme Santos Junior e Nichols (2024), se torna evidente quando se percebe que conteúdos manipulados, por serem mais compartilháveis e sensacionalistas, geram mais engajamento e, portanto, mais receita publicitária para as plataformas. O estudo de Santos Junior e Nichols (2024) revela que o Google financia sites de extrema-direita que promovem a desinformação, aproximadamente 70%. A partir dessa análise, pode-se argumentar que a desinformação digital é uma ferramenta de poder que se aproveita das fragilidades e dinâmicas do capitalismo de vigilância.

É importante destacar a ascensão da desinformação no contexto político contemporâneo está profundamente entrelaçada com o fenômeno da pós-verdade e a emergência de populismos

de extrema-direita, como evidenciado nas eleições de Donald Trump nos Estados Unidos (2016, 2024) e Jair Bolsonaro no Brasil (2018). Quessada (2022, 2023), D'Ancona (2018) e Keyes (2018) destacam que, na era da pós-verdade, os fatos objetivos tornam-se secundários em relação às emoções e crenças pessoais, criando um ambiente propício para a proliferação de fake news. A manipulação da opinião pública através da desinformação tem sido uma estratégia chave para líderes populistas, que utilizam táticas de polarização e deslegitimação dos oponentes para consolidar poder. McIntyre (2018) reforça essa visão ao afirmar que, em contextos de crescente polarização política, a desinformação se torna uma arma poderosa para influenciar resultados eleitorais e enfraquecer a confiança nas instituições democráticas.

O fenômeno da desinformação, portanto, não se limita a um problema de interpretação da realidade, mas se configura como um mecanismo sofisticado de manipulação cognitiva e afetiva. Carvalho e Rovida (2024) ressaltam que a extrema-direita tem utilizado tecnologias de desinformação para influenciar eleições, mobilizar apoio e fomentar crises institucionais. A desinformação, nesse contexto, opera como uma estratégia de propaganda que explora vieses cognitivos e reforça crenças preexistentes para promover determinadas agendas políticas. O uso de teorias conspiratórias, narrativas polarizadoras e ataques à mídia tradicional são algumas das táticas empregadas para deslegitimar adversários e consolidar uma visão de mundo específica.

Recentemente, observa-se um alinhamento inédito entre líderes populistas de extrema-direita e as grandes empresas de tecnologia no aspecto de ser uma influência direta. Alertamos para a proximidade entre os donos das big techs e no segundo governo de Donald Trump, indicando uma convergência de interesses que pode amplificar a disseminação de desinformação. Empresas como Meta, Amazon e X (antigo Twitter), que anteriormente mantinham uma imagem dissimulada de postura de neutralidade ou até de oposição a Trump, agora demonstram apoio explícito, participando de eventos oficiais e estabelecendo alianças estratégicas. Esse movimento sugere uma instrumentalização mútua, onde as big techs buscam proteger seus monopólios e evitar regulações, enquanto líderes populistas de extrema-direita se beneficiam do alcance e da influência dessas plataformas para disseminar suas narrativas desinformativas.

Portanto, a desinformação não pode ser vista apenas como um conjunto de informações falsas ou enganosas, mas como um fenômeno profundamente interligado a questões de poder, economia e psicologia. Ao se inserir nas dinâmicas algorítmicas das plataformas digitais, a desinformação se alimenta de um sistema que privilegia o engajamento em detrimento da verdade, exacerbando a polarização social e criando novos desafios para as democracias do capitalismo digital.

## 2. DESINFORMAÇÃO E SOCIEDADE: A PERSPECTIVA DE CHARAUDEAU

Charaudeau (1997) já apontava, em sua obra *Le discours d'information médiatique*, para a necessidade de uma crítica incisiva ao papel da informação na sociedade democrática. Para Charaudeau (1997), a informação desempenha uma função central na construção do espaço público, ao fornecer os elementos discursivos que permitem aos cidadãos deliberarem sobre questões políticas, sociais e culturais. No entanto, a informação não é um bem neutro; ela é um bem simbólico que pode ser manipulado para servir a interesses particulares, o que faz da mídia um instrumento de poder com profundas implicações para a democracia. Essa visão crítica ressalta a ambivalência da mídia: ela pode ser tanto um facilitador da participação cidadã quanto uma ferramenta para controlar a opinião pública e distorcer a realidade.

Charaudeau (1997) argumenta que a informação não é apenas um reflexo da verdade, mas sim um produto de um processo complexo que envolve a seleção, a avaliação e a representação de eventos e temas de interesse público. Ele destaca que os meios de comunicação têm a responsabilidade de informar, mas também enfrentam pressões comerciais e competitivas que podem influenciar como a informação é apresentada.

Na análise de Charaudeau (2003), o controle da mídia e a manipulação da informação não são apenas práticas esporádicas, mas processos estruturais que afetam diretamente a qualidade do debate público. Ele argumenta que, ao selecionar e enquadrar os fatos, os veículos de comunicação moldam como os cidadãos compreendem o mundo ao seu redor. Essa mediação é intrinsecamente carregada de intenções políticas e econômicas, visto que os grupos que controlam a mídia também controlam, em grande medida, o fluxo e a interpretação das informações que chegam ao público. Isso cria um cenário em que a mídia deixa de ser um simples transmissor de notícias e passa a atuar como um mediador ativo no processo de construção social da realidade.

Com o advento da internet e a massificação das plataformas digitais, o alcance e o impacto da desinformação atingiram níveis sem precedentes, mudando radicalmente a maneira como a informação é produzida, consumida e distribuída. Antes do capitalismo digital, a informação passava por processos mais rigorosos de mediação e verificação, em que jornalistas e editores atuavam como gatekeepers, filtrando o que chegava ao público. No entanto, a democratização do acesso à informação e a ausência de mediação nas redes sociais digitais eliminaram esses filtros, permitindo que a desinformação circulasse com velocidade e amplitude inimagináveis. Este novo ecossistema comunicacional não apenas intensificou o fluxo de informações manipuladas, mas também ampliou suas consequências, afetando profundamente as estruturas políticas, sociais e cognitivas da sociedade contemporânea.

O conceito de contraverdade, proposto por Charaudeau (2022), é essencial para entender essa nova dinâmica da desinformação. A contraverdade vai além da mera falsidade ou erro factual; ela é uma construção deliberada que se opõe frontalmente à verdade factual, criando narrativas

enganosas cujo objetivo é distorcer a percepção pública e reconfigurar a realidade social. O que distingue a contraverdade de outros tipos de falsidade é sua intencionalidade e persistência: ela não se limita a contestar um fato ou um evento, mas visa estabelecer uma nova realidade discursiva que substitui a verdade objetiva por uma versão alternativa dos acontecimentos.

Essa prática discursiva cria uma realidade paralela na qual os fatos objetivos são constantemente subvertidos ou negados. Em vez de funcionar como meras distorções da verdade, as contraverdades criam narrativas inteiramente novas que competem com os fatos reconhecidos, gerando um campo de disputa entre versões conflitantes da realidade. Essa disputa, amplificada pelas redes sociais e pelas dinâmicas de engajamento digital, torna-se uma batalha pela hegemonia do discurso. O resultado é que o público é continuamente bombardeado por múltiplas versões do mesmo evento, cada uma sustentada por diferentes interesses políticos, ideológicos ou econômicos.

Essa fragmentação da verdade tem consequências profundas para a democracia neoliberal. Quando a verdade factual perde sua primazia em favor de narrativas construídas e emocionalmente manipuladoras, os cidadãos enfrentam dificuldades extremas para formar uma opinião pública informada. Um dos pilares fundamentais da democracia neoliberal é a capacidade dos cidadãos de participarem de debates públicos com base em informações confiáveis, capazes de sustentar decisões racionais e coletivas. A realidade discursiva alternativa, criada pelas contraverdades, compromete esse processo ao oferecer versões conflitantes dos mesmos fatos, tornando a verdade não apenas inacessível, mas também irrelevante para muitos grupos sociais. A confiança no debate racional é minada, e a capacidade de discernimento crítico do público se enfraquece diante do volume de informações contraditórias.

A criação de realidades alternativas por meio de contraverdades pode ser vista como um sofisticado mecanismo de controle social. Ao reconfigurar a percepção pública dos eventos, as elites políticas e econômicas podem manipular o comportamento das massas, promovendo divisões sociais e a polarização política. A desinformação, nesse sentido, não é apenas uma questão de falsidade ou erro, mas uma estratégia de poder para moldar as crenças e comportamentos de grandes parcelas da população. A contraverdade funciona como uma ferramenta de poder ao desestabilizar o consenso social e fragmentar a sociedade em nichos informacionais isolados, onde cada grupo consome apenas aquilo que confirma suas crenças prévias.

A partir dos pensamentos de Charaudeau (1997, 2003, 2022), argumentamos que a desinformação deve ser entendida como uma prática midiática deliberada, em que as fronteiras entre realidade e falsidade se tornam propositadamente borradas para manipular a audiência. Nesse contexto, a desinformação não é um mero acidente ou uma falha no sistema de comunicação, mas uma estratégia consciente utilizada por certos agentes para influenciar a percepção pública e promover interesses políticos ou econômicos específicos. Ao borrar as linhas entre o real e o falso, a desinformação destrói a confiança pública nas fontes de informação



tradicionais e enfraquece a capacidade da sociedade de distinguir entre fatos e opiniões, verdade e engano.

Essa manipulação discursiva tem implicações profundas para o funcionamento da democracia. Ao distorcer o processo de formação da opinião pública, a desinformação impede que os cidadãos participem de debates racionais e informados, minando a base sobre a qual se constroem consensos democráticos. A democracia depende de um fluxo constante de informações confiáveis que permitam aos cidadãos fazer escolhas informadas. Quando esse fluxo é corrompido pela desinformação, a própria ideia de uma deliberação democrática — baseada em argumentos racionais e evidências compartilhadas — é desestabilizada. Em vez de promover um debate construtivo, a desinformação exacerba a polarização, dividindo a sociedade em bolhas de crenças opostas, cada uma alimentada por suas próprias versões da verdade. Isso fortalece a radicalização de posições, impede o diálogo e dificulta a construção de consensos sociais.

Ao observar esse fenômeno, Charaudeau (1997, 2003, 2022) alerta que a manipulação midiática, facilitada pela desinformação, serve como um mecanismo de controle simbólico, permitindo que elites políticas e econômicas mantenham e reforcem suas posições de poder. A desinformação, ao ser disseminada amplamente, não apenas influencia as escolhas eleitorais, mas também afeta a maneira como as sociedades percebem questões fundamentais como a justiça social, a economia e as políticas públicas. Em um contexto de polarização exacerbada, onde as versões conflitantes da realidade coexistem sem resolução, a própria estrutura do espaço público se fragmenta, resultando em um enfraquecimento das bases democráticas.

### **3. MANIPULAÇÃO E ABUSO DE PODER: A ABORDAGEM DE VAN DIJK**

A obra *Discurso e Poder* de Teun van Dijk (2018) representa um marco nos estudos críticos do discurso, particularmente em sua análise sobre as intrincadas relações entre poder, controle e manipulação discursiva. O autor desenvolve uma perspectiva teórica que permite compreender como as estruturas de poder se manifestam e se perpetuam mediante práticas discursivas específicas, estabelecendo um framework analítico que permanece extremamente relevante para a compreensão dos fenômenos comunicacionais contemporâneos

Van Dijk (2018) parte da premissa de que o poder discursivo se manifesta fundamentalmente através do controle: controle sobre os contextos de produção e circulação dos discursos, sobre o acesso aos recursos comunicativos e sobre as próprias estruturas discursivas. Este controle não se expressa apenas em termos de coerção explícita, mas frequentemente opera por meio de mecanismos mais sutis e sofisticados de dominação simbólica. Um exemplo disso pode ser observado nas plataformas digitais, que utilizam algoritmos para definir quais conteúdos são amplificados e quais são suprimidos. O controle exercido por empresas como Meta, Google e X (antigo Twitter) sobre os fluxos informacionais molda a percepção pública dos acontecimentos,

direcionando a atenção para determinados discursos enquanto marginaliza outros. Assim, as big techs desempenham um papel central na regulação simbólica do debate público, operando de maneira invisível para influenciar narrativas e consolidar hegemonias discursivas alinhadas aos seus interesses comerciais e políticos. É neste contexto intelectual que o autor introduz seu conceito de formas de abuso de poder de dominação, identificando três dimensões principais do abuso de poder comunicativo: a manipulação, a doutrinação e a desinformação.

Para Van Dijk (2018), a manipulação não é apenas uma questão de comunicação, mas envolve uma complexa interação de poder e dominação entre grupos sociais. Ele argumenta que a manipulação é uma prática social que se manifesta através do discurso, onde atores dominantes utilizam estratégias discursivas para influenciar as crenças e ações de grupos subordinados.

A manipulação, segundo Van Dijk (2006, 2018), é caracterizada por um controle da mente dos receptores, o que implica que a comunicação manipuladora visa moldar as percepções e interpretações dos indivíduos de maneira a favorecer os interesses do manipulador. Essa prática se distingue da persuasão legítima, que se baseia na apresentação de argumentos e fatos de forma equilibrada e imparcial. Em contraste, a manipulação envolve frequentemente a omissão de informações cruciais, distorções de fatos e a apresentação de narrativas enganosas, criando uma compreensão parcial da realidade. Van Dijk (2006, 2018) enfatiza que essa manipulação é exercida em contextos sociais específicos, onde as relações de poder são evidentes, como na política, na mídia e em instituições educacionais.

Um aspecto central da análise de Van Dijk (2006, 2018) é a noção de que a manipulação ocorre em um nível discursivo-semiótico, abrangendo não apenas a linguagem verbal, mas também elementos não-verbais, como gestos, expressões faciais e o layout visual de textos. Ele argumenta que as estruturas do discurso não são intrinsecamente manipuladoras; seu potencial manipulativo depende do contexto em que são utilizadas e da interpretação que os receptores fazem delas. Assim, o mesmo discurso pode ser considerado manipulador em uma situação, mas não em outra, dependendo das intenções do emissor e das percepções do receptor.

Van Dijk (2018) também destaca a importância da ética do discurso, sugerindo que a manipulação deve ser entendida em termos de normas sociais e contextuais que definem o que é considerado uma interação comunicativa legítima. Ele argumenta que a manipulação é uma forma de abuso de poder que deve ser analisada em relação a grupos sociais e instituições, em vez de se concentrar apenas em interações individuais. Isso implica que a manipulação é frequentemente perpetrada por elites simbólicas que controlam a informação e moldam a opinião pública, enquanto os grupos dominados são deixados em uma posição de vulnerabilidade.

Embora o termo desinformação, como conceituado no presente artigo, não seja explicitamente utilizado, os conceitos discutidos por Van Dijk (2006, 2018) podem ser aplicados a essa prática. Ele discute conceitos relacionados que envolvem a manipulação do discurso e o controle das crenças dos receptores, o que pode incluir práticas de desinformação. O autor aborda

a manipulação como um fenômeno que envolve o controle da mente dos participantes, onde a comunicação pode ser utilizada para distorcer a verdade ou omitir informações relevantes, levando a uma compreensão parcial ou tendenciosa da realidade. Isso sugere que a desinformação, como uma forma de manipulação, pode ser uma consequência das práticas discursivas que ele analisa.

A manipulação, conforme descrita por Van Dijk (2006, 2018), se alinha diretamente com os objetivos da desinformação, que busca moldar a percepção pública por meio da disseminação de informações falsas ou enganosas. Essa intersecção entre manipulação e desinformação destaca a importância de entender as táticas utilizadas para distorcer a verdade e influenciar a opinião pública.

Um dos aspectos centrais da abordagem de Van Dijk (2006, 2018) é a análise das estratégias discursivas empregadas na manipulação. Tais estratégias incluem a omissão de informações, a distorção de fatos e a construção de narrativas enganosas. Compreender essas táticas é crucial para identificar como a desinformação é criada e disseminada. Ao reconhecer essas práticas, os indivíduos podem se tornar mais críticos em relação às informações que consomem e compartilham, desenvolvendo uma postura mais vigilante em relação ao conteúdo que circula nas mídias.

Além disso, Van Dijk (2006, 2018) coloca a manipulação em um contexto social mais amplo, onde as relações de poder desempenham um papel central. A desinformação é frequentemente utilizada por grupos dominantes para manter ou reforçar seu poder, manipulando a narrativa pública em benefício próprio. Essa compreensão ajuda a identificar as motivações por trás da desinformação, revelando que ela não é um fenômeno isolado, mas parte de uma dinâmica social complexa que envolve interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Um primeiro aspecto fundamental que emerge a partir da perspectiva de Van Dijk (2006, 2018) é a compreensão da desinformação não como um fenômeno isolado ou meramente comunicacional, mas como uma prática social intrinsecamente ligada às estruturas de poder. Assim como o autor argumenta que a manipulação envolve uma complexa interação de poder e dominação entre grupos sociais, a desinformação também deve ser entendida como um mecanismo de exercício e manutenção de poder, operando via estratégias discursivas específicas que visam moldar a percepção pública em benefício de grupos dominantes.

O conceito de controle da mente dos receptores, desenvolvido por Van Dijk (2018) em sua análise da manipulação, oferece insights valiosos para compreender como a desinformação opera. A desinformação, assim como a manipulação discutida pelo autor, não se limita à mera disseminação de falsidades, mas envolve um processo mais complexo de moldagem das percepções e interpretações da realidade. Este processo se manifesta por meio de diferentes estratégias: omissão seletiva de informações; distorção contextual de fatos; construção de narrativas enganosas e manipulação de elementos discursivo-semióticos.

Um aspecto particularmente relevante da análise de Van Dijk (2006, 2018) para a compreensão da desinformação é sua ênfase no papel do contexto social. Assim como o autor

argumenta que as estruturas do discurso não são intrinsecamente manipuladoras, mas dependem do contexto de uso, a desinformação também deve ser analisada considerando seu contexto de produção, circulação e recepção. Uma mesma informação pode funcionar como desinformação em determinado contexto e não em outro, dependendo das intenções dos emissores, das condições de circulação e das interpretações dos receptores.

A dimensão ética destacada por Van Dijk (2006) também oferece importantes reflexões para o estudo da desinformação. Se a manipulação deve ser entendida em termos de normas sociais e contextuais que definem uma interação comunicativa legítima, o mesmo se aplica à desinformação. Isso nos leva a questionar não apenas os aspectos técnicos ou factuais da desinformação, mas também suas implicações éticas e sociais mais amplas.

A análise do autor sobre o papel das elites simbólicas no controle da informação é particularmente pertinente para compreender as dinâmicas contemporâneas de desinformação. Em um contexto de mídia digital e redes sociais, essas elites se diversificaram e ganharam novos contornos, mas mantêm seu papel fundamental na moldagem da opinião pública através do controle e manipulação da informação.

Van Dijk (2006, 2018) nos ajuda a compreender que a desinformação, assim como a manipulação, opera em múltiplos níveis: cognitivo: afetando como as pessoas processam e interpretam informações; social: explorando e reforçando relações de poder existentes; discursivo: utilizando estratégias específicas de construção e disseminação de mensagens; contextual: dependendo de condições sociais e culturais específicas.

As contribuições de Van Dijk (2006, 2018) sobre manipulação e poder discursivo oferecem um framework teórico robusto para analisar e compreender a desinformação como um fenômeno social complexo, que vai muito além da simples disseminação de informações falsas. Sua perspectiva nos ajuda a entender a desinformação como uma prática social que envolve relações de poder, estratégias discursivas específicas e contextos sociais particulares, demandando uma abordagem analítica igualmente complexa e multidimensional.

#### **4. DISCURSO E PODER: A ABORDAGEM RELACIONAL-DIALÉTICA DE FAIRCLOUGH**

Norman Fairclough (2003) oferece uma abordagem relacional-dialética para a análise do discurso, que pode contribuir para entender a desinformação como prática discursiva. Sua teoria e metodologia baseia-se na ideia de que o discurso não é apenas uma ferramenta para descrever a realidade, mas também um meio de ação social, capaz de moldar e transformar essa realidade. O discurso, portanto, está intrinsecamente ligado às relações de poder, sendo simultaneamente um reflexo dessas relações e um campo de batalha em que elas são negociadas, reproduzidas ou contestadas.

A contribuição central de Fairclough (2003) para discussão sobre a desinformação reside em sua compreensão do discurso como prática social que simultaneamente representa e constitui a realidade. Esta perspectiva nos permite entender que a desinformação não é simplesmente uma distorção da verdade, mas um processo ativo de construção de realidades sociais alternativas. Quando aplicamos esta lente analítica aos fenômenos contemporâneos de desinformação, percebemos que seu poder não reside apenas na capacidade de enganar, mas principalmente em seu potencial de criar e sustentar estruturas de significação que moldam como as pessoas compreendem e interagem com o mundo ao seu redor.

A partir disso, podemos considerar que a desinformação deve ser vista como uma prática discursiva estratégica que não apenas distorce os fatos, mas também reconfigura as interpretações sociais em favor de interesses políticos e econômicos. Ou seja, a desinformação não é neutra; ela tem um propósito claro: o de influenciar a percepção pública para legitimar ações, políticas ou ideologias que servem a grupos específicos de poder.

A abordagem relacional-dialética de Fairclough (2003) também aponta para o caráter dinâmico do poder discursivo. Ele não é estático nem unilateral, mas fluido e multifacetado. Isso significa que, embora os grupos dominantes possam usar a desinformação para consolidar seu poder, esse poder está sempre sujeito a contestação. A desinformação, ao tentar impor uma narrativa hegemônica, enfrenta resistências de outros atores sociais que buscam desmascará-la e promover contra-narrativas. A partir da perspectiva de Fairclough (2003), é possível considerar a desinformação não como uma prática isolada, mas como parte de uma luta contínua pelo controle do discurso e, por extensão, pelo controle da realidade social.

Fairclough (2003) argumenta que o discurso tem um papel ativo na constituição da realidade social. Ele não apenas reflete a realidade existente, mas também a constrói ao proporcionar aos indivíduos e à sociedade um conjunto de significados com os quais eles interpretam o mundo. Nessa perspectiva, o discurso é um espaço estratégico de disputa de poder, onde diferentes grupos competem para impor suas visões de mundo. A desinformação, portanto, se aproveita dessa característica intrínseca do discurso ao criar narrativas que distorcem a realidade e, ao mesmo tempo, consolidam posições de poder.

A partir dos pensamentos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), o presente artigo formula considerar a desinformação enquanto uma prática discursiva age de maneira sutil e eficaz ao transformar a realidade social em um espaço de disputa ideológica. Ao distorcer a verdade, a desinformação cria uma "realidade alternativa" que reforça a posição de grupos dominantes, enquanto marginaliza e silencia vozes dissidentes. As narrativas enganosas geradas pela desinformação são, assim, parte de uma estratégia de poder que visa garantir a manutenção de estruturas sociais e políticas favoráveis a certos grupos de interesse. Essa estratégia não apenas manipula a verdade, mas também redefine o campo discursivo, criando um ambiente onde o controle sobre o significado é disputado de forma desigual.

Um aspecto central da teoria de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), que se revela particularmente relevante para a análise da desinformação, é sua ênfase no conceito de semiose social — os processos pelos quais os significados são construídos, negociados e disseminados na sociedade. A semiose, nesse contexto, não se refere apenas à produção de significados linguísticos, mas envolve toda uma gama de práticas simbólicas e discursivas que organizam a maneira como as pessoas compreendem e interpretam a realidade. Ao articular a semiose social como um elemento dinâmico, Fairclough (2003) nos oferece uma lente crítica para entender como a desinformação atua não apenas introduzindo falsidades, mas manipulando os próprios processos pelos quais os significados são atribuídos aos acontecimentos, ideologias e instituições.

Quando aplicada à desinformação, a semiose social se mostra um mecanismo fundamental para explicar como narrativas falsas ou enganosas conseguem se enraizar e persistir, mesmo diante de evidências contraditórias. Isso ocorre porque a desinformação, a partir dessa perspectiva, não opera apenas no nível superficial da informação incorreta, mas manipula as estruturas profundas de significação que moldam como os indivíduos e grupos interpretam o mundo. Nesse sentido, a desinformação reconfigura os sistemas semióticos que organizam as experiências e crenças sociais, apresentando narrativas que criam um sentido coerente para fatos alternativos ou falsos.

Ao focar nos processos de construção de significado, Fairclough (1999, 2003) nos ajuda a entender por que certas narrativas desinformativas não apenas sobrevivem ao confronto com a verdade factual, mas, de fato, podem se fortalecer. O poder dessas narrativas reside na sua capacidade de moldar os marcos interpretativos através dos quais o público compreende a realidade. Isso significa que a desinformação eficaz não se limita a apresentar "fatos" alternativos, mas constrói um quadro interpretativo completo no qual esses fatos falsos se encaixam de maneira lógica e coerente. Quando esse quadro é aceito pelo público, ele se torna uma lente dominante por meio da qual as pessoas processam novas informações, rejeitando ou reinterpretando as evidências que contradizem a narrativa desinformativa. Esse processo resulta na criação de "realidades discursivas" distintas, onde grupos sociais diferentes podem ter visões completamente antagônicas sobre os mesmos eventos ou fatos.

Por exemplo, em muitas campanhas de desinformação política, os fatos são distorcidos de maneira que reforçam preconceitos preexistentes ou crenças ideológicas. A semiose social, neste caso, é manipulada para que as narrativas desinformativas ressoem com as emoções, valores e expectativas do público-alvo. Não se trata apenas de enganar com mentiras, mas de moldar uma estrutura de interpretação onde essas mentiras parecem coerentes, sensatas e, até certo ponto, legítimas. Isso explica por que, mesmo quando confrontados com evidências claras que desmentem uma narrativa falsa, os indivíduos podem permanecer apegados a ela: a narrativa desinformativa faz sentido dentro do sistema de significados construído ao seu redor.



Essa visão teórica revela a profundidade do problema da desinformação. A manipulação dos processos de semiose social significa que os "fatos" alternativos não estão isolados, mas estão entrelaçados em um sistema mais amplo de significados que sustentam ideologias e práticas sociais específicas. Esse sistema envolve valores culturais, posições políticas, identidades sociais e crenças individuais que são difíceis de alterar, pois fazem parte de uma teia complexa de significados que orientam a vida cotidiana das pessoas. A desinformação, ao moldar essa teia semiótica, cria uma espécie de blindagem cognitiva, onde o público passa a filtrar novas informações consoante os parâmetros desse sistema interpretativo manipulado, rejeitando automaticamente qualquer coisa que não se ajuste a ele.

Esse fenômeno também ajuda a explicar a persistência das bolhas informativas nas redes sociais e no ambiente digital. Ao manipular a semiose social, a desinformação ajuda a criar e reforçar essas bolhas, onde grupos inteiros operam dentro de sistemas de significação próprios, frequentemente impermeáveis à verificação factual ou ao discurso racional. Esses grupos formam comunidades em torno de marcos interpretativos comuns, alimentados por narrativas desinformativas que se tornam cada vez mais difíceis de contestar ou dismantelar. Dentro dessas bolhas, os sistemas de significação alternativos criados pela desinformação se tornam uma espécie de "realidade paralela", onde as verdades e mentiras tradicionais perdem relevância, e o que importa é a coesão interna da narrativa dominante.

Na visão de Fairclough (1999, 2003), o poder discursivo reside na capacidade de moldar as interpretações que os indivíduos fazem de sua realidade, controlando os termos e as condições sob as quais os discursos circulam. Ao manipular o discurso, grupos dominantes conseguem controlar não apenas o que as pessoas sabem, mas como elas processam essa informação e o que fazem com ela. A desinformação, nesse sentido, se torna uma poderosa ferramenta de dominação, pois ao manipular os fatos e distorcer a semiose social, ela consolida a hegemonia de determinadas ideologias. Isso ocorre porque, ao controlar o discurso, é possível influenciar a maneira como as pessoas percebem os eventos e os atores sociais, moldando suas crenças, atitudes e comportamentos segundo os interesses de quem detém o poder discursivo.

A partir do que foi exposto anteriormente, podemos identificar algumas implicações importantes que Fairclough (2003) talvez não tenha previsto completamente, dado o contexto tecnológico em que desenvolveu sua teoria. Primeiro, o ambiente digital contemporâneo amplifica dramaticamente o potencial constitutivo do discurso que Fairclough (2003) identificou. As redes sociais e plataformas digitais não apenas facilitam a disseminação de desinformação, mas criam ecossistemas completos de significação onde narrativas alternativas podem se desenvolver e prosperar com relativa autonomia do mundo exterior.

Além disso, a natureza algorítmica das plataformas digitais adicionou uma nova camada à dinâmica de poder discursivo que Fairclough (2003) descreveu. Os algoritmos de recomendação e filtros de conteúdo não apenas mediam, mas moldam ativamente os processos de construção de



sentido, criando o que poderíamos chamar de bolhas semióticas - espaços digitais onde certas interpretações da realidade são sistematicamente reforçadas enquanto outras são marginalizadas ou excluídas.

Esta realidade contemporânea nos obriga a expandir o framework analítico de Fairclough (2003) para considerar como as tecnologias digitais não apenas mediam, mas também automatizam e algoritmizam os processos de construção de sentido que ele descreveu. A desinformação hoje não opera apenas através da manipulação direta de significados, mas também através da manipulação dos sistemas tecnológicos que estruturam como esses significados circulam e se reproduzem.

Outro aspecto que merece reflexão crítica é a questão da agência na construção de sentidos sociais. Fairclough (2003) enfatiza o papel das estruturas de poder na moldagem do discurso, mas o cenário atual de desinformação apresenta uma dinâmica mais complexa, onde atores não-institucionais podem exercer influência significativa sobre os processos de significação social. Isso levanta questões sobre como devemos entender as relações de poder em um ambiente onde os tradicionais guardiões da informação perderam grande parte de sua autoridade.

Uma implicação particularmente importante da teoria de Fairclough (2003) para nossa compreensão atual da desinformação é sua insistência na natureza dialética das relações entre discurso e sociedade. Isto sugere que a desinformação não pode ser combatida apenas através da correção de fatos, mas requer uma intervenção mais ampla nos processos sociais de construção de sentido. Esta perspectiva nos ajuda a entender por que abordagens puramente fact-checking têm se mostrado limitadas no combate à desinformação.

Desenvolvendo criticamente esta ideia, podemos sugerir que o combate efetivo à desinformação requer o que poderíamos chamar de literacia semiótica crítica - uma capacidade não apenas de distinguir fato de ficção, mas de compreender e navegar conscientemente os processos de construção de sentido que Fairclough (1999, 2003) descreveu. Isto implica desenvolver não apenas habilidades de verificação factual, mas uma compreensão mais profunda de como os significados são construídos, negociados e manipulados no ambiente digital contemporâneo.

A perspectiva de Fairclough (2003) também nos ajuda a reconhecer que a desinformação não é apenas um problema de comunicação ou tecnologia, mas um sintoma de contradições e tensões mais profundas na estrutura social. Isto sugere que seu combate efetivo requer não apenas intervenções no nível do discurso, mas também mudanças nas estruturas sociais que criam condições favoráveis à sua proliferação.

As contribuições teóricas de Fairclough (2003) continuam extremamente relevantes para nossa compreensão da desinformação contemporânea, embora necessitem de algumas atualizações e expansões para dar conta das especificidades do ambiente digital. Sua ênfase na natureza constitutiva do discurso e nas relações dialéticas entre práticas discursivas e estruturas sociais nos oferece um framework valioso para analisar e combater a desinformação como um

fenômeno social complexo que opera não apenas no nível da verdade factual, mas nos próprios processos de construção de sentido que estruturam nossa compreensão da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da desinformação sob a ótica dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) revelou a complexidade e a profundidade desse fenômeno no cenário contemporâneo. Longe de ser um simples problema de informações errôneas ou falsas, a desinformação emerge como uma prática discursiva sofisticada, profundamente imbricada nas dinâmicas de poder, controle social e manipulação ideológica. Ao longo deste estudo, destacamos como as teorias de Charaudeau (1997, 2003, 2022), Van Dijk (2006, 2018) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) fornecem ferramentas analíticas cruciais para desvendar os mecanismos discursivos e semióticos que sustentam a disseminação de narrativas desinformativas.

Charaudeau (1997, 2003, 2022) foi pioneiro ao demonstrar como a informação, longe de ser neutra, está sempre sujeita a manipulações que atendem a interesses políticos e econômicos. Sua visão crítica sobre o papel da mídia como mediadora das narrativas públicas lança luz sobre a ambivalência da informação: ao mesmo tempo, em que deve fomentar o debate democrático, pode ser instrumentalizada para distorcer a realidade social, manipulando o espaço público em favor de determinadas agendas. Esse cenário se torna ainda mais complexo na era digital, onde a massificação das plataformas tecnológicas amplifica o alcance e a eficácia da desinformação, criando o que Charaudeau (2022) denominou de contraverdade — narrativas que não apenas distorcem os fatos, mas reconfiguram toda a estrutura de significação.

Van Dijk (2018), ao abordar a desinformação como uma forma de abuso de poder discursivo, nos alerta para as sutilezas da manipulação cognitiva. Em sua análise, a desinformação opera não apenas pelo controle direto sobre as informações, mas também ao moldar os contextos e as condições de recepção e interpretação dessas informações. Isso coloca em evidência o poder simbólico das elites, que, através do controle dos meios de comunicação e do discurso público, conseguem perpetuar relações de dominação e legitimar suas posições de poder. A desinformação, sob essa perspectiva, é uma ferramenta de manipulação discursiva que visa não apenas distorcer a percepção pública, mas também consolidar hegemonias sociais e políticas.

A abordagem relacional-dialética de Fairclough (2003) aprofunda ainda mais essa discussão, ao argumentar que o discurso não é apenas um reflexo da realidade social, mas uma prática constitutiva que molda e transforma essa realidade. Ao explorar o conceito de semiose social, Fairclough (2003) nos leva a compreender como a desinformação intervém nos processos de construção de sentido, criando realidades discursivas que competem com a verdade factual. Assim, o poder da desinformação não reside apenas na propagação de falsidades, mas na sua capacidade de construir estruturas interpretativas que tornam essas falsidades coerentes e

legítimas dentro de determinados contextos sociopolíticos. A desinformação, dessa forma, se insere em uma batalha pelo controle da narrativa e, conseqüentemente, pela construção da realidade social.

Essa articulação entre poder, discurso e semiose revela que a desinformação opera em camadas profundas, manipulando os marcos interpretativos pelos quais os indivíduos e a sociedade compreendem o mundo. Não é à toa que, mesmo diante de evidências claras que desmentem uma narrativa desinformativa, essas narrativas podem persistir e até se fortalecer. A desinformação é capaz de moldar percepções, cristalizar preconceitos e polarizar a opinião pública, criando divisões profundas que fragmentam o espaço democrático. As bolhas informativas e os ecossistemas digitais, facilitados por algoritmos que priorizam o engajamento em detrimento da veracidade, intensificam esse processo, reforçando a segregação informacional e contribuindo para a criação de realidades paralelas.

Nesse contexto, o combate à desinformação não pode ser entendido de forma simplista, como uma mera questão de correção factual. Embora a verificação de fatos seja necessária, ela é insuficiente diante da profundidade com que a desinformação molda a semiose social. O desafio é mais complexo e exige uma abordagem multidimensional, que envolva tanto a regulação das plataformas digitais quanto a promoção de uma literacia midiática crítica. Esta última deve ir além do treinamento técnico para identificar informações falsas, englobando uma compreensão mais ampla de como os significados são construídos, disputados e manipulados nos ambientes digitais. É crucial capacitar os cidadãos a reconhecer os processos discursivos que subjazem à desinformação e desenvolver uma consciência crítica sobre os interesses ideológicos e econômicos que permeiam o fluxo de informações.

Por outro lado, a regulação das plataformas digitais deve se concentrar na forma como os algoritmos e modelos de negócios dessas empresas contribuem para a amplificação da desinformação. A lógica do capitalismo de vigilância, descrita por Zuboff (2019), revela que o engajamento contínuo dos usuários — e, conseqüentemente, o lucro gerado por isso — é priorizado em detrimento da integridade informacional. A monetização da desinformação se torna evidente à medida que conteúdos sensacionalistas e polarizadores geram mais engajamento e, assim, mais receita publicitária. Portanto, a luta contra a desinformação também passa pela reforma das estruturas de incentivo que atualmente sustentam o ecossistema digital.

Em suma, este artigo conclui que a desinformação, enquanto prática discursiva, não é um fenômeno isolado ou contingente, mas um mecanismo central na disputa pelo poder simbólico e pelo controle da narrativa social. Futuras pesquisas devem continuar a explorar as interseções entre desinformação, poder e tecnologia, investigando não apenas os mecanismos de disseminação de conteúdos manipulados, mas também as formas pelas quais essas narrativas são contestadas e resistidas em diferentes contextos sociais..

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. P.; ROVIDA, M. Desinformação e propaganda: a tecnologia da desinformação da extrema-direita. **Anais do 18º Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Cultura**, – Sorocaba: Uniso, 2024. Disponível em: <https://uniso.br/evento/epecom-2024/#item-9>. Acesso em: jan. 2025.
- CHARAUDEAU, P. **A manipulação da verdade**: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade. São Paulo: Contexto, 2022.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, P. **Le discours d'information médiatique**: la construction du miroir social, Paris: Nathan, 1997.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- D'ANCONA, M. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Faro Editorial, 2018.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.
- FONTANA, M. Z. Pós-verdade e enunciação política: entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. **Discurso e (pós) verdade**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- JESUS-SILVA, T. H. A reconfiguração da hegemonia na era digital: o papel dos algoritmos no controle da informação. **Novos Olhares**, v. 13, n. 2, p. 137–149, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/230401>. Acesso em: jan. 2025.
- JESUS-SILVA, T. H. A desinformação como instrumento de dominação capitalista. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, [S. l.], n. 46, p. 9–27, 2024. Disponível em: <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/580>. Acesso em: jan. 2025.
- JESUS-SILVA, T. H.; LIMA, N. C. Tecnologização do ambiente digital como facilitador da propagação da desinformação. **Esferas**, n. 29, 2024. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/14855>. Acesso em: jan. 2025.
- JOWETT, G. S.; O'DONNELL, V. **Propaganda & Persuasion**. Sage Publications, 2017.
- KEYES, R. **A era da pós-verdade**: desonestidade e enganação na vida contemporânea. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- MARTINS, H. A desinformação em meio à crise do capitalismo e à configuração de uma nova estrutura de mediação social. **Eco-Pós**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 330–352, 2024. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/28045](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28045). Acesso em: jan. 2025.
- QUESSADA, M. A agenda setting das fake news: uma análise da desinformação contra a esquerda brasileira à luz da ciência política. **Desenvolvimento Socioeconômico em Debate**, v. 8, n.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/RDSD/article/view/7424>. Acesso em: mai. 2024.

QUESSADA, M. O discurso por trás das fake news: uma análise da desinformação propagada contra o Partido dos Trabalhadores (PT). **Estudos de Sociologia**, v. 28, n.1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/17296>. Acesso em: mai. 2024.

SANTOS JUNIOR, M. A.; NICHOLS, B. W. Modelos de financiamento da desinformação: uma análise da monetização de websites hiperpartidários de direita. **E-Compós**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/3021>. Acesso em: set. 2024.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

VAN DIJK, T. A. Discourse and manipulation. **Discourse & Society**, v. 17, n. 2, p. 359-383, 2006. Disponível em: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-2006-Discourse-and-manipulation.pdf>. Acesso em: out. 2024.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. **Council of Europe Report**, 2017.

VAN DER LINDEN, S. **The psychology of misinformation**. Routledge, 2020.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism**: the fight for a human future at the new frontier of power. New York: PublicAffairs, 2019.

## O AUTOR

### Thiago Henrique de Jesus-Silva

Doutorando em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, sendo bolsista CAPES. Integrante do Laboratório de pesquisas em Economia, Tecnologia e Políticas de Comunicação (TELAS/UFC). E-mail: [contatothiagosilva@alu.ufc.br](mailto:contatothiagosilva@alu.ufc.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1515-3734>

# O medo à espreita nos discursos presidenciais de tomada de posse do Estado Novo (1935-1974)

*The lurking fear in Estado Novo's presidential inaugural addresses (1935-1974)*

*El miedo al acecho en los discursos de investidura presidencial del Estado Novo (1935-1974).*

## RESUMO

Enquadrado numa perspetiva discursivo-enunciativa da Análise do Discurso, este artigo tem como objetivo analisar a construção do medo, nos 7 discursos presidenciais de tomada de posse do período do regime ditatorial português, Estado Novo (1933-1974). Metodologicamente, partimos dos conceitos de tópicos de emoção, de *ethos* e de trabalhos da Ciência Política para a análise. Concluímos que (a) o medo é construído através da criação de uma visão do mundo, dominada pela insegurança e a incerteza; (b) que se constrói uma imagem do Presidente enquanto salvador e (c) que o medo servia os propósitos de subordinação e de desmobilização popular.

**Palavras-chave:** *ethos*; emoção; discurso presidencial; ditadura; Estado Novo.



Recebido em: 10 de outubro de 2024  
Aceito em: 09 de maio de 2025  
DOI: 10.26512/les.v26i2.55697

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Micaela Aguiar

[maquiac60@gmail.com](mailto:maquiac60@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-5923-9257](https://orcid.org/0000-0002-5923-9257)

Universidade do Minho, Braga, Portugal

# ARTIGO

## ABSTRACT

Framed within a discursive-enunciative perspective of Discourse Analysis, this article aims to analyze the construction of fear in the seven presidential inauguration speeches from the period of the Portuguese dictatorial regime, Estado Novo (1933-1974). Methodologically, we draw on the concepts of emotional topics, *ethos*, and Political Science studies for the analysis. We conclude that (a) fear is constructed through the creation of a worldview dominated by insecurity and uncertainty; (b) an image of the President as a savior is built; and (c) fear served the purposes of subordination and popular demobilization.

**Keywords:** ethos; emotion; presidential speech; dictatorship; Estado Novo.

## RESUMEN

Enmarcado en una perspectiva discursiva-enunciativa del Análisis del Discurso, este artículo tiene como objetivo analizar la construcción del miedo en los siete discursos presidenciales de toma de posesión del período del régimen dictatorial portugués, Estado Novo (1933-1974). Metodológicamente, partimos de los conceptos de tópicos de emoción, de *ethos* y de estudios de la Ciencia Política para el análisis. Concluimos que (a) el miedo se construye a través de la creación de una visión del mundo dominada por la inseguridad y la incertidumbre; (b) se construye una imagen del Presidente como salvador; y (c) el miedo servía para los propósitos de subordinación y desmovilización popular.

**Palabras clave:** ethos; emoción; discurso presidencial; dictadura; Estado Novo.

### Como citar:

AGUIAR, Micaela. O medo à espreita nos discursos presidenciais de tomada de posse do Estado Novo (1935-1974). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 74-90, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.55697. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>





## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A “economia do terror” em que assentava o Estado Novo, na expressão de Martins (1998, p. 45), ajuda a explicar a durabilidade da ditadura portuguesa que vigorou por mais de quarenta anos, em Portugal, e acabou por constituir um dos regimes ditatoriais mais longos da Europa Ocidental, no século XX. O Estado Novo (1933-1974) vai-se instaurar formalmente, em Portugal, com a Constituição de 1933, na sequência dos movimentos revoltosos de 1926 e do curto período de ditadura militar (1926-1933), que pôs irredutivelmente fim à Primeira República (1911-1926) e às suas constantes convulsões políticas. E, se a ditadura portuguesa se afasta, por princípio, do totalitarismo de regimes contemporâneos como o nazismo alemão ou o fascismo italiano (Braga da Cruz, 1982, p. 775), esta não deixa de “com a sua indiscutível especificidade” participar nos regimes de “vocação totalitária” que perduraram neste período histórico” (Rosas, 2001, p. 1054).

A figura de Oliveira de Salazar tem vindo a monopolizar o interesse dos estudos dedicados à ditadura portuguesa (e aos seus discursos), em detrimento de personagens mais secundárias, mas fundamentais na própria organização política do regime, como   o caso do Presidente da República. Ainda que o “presidencialismo bic falo” previsto na Constituição de 1933 se tenha traduzido na prática num “presidencialismo do Presidente do Conselho” (Braga da Cruz, 1982, p. 784), o Presidente da República (ou Chefe de Estado)  , no Estado Novo, dotado de “legitimidade própria” e exerce a “chefia simbólica da nação” (Freire e Pinto, 2010, p. 34-5).

O estudo dos discursos presidenciais do Estado Novo permite n  s  colmatar a ausência de investigação nesta área como ajuda a traçar um quadro mais completo dos discursos institucionais da ditadura portuguesa e do modo como estes são sintomáticos do clima de intimidação e subjug  o que se promovia no Estado Novo.

É ao filme de 2015 da realizadora Marta Pessoa, “O medo   espreita”, sobre o clima de repressão que se vivia no Estado Novo, que este artigo vai encontrar inspiração para o seu título, porque tem precisamente como objetivo central a análise da construção do medo em discursos – os discursos presidenciais de tomada de posse – que fazem parte do aparelho institucional que cultivava esse ambiente de repressão.

Este artigo parte, então, do pressuposto de que os discursos totalitários se caracterizam por uma “predileção por uma emotividade de carácter destrutivo” (Kacprzak, 2013, p. 2) e de que “o clima de intimidação” (Rosas, 2013, p. 200) que se instaurou no Estado Novo constitui uma dimensão estrutural da ditadura, já que criou as condições que garantiram a durabilidade do regime (Rosas, 2013, p. 196), para colocar como hipótese central de trabalho que há nos discursos

---

<sup>1</sup> Micaela Aguiar   doutorada em Ciências da Linguagem e investigadora no Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Concluiu o doutoramento com financiamento da FCT(SFRH/BD/117408/2016), na área da Análise do Discurso, com uma tese intitulada “Imagens presidenciais nos discursos de tomada de posse nos cem anos da República Portuguesa”. Recentemente trabalhou como investigadora contratada no projeto PortLinguE, Multilingual Portal for Specialized Languages: mining open data for cross-language information retrieval (PTDC/LLT-LIG/31113/2017), e como bols ira pós-doutoral no projeto europeu Partnerships for Science Education (101006468).

presidenciais de tomada de posse, proferidos no período da ditadura portuguesa, uma construção discursiva do medo. Partindo de uma perspectiva discursivo-enunciativa interdisciplinar da Análise do Discurso, este trabalho assenta teoricamente nos contributos da Análise da Argumentação (Plantin, 1999), na teoria do *ethos* (Charaudeau, 2013) e em alguns trabalhos da Ciência Política (Braga da Cruz, 1982; Rosas, 2001, 2013, entre outros) e considera o conceito de emoção enquanto categoria discursiva (Marques, 2012), tal como tem sido teorizado atualmente por investigadores como Plantin (1999), Kerbrat-Orecchioni (2000) e Micheli (2008), para analisar a construção do medo nos discursos presidenciais de tomada de posse proferidos no Estado Novo.

É certo que, como afirma Rosas (2013, p. 190), a violência está inscrita no “código genético” de todos os regimes fascistas, mas a apologia de Salazar (e do regime) pelos “safanões a tempo” (2013, p. 195) enquadra a violência do Estado Novo nas especificidades da ditadura portuguesa. Com efeito, no Estado Novo uma “gestão politicamente racional” da violência (Rosas, 2013, p. 190), pensada de forma a adequar-se ao temperamento do povo português, que, para Salazar, padecia de um “doentio sentimentalismo” (Rosas, 2013, p. 194), incompatível com formas mais ostentáveis de violência.

Para Rosas (2013), articulava-se no Estado Novo uma violência punitiva, levada a cabo pela polícia política contra os que “ousavam desafiar a ‘ordem estabelecida’” e que se praticava através do “recurso sistemático à tortura e à prisão sem culpa formada” (2013, p. 202-3), e uma violência preventiva, invisível e omnipresente, que assentava, sobretudo, nos “aparelhos oficiais de inculcação ideológica” que tinham como missão “vigiar o quotidiano e inculcar unívoca e autoritariamente” os valores do regimes (2013, p. 199).

Só compreendendo os sistemas de dominação e de subjugação que operavam no Estado Novo “com a sua ação intimidatória no dia a dia” que contribuía para um “clima de intimidação” é possível observar como os discursos institucionais constituem uma expressão sintomática daquilo a que Rosas chama uma “surda socialização do medo” (Rosas, 2013, p. 200).

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O conceito de emoção tem sido desenvolvido atualmente no quadro de abordagens argumentativas (Plantin, 1999), interacionais (Kerbrat-Orecchioni, 2000), discursivas (Micheli, 2008) e cognitivas (Micheli, Hekmat e Rabatel, 2013). Neste artigo, privilegiamos a abordagem argumentativa de Plantin (1999) para a análise das emoções, articulando reflexões de outras abordagens para elucidar as múltiplas dimensões do conceito de emoção, sem, contudo, pretender confluir os diferentes quadros teóricos dos quais originam.

A noção de *pathos* aristotélico, que se prende com as emoções que se suscitam no auditório para efeitos retóricos, corresponde apenas a um dos diferentes “modes d’inscription de l’affectivité dans le discours” (Micheli, 2008, p. 4) – aquele que Kerbrat-Orecchioni (2000, p. 59) denomina de

“emoção suscitada”, ligada, ao contrário do *ethos*, apenas ao auditório, e que se distingue das “emoções experienciadas” efetivamente pelo locutor e das “emoções expressas”, que estão presentes na materialidade discursiva dos enunciados. Enquanto categoria discursiva (Marques, 2012, p. 118), Micheli, Hekmat e Rabatel (2013, p. 4) distinguem as “emoções ditas” inscritas no enunciado através de algum termo de sentimento (substantivo, adjetivo, verbo), das “emoções mostradas”, que não são determinadas, na medida em que se constroem no discurso através de outros meios, como as exclamações ou as interjeições.

Nem sempre existe, contudo, uma “manifestação de emoções no discurso” (Marques, 2012, p. 119). É neste sentido que Plantin (1999, p. 6) defende que há certos enunciados que são passíveis de suscitar uma emoção, sem que haja um “termo de emoção” explícito ou qualquer expressão que o permita recuperar. Estes enunciados, porque possuem traços argumentativos emocionais (Plantin, 1998, p. 1314), constituem argumentos para uma emoção, ou melhor, orientam-se para uma emoção. A este tipo de emoção dá-se o nome de “emoção criada”, de “emoção induzida ou inferida” (Plantin, 1999, p. 210), não a partir de raciocínios lógicos ou casuais, mas de uma avaliação cognitiva da situação, assente nos lugares-comuns, nas convenções e nas normas culturais que vigoram em determinado imaginário socio-discursivo (Charaudeau, 2013, p. 117).

Partindo dos contributos da retórica clássica, da Análise do Discurso, da pragmática e dos parâmetros de avaliação cognitiva delimitados pela psicologia, Plantin (1999) reformula-os em termos de tópicos das emoções (ou parâmetros tópicos, na perspetiva de Micheli, Hekmat e Rabatel (2013)). Para dar conta da componente cognitiva da emoção é necessário, como defendem Micheli, Hekmat e Rabatel (2013, p. 11), traçar um perfil de avaliação cognitiva para as emoções. São estes tópicos de emoção que permitirão delimitar os traços argumentativos que orientam os enunciados para uma emoção.

O quê? (posição do ser ou do evento no eixo eufórico/disfórico, prazer/desprazer)

Quem? (tipo de seres afetados)

Como? (relação com as áreas em que a emoção se encontra socialmente estabilizada)

Quando? (modo de construção temporal)

Onde? (modo de construção espacial)

Quantidade, intensidade?

Causa, agente?

Consequência?

Possibilidade de controlo pelo lugar psicológico?

Conformidade ou incompatibilidade com as normas e os valores do lugar psicológico?

Distância do evento em relação ao lugar psicológico? (Plantin, 1999, p. 211)

É, assim, uma emoção calculada (Plantin, 1999, p. 211), à qual se acede através de razões (causas) e que, como tal, adquire um estatuto de conclusão de argumentação (1999, p. 8). Este tipo de emoção depende, então, de um processamento cognitivo de avaliação dos estímulos (Micheli, 2008, p. 9). Num discurso argumentativo-persuasivo, por definição, como é o caso do discurso político (Charaudeau, 2013), as emoções (e o recurso a efeitos patémicos) são uma dimensão constitutiva (Charaudeau, 2013, p. 57), especialmente na sua associação com a construção do *ethos* ou das imagens de si. Plantin (1998, p. 216) chega mesmo a falar de uma “estrutura patémica” do *ethos*. Aliás, as imagens de identificação – que constituem um dos dois tipos de imagens que se constroem no discurso político (Charaudeau, 2013, p. 137) – assentam precisamente na afetividade, na medida em que se orientam para o outro, para o cidadão e para um “processo de identificação irracional”, ou melhor, emocional.

## 2. METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO CORPUS

Partindo deste quadro teórico da construção das emoções e das imagens, o objetivo central deste artigo<sup>2</sup> é o de analisar a construção discursiva do medo nos discursos presidenciais de tomada de posse do Estado Novo. Consideramos que qualquer intervenção ou discurso feito pelo Presidente da República faz parte do discurso institucional do Estado Novo. A palavra presidencial, no período da ditadura, destinava-se sobretudo a inaugurações de obras, espalhadas pelo País, deslocações internacionais e celebrações nacionais (Freire e Pinto, 2013). A escolha dos discursos presidenciais de tomada de posse como objeto de estudo deve-se às características particulares deste género discursivo<sup>3</sup>; os discursos de tomada de posse são dotados de uma solenidade histórica e cerimonial que os distingue de outros géneros dentro do discurso presidencial.

Porque marcam o início de um novo ciclo da vida política do País, os discursos de tomada de posse convidam à reflexão sobre a situação do País, o seu futuro e o seu lugar na História da nação e do mundo, e constituem uma plataforma sem-par da palavra presidencial, amplificando os poderes informais do Presidente da República de (des)mobilização nacional e criando um espaço singular de construção de emoções (e de imagens).

As emoções serão consideradas, não na perspetiva da psicologia, como universais e abstratas – porque se ligam a funções adaptativas evolucionárias e resultam de um processo de aprendizagem independente da cultura (Ekman, 1999, p. 46) – mas, à semelhança de Plantin (2016, p. 226), como indissociáveis da situação argumentativa, ou melhor, do contexto e, por extensão, do género discursivo em causa.

<sup>2</sup> Este artigo enquadra-se no âmbito do trabalho de tese doutoramento, financiado por fundos nacionais, e faz parte do projeto de investigação maior [Anonimizado].

<sup>3</sup> Adotamos o conceito de género discursivo de Charaudeau & Maingueneau (2002). Os autores definem “tipos de discurso” como setores de produção verbal de uma sociedade, como, por exemplo, o discurso político, e defendem que destes tipos de discurso decorrem múltiplos géneros.

Uma vez que a definição dicionarizada das emoções reflete, em parte, o imaginário socio-discursivo<sup>4</sup> (Charaudeau, 2013, p. 117) das comunidades, partiremos da acepção de “medo” enquanto “sentimento de inquietação, de preocupação pela possibilidade de ocorrência do que é tido por desagradável”, tal como é apresentada no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001).

A metodologia de análise é qualitativa, porque se parte do pressuposto da construção contextual do sentido e é adotada uma abordagem combinada *top-down* e *bottom-up* (Kerbrat-Orecchioni e Traverso, 2004), que pressupõe tomar como ponto de partida as coordenadas situacionais do evento comunicativo para analisar o modo como são atualizadas em cada discurso.

Esta abordagem permite-nos partir dos parâmetros de género (Coutinho, 2007, p. 106) do discurso presidencial de tomada de posse – as expectativas ou características previsíveis deste género discursivo – e das coordenadas contextuais deste período sociopolítico, para colocar como hipótese de trabalho central que há, dada a predileção dos discursos totalitários por emoções negativas (Kacprzak, 2013, p. 2) e o clima de repressão que se viva na ditadura, nos discursos presidenciais de tomada de posse, proferidos no Estado Novo, uma construção discursiva do medo.

Desdobraremos esta hipótese central em três hipóteses mais específicas: (h1) de que a construção do medo nestes discursos constitui uma estratégia sistemática – e não é resultado de ocorrências singulares, – marcada pela presença de regularidades ao nível dos mecanismos discursivo-linguísticos; (h2) de que as imagens discursivas que se constroem do Presidente da República são fundamentais para a gestão do percurso emocional destes discursos e (h3) de que estas imagens se articulam com finalidades argumentativas desta estratégia.

A partir destas hipóteses de trabalho, estruturamos a análise de forma a dar conta dos seguintes objetivos: (1) analisar a construção do medo, através da aplicação dos tópicos de emoção, propostos por Plantin (1999); (2) categorizar as regularidades, ao nível dos mecanismos linguístico-discursivos, que contribuem para a construção da emoção; (3) observar o papel da construção de imagens presidenciais na gestão emocional do discurso e (4) relacionar a construção do medo e das imagens do Presidente com as finalidades argumentativas.

Constitui-se, para esta análise, um corpus de 7 discursos de tomada de posse<sup>5</sup> (ver Tabela 1.), proferidos pelos três Presidentes da República eleitos no Estado Novo – Óscar Carmona, Craveiro Lopes e Américo Tomás – que traçaram um quadro de uma presidência “dominada por militares, no fundamental, obedientes a Oliveira Salazar” (Freire e Pinto, 2010, p. 25).

Tabela 1 – Descrição do corpus

| Presidente da República | Ano  | Mandato    | Sigla  |
|-------------------------|------|------------|--------|
| Óscar Carmona           | 1935 | 2º mandato | OC1935 |
| Óscar Carmona           | 1942 | 3º mandato | OC1942 |

<sup>4</sup> Imaginário sócio-discursivo resulta da construção, através dos discursos que circula, de representações que uma sociedade ou grupo social faz de si mesma.

<sup>5</sup> Os discursos encontram-se disponíveis em [Anonimizado].

|                |      |            |        |
|----------------|------|------------|--------|
| Óscar Carmona  | 1949 | 4º mandato | OC1949 |
| Craveiro Lopes | 1951 | 1º mandato | CL1951 |
| Américo Tomás  | 1958 | 1º mandato | AT1958 |
| Américo Tomás  | 1965 | 2º mandato | AT1965 |
| Américo Tomás  | 1972 | 3º mandato | AT1972 |

É a Constituição de 1933 que, como já referimos, formaliza a ditadura militar que tinha sido imposta com a revolução de 1926 enquanto o regime conhecido por Estado Novo. Em 1935, o General Óscar Carmona, uma das figuras da revolução, é reeleito para as funções de Presidente da República que já desempenhava desde 1926. No fim dos 25 anos em que Óscar Carmona permanece enquanto Presidente da República e após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos de oposição ao regime, como o Movimento de Unidade Nacional Antifascista (MUNAF) e o Movimento de Unidade Democrática (MUD), intensificam-se, culminando na candidatura, em última instância sem sucesso, do General Norton de Matos nas eleições 1949 (Saraiva, 1991, p. 360). Óscar Carmosa é reeleito, mas morre passado dois anos, sendo substituído por Craveiro Lopes.

De acordo com Maia (2016, p. 44), Craveiro Lopes não é “primeira escolha” do regime, mas sim a “mais pragmática”, pois o seu perfil marcado pela “adesão ao golpe de 28 de Maio de 1926, a carreira exemplar na Cavalaria e na Aviação, o estilo austero, a falta de carisma e a falta politização” agradavam ao regime. Contudo, à data das eleições presidenciais de 1958 uma “onda de oposição à sua recandidatura” (Maia, 2016, p. 45) leva o regime a escolher como candidato o Almirante Américo Tomás.

Américo Tomás toma posse, após uma eleição marcada pela candidatura de Humberto Delgado, que abalou o regime (Figueiredo, 1975, p. 256) dada a “explosão popular” (Raby, 1982, p. 880) de apoio a Delgado e que levou à reforma constitucional de 1959, restringindo as eleições presidenciais a um colégio eleitoral. Américo Tomás assumiu-se como “um canal privilegiado da propaganda do regime” e focou-se no “desempenho das funções protocolares e de representação do Estado” (Martins, 2016, p. 54). Durante o mandato de Tomás, a repressão política e a questão colonial agravaram-se, especialmente na década de 1960, com a recusa de Portugal em aderir ao processo de descolonização dos seus territórios ultramarinos, o que gerou condenação internacional generalizada e resultou na Guerra Colonial Portuguesa ou a Guerra do Ultramar. Em 1968, Américo Tomás procede à substituição de Salazar, incapacitado para o desempenho das funções, por Marcelo Caetano enquanto Presidente do Conselho de Ministros. A resistência ao regime culminou no 25 de Abril de 1974, quando um movimento militar derrubou o regime e iniciou a transição para a democracia.



### 3. AS RAZÕES DO MEDO: DOS TÓPICOS DAS EMOÇÕES AOS MECANISMOS LINGUISTICO-DISCURSIVOS

A instrumentalização do medo no discurso político, ainda que constitua uma questão especialmente atual nas últimas décadas, e que tenha dado, aliás, origem ao surgimento de termos modernos, como o de “fearmongering”, que procuram descrever as especificidades desta prática, encontra-se já prescrita – ou proscria, quando se fala de falácias – nas retóricas da Antiguidade Clássica, como, por exemplo, na argumentação *ad metum* ou *in terrorem*. O uso do medo no discurso político não deixa, contudo, de adotar em regimes totalitários particularidades – que é necessário analisar – e que o distinguem, por exemplo, das transmutações populistas mais modernas em contexto democrático, como é o caso da campanha do Brexit, no Reino Unido, e da corrida presidencial de Donald Trump, nos Estados Unidos.

Al Gore (2004) comenta, a propósito da “Guerra ao Terror” da administração Bush, na década de 2000, que aquilo que denomina de “política do medo” tem com principal propósito “distort the political reality of a nation by creating fear in the general population” (2004, p. 779); e o sociólogo Bauman (2008, p. 9), ao descrever o que designa como “medo derivado”, refere o processo de alguém que interioriza “uma visão do mundo que inclua a insegurança e a vulnerabilidade”. Quando falamos da construção do medo no discurso político – e no discurso presidencial, em particular –, estamos, pois, a ultrapassar a noção de “medo” enquanto emoção básica ou primitiva, para a análise de formas de perspetivar a realidade ou de visões do mundo construídas, no discurso, para provocar medo, ou melhor, que orientam o discurso para o medo.

A construção do medo, nos discursos em análise, está ancorada na legitimidade institucional do Presidente da República, enquanto representante do País e dos interesses dos Portugueses, e no próprio género discursivo, pois prevê-se que, nos discursos de tomada de posse, o Presidente enquadre o País nas problemáticas atuais e apresente a sua visão para o futuro da Nação. Trata-se, então, de um locutor largamente legitimado e de um género que pressupõe a construção de uma determinada visão do País e do mundo.

Os discursos presidenciais de tomada de posse do Estado Novo, ainda que se estendam num período de mais de quarenta anos, constroem uma visão do mundo disfórica e relativamente uniforme – o que testemunha, como veremos, a sistematicidade desta estratégia. A visão do mundo que se constrói nestes discursos assenta na dramatização da situação do País e do mundo (o quê?), expressa em estruturas preposicionais com valor locativo e lexemas com sentido temporal, como, por exemplo, em “a época em que vivemos”.

1. A época em que vivemos, tão perturbada e de futuro tão incerto, não nos permite – nem às nações nossas amigas – dedicar energias e haveres exclusivamente ao bem-estar das populações; é mister que nos apetrechemos para enfrentar os perigos que nos ameacem. – CL1951



Contribuem também para a construção de um tempo (quando?) e de um espaço (onde? distância?) os tempos verbais no presente do indicativo, que enquadram a situação numa proximidade física e temporal, e outros lexemas com propriedades temporais, como “futuro”, que projetam a situação num futuro indeterminado. Já os pronomes e as desinências verbais de 1.<sup>a</sup> pessoa do plural (NÓS) – como em “vivemos”, “apetrechemos” e “nos ameacem” – constroem um locutor coletivo que identifica os Portugueses como os seres afetados pela situação que se descreve.

As consequências desta situação ocorrem, no discurso, na forma de enumerações (“Multiplicam-se os problemas; acumulam-se as dificuldades”) e de estruturas de superlativação (“mais problemas que soluções, mais dúvidas que certezas”), que constituem, como veremos mais à frente, mecanismos de intensificação;

2. Multiplicam-se os problemas; acumulam-se as dificuldades; uma grave perturbação agita os espíritos; no mundo económico, no mundo social, no mundo político, nas relações entre Estados e no seio das Nações, os homens revelam mais perplexidades que seguranças, mais problemas que soluções, mais dúvidas que certezas. – OC1949

e são multidimensionais, pois quer englobam problemáticas económicas e sociais do País (“no mundo económico, no mundo social, no mundo político”) ou questões de política interna e externa (“nas relações entre Estados e no seio das Nações”), quer incidem sobre o estado de espírito dos Homens (“uma grave perturbação agita os espíritos”). As consequências desta situação, ainda que indefinidas (“problemas”, “dificuldades”), são interseccionais às esferas financeira, social, privada, política do indivíduo e do indivíduo enquanto cidadão (consequências?).

Apesar da ubiquidade dos problemas e das dificuldades que se fazem sentir, as causas são escassamente definidas (causas?). Há uma indeterminação das causas que resulta tanto de um processo de omissão do agente, como em “o clima de incrível animosidade, que tão injustamente nos criaram”;

3. E não penso, nem é de pensar, porque a humanidade se está mostrando cada vez mais profundamente perturbada e porque a experiência trazida dos dois anteriores mandatos e o clima de incrível animosidade, que tão injustamente nos criaram e tão encarniçadamente está sendo mantido, não permitem otimismo inconvenientes. – AT1965

como de processos de personificação (“A crise mundial continua dominando todos os povos, invadindo todos os setores da atividade”).

4. A crise mundial continua dominando todos os povos, invadindo todos os setores da atividade. No mundo assim conturbado, e por força da solidariedade que a todos une, as nações são vítimas não só das dificuldades que em cada povo se engendram e nascem, mas das que em outros povos se geram. – OC1935

Nesta indeterminação das causas, há uma vitimização dos Portugueses e do País (“as nações são vítimas”) que nega a possibilidade de controlo da situação (controlo?). E é, precisamente, esta indeterminação do problema (e das suas causas) e a consequente incapacidade de controlar o que provoca medo que Bauman (2008) aponta como nuclear para a definição do próprio conceito de medo:

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance. (Bauman, 2008, p. 8)

É, assim, que se cria a tal “visão do mundo que inclui insegurança e incerteza” de que o sociólogo falava, construindo uma versão do mundo em que os Portugueses e o País vivem sob a ameaça de um perigo indefinido e onnipresente em todas as esferas, do indivíduo à Nação.

As propriedades disfóricas desta conceção do mundo devem-se, contudo, também à articulação de diferentes mecanismos de intensificação (intensidade?), como o uso de estruturas de superlativação (“no mais sangrento e devastador conflito”) e de generalização (“em quase todo o Mundo”), de enumerações e de repetições anafóricas (“ao desrespeito, à indisciplina, à degradação e ao banditismo”), ou ainda a predominância de redes lexicais associadas a valores negativos (“sangrento”, “devastador”, “conflito”, “estragos”, “mal”, “danos”, “impunidade”).

5. Espero em Deus que as precauções tomadas pelos países do Ocidente serão suficientes para evitar que o Mundo – mal curado ainda de recentes feridas – seja lançado no mais sangrento e devastador conflito. – CL1951
6. Os estragos que as forças do mal têm causado danos já muito profundos, pouco se tendo feito de positivo, até agora, para pôr termo ao desrespeito, à indisciplina, à degradação e ao banditismo que têm grassado, com estranha impunidade, em quase todo o Mundo (...). – AT1972

Na construção de uma visão do mundo que orienta o discurso para o medo, existe um processo global de hiperbolização da realidade (como?), do qual a legitimidade do Presidente da República também faz parte; e, com efeito, o Presidente esclarece a deontologia emocional do mundo que se constrói, através do uso explícito de termos de emoção (ou emoções ditas) – como, por exemplo, em “hora conturbada” ou “justa apreensão”.

7. Estas palavras do compromisso constitucional que podem, em épocas de calma normalidade, parecer simples manifestações da majestade do poder público, envolvem, nesta hora conturbada, responsabilidades que todos conhecem e a muitos causam justa apreensão. – OC1942

Há, pois, razões para ter medo (ver Tabela 2.) – essa é a conclusão emocional perante uma visão do mundo construída nestes discursos do Estado Novo, que os tópicos de emoção ajudam a delimitar e que coloca os Portugueses e o País num clima de insegurança e apreensão, não muito diferente daquele que se vivia efetivamente no período da ditadura, em Portugal.

Tabela 2 – Sumário da análise dos tópicos do medo

| Tópicos das Emoções | Tópicos do Medo                             | Mecanismos linguístico-discursivos                                                                                                      | Exemplos                                                                                                                             |
|---------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O quê?              | situação disfórica do País                  | Estruturas preposicionais e lexemas com valor temporal                                                                                  | “A época em que vivemos”                                                                                                             |
| Quem?               | os Portugueses                              | Desinências verbais e pronomes de 1. <sup>a</sup> pessoa do plural (NÓS)                                                                | “apetrecemos” e “nos ameacem”                                                                                                        |
| Quando?             | presente e futuro                           | Tempos verbais do presente e lexemas com valor temporal                                                                                 | “vivemos”, “futuro tão incerto”                                                                                                      |
| Consequências?      | Problemas económicos, sociais, políticos    | Enumerações                                                                                                                             | “no mundo económico, no mundo social, no mundo político”                                                                             |
| Causas?             | indeterminadas                              | Personificação<br><br>Omissão do agente                                                                                                 | “A crise mundial continua dominando todos os povos”<br>“o clima de incrível animosidade, que tão injustamente nos criaram”           |
| Controlo?           | não                                         |                                                                                                                                         |                                                                                                                                      |
| Intensidade?        | elevada                                     | Estruturas de superlativação, estruturas de generalização, enumerações, repetições anafóricas, redes lexicais disfóricas, emoções ditas | “no mais sangrento e devastador conflito”, “à indisciplina, à degradação e ao banditismo”, “estrago”, “mal”, “nesta hora conturbada” |
| Como?               | Processo global hiperbolização da realidade |                                                                                                                                         |                                                                                                                                      |
| Conclusão emocional | (há razões para) ter medo                   |                                                                                                                                         |                                                                                                                                      |

#### 4. A GESTÃO DO MEDO E A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DO PRESIDENTE

O medo que se constrói nestes discursos é estratégico e a gestão emocional dos discursos passa pela construção de imagens do Presidente da República, pois é através do Presidente que

se vai apresentar o “eixo de controlo” (Plantin, 1999, p. 12) em falta para evitar que o medo se transforme em pânico e para o instrumentalizar ao serviço dos fins do regime. É necessário, para tal, que, nesta visão do mundo aterradora que se constrói, surja uma figura salvadora; estamos, pois, ao nível da dimensão afetiva das imagens, naquilo que Charaudeau (2013, p. 137) denomina imagens de identificação – orientadas tanto para si, pois refletem os traços de carácter que definem o locutor enquanto pessoa, como para o outro, na medida em que o interlocutor reconhece nesta imagem uma versão idealizada de si mesmo.

Constrói-se uma imagem do Presidente, nestes discursos, quer enquanto pessoa, quer enquanto figura institucional, definida pela responsabilidade, como se pode observar pela predominância de redes lexicais com valores deônticos (“responsabilidades”, “imperativo”, “dever”, “cabe”, “competete”), ligadas à construção de um locutor pessoal (“obedeci”, “seguir”) ou à referenciação do Presidente da República no discurso (“Chefe de Estado”).

8. Como homem consciente das responsabilidades do cargo e das dificuldades da época que atravessamos, não obedeci, com efeito, à voz da comodidade, mas posso dizer que segui o imperativo do dever. – OC1949
9. E se ao Chefe do Estado cabe sempre estar atento, compete-lhe sobretudo estar preparado para as emergências que possam surgir, pois é na sua consciência que pesará a responsabilidade das decisões a tomar. – AT1965

É a imagem de uma figura de autoridade: alguém “consciente das responsabilidades”, preparado e atento às dificuldades e dotado de uma certa abnegação para seguir o “imperativo do dever” e não a “voz da comodidade”. Esta imagem alinha-se, aliás, com a ideia do regime de que “a política devia deixar-se para quem podia mandar” (Rosas, 2013, p. 200).

É uma autoridade que se define pela desqualificação daquele que não tem autoridade; e, não sem razão, pois a elevação do Presidente da República é essencial para o instituir enquanto salvador e, assim, negar a substitutibilidade da autoridade – i.e. não é qualquer um que pode mandar –, alertando para a posição vulnerável que a rejeição desta autoridade implica. Tal promove aquilo que Torgal e Homem (1982, p. 1439) denominam de uma “subordinação consentida”, para que não haja pânico no medo, mas apenas uma “mansa sujeição” ao regime e à autoridade do Estado Novo.

O período do pós-Segunda Guerra Mundial é marcado pelo surgimento do “primeiro movimento generalizado de contestação do regime”, que dá expressão a uma “vontade popular de mudança” (Raby, 1982, p. 869) e que vai culminar na candidatura do general Norton de Matos às eleições presidenciais de 1949 e, anos mais tarde, na candidatura do general Humberto Delgado, em 1958; e a partir dos anos 60 o regime procura defender a impopular Guerra Colonial (1961-1974) e a luta contra a expansão do comunismo na Europa.

A evolução das conjunturas político-sociais leva a “alterações do discurso [do regime] e dos propósitos que animavam a sua divulgação” (Rosas, 2001, p. 1033) e, nos discursos presidenciais

de tomada de posse, estas transformações refletem-se na articulação da procura de uma “subordinação consentida” (Torgal e Homem, 1982, p. 1439) com um propósito de desmobilização popular. Aliás, Rosas (2013, p. 202) afirma que a durabilidade do regime passava “não tanto pela mobilização dos que apoiavam fiel e entusiasticamente o regime”, mas pela “bem-sucedida desmobilização dos demais”.

Do Presidente da República, constrói-se, a partir deste período, uma imagem que se orienta para o outro, através de interpelações ao povo português, marcadas pela modalidade deôntica – como em “Convêm, no entanto, estar atento”, “Sejamos por isso modestos” ou ainda “mas trabalhemos antes por melhorá-lo” – que, ao afastarem-se dos valores da ordem e configurarem-se na dimensão do conselho, ou melhor, da advertência, contribuem para a construção de uma imagem do Presidente enquanto figura patriarcal.

10. Ocorreu recentemente uma dessas ocasiões, que se caracterizou por nefasto clima de paixões, apto a envenenar a paz e harmonia em que vivemos. Convêm, no entanto, estar atento a sentimentos ou críticas que pareçam justificados. – AT1958
11. Sejamos por isso modestos, não ambicionando alterar em décadas a constituição do Mundo, mas trabalhemos antes por melhorá-lo em cada momento no que de nós dependa e o progresso da técnica, em certas épocas como a nossa mais aceleradamente permita. – AT1965

Esta identificação do Presidente com a figura paternal adota, nestes discursos do Estado Novo, a configuração do patriarca – uma figura dotada de um certo gravitas, mais austero que carinhoso, que castiga e repreende por afeto – que está de acordo com aquilo que Torgal e Homem (1982, p. 1439) denominam de uma “autoridade firme, mas paternal”, característica da tradição política da época, e com a idealização que se fazia do homem português na propaganda do Estado Novo, aquilo que Rosas (2001, p. 1037) designa como o “homem novo” – “respeitador da ordem estabelecida e das hierarquias sociais e políticas”, “cumpridor dos seus deveres na família e no trabalho” e “pronto a servir a pátria e o império”.

A gestão do medo, nestes discursos, essencial à sua instrumentalização, processa-se, então, através da introdução na visão do mundo que se constrói, pautado pela insegurança e pela onnipresença de um perigo indefinido, da figura de um salvador, que ganha forma através de uma extraordinarização da imagem que se constrói do Presidente da República, ao serviço de propósitos repressivos tanto através da promoção de uma “subordinação consentida” (Torgal e Homem, 1982, p. 1439) como de tentativas de desmobilização popular. É uma estratégia que se assemelha a estrutura narrativa dos contos populares e das aventuras de heróis (Charaudeau, 2009, p. 9), não muito diferente, aliás, da que é representada numa das imagens mais icónicas dos tempos da ditadura que ilustra Salazar no corpo do rei D. Afonso Henriques, acompanhada com a legenda “Salazar – Salvador da Pátria”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Humberto Delgado, o militar que se candidatou às eleições presidenciais de 1958 contra o candidato do regime, Américo Tomás, ficou conhecido como o “General Sem Medo”. E a alcunha é, sem dúvida, apropriada, porque ir contra o Estado Novo significava ir contra um regime que tem na fórmula da sua durabilidade um “coeficiente ótimo de terror” (Martins, 1998, p. 45). Enquadrado teoricamente numa perspetiva interdisciplinar da Análise do Discurso, o presente artigo propôs-se a analisar, partindo de uma metodologia *top-down* e *bottom-up*, de base qualitativa, a construção discursiva do medo nos 7 discursos presidenciais de tomada de posse, proferidos no período da ditadura portuguesa (1933-1974), o Estado Novo.

Em relação à primeira hipótese de trabalho, partimos da análise dos tópicos de emoção (Plantin, 1999) e da categorização de regularidades ao nível dos mecanismos linguístico-discursivos para confirmar que a construção do medo constitui uma estratégia sistemática nos discursos em análise e que assenta na construção de uma visão do mundo disfórica, pautada pela insegurança e pela incerteza. No que diz respeito à segunda hipótese, concluímos que a construção de imagens do Presidente é essencial à gestão emocional dos discursos, pois apresenta o “eixo de controlo” (Plantin, 1999, p. 12), necessário à sua instrumentalização. Relativamente à terceira hipótese, verificámos que a construção de imagens do Presidente da República está ligada às finalidades argumentativas desta estratégia: a construção de um perfil inalcançável de quem manda promove uma “subordinação consentida” (Torgal e Homem, 1982, p. 1439), que, a partir do período do pós-Segunda Guerra, se articula à construção de uma dimensão patriarcal, na relação com o povo português, ao serviço de tentativas de desmobilização popular. Concluímos que esta extraordinarização da imagem do Presidente da República é fundamental na gestão e na instrumentalização do medo que se constrói nos discursos e observámos que esta estratégia se assemelha à estrutura das narrativas de heróis (Charaudeau, 2009, p. 9).

Debruçarmo-nos sobre o modo como o medo se constrói nos discursos institucionais do Estado Novo é essencial para compreender o clima de intimidação que se vivia nos tempos da ditadura e que o medo não era apenas um efeito à posteriori de uma violência mais sangrenta – que também existia – mas era um instrumento usado pelo regime, do qual os discursos institucionais são uma expressão sintomática. Esta análise pretende constituir um ponto de partida para o estudo da construção do medo nos discursos institucionais do Estado Novo, de forma a traçar-se um quadro mais completo dos discursos institucionais da ditadura portuguesa. Futuros trabalhos poderão estender esta análise a outros géneros de discursos presidenciais ou estudar numa perspetiva comparativa os discursos institucionais de regimes ditatoriais contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA DA CRUZ, M. Notas para uma caracterização política do salazarismo. **Análise Social**, XVIII (72-73-74), -3. °-4. °-5. °, p. 773-794, 1982.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Tradução por Carlos Medeiros. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2008.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'analyse du Discours**. Éd. du Seuil, 2002.
- CHARAUDEAU, P. **Le discours politique. Les masques du pouvoir**. Vuibert, 2005.
- CHARAUDEAU, P. Le discours de manipulation entre persuasion et influence sociale. **Acte du colloque de Lyon**. 2009. Disponível em <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-discours-de-manipulation-entre.html>.
- COUTINHO, M. A.. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: GUIMARÃES, A. M., MACHADO, A. R. & COUTINHO, A. (org). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Mercado de Letras: Campinas, 2007, p. 101-110.
- EKMAN, P. Basic Emotions. In: Dalgleish, T. & Power, M. **Handbook of Cognition and Emotion**. U.K.: John Wiley & Sons, Ltd., 1999.
- FIGUEIREDO, A. **Portugal: cinquenta anos de ditadura**. Publicações Dom Quixote, 1975.
- FREIRE, A., & PINTO, A. C. **O Poder Presidencial em Portugal**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2010.
- GORE, A. The Politics of Fear. **Social Research – Fear: its political uses & abuses**, n.71, 4, p. 779-798, 2004.
- KACPRZAK, Al. Le pathos négatif en tant que trait du discours politique totalitaire. **Argumentation et Analyse du Discours**, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aad/1427>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle?. In: PLANTIN, C. **Les émotions dans les interactions**. PUL : Lyon, 2000, p.33-74.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. Types d'interactions et genres de l'oral. **Langages**, 153, n.1, p. 41-51, 2004.
- MAIA, V. Craveiro Lopes – Incómodo para o regime. **Visão História – Os 18 presidentes**, 33, Impresa Publishing, S.A., 2016, p. 44-45.
- MARQUES, M. A. Emotions and Argumentation in the Portuguese Parliament. In: IONESCU-RUXANDOIU, L. **Parliamentary Discourses across Cultures: Interdisciplinary Approaches**, Cambridge Scholars Publishing, 2012, p. 117-132.
- MARTINS, H. **Classe, status e poder e outros ensaios sobre o Portugal contemporâneo**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1998.
- MARTINS, S. (2016). Américo Tomás – Guardião do Salazarismo. **Visão História – Os 18 presidentes**, 33, Impresa Publishing, S.A., p. 54-55.
- MEDO. In: CASTELEIRO, J. M. **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo: Lisboa, 2001, p. 242.
- MICHELI, R. L'analyse argumentative en diachronie: le pathos dans les débats parlementaires sur l'abolition de la peine de mort. **Argumentation et analyse du discours**, 1, 2008. Disponível em <https://journals.openedition.org/aad/482>.
- MICHELI, R., HEKMAT, I., & RABATEL, A. Les émotions: des modes de sémiotisation aux fonctions argumentatives. **Semen**, 35, 2013. Disponível em <https://journals.openedition.org/semen/9790>



PLANTIN, C. Les raisons des émotions. *In*: BONDI, M. **Forms of argumentative discourse**. CLUEB : Bologne, 1998, p. 3-50.

PLANTIN, C. La construction rhétorique des émotions. *In*: RIGOTTI, E. **Rhetoric and Argumentation. Proceedings of the International Conference**. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 1999, p. 203-219.

SARAIVA, J. H. **História concisa de Portugal**. Publicações Europa- América, 1991

RABY, D. O problema da unidade antifascista: o PCP e a candidatura do general Humberto Delgado em 1958. **Análise Social**, XVIII, (72-73-74), p. 869-883, 1982.

ROSAS, F. O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. **Análise Social**, XXXV, 157, p. 1031-1054, 2001.

ROSAS, F. **Salazar e o Poder. A arte de saber durar**. Lisboa: Tinta da China, 2013.

TORGAL, L. R., & HOMEM, A. C. Ideologia salazarista e cultura popular – análise da biblioteca de uma casa do povo. **Análise social**, XVIII (72-73-74), p. 1437-1464, 1982.

## A AUTORA

### Micaela Aguiar

Assistant professor at the Faculty of Arts of the University of Porto. She holds a PhD in Language Sciences, specializing in Discourse Analysis, from the University of Minho, since 2021. She has a degree in European Languages and Literatures and a master's degree in Portuguese and Comparative Linguistics. She has worked on several funded research projects, including PortLinguE - Multilingual Portal for Specialized Linguistic Resources and PAFSE (Partnerships for Scientific Education). She is currently the editor-in-chief of H2D - Revista de Humanidades Digitais (Journal of Digital Humanities).

# Globish, World Englishes and a Suitcase: Embracing Language Diversities in Travel Experiences

*Globish, World Englishes e Uma Mala: Abraçar a Diversidade Linguística nas Experiências de Viagem*

*Globish, World Englishes y Una Maleta: La Diversidad Lingüística en las Experiencias de Viaje*

## ABSTRACT

In the highly globalised world to which we all belong, contact among cultures, identities, and languages are all increasingly common. Indeed, this kind of contact has become inevitable, and is largely the result of travelling practices, which seem to be more intensive than ever before. English, as the lingua franca of today's world, is overwhelmingly the language that people rely on when they travel. They feel rather comfortable using it, and expect, at least to some extent, that it is through English that they will achieve success in communication in the easiest way. By highlighting the role of English in travel communication, this paper aims to shed light on the characteristics of language use in such contexts, as well as to explore the links between traveller English on the one hand and the phenomena of Globish and World Englishes on the other.

**Keywords:** language contacts; travelling; English; Globish; World Englishes.



Recebido em: 27 de agosto de 2024  
Aceito em: 22 de janeiro de 2025  
DOI: 10.26512/les.v26i2.55322

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Asta Pukiene**

[asta.pukiene@go.kauko.lt](mailto:asta.pukiene@go.kauko.lt)

[orcid.org/0009-0007-8759-2448](https://orcid.org/0009-0007-8759-2448)

Kauno Kolegija HEI (KK), Kaunas, Lithuania

**Marijana Prodanovic**

[mprodanovic@singidunum.ac.rs](mailto:mprodanovic@singidunum.ac.rs)

[marijana.prodanovic@go.kauko.lt](mailto:marijana.prodanovic@go.kauko.lt)

[orcid.org/0000-0002-4412-5538](https://orcid.org/0000-0002-4412-5538)

Singidunum University Belgrade (USB),  
Belgrade, Serbia

**Ieva Brazauskaite-Zubaviciene**

[asta.brazauskaite@go.kauko.lt](mailto:asta.brazauskaite@go.kauko.lt)

[orcid.org/0009-0008-2325-3445](https://orcid.org/0009-0008-2325-3445)

Kauno Kolegija HEI (KK), Kaunas, Lithuania

# ARTIGO

## RESUMO

No mundo altamente globalizado a que todos pertencemos, o contacto entre culturas, identidades e línguas é cada vez mais comum. Na verdade, este tipo de contacto tornou-se inevitável e resulta, em grande medida, das práticas de viagem, que parecem ser mais intensas do que nunca. O inglês, como língua franca do mundo atual, é a língua a que as pessoas recorrem quando viajam. Sentem-se bastante confortáveis a utilizá-lo e esperam, pelo menos em certa medida, que seja através do inglês que consigam ter sucesso na comunicação da forma mais fácil. Ao destacar o papel do inglês na comunicação em viagem, este artigo pretende lançar luz sobre as características do uso da língua nestes contextos, bem como explorar as ligações entre o inglês dos viajantes, por um lado, e os fenómenos do Globish e do World English, por outro.

**Palavras-chave:** contactos linguísticos; viajar; inglês; Globish; World Englishes.

## RESUMEN

En el mundo altamente globalizado al que todos pertenecemos, el contacto entre culturas, identidades y lenguas es cada vez más frecuente. De hecho, este tipo de contacto se ha vuelto inevitable, y es en gran medida el resultado de las prácticas viajeras, que parecen ser más intensas que nunca. El inglés, como lengua franca del mundo actual, es la lengua en la que más se confía cuando se viaja. La gente se siente cómoda utilizándola y espera, al menos hasta cierto punto, que sea a través del inglés como logre comunicarse de la manera más fácil. Al destacar el papel del inglés en la comunicación en los viajes, este artículo pretende arrojar luz sobre las características del uso de la lengua en tales contextos, así como explorar los vínculos entre el inglés de los viajeros, por un lado, y los fenómenos del Globish y los World Englishes, por otro.

**Palabras clave:** contactos lingüísticos; viajes; inglés; Globish; World Englishes.

### Como citar:

PUKIENE, Asta; PRODANOVIC, Marijana; BRAZAUSKAITE-ZUBAVICIENE, Ieva. Globish, World Englishes and a Suitcase: Embracing Language Diversities in Travel Experiences. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 91-109, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCTION

Following the global upheaval that resulted from the Covid-19 pandemic in 2020, the world of travel and tourism appears to have returned to the levels it had achieved in previous years. People move around for a variety of reasons – holidays, education, business, to mention just a few – and also to experience different cultures, which are often characterised by the use of different languages. However, English continues to hold on to its status as a lingua franca, and as such is the medium of communication when such intercultural encounters take place, irrespective of the native languages of the participants. Depending on the context in which we find ourselves, the language situation will naturally vary. Thus, while we might opt for a more formal register in business meetings or educational settings, semi-formal or informal expressions can be expected when we communicate in the street, at airports, hotels, shopping malls and restaurants. Communication activated in the sphere of tourism and hospitality is commonly based on service-related exchanges, and as such does not necessarily require extensive or complex language patterns. Consequently, the English used for these purposes can often be modified and simplified, this for many reasons, including, but not limited to, making sure that interlocutors understand us properly, avoiding the tendency to go off-topic, and using language economically, that is, saying more in less time to speed up the communication flow. Still, no matter how hard we try, the language we use can hardly be deprived of the cultural nuances inherent to us and the culture of our origins. With the above-mentioned scenario in mind, this paper aims to explore the characteristics of the English language used by non-native speakers in the context of travel, and poses the following research questions:

RQ1. How pure or standard-defiant is traveller English?

RQ2. Is such language (which might be influenced by the notions of Globish and World Englishes) still sufficiently comprehensible?

## 1. TRAVEL AND COMMUNICATION CROSS PATHS

It has been some considerable time since travelling became popular, yet this popularity continues to increase. The introduction of travel agencies (the first one believed to have been established in 1758 in the UK<sup>1</sup>), railways, automobiles, and latterly commercial flights (the first as early as 1914<sup>2</sup>), all helped to facilitate international contact and intercultural communication. The role of the Internet has also been significant in the expansion of tourism, allowing us access to offers and instant booking. And when tourists embark on a journey to their chosen destination, the majority of the instructions they find will be in English, from restaurant menus, messages in shops, adverts,

<sup>1</sup> <http://www.thomascook.com/thomas-cook-history>

<sup>2</sup> <https://www.space.com/16657-worlds-first-commercial-airline-the-greatest-moments-in-flight.html>

emergency procedures on flights/trains/buses, as well as those in hotels, plus many more; indeed, it could be argued that these, in a subtle and subconscious way, nudge us towards an ever-greater use of English once we need to communicate when abroad.

A drastic reduction in tourism was seen in a variety of ways during the Covid-19 period, and this extended to more than a year following the pandemic. Nevertheless, estimates about the growth of tourism made prior to the crisis, which suggested that the number of international trips taken globally could rise to 1.8 billion by 2030 (UNWTO, cited in McMullen, 2017), still stand some chance of being realistic.

Jack, Papps and Barrientos Arriaga (2020) note that this rise in tourism around the world enables the growth of multilingual, international meetings, that is, an increase in opportunities for people to communicate internationally and hence to use all the languages they have at their disposal (p. 535).

When abroad, we might simply want to order food, buy souvenirs, or ask (or complain) about the services at a hotel, and are thus likely to opt for the first language patterns that come to mind. However, the beliefs and stereotypes that are part of our cultural backpack (Varner, 2001, as cited in Schutte, 2009) necessarily accompany us, and can interfere with even these simple verbal exchanges. Hence, no matter how straightforward our needs and intentions are, the messages we convey in a foreign language should take culture into account, since communication here is a 'sociocultural event' (Murphy, 1985). Indeed, travel can also have an effect on the way we behave in general, given that the contacts we make are likely to be new and outside our everyday experience (Allport, 1954).

English for Specific Purposes (ESP) does recognise the language of tourism, including some field-specific, specialized terms; we can also talk about tourism discourse (Frisch, 2012) as seen in communication within this industry, plus the phenomenon of tourist talk, which describes the language used between hosts and guests (Cohen and Cooper 1986, for example, discuss tourist and foreigner talk, looking at the simplified patterns we use as hosts when we assume that our guests do not have sufficiently solid skills in a foreign language).

Contact with people from other cultures happens no matter whether or not we are frequent travellers, in that life in the 21st century is characterised by such contacts (Brislin, 2001). These might sometimes be loaded with stereotypes, prejudices, and even discriminatory behaviour. Looking more specifically at the world of tourism, contacts we make here often appear to be somewhat superficial, and as such they seem not to require a sophisticated level of language (Davies, 2000, p. 70).

This situation began decades ago, and in many ways is the story of how the power of the English language across the globe continues to grow. Indeed, English has become inevitable in a wide variety of contexts and is used for a great many purposes, in both formal and informal registers. The growing vigour of globalisation, the increasing availability of means of transport, the

pervasiveness of our consumerist world, to mention but a few, have all lent weight to the prevalence of English, and the fact that people expect this language to be used wherever they go today comes as no surprise. Although the UNWTO lists 6 official languages<sup>3</sup> – Chinese, Spanish, English, French, Arabic and Russian – with plurilingualism as one of the UN's pillars, it is undeniable that English has gained supremacy among these as a lingua franca.

## 2. ENGLISHISATION OF THE WORLD OR FOREIGNISATION OF ENGLISH

Both Latin and French, at certain points in history, enjoyed the role of a lingua franca, indeed, significant and long-lasting ones. However, the rise of English, with the constant growth that we witness in it today, has served as a bridge between people of all the cultures across the world (and is also the core tool for communication within the EU, Modiano, 2024, p. 204, known as a pan-European lingua franca, EU 2023). Apart from socio-economic reasons, researchers from various fields of study have tried to account for its spread, and have noted, among other issues, its flexibility, openness, relatively simple grammar rules, very rich vocabulary with many loanwords that people around the world can relate to, as well as its cosmopolitan nature (Alizada, 2021, p. 8).

Whenever the concept of EFL is addressed, it is common for people to think of either the UK or US variant of the language, these usually being the ones promoted in schools and education at all levels. Their dominance is often attributed to the media, and to popular culture available globally – music, TV shows, films, social media, etc. – which typically (although not exclusively) use one of these two variants. Back in 1985, Kachru quoted Crystal, who that same year estimated that there were “four non-native speakers of English for every native speaker of the language” (p. 137). Englishisation has been happening for decades and is seen everywhere; indeed, when we look at language-related fields of research, we can hardly talk about language acquisition, translation, language transfer, calques or any other phenomena without comparing some situation with what pertains to English.

Native-speakerism is another phenomenon that has arisen around the world and among the speakers of many languages; it gives primacy to those who are the native speakers of a language over those who are non-native speakers (Llurda and Calvet-Terré, 2022, p. 3), and is a frequently-occurring issue when the language in question is English. Pre-eminence has long been given to those speakers who use either the UK or US variant of English as their native language, over those using it as their foreign language, especially when the field of language teaching is concerned. Despite the fact that diversity, language diversity included, is generally seen as a positive value, both formally and informally, native-speakerism can still be observed today, for example in Germany, Poland and Spain (Modiano, 2024, p. 205).

---

<sup>3</sup> <https://news.cgtn.com/news/2021-02-21/Chinese-becomes-an-official-language-of-the-UNWTO-Y3u391Cr9C/index.html>

The question as to what kind of English we need in intercultural encounters is not a new one, and has been posed by practitioners, travellers, linguistics, as well as researchers from other fields for decades. Language purists might advocate the use of 'proper' standard language here, where all the relevant language norms (pertaining to all language layers) are complied with:

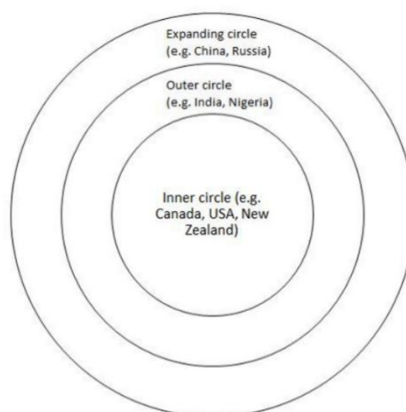
A major challenge for globalization of English is the maintenance of culturally determined varieties of world Englishes in the face of pressures to achieve viable international communication (Bamgbose, 2008, p. 359).

Conveying certain kinds of information, that is, expressing everyday thoughts pertaining to food, travel, directions, shopping, accommodation, etc., might not require all the richness that a natural language offers. For this reason, the phenomenon of Globish (also known as decaffeinated English or a world dialect) was identified as a potentially useful intercultural communication tool here. With no more than around 1500 words, and stripped of metaphorical language and complex grammatical constructions, Globish (McCrum, 2010) has been used to simplify international encounters. While it is not able to satisfy the expressive needs of scientific or academic settings, it can be used as a means of survival in everyday communication in a foreign language.

It is not only Globish that comes into play in the context of intercultural contact. Different Englishes that exist around the world also have their roles, making the situation even more interesting and linguistically diverse. As Kachru (1985) observed, geography should be taken into account, as well as the proximity between countries where English is spoken as a native language and those where it is used as a second or foreign language. Kachru went on to introduce the notion of the concentric circles of English, which have remained in use ever since. If we acknowledge and accept this model as a means of understanding "diverse sociocultural contexts and diverse uses of the language in culturally distinct international contexts" (p. 6), we can see how the use of various kinds of English contributes to an inclusive global society. Yet it also raises a number of questions. The model, using three circles, definitely sheds new light on the status of different varieties of English, these influenced by regional languages and cultures around the world. It paved the way for embracing, or at least seeing, the notions of diversity, code-switching, code-mixing, multilingualism, multiculturalism more clearly and from new perspectives (Bolton & Jenks, 2022, p. 497).



Figure 1 – Three concentric circles



Source: Kachru, 1985

On the issue of the status of world Englishes, Widdowson noted that:

The very adaptations which make the language suited to local communal requirement disqualify it from service as a global means of communication. (Widdowson, 1997, pp. 31-32).

In addition to that, Bamgbose (1997, p. 205) argued that Global English should also evolve, keeping up to date and continuing to meet the needs of the constantly evolving society to which we all belong.

One interesting question that arises, and for which there is thus far no definitive answer, is whether Global English (aka Globish) can take on a more comprehensive role and allow for some elements of other World Englishes to be absorbed into it, or whether this would only result in confusion. Knowing more about different English variants (hybrid languages, as some might say) would definitely broaden our horizons, and might even become part of our EFL curricula on a global scale, in the sense that World Englishes not only provide us with different expressions from those we are familiar with, or indeed offer new ways how to pronounce certain words, but also give us a broader picture of the communities and cultures that use them. This is only intensified by the fact that much of communication conducted in English on a day-to-day basis involves non-native speakers (NNS), i.e., language learners (Graddol, 2010).

In the circles we are aware of across the globe, languages tend to be mixed, what we know as polylingualism, metrolingualism, translanguaging, inter alia (Hopkyns, Zoghbor & Hassall, 2021, p. 177). We know that language contacts are inevitable and result in language transfer at various linguistic levels; in addition, we also know that such contact can be either direct or indirect, and that it can sometimes be impactful but at other times very subtle.

In Europe, it has been estimated that >1% of the population are native speakers of English, which underlines to the need for English as a means of supporting communication in international

exchanges (Modiano, 2024). Naturally, the status of English is not identical across all countries around the world, and it is also worth noting that in the post-Brexit era views about communication in English seem to have shifted, as also have ELT practices, this shift possibly moving them more towards Europeanisation, unification and globalisation (Modiano, 2024, p. 211).

In France, for instance, where resistance to English has been prominent for decades, progress has been noted, though largely in educational settings, while its use with the goal of communication is still limited to intercultural encounters (Deneire & Forlot, 2024). Turning to the United Arab Emirates, apart from Arabic and English (widely-used), some 100 other languages are currently in use (Hopkyns, Zoghbor, & Hassall, 2021, p. 153). Meanwhile, in Spain it has been noted that there exists insufficient motivation for English language learning among Spanish speakers compared to the rest of the EU (Llurda & Mocanu, 2024, pp. 318, 329).

The illustration below confirms these observations and also indicates success in terms of proficiency in English among language learners around the world:

Figure 2 – The world's ranking of countries and regions according to English skills

| Very High Proficiency |              |     | High Proficiency |                   |     | Moderate Proficiency |                    |     |
|-----------------------|--------------|-----|------------------|-------------------|-----|----------------------|--------------------|-----|
| 01                    | Netherlands  | 647 | 13               | Poland            | 598 | 31                   | Honduras           | 544 |
| 02                    | Singapore    | 631 | 14               | Finland           | 597 | 32                   | Georgia            | 541 |
| 03                    | Austria      | 616 | 15               | Romania           | 596 | 33                   | Belarus            | 539 |
| 04                    | Denmark      | 615 | 16               | Bulgaria          | 589 | 34                   | Ghana              | 537 |
| 05                    | Norway       | 614 | 17               | Hungary           | 588 | 35                   | Italy              | 535 |
| 06                    | Sweden       | 609 | 18               | Slovakia          | 587 | 35                   | Moldova            | 535 |
| 07                    | Belgium      | 608 | 19               | Kenya             | 584 | 35                   | Spain              | 535 |
| 08                    | Portugal     | 607 | 20               | Philippines       | 578 | 38                   | Costa Rica         | 534 |
| 09                    | South Africa | 605 | 21               | Lithuania         | 576 | 39                   | Albania            | 533 |
| 10                    | Germany      | 604 | 22               | Luxembourg        | 575 | 39                   | Uruguay            | 533 |
| 11                    | Croatia      | 603 | 23               | Estonia           | 570 | 41                   | Bolivia            | 532 |
| 12                    | Greece       | 602 | 24               | Serbia            | 569 | 41                   | Russia             | 532 |
|                       |              |     | 25               | Malaysia          | 568 | 43                   | Cuba               | 531 |
|                       |              |     | 26               | Czech Republic    | 565 | 43                   | France             | 531 |
|                       |              |     | 27               | Nigeria           | 562 | 45                   | Paraguay           | 530 |
|                       |              |     | 28               | Argentina         | 560 | 45                   | Ukraine            | 530 |
|                       |              |     | 29               | Hong Kong (China) | 558 | 47                   | Uganda             | 529 |
|                       |              |     | 30               | Switzerland       | 553 |                      |                    |     |
|                       |              |     |                  |                   |     | 48                   | Armenia            | 528 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 49                   | South Korea        | 525 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 50                   | El Salvador        | 524 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 51                   | Peru               | 521 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 52                   | Chile              | 518 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 53                   | Guatemala          | 515 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 54                   | Israel             | 514 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 55                   | Dominican Republic | 512 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 56                   | Venezuela          | 508 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 57                   | Nepal              | 507 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 58                   | Iran               | 505 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 58                   | Vietnam            | 505 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 60                   | Bangladesh         | 504 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 60                   | India              | 504 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 62                   | Nicaragua          | 503 |
|                       |              |     |                  |                   |     | 63                   | Tunisia            | 502 |

| Low Proficiency |                          | Very Low Proficiency |                                      |
|-----------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| 64              | Pakistan 497             | 78                   | Madagascar 474                       |
| 65              | Lebanon 496              | 79                   | Indonesia 473                        |
| 66              | Turkey 493               | 80                   | Ecuador 467                          |
| 67              | Sri Lanka 491            | 80                   | Syria 467                            |
| 67              | Tanzania 491             | 82                   | China 464                            |
| 69              | Ethiopia 490             | 83                   | Azerbaijan 463                       |
| 70              | Brazil 487               | 83                   | Egypt 463                            |
| 71              | Panama 486               | 85                   | Kuwait 461                           |
| 71              | United Arab Emirates 486 | 86                   | Malawi 460                           |
| 73              | Mongolia 482             | 87                   | Japan 457                            |
| 73              | Qatar 482                | 88                   | Afghanistan 456                      |
| 75              | Colombia 480             | 89                   | Mexico 451                           |
| 76              | Morocco 478              | 90                   | Kyrgyzstan 450                       |
| 77              | Algeria 475              | 90                   | Myanmar 450                          |
|                 |                          | 92                   | Palestine 445                        |
|                 |                          | 93                   | Uzbekistan 442                       |
|                 |                          | 94                   | Cameroon 438                         |
|                 |                          | 94                   | Senegal 438                          |
|                 |                          | 96                   | Jordan 431                           |
|                 |                          | 97                   | Sudan 430                            |
|                 |                          | 98                   | Cambodia 421                         |
|                 |                          | 98                   | Haiti 421                            |
|                 |                          | 100                  | Oman 418                             |
|                 |                          | 101                  | Angola 416                           |
|                 |                          | 101                  | Benin 416                            |
|                 |                          | 101                  | Thailand 416                         |
|                 |                          | 104                  | Kazakhstan 415                       |
|                 |                          | 105                  | Somalia 411                          |
|                 |                          | 106                  | Iraq 410                             |
|                 |                          | 107                  | Côte d'Ivoire 409                    |
|                 |                          | 108                  | Saudi Arabia 408                     |
|                 |                          | 109                  | Rwanda 405                           |
|                 |                          | 110                  | Libya 392                            |
|                 |                          | 110                  | Yemen 392                            |
|                 |                          | 112                  | Tajikistan 388                       |
|                 |                          | 113                  | Democratic Republic of the Congo 385 |

Source: EF English Proficiency Index Report, 2023

The above figure, it could be said, presents linguistically inconsistent and at some points surprising data. Namely, it can be seen that the language group that dominates in a specific country (e.g. Germanic, Slavic, Romance languages) does not significantly influence the level of English language proficiency in those places. Thus, the list of countries with very high proficiency levels includes places whose native languages come from a wide array of language branches: Germany-German, the Netherlands-Dutch, from the Germanic languages, Portugal-Portuguese, from the Ibero-Romance group, Croatia-Croatian, from the Slavic language group, etc. This confirms that the expanding circle countries and their speakers can achieve very high proficiency levels.

It is undoubtedly the case that the language learners from all the countries listed travel, meet other cultures, and interact with them. Intercultural encounters can occur in different environments, both those of a more formal nature, and less formal ones. When we consider the specific characteristics of travel, despite the fact that language use here does occupy some of the space traditionally understood as ESP, communication in a foreign language usually has relatively functional ends, such as obtaining and sharing basic information. In such situations, language economy, making our messages shorter, more convenient or relying on patterns that immediately come to mind, are all common strategies.

### 3. RESEARCH METHODOLOGY

As noted above, our research questions are:

RQ1. How pure or standard-defiant is traveller English?

RQ2. Is such language (which might be influenced by the notions of Globish and World Englishes) still sufficiently comprehensible?

To answer these, we have explored the language used to convey a number of messages of particular relevance for those who travel. A set of 104 lexical items collected during trips made around Europe in 2022 and 2023 has thus been investigated. These instances of language are drawn from local tourism office websites and social media platforms, and from their printed materials (brochures, leaflets), as well as from popular tourist attraction sites and entertainment areas in various European countries: Italy, Spain, Poland, Lithuania, Latvia, Germany, Slovakia, Portugal, France, Austria, Cyprus, Turkey, Greece, Estonia, and Romania. Using Kachru's (1985) classification, each of these countries can be said to belong to the expanding circle of English, meaning that English is taught and learned and as a foreign language.

The corpus comprises items collected on a day-to-day basis by the authors when in the role of normal tourists seeking some sort of basic information, such as what to visit in a specific area, how to reach a destination, where to find good food, where to go shopping, and how to explore traditional events, etc. While searching for this information, the language available at airports, bus stops, around the city, as well as in local tourism offices and information available in the vicinity of tourist attractions was all observed.

Decisions as to what items were selected were motivated by availability, that is, the fact that regular tourists, when in such places, would be likely to see many of these language patterns. Of particular interest are the linguistic characteristics of these items, that is, whether they can in fact be understood by the intended readership, despite any deviations from the standard English language that people around the globe are taught in both formal and informal education. The collection process resulted in a total of 104 lexical items, from which 46 involved linguistic issues such as unexpected/inaccurate lexical choices, as well as inaccuracies in grammar and spelling. These have been classified and examined, with specific regard to their consistency/inconsistency to the expected/standard English language forms, and in terms of their comprehensibility.

#### **4. RESULTS AND DISCUSSION**

The corpus of items illustrating various types of potential language inconsistencies and inaccuracies has led to the identification of:

1. False friends
2. Unexpected lexical choices and imprecise language combinations
3. Misuse of language arising from homophones
4. Grammatical and orthographic (spelling) inaccuracies

### - False friends

False friends constitute a perennial issue in the context of language contact. A number of classifications of false friends have appeared over the previous decades (among them Chamizo, 1999 and Trup, 1998), and the difference between chance similarities and semantic false friends is commonly mentioned. While the former involves words which are similar in two languages, but which have no genuine etymological overlap, the latter refer to those words with shared etymological origins, but where the meanings in the two languages have diverged over time. The concept of a false friend of particular interest to us here, that is, words that look or sound similar in English and a different, native language but which differ significantly in meaning. This can be a slippery slope for non-native speakers. Indeed, several clear examples of false friends have been noted from the data collected in the present study, but also marginal and subtle ones. For instance, in the announcement “Your luggage and **personal effects** (instead of items, belongings, influenced by the Italian **effetti personali**) are safe in an area under video surveillance” (found at a Rome airport), the phrase **personal effects** can be understood as a stylistic false friend, and it is evident that for many travellers the overall meaning of the message is somewhat ambiguous. This is a classic scenario where linguistic nuances and the context of use in English might not translate seamlessly into another language. Here **personal effects** is by no means incorrect, in that such an expression does indeed exist in English, with the same meaning; the issue, rather, is that **personal effects** in English is a highly marked usage, perhaps almost an archaism, and might well not be understood by most speakers of English as a foreign language, other than for those whose native language happens to have a comparable term. The phrase **personal belongings** would be more universally understood for speakers of any foreign language.

Another example from the corpus illustrates the impact of Spanish on the choice of the English word. The promotional material of a well-known Spanish brewer contains the word **especial** as in “Our **especial** beer” or “**Especial** toasted beer”, and this might cause confusion in that it is a false friend when interpreted by English speakers. In Spanish, the word **especial** denotes something unique, extraordinary or of particularly high quality. Therefore, in a Spanish context the word is used to refer to a beer that is perhaps craft, premium or otherwise distinct from others; the term in Spanish also denotes a particular classification of beer, again, something which does not translate into English. So, a native English speaker (or other language learners) might consider the word **especial** as misspelling or awkward choice of the word.

### - Unexpected lexical choices and imprecise language combinations

Apart from relying on what sounds familiar to them, thus activating certain false friends, non-native speakers can also see/hear other lexical similarities where they do not actually exist, resulting in strange language choices, some of which are listed below:

Table 1 – Examples of inaccurate lexical combinations

| Context                                                                                                                                                             | Source                                        | Inaccuracies identified                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>The inventive French then began to use the <b>protein</b> of eggs which were abandoned in the fortress, while remaining yolks had to be used somewhere else.</i> | Promotional brochure (Lithuania)              | protein ( <i>macronutrient</i> ) vs white ( <i>clear part of an egg</i> )                                                                            |
| <i>Please take care of your <b>values</b>!</i>                                                                                                                      | Warning sign (France)                         | values ( <i>moral principles</i> ) vs valuables ( <i>precious items</i> )                                                                            |
| <i>Let's pleasantly <b>destroy yourself</b> in the Slovak Karst in one day.</i>                                                                                     | Tourism website (Slovakia)                    | destroy vs spoil                                                                                                                                     |
| <i>Very important: don't forget your <b>sun cream</b>!</i>                                                                                                          | Tourism website (Germany)                     | sun cream vs sunscreen                                                                                                                               |
| <i>Automatic ticket <b>sales</b></i>                                                                                                                                | Signboard at the railway station (Spain)      | sales vs machine                                                                                                                                     |
| <i>Take advantage of the unique <b>face</b> treatments!</i>                                                                                                         | Wellness & Spa Resort (Poland)                | face vs facial                                                                                                                                       |
| <i>Some airport restaurant <b>points</b> have high chairs available.</i>                                                                                            | Information on the airport website (Portugal) | points vs areas                                                                                                                                      |
| <i>Just listen to your heart and <b>pick</b> a destination!</i>                                                                                                     | Airline website (Latvia)                      | pick vs choose                                                                                                                                       |
| <i>Open from 10am to 2.45pm (<b>without</b> Mondays).</i>                                                                                                           | Entrance at the museum (Poland)               | without vs except                                                                                                                                    |
| <i>Visiting the complex of the castle and sacred buildings is certainly the <b>duty</b> of any visitor!</i>                                                         | Tourism website (Turkey)                      | a duty vs a must                                                                                                                                     |
| <i>We believe our guests should be able to choose how they <b>vacation</b>.</i>                                                                                     | Wellness & Spa Resort (Poland)                | Though <i>vacation</i> can be used as a verb, many of those relying on the UK English variant can expect the collocation <i>spend their vocation</i> |
| <i>How <b>many times</b> do you have a chance to see up to 4 exceptional places practically at once?</i>                                                            | Tourism website (Slovakia)                    | how many times vs how often                                                                                                                          |
| <i>Who are we <b>seeing</b> at?</i>                                                                                                                                 | Tourism website (Latvia)                      | looking                                                                                                                                              |
| <i>Visit flea and <b>home producers</b> market</i>                                                                                                                  | Promotional brochure (Latvia)                 | home vs local producers'                                                                                                                             |

|                                                                                                   |                          |                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|
| Here you can find <b>specialty</b> cocktails, as well as popular Spritz cocktails and easy mixers | Tourism website (Poland) | special vs specialty |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|

Aside from these items, some other examples are also of interest, given the lack of coherence between the intended message and the common English language combinations used. Such instances might also be categorised broadly along with those in Table 1. The first example, a sign in a regional park in Spain, reads “Please, do not **abandon** the path”, which sounds both too formal and too dramatic. A more appropriate English version might be “Please do not go off the established path” or a positively framed message “Please, stay on the established path”. The second instance of the wrong word choice is the misuse of the correlative conjunction **both** in the following warning sign (in a Spanish company) on how to use a face mask: “Make sure it covers **both** your nose, mouth, and chin”. The conjunction **both** is normally used in the English language to join two elements together, not the three in this message, hence rendering it grammatically incorrect. A further example, found on a tourism website (Turkey) contains advice on tipping: “It is **custom** to tip for the table services you received”, which could be changed by simply adding an indefinite article, “It is **a custom** to tip for the table services you received” or by switching to an adjective, “It is **customary** to tip for the table services you received”. Sometimes it is not a single word but the whole phrase or collocation that is misused by non-native English speakers, as in the following description from Poland: “city’s **environmental jewels**”. While **jewels** can metaphorically describe something valuable and precious, its combination with **environmental** is somewhat unusual. Native English speakers (or other language learners) are more likely to refer to the concept by using such collocations as **natural treasures**, **natural assets**, **natural gem**, etc.

#### Misuse of language arising from homophones

Another, albeit minor, group of examples of the potential misuse of English for travel includes homophones – words that sound alike but have different meanings. The following instructions were found at a Lithuanian holiday resort: “Do NOT use the first-aid kit without **stuff** attention”, and contain the incorrect word **stuff** (materials or things) instead of **staff** (employees, personnel), which in this context makes no sense. Similar cases include “Pancakes without **meet**” (seen on a restaurant menu in Austria), “Please do not **feet** the cats inside the yard of the outdoor church area” (a sign at the entrance to a local church in Cyprus), and “Salads & **Paste**” (a local bistro bar in Spain). Such language mistakes could also arise from a lack of confidence about the orthographic rules of English, which will be discussed further below.



- Grammatical and orthographic (spelling) inaccuracies

Some grammatical and spelling irregularities have also been noted; the English spelling system is commonly seen by non-native speakers as quite complex and inconsistent, and can result in English language learners activating some of the rules pertaining to their mother tongues. In the field of grammar, some common mistakes are also found in the non-native usage of English, including, but not limited to, the use of -s/es ending in the Present Simple Tense, agreement between the auxiliary verb to do and full verbs in the same tense, correctly conjugated irregular verbs, etc. Some cases found in the present corpus are illustrated in the table below:

Table 2 – Examples of grammatical and spelling-related inaccuracies

| Context                                                                                                                                                                                                                                  | Source                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <i>Keys of <b>internazionalization</b></i>                                                                                                                                                                                               | Promotional material (Spain)    |
| <i><b>english, Englisch</b></i>                                                                                                                                                                                                          | Underground, menu (Romania)     |
| <i>Toast with ham and <b>chees</b></i>                                                                                                                                                                                                   | Restaurant menu (Italy)         |
| <i>Personalities of the <b>signatorie</b></i>                                                                                                                                                                                            | Historical monument (Lithuania) |
| <i>Our modern Bungalows were designed for extended stays so you can take full <b>advantag</b> of our Water Park experience.</i>                                                                                                          | Wellness & Spa Resort (Poland)  |
| <i>Boarding only, <b>Turist</b> buses</i>                                                                                                                                                                                                | Bust stop sign (Greece, Corfu)  |
| <i>Company was founded in <b>november</b> 1957 and ended in <b>january</b> 2005 due to bankruptcy.</i>                                                                                                                                   | Promotional material (Latvia)   |
| <i>Today <b>thursday</b> 25 <b>july</b> we are open from 10 to 17</i>                                                                                                                                                                    | Tourism website (Italy)         |
| <i>Our main task is to promote and establish &lt;...&gt; as the perfect <b>meetings and events destination</b> in Northern Europe by assisting meeting and event organizers to find the most suitable local suppliers in the region.</i> | Tourism website (Estonia)       |
| <i>If the barrier <b>do not open</b>, please move out the car and call help phone</i>                                                                                                                                                    | Airport car park (Lithuania)    |
| <i>Dear clients, used dishes please take away <b>yourselves</b>, thanks.</i>                                                                                                                                                             | Holiday resort (Lithuania)      |
| <i><b>There is available to clients the allergen list of our products.</b> Ask our staff.</i>                                                                                                                                            | Airport café (Spain)            |
| <i><b>It's</b> not many musicians who start writing songs at the age of nine</i>                                                                                                                                                         | In-flight magazine (Latvia)     |
| <i><b>In the sauna is recommended up to 12 people at a time.</b></i>                                                                                                                                                                     | Spa resort (Lithuania)          |

|                                                                                                      |                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <b><i>Also situated on the premises is the Botanical Museum</i></b>                                  | Tourism website (Poland)       |
| <b><i>In the Wellness &amp; SPA zone swimsuit, flip-flops and a towel or a bathrobe applies.</i></b> | Wellness & Spa Resort (Poland) |

The examples given illustrate the main challenges regarding misspelling, capitalisation, the use of the possessive case, agreement, word order in the sentence, etc. Such language patterns seen in World Englishes in tourism texts reveal some recurring spelling-related patterns, including the omissions or additions of letters, which might indicate an association with the writer's native spelling system, as in the cases **internazionalization**, **chees**, **signatorie**, **advantage**, **Turist** buses.

Another common issue involves capitalisation, which varies by language. For instance, in English proper nouns, such as the names of the week, months, languages and nationalities, are always capitalised, while in other languages these conventions differ. Thus we have seen example like "Today **thursday** 25 **july**", "Company was founded in **november** 1957 and ended in **january** 2005 due to bankruptcy", **english**, **Englisch**.

In an era characterised by digitalisation and an ocean of applications at our fingertips, it appears that not even native speakers pay much attention to spelling, not least because we all tend to rely on these tools, irrespective of the purpose for which we use language. In addition to this, cross-linguistic differences between the native languages of the countries explored here and English should not be overlooked; although they all belong to the group of languages which use the Roman alphabet, some striking differences are noted, these stemming primarily from the fact that English, unlike many of the languages native to the territories where the messages in the corpus were found, is characterised by opaque orthography (Ziegler & Goswami, 2006). Despite all the spelling-related mistakes found, some of which might not at first sight be noted, even by native speakers simply seeking information rather than engaged in linguistic analysis, all the intended messages in the collected language material attained their communicative goals, provoking no misinterpretation or misunderstanding.

Apart from spelling-related inconsistencies, those pertaining to word order or agreement, that is, grammar-based errors, have also been identified. For example, the patterns "**In the sauna is recommended up to 12 people at a time, There is available to clients the allergen list of our products**, In the Wellness & SPA zone **swimsuit, flip-flops and a towel or a bathrobe applies**" all appear to lack the expected SVO word order. As such they might reflect mere calque-based translation (i.e. word-for-word renderings); furthermore, instances such as "If the barrier **do not open**", "Dear clients, used dishes please take away **yourselves**, thanks", "**It's** not many musicians who start writing songs at the age of nine" all show some lack of harmony with grammatical purity, like inaccurate plural pronoun forms, inaccurate auxiliary verb, etc.

No matter whether the inconsistencies described above belong to the fields of collocations, spelling, or grammatical rules, they all portray some of the common mistakes that can be found along the path of English language learning (an issue explored in detail in Fitikides, 2002). Their existence is not rare, since the processes of foreign language learning can be complex and confusing, until learners manage to find adequate mental space to store knowledge of their mother tongue and that of the foreign language/-s without much confusion. These common errors commonly result from cross-linguistic interference, and have been examined in numerous studies focussing on how this type of interference affects pronunciation, syntax, orthography, etc. (as in: Cárdenas-Hagan et al., 2007; Hoshino & Kroll, 2008; Blumenfeld and Marian, 2007). The mistakes broadly classified as grammatical, showing irregularities with regard to verb form, word order, plural, etc., and those at the crossroad of semantics and syntax, exhibiting inaccurate language combinations, might be regarded as more severe than mere spelling errors. However, the encyclopaedic knowledge of the world that we as recipients possess, has not prevented adequate interpretation here either.

## 5. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

In the highly intertwined, globalised world to which we belong, cultural and linguistic contact is a common, indeed never-ending, phenomenon. While intercultural contacts, taking place in different places, for different purposes and at different times, often occur in English, they still tend to portray some of the attributes characterising the cultures involved, that is, the communicators who represent those cultures.

The English we know today has been exposed to countless languages over the course of its development and is still being experiencing endless contact with the languages surrounding it, be it in a direct or indirect way, via all those language learners out there, who add their own nuances to the language they use. In some cases, the English we opt to use will be significantly simplified (resembling Globish), to facilitate the flow of communication, whereas on other occasions it will be strongly influenced by our native languages. However, the main goal will usually be the same: to convey the intended message. This becomes very significant while we travel, as the messages here commonly serve the purposes of offering, instructing, guiding, asking, complaining, etc.

This paper has explored a series of language patterns produced in countries where English is used as a foreign language, that is, those territories belonging to the expanding circle. The patterns have been collected in typical travel situations; they all belong to the sphere of tourism and hospitality (airports, restaurants, stations, museums, etc.), and are all aimed at addressing tourists, who might come from anywhere in the world. In answering the initial research questions, we can claim that:

A1: The English used does not depict the pure, standard variants, harmonised with all language prescribed rules; on the contrary, some inconsistencies have been noted at various

language levels – semantic, orthographic, pragmatic, syntactic – and the examples provided above have all shown evidence of language modification;

A2: Despite all the inconsistencies found, the messages, at least when it comes to the material explored here, did manage to reach their target audience and convey the intended meaning. It can be argued that, to this end, the context and an array of accompanying factors played a significant role in facilitating successful interpretation.

The findings reported here are in line with the view of Widdowson, at least to some degree, who claims that users from the outer and expanding circles can make mistakes that defy the rules of standard linguistics, as in advices and evidences (Widdowson, 2019, p. 315). Despite this, however, it cannot be said that they violate the Cooperative Principle, since the patterns they produce usually result in smooth and successful interaction, i.e., comprehension. In this regard, it is also worth noting that the language patterns observed above come from a spectrum of countries which belong to the expanding circle of English (where the languages are taught and learned as foreign languages) and exhibit different levels of English language proficiency, according to the EF English Proficiency Index Report from 2023; while some of them show very high proficiency level, like Portugal, Germany, Greece, whereas others, like Turkey, show a rather low proficiency level; common language mistakes, often influenced by the native language/-s, are everywhere.

For more detailed insights into this issue, a fuller picture and more analysis would be needed, encompassing different circles and making correlations between them. Then again, even the illustrated sample described here has pointed to the richness of language that surrounds us, in spite of some linguistic inconsistencies that might appear along the way. Although this paper does not advocate the use of improper or incomprehensible language, it underlines that we should always bear in mind that outer (as well as expanding) circle speakers of English exploit their creativity from both the English and other language/-s repertoires that they have at their disposal (Widdowson, 2019, p. 312).

## REFERENCES

- ALIZADA, L. Global Spread of English and Its Impacts on Tourism Lexicology. **Scientific notes of V.I. Vernadsky Taurida National University, Philology, Journalism**, Kyiv, v. 32, n. 71, p. 6-11, 2021.
- ALLPORT, G. W. **The Nature of Prejudice**. Cambridge, MA: Perseus Books, 1954.
- BAMGBOSE, A. IAWWE and World Englishes: Which Way Forward? *In*: SMITH, L & FORMAN, M. (org.). **World Englishes 2000**. Honolulu: College of Languages, Linguistics, and Literature, University of Hawaii and the East-West Centre, 1997, p. 204–8.
- BAMGBOSE, A. World Englishes and globalization. **World Englishes**, New Jersey, v. 20, n. 3, p. 357-363, 2008.
- BLUMENFELD, H. K., & MARIAN, V. Constraints on parallel activation in bilingual spoken language processing: Examining proficiency and lexical status using eyetracking. **Language and**

- Cognitive Processes**, London, v. 22, n. 5, p. 633-660, 2007. <https://doi.org/10.1080/01690960601000746>
- BOLTON, K., JENKS, C. World Englishes and English for Specific Purposes (ESP). **World Englishes**, New Jersey, v. 41, n. 4, p. 491-595, 2022.
- BRISLIN, R. W. Intercultural Contact and Communication. In: ADLER, L. & GIELEN, U. (org.). **Cross-cultural Topics in Psychology**. Westport, CT: Praeger, 2001, p. 213-27.
- CARDENAS-HAGAN, E., CARLSON, C. D., & POLLARD-DUODOLA, S. D. The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Maryland, v. 38 n.3, p. 249–59. 2007. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/026\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/026))
- CHAMIZO, D. False friends: mousetraps for communication and translation. **International Journal of Communication**, South California, v. 9 n. 1/2, p. 115–30, 1999.
- COHEN, E., COOPER, R. Language and Tourism. **Annals of Tourism Research**, Amsterdam, v. 13, p. 533– 63, 1986.
- DAVIES, J. A Study of Language Skills in the Leisure and Tourism Industry. **The Language Learning Journal**, Milton Park, v. 21, n. 1, p. 66-71, 2000.
- DENEIRE, M., FORLOT, G. (2024). The Progress and Stability of English in the French Context. **World Englishes**, New Jersey, v. 43, n. 2, p. 228-43, 2024. <https://doi.org/10.1111/weng.12644>
- EF English Proficiency Index* <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- FITIKIDES, T.J. **Common Mistakes in English**. London: Longman, 2002.
- FRISCH, T. Glimpses of Another World: The Favela as a Tourist Attraction. **Tourism Geographies**, Milton Park, v. 14, n. 2, p. 320– 38, 2012. <https://doi.org/10.1080/14616688.2011.609999>
- GRADDOL, D. **English Next: Why Global English May Me**. London: British Council, 2010.
- HOPKYN, S., ZOGHBOR, W., & HASSALL, P. H. The Use of English and Linguistic Hybridity Among Emirati Millennials. **World Englishes**, New Jersey, v. 40, n. 2, p. 153-296, 2021.
- HOSHINO, N., & KROLL, J. F. Cognate effects in picture naming: Does cross-language activation survive a change of script? **Cognition**, Amsterdam, v. 106, n. 1, p. 501–511, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.02.001>
- JACK, G., PHIPPS, A., & BARRIENTOS ARRIAGA, O. Intercultural communication in Tourism. In: JACKSON, J. (org.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Abingdon, Oxon; NY: Series: Routledge, 2020, p. 535-554.
- KACHRU, B. B. Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: QUIRK, R., & WIDDOWSON, H.G. (org.). **English in the World: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press for the British Council, 1985, p. 11-30.
- KACHRU, B. B. World Englishes and applied linguistics. **World Englishes**, New Jersey, v. 9. n. I, p. 3-20, 1990.
- KACHRU, B. B. Englishization and contact linguistics. **World Englishes**, New Jersey, v. 13, n. 2, p. 135-154, 1994.
- LLURDA, E., CALVET TERRE, J. Native-speakerism and non-native second language teachers: A research agenda. **Language Teaching: Surveys and Studies**, Barcelona, v. 57, n. 2, p. 229-45, 2022.
- LLURDA, E., MOCANU, V. English in Spain: Education, Attitudes and Native-Speakerism. **World Englishes**, New Jersey, v. 43, p. 315–31, 2024. <https://doi.org/10.1111/weng.12651>
- MCCRUM, R. *GLOBISH: How the English Language Became the World's Language*. New York: W. W. Norton & Company, 2010.
- MCMULLEN, M. Tourism and Intercultural Communication. In: YOUNG YUN, K. & MCKAY SEMMLER, K.L. (org.). **The International Encyclopaedia of Intercultural Communication**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2017, p. 1-9.

- MODIANO, M. Introduction: English in Europe. **World Englishes**, New Jersey, v. 43, n. 2, p. 203-353, 2024.
- MURPHY, P. E. **Tourism: A Community Approach**. London: Routledge, 1985.
- SCHUTTE, P. Revisiting Hofstad among South African Students: Some Intercultural Communication Guidelines for the Workplace. **Communitas**, Bloemfontein, v. 14, p. 1-16, 2009.
- Space.com <https://www.space.com/16657-worlds-first-commercial-airline-the-greatest-moments-in-flight.html>
- T. Cook Group of Companies. **Thomas Cook history**. 2014. Retrieved from: <http://www.thomascook.com/thomas-cook-history>
- TRUP, L. Problemas de la interferencia y otros escollos entre el eslovaco y el español. **Actas del II Encuentro de Profesores Eslovacos de Español**, Bratislava, p. 46–62, 1998.
- UNWTO.org <https://news.cgtn.com/news/2021-02-21/Chinese-becomes-an-official-language-of-the-UNWTO-Y3u391Cr9C/index.html>
- WIDDOWSON, H. EIL, ESL, and EFL: Global issues and local interests. In: HASMAN, M., MBAYE, A., & THOMAS, A. (org.). **Across the West African Divide**. Dakar: British Council and USIS, 1997, p. 22–34.
- WIDDOWSON, H. (2019). Creativity in English. **World Englishes**, New Jersey, v. 38, p. 312-18, 2019. <https://doi.org/10.1111/weng.12376>
- ZIEGLER, J. C., & GOSWAMI, U. Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. **Developmental Science**, New Jersey, v. 9, n. 5, 429-436, 2006. doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00509.x

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### Asta Pukiene

A seasoned lecturer of the Language Centre of the Faculty of Arts and Education of Kauno Kolegija HEI, Lithuania. Research interests encompass teaching English for specific purposes, Lexicology, and Stylistics. Pukiene's academic work contributes to the development of specialized English language education, aligning with the evolving needs of professional fields.

### Marijana Prodanovic

An associate professor in English linguistics at Singidunum University, Serbia, and Kauno Kolegija HEI, Lithuania. Dr Prodanovic is an international communicator, teacher, and teacher trainer, with extensive experience in cross-cultural pragmatics, i.e. intercultural encounters, as well as emerging EMI trends, explored via more than 50 papers, two monographs, and five textbooks she has authored.

### leava Brazauskaite-Zubaviciene

Head of the Language Centre and board member of the Council of Kauno Kolegija HEI, Lithuania, with more than 15 years of experience in administering, managing, and leading national and international projects. She is experienced in organising national and international events, i.e. conferences, seminars, trainings, etc. Mrs Brazauskaite-Zubaviciene is an author/co-author of publications in Linguistics, Translation and Education study fields.



# Vulnerabilidade, discurso e letramento em contexto digital: uma análise da notícia dos “búfalos invasores” pela Análise do Discurso Ecosistêmica

*Vulnerability, discourse, and literacy in digital context: an analysis of the “invasive buffaloes” news through Ecosystemic Discourse Analysis*

*Vulnerabilidad, discurso y literacidad en el contexto digital: un análisis de la noticia de los “búfalos invasores” a través del Análisis del Discurso Ecosistémico*

## RESUMO

Com o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais, houve um aumento da desinformação e do mau uso desses recursos, muitas vezes incitando a violência e contribuindo para a vulnerabilidade de grupos mais suscetíveis, como os animais. Assim, é necessário investigar se essa evolução impacta o letramento digital, analisando como os gêneros discursivos no contexto digital podem influenciar práticas sociais e discursivas. Este trabalho tem como objetivo analisar a notícia “Quase cinco mil búfalos selvagens e invasores vivem sem monitoramento, devastando reservas ambientais de RO”, publicada no g1 em dezembro de 2023. Utiliza-se a Análise do Discurso Ecosistêmica (ADE), fundamentada na valorização da vida e na superação da vulnerabilidade, com análise qualitativa e ecometodologia. O foco recai sobre escolhas lexicais e construções linguísticas mobilizadas no texto, evidenciando que os animais ocupam uma posição subalterna na sociedade, caracterizando o especismo e revelando a vulnerabilidade linguístico-discursiva.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso Ecosistêmica; vulnerabilidade; letramento; especismo.



Recebido em: 10 de janeiro de 2025  
Aceito em: 8 de abril de 2025  
DOI: 10.26512/les.v26i2.56820

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Mayara Macedo Assis**

[mayaramacedo@ufg.br](mailto:mayaramacedo@ufg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-7579-252X>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

**Zilda Dourado Pinheiro**

[zilda.pinheiro@ueg.br](mailto:zilda.pinheiro@ueg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-7997-2595>

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Quirinópolis, Goiás, Brasil

**Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto**

[elza.couto@ufg.br](mailto:elza.couto@ufg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-0987-8448>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

# ARTIGO



## ABSTRACT

With the advancement of digital technologies and social media, there has been an increase in misinformation and the misuse of these resources, often inciting violence and contributing to the vulnerability of more susceptible groups, such as animals. Thus, it is necessary to investigate whether this evolution impacts digital literacy by analyzing how discursive genres in the digital context can influence social and discursive practices. This study aims to analyze the news article “Nearly five thousand wild and invasive buffalo live unmonitored, devastating environmental reserves in RO”, published on g1 in December 2023. The research adopts Ecosystemic Discourse Analysis (EDA), which is based on valuing life and overcoming vulnerability, with a qualitative analysis and ecomethodology. The focus is on the lexical choices and linguistic constructions used in the text, highlighting that animals occupy a subaltern position in society, characterizing speciesism and revealing linguistic-discursive vulnerability.

**Keywords:** Ecosystemic Discourse Analysis; vulnerability; literacy; speciesism.

## RESUMEN

Con el avance de las tecnologías digitales y las redes sociales, ha habido un aumento de la desinformación y el mal uso de estos recursos, a menudo incitando a la violencia y contribuyendo a la vulnerabilidad de grupos más susceptibles, como los animales. Así, es necesario investigar si esta evolución impacta la literacidad digital, analizando cómo los géneros discursivos en el contexto digital pueden influir en las prácticas sociales y discursivas. Este trabajo tiene como objetivo analizar la noticia “Casi cinco mil búfalos salvajes e invasores viven sin monitoreo, devastando reservas ambientales de RO”, publicada en g1 en diciembre de 2023. Se utiliza el Análisis del Discurso Ecosistémico (ADE), fundamentado en la valorización de la vida y la superación de la vulnerabilidad, con un análisis cualitativo y ecometodología. El enfoque recae en las elecciones léxicas y construcciones lingüísticas movilizadas en el texto, evidenciando que los animales ocupan una posición subalterna en la sociedad, caracterizando el especismo y revelando la vulnerabilidad lingüístico-discursiva.

**Palabras clave:** Análisis del Discurso Ecosistémico; vulnerabilidad; literacidad; especismo.

### Como citar:

ASSIS, Mayara Macedo; PINHEIRO, Zilda Dourado; COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do. Vulnerabilidade, discurso e letramento em contexto digital: uma análise da notícia dos “búfalos invasores” pela Análise do Discurso Ecosistêmica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 110-126, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias digitais e formas de divulgação de conhecimento implicam também novas dinâmicas no que diz respeito aos gêneros textuais/discursivos e às práticas sociais que envolvem a linguagem, levando a novas formas de se produzir, difundir e consumir informações. Nesse contexto, é preciso intensificar o letramento digital nos espaços de formação educacional, tais como escolas e universidades, visto que muitas pessoas não são devidamente instruídas sobre como se utilizar das tecnologias digitais de informação e comunicação.

O letramento digital educa as pessoas a acessarem melhor as informações nas práticas digitais de comunicação. Logo, os problemas de formação nesse letramento geram mau uso das ferramentas digitais e aumento da desinformação, contribuindo para a vulnerabilidade linguístico-discursiva de grupos sociais historicamente mais acometíveis, tais como a população negra, LGBTQIA+, mulheres, imigrantes, dentre outros. A vulnerabilidade linguístico-discursiva consiste nas formas como a palavra pode ser mobilizada para ferir e manter esses grupos em uma posição de subalternidade, muitas vezes incitando a violência e os discursos de ódio.

Nesse cenário marcado por diversas formas de discriminação, os animais também são um grupo sujeito a vulnerabilidade, violência e inferiorização. As relações entre o homem e o meio ambiente também são mediadas pelas tecnologias digitais e se configuram como um discurso, pela língua, podendo levar ao especismo: o tratamento desfavorável injustificado daqueles que não pertencem à determinada espécie (Horta, 2022), o que leva à percepção de que certas espécies têm mais direito à vida do que outras. O escasso letramento digital e o consumo e propagação de informações no meio digital de modo inconsciente pode favorecer a legitimação dos discursos que mantêm pessoas e animais em situação de vulnerabilidade.

Tendo isso em mente, o objetivo deste trabalho é analisar a notícia “Quase cinco mil búfalos selvagens e invasores vivem sem monitoramento, devastando reservas ambientais de RO”, publicada na internet, no g1 em dezembro de 2023. A notícia em questão fala sobre os búfalos que vivem em uma reserva ambiental de RO – e que foram introduzidos na região por ação humana – e os impactos ambientais decorrentes da permanência dos animais. Nela, conforme será evidenciada na seção de análise, há evidências linguístico-discursivas de especismo que coloca os animais em uma posição de vulnerabilidade.

Considerando as novas dinâmicas de interação que têm surgido com as tecnologias digitais, o ecossistema virtual também demanda atenção, visto que o que é difundido no meio digital culmina na “produção de novos comportamentos que têm implicações políticas, sociais e emocionais” (Silva, 2019, p. 68). Ou seja, não se pode separar “mundo real” e “mundo virtual”, pois os dois domínios se entrecruzam e modificam a dinâmica das relações sociais e os aspectos da vida no geral. Por isso a importância do letramento.

O *corpus* será analisado qualitativamente sob a ótica da Análise do Discurso Ecológico (ADE), uma forma de se fazer análise do discurso que parte da Ecologia, adotando os seus principais conceitos – tais como o de ecossistema e interação. Além disso, ela parte de uma visão ecológica de mundo, o que significa adotar uma atitude ecocêntrica em detrimento da antropocêntrica que predomina na sociedade ocidental. Faz parte de seu escopo teórico a valorização da vida, amenização do sofrimento e superação da vulnerabilidade.

Adota-se a ecometodologia, que é a metodologia própria da ADE que consiste na focalização: foca-se em aspectos específicos do texto-discurso a depender dos objetivos do pesquisar, mas sem perder de vista a sua inserção no ecossistema integral da língua, que abrange seus aspectos naturais, mentais e sociais. Neste caso em questão, foca-se nos aspectos linguísticos mobilizados no texto, evidenciando de que modo os discursos emergem e os sentidos são construídos a partir das escolhas lexicais e construções sintáticas. Ressalta-se que a ecometodologia é multidisciplinar, permitindo assim relações com outras áreas de conhecimento quando necessário.

Aqui, propõe-se uma relação com os estudos do letramento, que é parte da formação de leitores e produtores de textos-discursos para que possam compreender o impacto que os gêneros textuais/discursivos têm nas práticas sociais. Espera-se mostrar que é preciso reconhecer que a vulnerabilidade – nesse caso em específico, dos animais – também é de ordem linguística e discursiva, e que é preciso um uso mais responsável das tecnologias digitais de informação e comunicação para o combate do especismo e a formação de cidadãos mais conscientes.

Para além desta introdução, o presente trabalho está organizado em mais três seções. Na segunda parte, apresentam-se os principais pressupostos teóricos da Análise do Discurso Ecológico (ADE), a partir de Couto e Fernandes (2021) e Couto e Ramadan (2024). Abordam-se também alguns aspectos do letramento digital segundo Ribeiro (2008) e Coscarelli (2020), bem como dos gêneros textuais/discursivos (Bakhtin, 2016), a fim de situar a sua relação com o discurso. Em sequência, é apresentada a análise propriamente dita na notícia em questão, na qual se recorre a autores que versam sobre especismo, tais como Horta (2022). Por fim, são tecidas as considerações finais e listadas as referências.

## **1. ANÁLISE DO DISCURSO ECOSSISTÊMICA, VULNERABILIDADE E LETRAMENTO**

A Análise do Discurso Ecológico (ADE), a teoria que embasa este trabalho, surgiu no mesmo escopo teórico da Ecolinguística, disciplina introduzida no Brasil a partir de Couto (2007). Como o próprio nome já indica, a teoria parte da Ecologia para analisar os textos-discursos, utilizando-se de seus conceitos centrais, tais como o de ecossistema e interação.

Um ecossistema, na Ecologia, é constituído por três elementos: uma população (P) em determinado território ou habitat (T), interagindo entre si por meio de interações harmônicas ou desarmônicas (I). Da mesma forma, um ecossistema linguístico é constituído por um povo (P) em seu território (T) interagindo por meio da língua (L).

Nota-se que o I dá lugar ao L, indicando que a língua é a própria interação, e não uma ferramenta utilizada para a interação (Couto, 2007). Há ainda duas formas de interação: entre organismo-mundo, que consiste na referenciação, e entre organismo-organismo, que caracteriza a comunicação. Segundo Couto (2017, p. 52), “essas duas interações formam as duas faces da língua [...] afinal, nós comunicamos referindo-nos a algo e referimos a algo comunicando”.

Considerando-se esses conceitos iniciais, o objeto de estudo da Ecolinguística – ou Linguística Ecossistêmica (LE), que delimita a vertente praticada no Brasil – é a interação comunicativa que se dá em um ecossistema linguístico. A ADE, por sua vez, se dedica aos discursos que emergem a partir desses ecossistemas (Couto; Fernandes, 2021), analisando de que modo os sentidos são construídos em uma rede de interações comunicativas, envolvendo as dimensões natural, mental e social.

O ecossistema natural é constituído pelos elementos físicos; trata-se de um povo de carne e osso habitando um território físico e interagindo por meio dos aspectos fisiológicos da língua. O ecossistema mental tem como *locus* a mente, na qual ocorrem as interações entre os neurônios e onde são formadas e armazenadas as memórias, símbolos e metáforas. Já no ecossistema social, os indivíduos são vistos em sua dimensão social e coletiva, em que se percebem os valores, visões de mundo e ideologias de determinada comunidade. Os três juntos formam o ecossistema integral da língua.

É importante ressaltar que, para a ADE, o discurso é entendido como “a relação entre os modos de ver/interpretar o mundo (perspectivas) em dado ecossistema linguístico e como se pode interagir comunicativamente/agir a partir deles” (Silva, 2022, p. 19). Trata-se de uma visão de mundo e, ao mesmo tempo, de um modo de conduta, que estão subordinados à ecoideologia ou ideologia da vida. Dessa forma, a noção de ideologia na ADE abarca todo e qualquer tipo de valor que se manifesta no texto-discurso, priorizando sempre a manutenção do equilíbrio e da harmonia no ecossistema.

A partir disso, delineiam-se os dois princípios básicos da ADE: a defesa da vida e a luta contra o sofrimento evitável (Couto; Fernandes, 2021). Quando se fala em defesa da vida, consideram-se as vidas humanas, animais e vegetais. Ou seja, todas as espécies têm igual direito à vida e à autorrealização. Trata-se de uma visão de mundo ecocêntrica e não antropocêntrica, que consiste em colocar o ecossistema como um todo no centro das preocupações, reconhecendo o valor e a interdependência de humanos, outros seres vivos e elementos naturais, valorizando a diversidade e o bem-estar coletivo, afinal: “o ser humano é apenas um dos

constituintes do meio ambiente, um ser microcósmico que, na relação com todos os outros seres, integra o macrocosmo” (Couto; Fernandes, 2021, p. 8).

Quando se fala em preservar a vida e lutar contra o sofrimento evitável, pressupõe-se a ética do cuidado e caminhos para se superar a vulnerabilidade (Couto; Ramadan, 2024). Segundo as autoras, é preciso ter um princípio norteador para que o próprio pesquisador não acabe por julgar o que é ou não é sofrimento, o que é bom e o que é ruim, segundo suas próprias visões de mundo e contexto cultural. Considerando que a percepção do sofrimento é afetada pelo papel da mente e da cultura e que o sofrimento não é isolado (o mental afeta o físico, que afeta o social, e assim retroativamente), torna-se um impasse delimitar o que é ou não sofrimento.

Diante disso, Couto e Ramadan (2024) propõe a ética do cuidado, que pressupõe o comprometimento com todas as realidades de todos os seres, identificando as vulnerabilidades nos indivíduos de todas as espécies e nos ecossistemas. Segundo Demetri (2018), vulnerabilidade não pressupõe passividade ou vitimismo, mas sim um reconhecimento da fragilidade: “O que está de pronto colocado é essa fragilidade da vida, uma dependência às mãos que não são minhas, e como em determinadas situações essa fragilidade é exposta, aumentada” (Demetri, 2018, p. 16).

É preciso, então, identificar as condições que colocam determinado ser ou grupo em uma situação de vulnerabilidade, para então conceber novas formas de organização do ecossistema de modo a superar ou amenizar essa vulnerabilidade (Couto; Ramadan, 2024). Em muitos casos, é preciso agir para modificar o ecossistema e reestabelecer seu funcionamento harmônico, segundo a ecoética:

A ecoética está ligada à questão da ética ambiental, conceito filosófico desenvolvido na década de 1960 que acredita na conservação da vida humana ligada essencialmente à conservação de todos os seres em equilíbrio [...] Na perspectiva ecossistêmica, a ecoética seria toda ação que promova ou busque uma harmonia nas inter-relações dentro de um ecossistema e entre os integrantes dessa comunidade com o seu meio ambiente e deles entre si (Couto; Fernandes, 2021, p. 19).

O ser humano, dada a sua capacidade de intervir nos ecossistemas e nas outras formas de vida, torna-se o responsável por todos os níveis de vulnerabilidade, podendo ainda ser um mediador da relação entre os seres vivos (Couto; Ramadan, 2024). Trata-se da referenciação, a relação organismo-mundo (Couto, 2007), que articula o sujeito com seu ambiente de maneira dinâmica e recíproca. Quando essa relação é construída de modo desarmônico, acaba por gerar a vulnerabilidade dos animais. Conforme já mencionado, a vulnerabilidade também é de ordem linguístico-discursiva, portanto, repensar a forma como a linguagem tem sido utilizada para se referir às formas de vida não humanas e aos problemas ambientais também é uma forma de ação no ecossistema em prol de sua melhoria. Por isso a importância do letramento.

O letramento vai além da habilidade técnica de ler e escrever. Segundo Rojo (2004, p. 3), “podemos entender letramento não apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas”. Ou seja, o letramento envolve também a interação dos indivíduos com seus respectivos contextos culturais, históricos e sociais. Por isso, a ADE – que entende os discursos como parte de ecossistemas interligados e dinâmicos – pode ser uma aliada nos estudos das práticas sociais que ocorrem nesses ecossistemas.

Segundo Ribeiro (2008), no senso comum, uma pessoa letrada é sinônimo de erudição. Entretanto, em termos de letramento, ser letrado significa conviver com práticas letradas em uma sociedade grafocêntrica. Trata-se do estágio posterior à alfabetização, da inserção na cultura escrita e do uso da língua em práticas sociais (Soares, 2003). Não é um conceito estanque, visto que:

Não há um limite para o letramento uma vez que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão. A Internet e as máquinas digitais estão entre nossas opções mais recentes (Ribeiro, 2008, p. 29).

Diferentes práticas sociais geram diferentes letramentos, surgindo a necessidade de se pensar em letramento digital. Tal denominação surge para especificar um domínio: aquele que envolve o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (Ribeiro, 2008). Segundo a autora, envolve todas as habilidades necessárias para uma comunicação eficiente em ambientes digitais, seja no celular, computador ou outra ferramenta. Enquanto as teorias do letramento enfatizam as práticas sociais e culturais que moldam o uso das diferentes linguagens (escrita, oral, visual, digital), a ADE explora como essas práticas se interconectam em ecossistemas dinâmicos e interdependentes, afetando a construção de sentidos.

Assim, o letramento digital pode ser entendido como uma prática que reflete e ao mesmo tempo transforma o ecossistema sociocultural. Trata-se de uma perspectiva integradora: a ADE amplia a compreensão dos efeitos de sentido ao estudar a sua construção em ambientes digitais, enquanto as teorias do letramento oferecem uma base para entender a especificidade das práticas comunicativas que emergem nesse domínio.

De acordo com Coscarelli (2020), os usuários de internet muitas vezes carecem de um olhar crítico e atento às informações que encontram. Para além de saber usar os programas e equipamentos que precisam ser dominados para a leitura e escrita no contexto digital, é preciso também compreender os textos-discursos, visto que “não há texto despretenso nem neutro, não há discurso que não seja retórico e argumentativo” (Coscarelli, 2020, p. 9). O mesmo se aplica aos gêneros jornalísticos, por mais imparciais que pareçam ser.

Ao falar em gênero, recorre-se aqui à concepção de Bakhtin (2016), que define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Para o autor, os usos da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, por isso concretizam-se em enunciados heterogêneos: “assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas” (Bakhtin, 2016, p. 38). Os gêneros, dessa forma, refletem as mudanças que transcorrem na vida social e por isso são apenas relativamente estáveis, marcados pela diversidade e flexibilidade. Essas características são notadas com a adaptação de certos gêneros no meio digital.

Segundo Canavilhas (2001), no que diz respeito aos gêneros jornalísticos em meio digital, duas possibilidades podem ocorrer: uma mera transposição dos velhos jornais para um novo meio ou uma adaptação a esse meio, explorando suas novas potencialidades. No segundo caso, o produto é uma webnotícia, na qual pode haver possibilidade direta de interação com o produtor do texto/outros leitores e presença de hipermídia e hiperlink (links com chamadas para outras notícias).

Mesmo em se tratando especificamente de letramento digital, as possibilidades de estudo são tão amplas que é preciso fazer um recorte ainda mais específico do gênero e temática a serem trabalhados. Dessa forma, o *corpus* aqui delimitado foi uma webnotícia cuja temática evidencia a vulnerabilidade linguístico-discursiva dos animais. Mais especificamente, dos “búfalos invasores”, como se verá na seção a seguir.

## 2. ANÁLISE: SERIAM OS BÚFALOS REALMENTE INVASORES?

A notícia publicada no G1 é intitulada “Quase cinco mil búfalos selvagens e invasores vivem sem monitoramento, devastando reservas ambientais de RO”, seguida do subtítulo “Búfalos estão causando extinção de espécies, mudança no fluxo de rios e redução da vegetação. Não existe qualquer projeto por parte do governo de monitoramento e controle dos animais”. Antes da análise em si, faz-se necessário algumas considerações sobre sua estrutura e uma apresentação de seu conteúdo.

Em termos de organização textual, a disposição do texto é fiel ao que Canavilhas (2001) diz sobre webnotícias. Segundo o autor, uma notícia em meio digital tende a ser um texto mais esquadrinhável, contando para isso com subtítulo, parágrafos concisos e presença de listas quando possível. A notícia em questão segue todos esses parâmetros.

Ribeiro (2008) afirma que alguns textos em meio digital não apenas transpõem conteúdos de um suporte para outro, mas nem por isso são ousados em sua apresentação. Nesses casos, acontece do texto em questão oferecer links relacionados a matérias relacionadas – os hiperlinks – e contar com uma ferramenta de busca para o leitor, mas não apresentar nenhuma ferramenta



de multimídia (como som e vídeo) e nenhum recurso de navegação completamente novo ou interativo. É o caso da notícia em questão.

Dessa forma, não há grandes desafios para o acesso do texto em si. O que de fato exige do leitor é a leitura crítica e consciente do texto, de modo a perceber como os elementos linguísticos mobilizados – tais como as escolhas lexicais – direcionam o leitor para determinada conclusão a respeito do que foi lido. No próprio título isso já fica evidente, quando os búfalos são adjetivados de “invasores”.

A notícia tem por objetivo falar sobre os impactos ecológicos nas reservas ambientais de Rondônia decorrentes da presença de búfalos “invasores” na região. Entre os impactos, destacam-se a extinção de espécies, mudança no fluxo dos lagos e redução da vegetação. Relata-se como os animais inicialmente chegaram à região – por iniciativa humana, visando à movimentação da economia – antes de se espalharem e se reproduzirem, chegando à dimensão do atual rebanho.

Informa-se também sobre a falta de iniciativa governamental para remediar a situação. Em sequência, aparecem duas seções na notícia, ambas intituladas em forma de interrogação. Em “Animais selvagens?”, mencionam-se algumas características das espécies e listam-se as áreas que estão sendo impactadas, bem como quais alterações podem ser percebidas nelas. Em “Afinal, por que os búfalos ainda permanecem na região?”, abordam-se projetos governamentais que foram abandonados e a necessidade de se pensar em novos para se lidar com a situação.

Conforme já mencionado, o título do texto é “Quase cinco mil búfalos selvagens e invasores vivem sem monitoramento, devastando reservas ambientais de RO”. O primeiro aspecto a ser observado no título é a adjetivação dos búfalos. Tidos como selvagens e invasores, os adjetivos mobilizados já direcionam o leitor à conclusão de que são os animais os responsáveis diretos pela devastação mencionada. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, selvagem diz respeito tanto àquele que é próprio das selvas, que vive de forma livre e silvestre, como também se refere a quem é inculto, arisco e intratável. No senso comum, os sentidos da palavra estão vinculados, o que torna “selvagem” um termo dotado de conotação negativa em nossa sociedade. Invasor, por sua vez, refere-se àquele que está em um ambiente que não lhe pertence, que se alastra de forma indevida.

O subtítulo – “Búfalos estão causando extinção de espécies, mudança no fluxo de rios e redução da vegetação. Não existe qualquer projeto por parte do governo de monitoramento e controle dos animais” – reforça a responsabilização dos animais, dessa vez não pelo léxico escolhido, mas pela construção na voz ativa. Seria possível uma construção na voz passiva ou mesmo sem sujeito, de modo a enfatizar os impactos ambientais que são mencionados: extinção de espécies, mudança no fluxo de rios e redução da vegetação. Entretanto, a ordem frasal escolhida é a voz ativa, conferindo agentividade aos animais: são os búfalos que estão causando todos os problemas citados. O foco está no sujeito que executa a ação de “causar”.

O primeiro parágrafo da notícia reforça o que já foi exposto: “Extinção de espécies nativas, mudança no curso dos lagos e redução da vegetação são algumas consequências da presença dos animais classificados como ‘exóticos’ e invasores” (g1, 2023). Nesta passagem, a utilização da voz passiva causa o efeito contrário do trecho anteriormente discutido, ou seja, não responsabiliza ninguém pela ação. Aqui, cabe o questionamento então: quem classifica esses animais como exóticos e invasores? Qual foi o critério utilizado para tal classificação?

Couto (2009), amparado nas ideias de Alwin Fill, afirma que as línguas tendem a colocar o ser humano no centro do universo e acima das demais espécies: “Isso significa que o vocabulário, e às vezes até mesmo partes da gramática, se referem ao mundo com base na utilidade (e seu contrário) que a coisa designada possa representar para os falantes” (Couto, 2009, p. 132). Ou seja, a referenciação aos demais seres vivos raramente é feita de modo a demonstrar o valor e a interdependência de todos os seres.

Tendo isso em mente, pode-se presumir que a classificação dos búfalos como “exóticos” e “invasores” desconsidera a função ecológica que essas espécies desempenham no ecossistema, levando em conta apenas a utilidade que os animais têm para os humanos – nesse caso, a única utilidade possível é a econômica. Um adjetivo complementa o outro, com exótico se referindo ao que vem de fora e invasor àquele que está onde não pertence. Aqui, desconsidera-se a vida dos animais e foca-se em uma única mensagem: eles são indesejados aos olhos dos humanos.

Em sequência, torna-se mais claro o como e o porquê esses animais foram parar em reservas ambientais de Rondônia. Relata-se que os búfalos são nativos da Ásia e foram transportados para uma região do Vale do Guaporé, a Fazenda Pau D’Óleo, por volta de 1950. Tratava-se de um projeto dos administradores do território, antes mesmo do local ser o estado de Rondônia:

O objetivo do projeto era criar os animais para comércio e consumo da carne e do leite, além de ajudar na força de tração (mover aparelho ou máquina com força animal), como forma de movimentar a economia local. No entanto, o projeto foi abandonado por “não apresentar o resultado esperado”, segundo o governo de Rondônia (g1, 2023).

Segundo Guzzo (2019), desde as civilizações mais antigas, os animais são vistos como produtos, como objetos utilitários que têm como função auxiliar nas tarefas e no cotidiano dos homens. Essa visão foi sustentada por pensadores de renome – como Aristóteles e Descartes – e também por crenças judaico-cristãs, que estabeleceram um dualismo entre homem e natureza. Essa visão utilitarista é notada quando se fala em “criar os animais para comércio e consumo da carne e do leite” e no abandono por “não apresentar o resultado esperado”, no trecho anterior.

Os animais são vistos como proveitosos pelo que podem oferecer comercialmente – neste caso: carne, leite e força de tração – não pelo seu próprio direito à vida ou pela sua participação no ecossistema. Ecossistema, inclusive, do qual foram retirados pela ação antropocêntrica. O que

o texto denomina de “invasão” foi uma inserção forçada dos animais em um ambiente que lhes é estranho. O que chama de “devastação” é a tentativa dos animais de se adaptarem ao novo ambiente, tirando dele o seu sustento.

A adaptação faz parte da dinâmica de inter-relações em um ecossistema (Couto; Fernandes, 2021). Os organismos precisam se adaptar ao seu meio e entre si para garantir a continuidade da vida e o equilíbrio do meio ambiente. Em seu habitat natural, presume-se que esse equilíbrio foi alcançado entre os búfalos e seu meio. No novo contexto, em Rondônia, o habitat tem dificuldade de se adaptar à nova população e por isso sofre os impactos mencionados. Entretanto, é o homem quem realocou esses indivíduos na tentativa de moldar o ecossistema aos seus próprios interesses: “Atualmente o ser humano como organismo age com poder ilimitado em grande medida adaptando o meio ambiente a ele em vez de o *Homo sapiens* se adaptar ao meio ambiente” (Couto; Fernandes, 2021, p. 24).

Ainda no que diz respeito ao uso dos animais para carne, leite e força de tração, o trecho que descreve as possíveis utilidades dos búfalos não causa estranhamento ao leitor devido ao que Joy (2014, p. 18) chama de esquema: “Um esquema é uma estrutura psicológica que dá forma a – e é formada por – nossas crenças, ideias, percepções, experiências, e que organiza e interpreta automaticamente a informação que recebemos [...] agem como sistemas de classificação mental”.

Segundo a autora, os esquemas se estendem às classificações que fazemos dos animais. E a classificação, por sua vez, determina como nos relacionamos com eles e como os tratamos. Dessa forma, já temos uma classificação dos búfalos como animal ou selvagem ou de criação. Não são uma espécie com a qual nos relacionamos afetivamente, portanto não nos choca que sejam designados como uma fonte de alimento e trabalho, nem como um problema ambiental a ser resolvido. O mesmo não aconteceria com todas as espécies, dado o nosso esquema.

O trecho que vem em sequência na notícia, sobre o alastramento do rebanho, traz mais um exemplo do quanto a escolha lexical impacta na construção de sentido do texto:

O rebanho se espalhou, invadindo outras áreas de conservação do estado, incluindo a Reserva Biológica (Rebio) Guaporé e a Reserva extrativista (Resex) Pedras Negras. Além disso, existem indícios de que os animais também migraram para a Bolívia, país que faz fronteira com Rondônia, segundo a secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental de Rondônia (Sedam). A Sedam afirmou que não existe nenhum projeto de monitoramento, controle e erradicação dos búfalos em andamento por parte do governo de Rondônia. Enquanto isso, o rebanho solto continua causando alterações ambientais nas áreas protegidas (g1, 2023).

Nota-se, nesta passagem, o uso dos termos “invadindo” e “migraram”. A palavra “invadir” é mais incisiva e culpabiliza os animais, enquanto “migrar” pode simplesmente denotar a passagem de uma região para outra. Entretanto, neste caso, elas são utilizadas praticamente como sinônimos, visto que é relatado que a devastação também já está sendo percebida na Bolívia.

Mais uma vez, a construção frasal reforça a agentividade dos animais, sendo que sua movimentação pelo meio ambiente é apenas uma forma de adaptação ao ecossistema.

Essa agentividade que culpabiliza os animais pressupõe a existência de algo ou alguém que é vitimado pelos seus atos. Os animais se tornam transgressores de fronteiras e causadores de desequilíbrios ambientais. As áreas de conservação do Estado e, neste caso, o próprio Estado, se tornam as vítimas dos animais invasores. Há uma oposição construída entre a natureza e o Estado, que supostamente estão do mesmo lado, e os animais, os antagonistas. Essa imagem dos animais enquanto vilões desconsidera que foram as próprias ações humanas que levaram ao seu deslocamento e consequente devastação, e que também são as ações humanas que podem intervir para amenizar o problema criado.

Outro aspecto a ser ressaltado aqui é a porosidade inerente aos ecossistemas. A porosidade, também chamada de abertura, é a propriedade dos ecossistemas que o tornam difusos e fluidos: “Os ecossistemas não têm fronteiras nitidamente delimitadas [...] se imbricam uns nos outros, havendo migrações de organismos entre eles, troca de matéria e energia” (Couto, 2007, p. 34). Em outras palavras, tudo está inter-relacionado. As fronteiras existentes entre Rondônia e Bolívia existem por razões territoriais e políticas, mas, em termos de ecossistema, não separam de fato um meio ambiente do outro, ambos servindo como habitat para os animais.

Por fim, neste trecho, destaca-se a escolha do item lexical “erradicação”. Erradicar os búfalos é um eufemismo para “abater”, que, por sua vez, é um eufemismo para “matar”. Entretanto, o termo “matar” vem carregado de conotação negativa, sendo socialmente associado a assassinatos, crimes e sofrimento. A opção por um termo mais ameno ameniza também o ato, levando à percepção de que, no caso da erradicação, deve haver uma causa plausível que a justifique. A mesma estratégia de suavização é utilizada em momentos em que se fala em “controle” e “remoção” dos animais.

Essa percepção de que certos atos e comportamentos podem ser justificados está no cerne do próprio especismo. Horta (2022, p. 166) conceitua o especismo como “a consideração ou tratamento desfavorável injustificado daqueles que não são classificados como pertencentes a uma certa espécie”. Entretanto, o autor ressalta que o “tratamento desfavorável injustificado” deve ser pensado em termos de discriminação, de modo que não se tente justificar uma atitude especista. O especismo deve ser compreendido nos mesmos termos em que o racismo, sexismo e outras formas de discriminação.

O especismo não é apenas a exclusão dos que não pertencem à espécie *Homo sapiens* ou o favorecimento dos humanos em relação aos não humanos (Horta, 2022). Trata-se de uma hierarquização entre diferentes espécies de animais não humanos, de modo a se considerar uma espécie mais ou menos importante do que outra. E onde cada espécie se encaixa nessa hierarquia tem a ver com os esquemas de classificação e o utilitarismo já mencionados.

Torna-se plausível culpabilizar os búfalos por um problema causado por ação humana, bem como é socialmente aceitável pensar na sua erradicação, porque se trata de uma espécie classificada como selvagem e, por isso, como de produção. Tal comportamento não implica ódio ou hostilidade aos animais, mas simplesmente uma desconsideração de seus interesses e necessidades. O enredo seria diferente se os animais envolvidos tivessem outra classificação, caso tivessem alguma ligação afetiva com os humanos – como os gatos e cachorros, exemplos de animais domésticos – ou pudessem oferecer-lhes algum benefício econômico. Isso é comprovado pelo fragmento transcrito abaixo:

No estado do Pará e em outras regiões de Rondônia, no entanto, a situação é bem diferente: os búfalos são domesticados e contribuem para a economia local [...] No estado de Rondônia existem mais de seis mil búfalos domesticados que pertencem a produtores rurais (g1, 2023).

E também pela explicação dada de uma analista ambiental:

Lidiane França, analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (Icmbio), explica que os búfalos se "tornaram" selvagens porque foram abandonados por décadas, sem contato humano e sem monitoramento. Dessa forma, eles desenvolveram um "modo de sobrevivência selvagem" [...] Eles mudam o curso dos lagos que passam pela área protegida e criam novos "canais". Isso é causado por um comportamento natural da espécie: andar em fileiras. Os canais criados pelos animais alteram o fluxo da água e acabam comprometendo uma das principais características do ambiente, explica a analista (g1, 2023).

Nota-se a dicotomia entre selvagem e doméstico. O animal domesticado, portanto pertencente a uma diferente classificação nos nossos esquemas mentais (Joy, 2014), traz benefícios para os produtores rurais e para a economia, por isso não são passíveis de erradicação e nem culpabilização por impactos ambientais causados meramente pela sua tentativa de adaptação ao meio ambiente.

Quando se diz que os búfalos “foram abandonados”, omitem-se os agentes desse abandono. Mais uma vez, é uma forma de não culpabilizar as ações humanas governamentais que inseriram os animais em Rondônia. Além disso, há aqui uma contradição a respeito da agentividade constantemente atribuída aos búfalos no decorrer do texto. Os animais foram colocados como sujeitos ativos em construções como “devastando”, “estão causando”, “invadindo” e, neste trecho em questão, “eles mudam”. Entretanto, nessa passagem é colocado que “isso é causado por um comportamento natural da espécie”. Ou seja, os animais não estão ativamente e conscientemente devastando o meio ambiente; estão agindo naturalmente como sua espécie deve agir.

Por fim, a notícia se encerra abordando a falta de iniciativa para se conter os impactos ambientais já mencionados:

Um Projeto de Lei sancionado em 2016, pelo então governador Confúcio Moura, tinha o objetivo de regulamentar o abate de búfalos no Vale do Guaporé para conter o impacto causado pelos animais nas atuais Refau Pau D'Óleo e Resex Pedras Negras.

A legislação, que autorizava o abate de 5 mil búfalos de reserva, previa que o processo fosse supervisionado pela Agência de Defesa Agrossilvipastoril de Rondônia (Idaron) e pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) (g1, 2023).

Explica-se que o projeto foi esquecido porque a região é uma Unidade de Conservação Federal, logo o estado não podia atuar na questão, então novas medidas e posicionamentos precisam ser tomadas. Duas escolhas lexicais se destacam aqui. A primeira é o uso do vocábulo “abate”, antes suavizado pelos termos “erradicação”, “controle” e “remoção”. Pode-se pensar à primeira vista que o eufemismo foi abandonado em prol de uma abordagem mais direta. Entretanto, fala-se em abate “regulamentado” e “autorizado”, bem como em “processo supervisionado”. Todos esses termos conferem credibilidade e confiabilidade à eliminação dos animais, visto que, quando algo é regulamentado, autorizado e supervisionado, significa que houve cuidadosa deliberação por profissionais.

Trata-se de uma estratégia que faz exatamente o que Horta (2022) explica: busca justificar um tratamento desfavorável à espécie, assim validando uma atitude especista de modo a não levantar questionamentos e inquietações. Segundo o autor, é frequente que os animais não humanos não sejam considerados como indivíduos, mas como meros exemplares de uma espécie. Entretanto, quem sofre o especismo são os membros individuais, não a espécie enquanto tal. Neste caso, é especificamente a população de quase cinco mil indivíduos que estão habitando as reservas ambientes de Rondônia que está correndo risco de abate. É o direito à vida especificamente desses indivíduos da espécie que está sendo desconsiderado.

Para a ADE, segundo Couto e Fernandes (2021, p. 19), “todos os organismos do meio ambiente estão sempre em busca da sua autorrealização ou do seu bem-estar”. Isso significa que todos os seres vivos, humanos ou não, têm igual direito à vida. Dessa forma, a vida da vegetação nativa de Rondônia não pode se sobrepor à vida dos búfalos que foram forçadamente alocados na região, bem como os interesses econômicos dos humanos não pode se sobrepor ao direito de existência de qualquer outro animal não humano.

É preciso pensar em alternativas que visem à harmonia, mas “não uma harmonia egoísta e individual como sua concepção moderna atrelada à ideologia do capitalismo-consumismo” (Couto; Fernandes, 2021, p. 19). Mas sim uma harmonia relacionada ao reestabelecimento do ecossistema como um todo, considerando todos os seres em equilíbrio e em inter-relação. Conforme foi apresentado, os processos de referenciação – materializados na adjetivação, na voz passiva, na eufemização e na agentividade dos animais – criam a vulnerabilidade linguístico-discursiva no meio digital. E reconhecer a vulnerabilidade linguístico-discursiva é um primeiro

passo rumo à consciência e ao despertar diante de tanta informação enviesada (ou em alguns casos, desinformação) que circula em nossa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de ecossistema e interação, conforme já mencionado, são centrais no escopo teórico da ADE. Na ecologia, fala-se em relações harmônicas e desarmônicas intra ou interespecíficas, ou seja, entre a mesma espécie e entre espécies diferentes. O que a notícia relata sobre a interação entre os búfalos e as espécies nativas de Rondônia, por exemplo, é uma relação interespecífica desarmônica, em que há competição por espaço e alimento e, consequentemente, desequilíbrios ecológicos.

Apesar de os animais não humanos não compartilharem da nossa linguagem, a relação desarmônica interespecífica que estabelecemos com eles tem uma relação com os processos de referenciação a eles na nossa interação comunicativa. A linguagem que utilizamos influencia no tratamento que dispensamos às espécies. Classificamos os seres de acordo com a utilidade que eles têm para nós e, assim, justificamos atitudes especistas que atentam contra a vida de animais não humanos: "O fato é que o modo como nos sentimos em relação a um animal e a maneira como o tratamos depende muito menos do tipo de animal que ele é que da percepção que temos dele" (Joy, 2014, p. 20).

É justamente por isso que o letramento digital se torna necessário para a propagação de discursos mais conscientes em nossa sociedade. Em um mundo digital em que cada vez mais é preciso filtrar as informações que nos chegam e analisar criticamente aquilo que lemos, há um grande risco de propagarmos sem perceber as diferentes discriminações que assolam aqueles mais vulneráveis: machismo, racismo e, dentre vários outros, especismo.

Segundo Ribeiro (2008, p. 37), "o ideal é que alarguemos nossos horizontes, nos apropriemos das possibilidades que existem e sejamos competentes para atuar por meio da maior parte delas". Isso só é possível por meio da ampliação dos modos de ler, escrever e compartilhar conhecimento. Dentro e fora dos muros escolares e acadêmicos, é preciso, por meio do letramento, ter autonomia para conseguir questionar, analisar criticamente e compreender os fenômenos sociais.

Couto (2009, p. 137) afirma que "uma vez que nossa língua de certo modo reflete o mundo filtrado pela comunidade de falantes, o modo como falamos do mundo até certo ponto reflete como agimos sobre ele". Dessa forma, promover o letramento e repensar na linguagem que usamos, principalmente nessa era digital, é também uma forma de favorecer práticas sociais e discursivas mais conscientes. Também, é uma forma de combater a vulnerabilidade linguístico-discursiva que tanto afeta grupos mais suscetíveis. O uso (in)adequado das mídias e plataformas



digitais tem implicações para a nossa linguagem, nossa visão de mundo, nosso comportamento e, conseqüentemente, nossa relação com todos os demais seres que coabitam o planeta conosco.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CANAVILHAS, João Messias. Webjornalismo – Considerações gerais sobre jornalismo na web. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, 2001.
- COSCARELLI, Carla Viana et al. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. *Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 34, p. 3-37, 2020.
- COUTO, Elza Kioko Nakayama do. 10 anos de Ecolinguística no Brasil: inovações e reinterpretações. In: *Linguística Ecolinguística: 10 anos de Ecolinguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 45-64, 2017.
- COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. *Análise do discurso ecossistêmica (ADE): teoria e prática*. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística / Universidade de Brasília, 2021.
- COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; RAMADAN, Maria Ivoneti Busnardo. *Análise do discurso ecossistêmica: teias e trilhas do ecossistema mental*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.
- COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística. *Cadernos de linguagem e sociedade*, v. 10, n. 1, p. 125-152, 2009.
- COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.
- DEMETRI, Felipe Dutra. *Corpos despossuídos: Vulnerabilidade em Judith Butler*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.
- g1 RO. *Quase cinco mil búfalos selvagens e invasores vivem sem monitoramento, devastando reservas ambientais de RO*. g1, 2 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2023/12/02/quase-cinco-mil-bufalos-selvagens-e-invasores-vivem-sem-monitoramento-degradando-reservas-ambientais-de-ro.ghtml>. Acesso em: 03 maio 2024.
- GUZZO, Mariana Munaretto. *Mais ronron, por favor: mitologia para o consumo no perfil do petinfluencer @canseidesergato no Instagram*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.
- HORTA, Oscar. O que é o especismo?. *ethic@-An international Journal for Moral Philosophy*, v. 21, n. 1, p. 162-193, 2022.
- JOY, Melanie. *Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas: uma introdução ao carnismo: o sistema de crenças que nos faz comer alguns animais e outros não*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando*. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

PRIBERAM, Dicionário da Língua Portuguesa, 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em: 08 jul 2024.

SILVA, Anderson Nowogrodzki da. Confluências entre a sociolinguística qualitativa e a ecolinguística: práticas religiosas virtualizadas. *Ecolinguística: Revista Brasileira De Ecologia E Linguagem (ECO-REBEL)*, v. 5, n. 2, p. 544-74, 2019.

SILVA, Anderson Nowogrodzki da. O conceito de discurso sob a perspectiva da Análise do Discurso Ecológico. *BOLETIM DO GEPEL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Ecológica)*, n. 10, p. 16-21, 2022.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

## AS AUTORAS

### Mayara Macedo Assis

Doutoranda em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui mestrado pela mesma instituição.

### Zilda Dourado Pinheiro

Professora efetiva do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Sudoeste (sede em Quirinópolis). Possui pós-doutorado em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Possui mestrado e doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

### Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto

Professora titular da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Possui pós-doutorado pela Universidade de Brasília e pela Universidade de Bolonha (Itália). Possui mestrado e doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É líder, no Diretório do CNPq, do NELIM (Núcleo de Ecolinguística e Imaginário).

# O contributo da Análise Crítica do Discurso para a área dos Direitos Humanos: Como o estudo crítico do discurso pode influenciar a nossa compreensão de processos relacionados com o racismo

*The contribution of Critical Discourse Analysis to the field of Human Rights: How critical discourse study can influence our understanding of processes related to racism*

*La contribución del Análisis Crítico del Discurso al campo de los Derechos Humanos: Cómo el estudio crítico del discurso puede influir en nuestra comprensión de los procesos relacionados con el racismo*

## RESUMO

O presente trabalho envolve duas áreas de estudo que, ainda que distintas, se interrelacionam: a Análise Crítica do Discurso e os Direitos Humanos. Em particular, o trabalho foca-se em algumas das investigações desenvolvidas acerca do racismo pelo teórico Teun van Dijk, visando demonstrar, através de casos concretos cuidadosamente selecionados e explorados, o modo como o estudo do discurso, de uma perspetiva crítica, pode influenciar a nossa compreensão de processos relacionados com o racismo. Os estudos desenvolvidos por investigadores/as da área da Análise Crítica do Discurso podem servir para monitorizar o atropelo dos Direitos Humanos, através da escolha dos temas de investigação e do modo como se abordam os mesmos. Escolher investigar temas como a opressão e a desigualdade é escolher lutar pelo cumprimento dos Direitos Humanos e a adoção destes como forma de vida.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso; Direitos Humanos; discurso e racismo; Teun van Dijk.



Recebido em: 22 de novembro de 2024  
Aceito em: 31 de maio de 2025  
DOI: 10.26512/les.v26i2.56208

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Ana Sofia Souto

[ana.sofia.souto@gmail.com](mailto:ana.sofia.souto@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5078-7049>

Universidade Nova de Lisboa  
(FCSH/NOVA)/CLUNL, Lisboa, Portugal

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Doutoramento com referência 2021.04523.BD – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

# ARTIGO

## ABSTRACT

This work involves two areas of study which, although distinct, are interrelated: Critical Discourse Analysis and Human Rights. In particular, the paper focuses on some of the research carried out on racism by theorist Teun van Dijk, with the aim of demonstrating, through carefully selected and explored concrete cases, how the study of discourse, from a critical perspective, can influence our understanding of processes related to racism.

The studies carried out by researchers in the field of Critical Discourse Analysis can serve to monitor the violation of human rights, through the choice of research topics and the way in which they are approached. Choosing to investigate topics such as oppression and inequality is choosing to fight for the fulfillment of human rights and their adoption as a way of life.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; discourse and racism; Human Rights; Teun van Dijk.

## RESUMEN

Este trabajo abarca dos áreas de estudio que, aunque distintas, están interrelacionadas: el Análisis Crítico del Discurso y los Derechos Humanos. En concreto, el trabajo se centra en algunas de las investigaciones realizadas sobre el racismo por el teórico Teun van Dijk, con el objetivo de demostrar, a través de casos concretos cuidadosamente seleccionados y explorados, cómo el estudio del discurso, desde una perspectiva crítica, puede influir en nuestra comprensión de los procesos relacionados con el racismo.

Los estudios realizados por los investigadores en el campo del Análisis Crítico del Discurso pueden servir para vigilar la violación de los derechos humanos a través de la elección de los temas de investigación y la forma en que se abordan. Elegir investigar temas como la opresión y la desigualdad es elegir luchar por el cumplimiento de los derechos humanos y su adopción como forma de vida.

**Palabras clave:** Análisis Crítico del Discurso; Derechos Humanos; discurso y racismo; Teun van Dijk.

### Como citar:

SOUTO, Ana Sofia. O contributo da Análise Crítica do Discurso para a área dos Direitos Humanos: Como o estudo crítico do discurso pode influenciar a nossa compreensão de processos relacionados com o racismo. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza transdisciplinar, envolve duas áreas de estudo distintas, a Linguística do Texto e do Discurso e os Direitos Humanos. Mais concretamente, o trabalho foca-se na área da Análise Crítica do Discurso, a qual tem vindo a contribuir, ainda que indiretamente, para a área dos Direitos Humanos. E aí reside precisamente o objetivo principal do presente trabalho – demonstrar, através de casos concretos cuidadosamente selecionados e explorados, o modo como o estudo do discurso, de uma perspetiva crítica, pode influenciar a nossa compreensão de processos relacionados com os Direitos Humanos. Mais concretamente, o trabalho foca-se em algumas das investigações desenvolvidas acerca do racismo.

As perguntas de investigação que estruturam o trabalho são:

1. *Qual a relação que pode ser estabelecida entre a Análise Crítica do Discurso e os Direitos Humanos?*

2. *De que modo é que o estudo crítico do discurso tem contribuído para o estudo do racismo?*

Depois desta breve introdução, apresentam-se, ainda que de forma sumária, no ponto 2 do trabalho, relativo ao enquadramento, as duas áreas de estudo que constituem o objeto deste trabalho. Primeiramente, avançam-se alguns dados relevantes relativamente à área dos Direitos Humanos, mormente quanto ao seu surgimento, evolução e pertinência social. De seguida, introduz-se a área da Análise Crítica do Discurso, enquadrando-a na área disciplinar mais vasta da Linguística do Texto e do Discurso, e indicando o seu principal polo de desenvolvimento e os/as principais teóricos/as que trabalham na área.

A terceira parte do presente trabalho foca-se no modo como a Análise Crítica do Discurso se relaciona com a área dos Direitos Humanos, destacando alguns dos estudos de relevância que têm sido efetuados. Com o presente trabalho, espera-se realçar o pertinente vínculo existente entre o estudo crítico do discurso e os Direitos Humanos e enfatizar o modo como a investigação linguística pode contribuir para influenciar a nossa compreensão de processos relacionados com os Direitos Humanos, como o racismo.

## 1. ENQUADRAMENTO

### 1.1 Direitos Humanos – Surgimento, evolução e pertinência

“Homo sum; humani nil a me alienum puto.”  
(Publius Terentius Afer)

Os Direitos Humanos são uma concepção moderna, resultante da passagem das sociedades organicistas, como eram a grega, a romana e a medieval, para as sociedades atomísticas da idade moderna.

John Locke (1632-1704), filósofo inglês, foi um dos primeiros teorizadores da ideia de que as pessoas, só por o serem, têm direitos naturais perante o Estado e as outras pessoas, sendo esses direitos naturais relativos à vida, à liberdade e à propriedade. Todavia, a consagração e proteção jurídica dos Direitos Humanos só ocorre com as Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), as quais marcam o nascimento jurídico da proteção efetiva dos Direitos Humanos. A este propósito, basta observar como a Declaração de Independência é de sobeja importância para a noção de Direitos Humanos, ao declarar que “Todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais figuram a vida, a liberdade e a busca da felicidade”. Tanto a Declaração Americana quanto a Francesa enumeravam diversos direitos.

A fonte principal da concepção contemporânea dos Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), escrita no rescaldo da II Guerra Mundial e do Holocausto. Estes acontecimentos trazem à superfície a ideia de que os Direitos Humanos não podem ser uma questão nacional, mas sim uma questão universal uma vez que a paz só pode existir num mundo em que os Direitos Humanos sejam respeitados de forma global. O mesmo é dizer que os Estados deixam de ter total soberania sobre os seus indivíduos e que todas as pessoas, independentemente de onde vivam ou de quem sejam, beneficiam de um núcleo essencial de direitos.

Após um dos períodos mais sangrentos da história da humanidade, existia a necessidade de criar uma organização internacional para promover a paz e a segurança de modo a evitar que crimes de guerra, contra a humanidade e a paz, voltassem a ser testemunhados. É neste contexto que surge a Organização das Nações Unidas (1945), que tem como uma das suas principais missões proteger e assegurar o cumprimento dos Direitos Humanos no mundo.

Sob a liderança de Eleanor Roosevelt, a Organização das Nações Unidas, com a participação de dezenas de representantes de vários países do mundo, moldou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual permitiu que os Direitos Humanos se tornassem um conceito universal.

Os Direitos Humanos são normas jurídicas internacionais, sempre em evolução, não sendo um assunto respeitante a cada estado. Os mesmos são inalienáveis, indissociáveis, interdependentes e interrelacionados. Correspondem a direitos e liberdades fundamentais que pertencem a cada ser humano, de forma universal e permanente, pelo simples facto de se ser humano. Com efeito, ao contrário do que sucede com outros direitos, para se ser titular de Direitos Humanos, basta ser-se humano, sendo os Direitos Humanos uma pré-condição para uma vida digna.

## 1.2 Análise Crítica do Discurso – Breve introdução à área

As fundações da Linguística ocidental são construídas na obra “Poética” de Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.), através do estudo de disciplinas como a Poética ou a Retórica. Foi Aristóteles que nos legou a primeira reflexão ocidental sobre o discurso na sua obra “Retórica”.

Apenas no século XIX é a Linguística definida como disciplina autónoma dentro da área das ciências sociais através do trabalho fundamental de Ferdinand de Saussure (1857-1913).

A Análise Crítica do Discurso enquadra-se na disciplina mais vasta da Linguística do Texto e do Discurso, a área de estudo da Linguística que engloba uma série de correntes teóricas que surgiram com uma intenção comum: a de alargar os estudos linguísticos para além dos limites da frase, chegando ao objeto “texto” ou “discurso”.

A Linguística do Discurso é uma disciplina relativamente nova – nascida na década de 1960, não tem uma única origem, mas resulta da convergência de diversas correntes da Linguística. Tal como testemunha a investigadora Lita Lundquist (1983: 9),

Na zona intermediária entre linguística e análise literária, desenvolve-se, há algumas décadas, uma nova disciplina da ciência linguística, denominada linguística textual ou linguística do discurso, que, a exemplo da antiga estilística, mas numa ótica antes descritiva e crítica do que normativa, estuda as diferentes estruturas de um texto, estético ou não, nas suas relações com as estruturas sociais do seu entorno.

A passagem de Lundquist chama a atenção para um aspeto fundamental relativo à área de estudo em questão – a necessidade de estudar as estruturas do texto em relação com as estruturas sociais que o envolvem. O mesmo é dizer que estudar um texto pressupõe, ou mesmo exige, estudar o seu contexto.

A Linguística do Discurso tem uma dimensão marcadamente transdisciplinar. Isto deve-se ao facto de serem diversas as disciplinas, dentro da área das Ciências Sociais e Humanas, que se interessam pelo objeto “discurso”. Basta pensar na Psicologia, no Direito, na Pedagogia, na História, na Sociologia, na Comunicação e na Filosofia, para mencionar apenas algumas.

No seu artigo “Les Frontières de l’analyse du discours” (2005), Dominique Maingueneau, um dos principais teóricos da Análise do Discurso francesa, começa por referir que as investigações sobre o domínio do discurso nem sempre foram bem encaradas ou compreendidas, sendo antes vistas como uma ocupação pouco séria, que mistura desordenadamente análises de ordem linguística com aspetos extralinguísticos (como aspetos sociais ou psicológicos). Por causa disto, durante muito tempo, as investigações acerca do discurso foram confinadas aos limites das Ciências da Linguagem.

Dentro da Análise do Discurso, existem uma série de escolas, ou disciplinas, de que podemos destacar a Análise do Discurso, a Análise Multimodal do Discurso, o Interacionismo



Sociodiscursivo, a Linguística Textual, a Linguística Sistémico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso.

A Análise Crítica do Discurso (doravante ACD)<sup>1</sup> surgiu no início da década de 1990, como uma rede de académicos/as, no seguimento de um simpósio que teve lugar em Amsterdão em Janeiro de 1991. Nesse simpósio, os investigadores Gunther Kress (University College London), Norman Fairclough (University of Lancaster), Teun van Dijk (Universidad Pompeu Fabra), Theo van Leeuwen (University of Technology Sidney) e a investigadora Ruth Wodak (University of Lancaster), tiveram a oportunidade de discutir teorias e métodos relativos à área da análise do discurso em geral e à ACD em particular. Tal como apresentado na obra *Language and Control* (1979) de Roger Fowler, Gunther Kress, Bob Hodge e Tony Trew, a ACD tem as suas raízes na Linguística Crítica (*Critical Linguistics*), bem como em outras correntes críticas, como a *Kritische Theorie* da Escola de Frankfurt - na qual se destacaram pensadores como Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, e os *Cultural Studies* liderados por Stuart Hall no Reino Unido que, por sua vez, se teriam inspirado em vários tipos do neo-marxismo continental. Para além disto, a ACD tem raízes na retórica, linguística textual, antropologia, filosofia (destacando-se o pensamento de Foucault) e sociolinguística.

A ACD é uma área muito diversa, eclética e interdisciplinar, em constante mutação, tendo estado em constante expansão e vindo a atrair teóricos/as e estudiosos/as de diferentes áreas e orientações científicas. Com efeito, a ACD tem-se revelado uma ferramenta útil não apenas para linguistas, mas para investigadores/as de várias áreas das ciências sociais. Os/as investigadores/as que a esta área se dedicam têm, todavia, uma série de interesses comuns, como as dimensões semióticas do poder, o imperialismo, as injustiças e as mudanças políticas, económicas, sociais e culturais das sociedades globais modernas.

A ACD considera o discurso - a utilização da língua na fala e na escrita - como uma forma de "prática social". Descrever o discurso como prática social implica uma relação dialética entre um determinado acontecimento discursivo e a(s) situação(ões), instituição(ões) e estrutura(s) social(ais) que o enquadram: o acontecimento discursivo é moldado por elas, mas também as molda. Ou seja, o discurso é socialmente constitutivo e socialmente condicionado - tanto ajuda a sustentar e a reproduzir o *status quo* social como pode contribuir para o transformar. As práticas discursivas podem ajudar a produzir e a reproduzir relações de poder desiguais entre, por exemplo, classes sociais, mulheres e homens, maiorias e minorias étnicas/culturais, através da forma como representam os factos (Fairclough e Wodak, 1997).

O que distingue a ACD de outras abordagens congéneres é o facto de "procurar tornar explícitas as relações de poder que estão frequentemente ocultas e, assim, obter resultados que são de relevância prática" (Myers, 2002: 15). Para além disto, a crença de que os discursos somente

---

<sup>1</sup> No Brasil, a designação utilizada é "Análise do Discurso Crítica".

podem ser compreendidos em contexto e, por isso, é essencial recorrer a fatores extralinguísticos durante a investigação (Myers, 2002), nomeadamente a processos e estruturas sociais (Wodak & Myers, 2001).

Sendo uma abordagem de investigação orientada para os problemas, a ACD é motivada por problemas sociais ou políticos específicos, e não tanto por questões linguísticas (Wodak, 2001). Daí que seja necessário, para explicar o modo como os fenómenos sociais estão interligados e como as estruturas de poder e as ideologias subjazem ao discurso (van Dijk, 2001), incorporar conhecimento sobre os contextos históricos, políticos e sociais do problema em investigação.

A ACD centra-se na investigação das formas como o poder social, o domínio e a desigualdade são praticados, reproduzidos e, por vezes, combatidos através do estudo de várias formas de comunicação em diversos contextos sociais e políticos (van Dijk, 2015). Mais especificamente, a ADC centra-se nas formas como as estruturas discursivas promulgam, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e domínio na sociedade.

Fairclough e Wodak (1997: 271-80) resumem os principais princípios da ADC da seguinte forma:

1. A ACD aborda problemas sociais;
2. As relações de poder são discursivas;
3. O discurso constitui a sociedade e a cultura;
4. O discurso faz um trabalho ideológico;
5. O discurso é histórico;
6. A ligação entre o texto e a sociedade é mediada;
7. A análise do discurso é interpretativa e explicativa;
8. O discurso é uma forma de ação social.

Wodak e Meyer (2009) explicam quais os passos dados numa investigação de ACD. Em primeiro lugar, seleciona-se o fenómeno a observar (como o racismo ou o sexismo). Numa segunda fase, explicam-se os pressupostos teóricos subjacentes ao estudo. De seguida, passa-se à parte da análise propriamente dita, a qual decorre do seguinte modo:

1. Análise linguística: primeiro observa-se a superfície do texto, passando depois para a análise de pronomes, atributos, modos e tempos verbais. Sendo, de acordo com van Dijk (2001), a análise completa do discurso impossível, escolhem-se os aspetos que melhor refletem as relações de poder;

2. Análise sociocognitiva – nesta fase, as representações sociais, entendidas como "quadros coletivos de perceções que realizam a tradução entre as exigências externas e a experiência subjetiva" (Wodak & Meyer, 2009, p. 25), são tidas em consideração;

3. Análise da intertextualidade, da interdiscursividade e do contexto - nesta fase, investiga-se a forma como o texto está ligado a outros textos, a outros discursos existentes na esfera pública e como se posiciona no contexto.

A ACD, tal como muitas outras teorias linguísticas dominantes, surgiu no Norte Global e tem sido empregue em diversas investigações nesta região. Todavia, dadas as preocupações e temas de investigação que persegue ativamente, revela-se muito útil para académicos que trabalham em contextos em desenvolvimento.

Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, foi a primeira investigadora brasileira a desenvolver trabalho tendo como referencial teórico-metodológico a ACD (cf. Resende e Ramalho, 2006: 21).

A fundação da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso (ALED) permitiu reunir um conjunto de pessoas interessadas no estudo do discurso e em aplicá-lo na investigação dos problemas mais urgentes do continente. Tal como enfatizam Irineu et al., 2020: 14:

O que nos une como um campo de estudos, arrisco dizer, é o afeto, o coração: a coragem de acreditar nas pessoas, na vida como um todo e na transformação social; a coragem da crítica como arte de fazer-se crítica; a coragem para criticar os próprios limites da Linguística tradicional e dialogar transdisciplinarmente com as Ciências Sociais, a Filosofia, as Artes, a Educação, a Comunicação, a Administração, a Saúde e tantos outros campos de diálogo, como atestamos com a leitura deste livro; e, mais notável ainda, a coragem de criticar a si mesma no processo de expandir-se para além dos fundamentos europeus e de responder a demandas sociais locais pela crítica situada de desigualdades e de relações de exploração que sustentam o sistema mundial norte-americano-capitalista-patriarcal também pela linguagem em uso/discurso.

Da passagem acima, podem ser destacados diversos aspetos – por um lado, a vontade de transformação social coletiva; por outro, a adaptação da linha de estudo a assuntos locais; e a constante problematização do próprio trabalho.

A ACD contém a palavra “crítica” no seu nome, não só por ser uma área que assume uma posição declaradamente crítica relativamente a determinados aspetos da sociedade - a mesma não é politicamente neutra, mas está empenhada na mudança social e toma o partido dos grupos sociais oprimidos (Jørgenson & Phillips, 2002), mas também devido ao facto de as dimensões autocrítica e autorreflexiva serem de sobeja importância, na medida em que os/as próprios/as investigadores/as da área reconhecem o seu privilégio de serem investigadores/as e tentam utilizar o seu trabalho como ferramenta de criação de um bem-comum.

As pessoas que trabalham com a ACD estão interessadas na forma como o discurso (re)produz a dominação social, ou seja, o abuso de poder de um grupo sobre outros, e na forma como os grupos dominados podem resistir discursivamente a esse abuso.

A noção de “poder” é uma das noções centrais da área, na medida em que a ACD se preocupa em analisar a linguagem daqueles/as que estão em posições de poder e são, muitas vezes, responsáveis por perpetuar a existência de desigualdades. Compreender de que modo é esse poder negociado, estabelecido e legitimado através da linguagem pelos que estão em posição hegemónica é uma das preocupações fundamentais da área. O modo como as lutas entre grupos

sociais (“os poderosos e os impotentes”, “os fortes e os fracos”, “os ricos e os pobres”, “os governantes e os governados”) são expressas através da linguagem é, por isso, vital.

Norman Fairclough (1941-), investigador britânico ligado à University of Lancaster, desenvolveu um trabalho seminal e estruturante para o campo da ACD, referente ao tema “Linguagem e poder”, visando, entre outros aspetos, consciencializar o público leitor acerca dos efeitos sociais associados aos textos. De acordo com o linguista, o poder na linguagem exerce-se de duas formas:

1. Poder no discurso (*power in discourse*) - refere-se às relações de poder que são decretadas, realizadas ou negociadas nos discursos. Um(a) docente numa sala de aula ou um(a) político(a) no parlamento têm poder no discurso porque controlam a conversa e o assunto;

2. Poder por detrás do discurso (*power behind discourse*) - aponta para a configuração social e ideológica que molda e influencia os discursos. Corresponde ao sistema educativo e político mais alargado, às normas sociais e ideologias que representam o poder por detrás do discurso, moldando a forma como a conversa acontece e determinando o que é considerado apropriado ou relevante.

Na sua obra de 1989, “Language and Power”, Fairclough explora a forma como a linguagem se sobrepõe às estruturas sociais de poder, sugerindo que a mesma pode ser utilizada para criar, alterar e manter relações de poder na sociedade, sendo as hegemonias produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas discursivamente. Deste modo, as situações sociais são determinadas pelas dinâmicas de poder, que, por sua vez determinam quem controla e quem é controlado pela linguagem, estando a linguagem e a sociedade unidas de forma estrita. Os próprios indivíduos estão inseridos em práticas discursivas e sociais específicas, que contribuem para a manutenção ou transformação de estruturas sociais.

A este propósito, é vital refletir nos seguintes tópicos:

- *Quem detém o poder na sociedade? Porquê? Em que se concretiza esse poder e como é que o mesmo é demonstrado?*

- *Quem utiliza o poder para dominar? E quem é dominado pelo poder?*

- *De que modo é que o poder se relaciona com a capacidade de fala, de decisão, a centralidade e a (in)visibilidade dos sujeitos?*

Fairclough pretende chamar a atenção para o modo como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, abrindo o caminho para estudos posteriores, como os de Teun van Dick.

Os temas de que se ocupa a ACD são de declarado interesse social, como o racismo, a xenofobia, a ideologia, o nacionalismo, a desigualdade de género e o discurso político. Uma das áreas de estudo de crescente popularidade na área são os discursos de extrema-direita.

A extrema-direita é uma realidade na Europa há décadas. Os dados das últimas eleições, a nível europeu, demonstram como a mesma tem estado novamente a afirmar-se no continente, principalmente em países como Itália, França, Alemanha e Áustria.

Entre outros tópicos, a investigadora austríaca Ruth Wodak (1950-), Professora na University of Lancaster, tem-se dedicado ao(s) discurso(s) (d)e extrema-direita. Wodak (2020) aponta quatro características relacionadas com o populismo e a extrema-direita, a saber:

- (i) o nacionalismo, o nativismo e o anti-pluralismo, acompanhados pelo patriotismo;
- (ii) a referência à ameaça constante por parte dos “outros”, nomeadamente os migrantes, os refugiados e as minorias, frequentemente utilizados como o “bode expiatório” dos problemas do país;
- (iii) o autoritarismo assente no “salvador”, geralmente um líder carismático que asseguraria a ordem;
- (iv) o conservadorismo e o tradicionalismo, associados a uma manutenção dos valores nacionais originários.

A estes juntam-se ainda (i) o desprezo pelas elites; e (ii) o apelo à frustração e insatisfação das pessoas em relação ao estado do país e seus governantes.

Tal como demonstrado pelo estudo de Wodak, existe uma relação estreita entre a extrema-direita e o racismo, utilizando a extrema-direita um discurso frequentes vezes racista e discriminatório, acusando as minorias étnicas de serem culpadas pelos problemas do país e fazendo-as sentir que não pertencem ao mesmo.

Os meios de comunicação social utilizam a linguagem ajudando a manter formas ilegítimas ou abusadoras de poder e essa é também uma das preocupações centrais dos/as teóricos/as da ACD. Este tópico é também sobejamente relevante para o racismo e será desenvolvido na seção abaixo.

A ACD é uma área na qual interesses científicos e preocupações militantes coincidem. Por isso, aos/às teóricos/às que trabalham nesta área não interessa apenas descrever ou investigar um determinado assunto, mas também produzir conhecimento que possa levar a uma alteração da sociedade, nomeadamente à emancipação das minorias sem poder. Como sublinha van Dijk: “(...) el ACD NO es un método que simplemente se puede aplicar, sino una mentalidad, una actitud, un movimiento de aplicar el AD en el estudio de, y la lucha contra, importantes problemas sociales.”<sup>2</sup>

Os/as analistas tomam uma posição específica e essa é uma posição de resistência à desigualdade social. Isto afasta-se da ideia do/a crítico/a como externo, fora dos factos, como alguém que meramente descreve e não opina sobre o que descreve. Em vez de negarem ou ignorarem as relações entre ciência e sociedade, estas são a base da sua análise. Esta é, aliás, a base de grande maioria das críticas apresentadas à ACD, que a acusam de ser demasiado

<sup>2</sup> Zapata, Oscar. 2021. El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun A. van Dijk. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso 6 (1):129-135. 6 (1):129-135.

<sup>3</sup> Idem

“engajada” e pouco objetiva e não apreciam os seus objetivos de caráter assumidamente político e social que seriam pouco “linguísticos” para alguns/mas críticos/as.

Os temas escolhidos são já uma forma de posicionamento e de engajamento – a escolha de focar-se em temas pouco estudados e trabalhados, mas de elevada relevância social, permite chamar a atenção e aumentar a consciência social sobre os mesmos, uma vez que esses problemas são legitimados e reforçados pelo discurso - “(...) nos interesa mucho más enfocar, analizar y contribuir a la resolución de problemas sociales, como el racismo, el sexismo, la pobreza, entre otros”.<sup>3</sup>

Os/as analistas que trabalham com a ACD, ao contribuírem para debates que são de importância crucial para a sociedade, estão igualmente a contribuir para o fortalecimento de uma sociedade democrática, pois não pode existir democracia sem pensamento, questionamento e espírito crítico.

Sendo a linguagem parte inerente e inseparável do social, a mesma pode servir para dominar, mas igualmente para libertar; para seguir a ordem, mas também para questionar; para concordar e para opor; para aceitar cegamente ou para dismantelar através do estudo e do pensamento crítico.

A ACD é uma prática que problematiza, que questiona; uma autêntica demanda, científica, sim, mas igualmente ética e política, para ver e criar um outro mundo possível.

### **1.3 Direitos Humanos e Análise Crítica do Discurso: cruzamentos disciplinares - Discurso e racismo**

“Wherever we see racism, we must condemn it without reservation, without hesitation, without qualification.”  
(António Guterres, Secretário-Geral das Nações Unidas)

As palavras do atual Secretário-Geral das Nações Unidas, António Guterres, escritas acima, chamam a atenção para um dos tópicos sociais mais presentes e prementes na sociedade atual, o racismo. Diz-nos Guterres que, onde quer que identifiquemos práticas racistas, devemos condená-las. Logo, apela a todas as pessoas para se posicionarem criticamente em relação ao racismo, não permitindo que o mesmo lhes seja indiferente.

Se as palavras do chefe máximo da ONU são oportunas, não deixa de ser negativo e entristecedor as mesmas ainda serem necessárias em pleno século XXI. Todavia, a verdade é que, ainda hoje, o racismo e a discriminação racial afetam milhões de pessoas diariamente, em todo o mundo, continuando a estilhaçar vidas e a destruir comunidades, contrariando os mais básicos direitos humanos e despoindo milhões de pessoas dos tão merecidos respeito, aceitação e dignidade. Em Portugal, por exemplo, tende-se a acreditar que não existe racismo, sendo este um

mito. Contudo, tal como demonstram vários estudos (ver, por exemplo, *O Estado do racismo em Portugal: racismo antinegro e anticiganismo no direito e nas políticas públicas*, 2021, AAVV; *Racismo Hoje: Portugal em Contexto Europeu*, 2021, Jorge Vala; *Preconceito e Discriminação em Portugal*, 2024, Rui Costa Lopes) e o trabalho da autora Joana Gorjão Henriques, *Racismo no País dos Brancos Costumes* (2018), o racismo não só existe, como perpassa todas as esferas sociais – da habitação à educação, da política ao jornalismo, do emprego à justiça – possuindo uma dimensão individual e social, mas igualmente estrutural e institucional.

Não existe um único território livre de racismo e as experiências de racismo não são iguais, nem podem ser comparadas, entre territórios. Talvez por isso, desde a sua fundação, a ONU se tem preocupado com esta realidade, colocando a proibição da discriminação racial em quase todos os seus documentos e lançando diversas campanhas de sensibilização – a busca pela igualdade torna-se tanto mais relevante e urgente quanto menos essa igualdade existe na prática. Basta recordar o artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” que chama a atenção para a universalidade, logo, inclusividade, dos direitos.

A Convenção Internacional das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ICERD) define o racismo como: “Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública”.

É de destacar a Conferência Mundial contra o Racismo (2001), da qual resultou a Declaração de Durban, cidade da África do Sul onde decorreu a conferência. A escolha do local da conferência foi simbólico. Após décadas de repressão e de *apartheid* discutem-se, numa sociedade que conseguiu, em certos aspetos, dar a volta, questões de relevo relacionadas com o racismo.

Na Declaração de Durban estão contidas uma série de recomendações para combater o racismo e a discriminação racial.

Recorde-se que 2001 foi o “Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, objetivando chamar a atenção do mundo para a problemática do racismo e dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância. Antes disso, já a Declaração de Viena e o Programa de Ação, adotados pela Conferência Mundial de Direitos Humanos em junho de 1993, apelavam a uma rápida e abrangente eliminação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância; depois de a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, bem como as duas



Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, ocorridas em Genebra em 1978 e 1983, terem dado o mote para a discussão desta temática social.

Apesar do progresso atingido, ainda muito necessita de ser realizado. É trabalho do Alto Comissariado para os Direitos Humanos (ACDH) lidar com os aspetos relacionados com o racismo e o seu impacto. Tendo diversos eixos de atuação, compete-lhe, entre outros:

- Fazer o balanço e acompanhar os progressos em matéria de responsabilização e reparação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância;
- Realizar investigação temática e ações de sensibilização para combater o racismo e a discriminação racial;
- Apoiar os mecanismos antirracismo da ONU;
- Apoiar a capacidade das autoridades nacionais e de outras partes interessadas para prevenir e combater o racismo e a discriminação racial.

Para Garner (2010: 18), o racismo, baseado na interpretação da ideia de “raça”, é um fenómeno multifacetado que envolve atitudes, ações, processos e relações de poder desiguais. O autor chama a atenção para a relação entre racismo e relações desiguais de poder, um dos aspetos estudados pela ACD.

Para Balibar and Wallerstein (1991: 21), o racismo atual é um “racismo sem raças”, baseado na insuperabilidade das diferenças culturais, na incompatibilidade dos modos de vida e das tradições; ou seja, é um racismo que diferencia pessoas e as divide por grupos.

O racismo tem vindo a alterar-se ao longo dos séculos e em diferentes contextos, mas não desapareceu. Definido como um sistema de desigualdade racial e étnica, só pode sobreviver quando reproduzido/alimentado diariamente através de múltiplos atos de exclusão, inferiorização e marginalização. Estes atos são sustentados por um sistema ideológico e por um conjunto de atitudes que legitimam a diferença e o domínio de umas pessoas sobre outras. Como prática e construção social, manifesta-se discursivamente. O discurso é o principal meio de construção e reprodução deste quadro sociocognitivo. O mesmo serve quer para formular opiniões racistas e avançar práticas discriminatórias e de exclusão, quer para criticar, alertar, deslegitimar e argumentar contra opiniões e práticas racistas, i.e., para adotar estratégias antirracistas.

*Quem fala? Quem pode falar? Quem fala por quem, porquê e como?*

O próprio acesso à fala está, em muitas ocasiões, comprometido. Como nos recorda a investigadora, artista interdisciplinar e ativista portuguesa Grada Kilomba na sua obra *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* (2019), nem todos/as podem falar (o mesmo é dizer que nem todos/as têm acesso ao lugar da fala), estando arredados/as das esferas de decisão e nem todos/as são ouvidos/as.

Na década de 1990, o investigador neerlandês Teun van Dijk (1943-) iniciou uma série de importantes estudos de caso sobre o "racismo de elite" e o racismo na imprensa, bem como o racismo na política.

Van Dijk (2004: 351-2) distingue duas formas de discurso racista:

1. O discurso racista dirigido a Outros/as etnicamente diferentes é produzido por membros de grupos dominantes que interagem verbalmente com membros de grupos dominados. Esta forma de discurso racista (frequentemente designada por "racismo quotidiano") pode ser explícita e direta, ou mais subtil e indireta. Envolve todos os níveis de utilização da língua, desde a entoação à pragmática e à comunicação não-verbal;

2. O discurso racista sobre Outros/as etnicamente diferentes é normalmente dirigido a outros membros do grupo dominante. Esta forma de discurso discriminatório pode tornar-se visível tanto em conversas informais do quotidiano como no "discurso de elite" (van Dijk, 2008). Pode ser encontrada em debates parlamentares, programas de televisão, filmes, notícias, editoriais, livros, publicações académicas, leis e tratados. Desenvolve-se a todos os níveis do texto e do discurso (incluindo os visuais) e em torno de duas estratégias gerais - apresentação negativa do/a outro/a (ênfase nos aspetos negativos do "eles/elas", do grupo de fora; minimização dos aspetos positivos do "eles/elas") e autoapresentação positiva (ênfase nos aspetos positivos do "Nós", do grupo de dentro; minimização dos aspetos negativos do "Nós") (van Dijk, 2004: 352).

Desde pequenos/as, somos confrontados com diferentes representações, imagens e ideias. Aquilo que aprendemos em casa e na escola, que vemos em livros infantis e programas de televisão, que está representado em manuais escolares, presente em notícias na imprensa, entre outros, molda a nossa perceção do mundo, desempenhando o discurso um papel importante na produção e reprodução do preconceito e do racismo. O mesmo é dizer que o racismo é socialmente ensinado e aprendido e o discurso é vital no processo da sua produção e reprodução.

Dado que as elites tendem a ser formadas por pessoas brancas, estas, sendo detentoras do poder, são detentoras igualmente do discurso. De facto, são as elites que iniciam e controlam as formas maioritárias e mais influentes do texto e discurso público e privado. O seu discurso é formado e informado pelo seu interesse e esse interesse é de preservar o seu poder e enfraquecer aquele de outros grupos. As mesmas estão diária e diretamente envolvidas na comunicação sobre minorias étnicas e relações raciais e as pessoas não brancas são representadas como o/a "outro/a inferior".

Tendo acesso privilegiado aos meios de comunicação social, ao mundo político e académico, os membros das elites brancas podem definir ou alterar a agenda do discurso público e da formação de opinião, preparar e emitir relatórios, realizar e publicar investigação, controlando assim o discurso académico, jornalístico e político oficial. Os seus recursos são de tal modo múltiplos e poderosos que, mais do que qualquer outro grupo social, podem influenciar interpretações e crenças sociais e marginalizar ou silenciar alternativas que vão contra os seus interesses, mantendo as elites brancas a desigualdade para benefício próprio.

As investigações de van Dijk, 1991, entre outros/as, permitem concluir que o discurso dos meios de comunicação de massas desempenha um papel central na reprodução discursiva e simbólica do racismo pelas elites (Hartmann & Husband, 1974; van Dijk, 1991). Isto acontece porque os/as detentores/as e as fontes da informação são controlados pelas elites:

- Na Europa, há poucos/as jornalistas de minorias e, mesmo se forem contratados/as, a sua posição na sala de redação é marginal (Wilson & Gutierrez, 1985);
- As organizações minoritárias têm menos acesso aos meios de comunicação social, menos controlo sobre a definição da situação étnica e menos influência sobre o modo como são retratadas;
- As minorias são sistematicamente menos citadas em e sobre notícias que lhes dizem diretamente respeito; ou as suas opiniões são subalternizadas pelas dos/as oradores/as brancos/as.

Em suma, os grupos racializados, continuamente subalternos e subalternizados, não têm acesso à fala. Sendo produtos e vítimas da produção alheia, são incapazes de lhe responder e de entrar no local central, da maioria branca, que detém e governa a fala, determinando quem pode ou não falar, e de que modo o pode ou não fazer.

Van Dijk considera que o racismo proveniente das elites é particularmente influente no processo de reprodução do racismo:

- Os meios de comunicação social, as elites educativas, académicas, sociais, empresariais e políticas, entre outras, controlam ou têm acesso a tipos de textos e discursos amplamente distribuídos e podem, assim, pré-formular, embora muitas vezes em termos mais moderados, o tipo de racismo que será depois adotado e legitimado por grandes segmentos da sociedade civil;
- Os/as jornalistas especializados em minorias, especialmente na Europa, são escassos/as: os grupos minoritários são muito menos citados, ou citados de forma mais negativa; os temas centram-se em estereótipos sobre as minorias, como o crime, a droga, as diferenças culturais e, em geral, os problemas causados pelos/as imigrantes e pelas minorias. O mesmo se passa nos manuais escolares, que também estereotipam as pessoas de países não europeus como sendo pobres, dependentes, sem iniciativa e com hábitos bizarros, mas sobretudo como sendo responsáveis pela sua própria miséria.

Em Portugal, a maioria dos manuais escolares ainda retrata “os descobrimentos” de forma não só acrítica, mas sobretudo positiva, deixando de lado os diversos atos de violência cometidos pelos portugueses. Para além disto, os mesmos não dão lugar à diversidade cultural da sociedade portuguesa. Recorde-se que a escola é um dos locais que mais contribui para a formação das ideologias e representações mentais das crianças e, se a mesma não oferecer uma feição problematizante e problematizadora, o *status quo* mais facilmente se manterá;

- Mais sofisticada, mas não muito diferente, é a mensagem que transparece em muitos estudos académicos de brancos/as sobre minorias, que também tendem a centrar-se em desvios

ou défices e estão tipicamente interessados no tipo de tópicos que confirmam estereótipos generalizados;

- Uma parte das práticas discriminatórias é diretamente representada por textos e discursos dirigidos contra os grupos minoritários, por exemplo, através de depreciação, intimidação, inferiorização e exclusão em conversas quotidianas, diálogos institucionais, cartas, relatórios de avaliação, leis e muitas outras formas de textos e discursos institucionais dirigidos aos grupos minoritários e aos seus membros.

Mais recentemente, van Dijk tem vocacionado os seus estudos para a América Latina, tal como testemunha a sua obra “Racismo e discurso na América Latina”, datada de 2008. Na mesma, o autor explora o racismo em oito países do continente, escolhidos com base no tamanho da população e na presença de afrodescendentes e de indígenas. Para o autor, os discursos, preconceitos e ideologias racistas na Europa são muitos similares aos discursos que circulam nos vários países de América Latina.” (cf. “Cinco Perguntas para van Dijk” in Littera Online, 2011, No 3, p.2).

As análises de van Dick chamam a atenção para o poder do discurso na manutenção das estruturas que sustentam o racismo nas sociedades modernas. Esse discurso branco, normativo, inviabiliza, impede e invalida discursos igualmente legítimos e ricos.

É dever e é obrigação de todas as pessoas aplicar o pensamento crítico sobre toda e qualquer informação que lhes chegue, procurando dismantelar, pedaço a pedaço, as estruturas dominantes que excluem, tornam invisíveis e descredibilizam as minorias.

A leitura de fontes de informação alternativas, que deem espaço e voz às minorias normalmente segregadas e afastadas do poder; a leitura e o visionamento de obras de arte produzidas por pessoas que tradicionalmente não detêm o poder de produzir, expor ou publicar, são tudo modos não só de nos solidarizarmos com esses/as criadores/as, mas igualmente de escolher querer conhecer mais acerca de outros mundos e de outras realidades, de sair do nosso espaço – físico, mental, emocional – que, só por si, é segregador – e entrar nos de outrem com o intuito de os conhecer melhor. Pois só o conhecimento permite destruir ideias feitas e derrocar estereótipos.

Ao concedermos atenção aos/às vários/as criadores/as estamos a criar espaço para que várias vozes falem; para que vários corpos ocupem diversos espaços, incluindo o nosso espaço mental; para que vários conhecimentos se expressem e se entrelacem com o(s) nosso(s), tornando-nos mais ricos/as, tolerantes e plurais.

O desconhecimento conduz a generalizações, normalmente focadas no negativo, e o negativo alimenta o ódio destrutivo e contribui para criar muros entre seres humanos. Somente o conhecimento e o pensamento crítico tornam possível dismantelar muros entre as pessoas e erguer muros entre os seres humanos e os posicionamentos e atitudes racistas e discriminatórias.

## CONCLUSÃO

Este trabalho cruzou duas áreas disciplinares que, ainda que distintas, se interrelacionam – os Direitos Humanos e a Análise Crítica do Discurso, com vista a demonstrar o quanto uma é devedora da outra.

A Análise Crítica do Discurso, ao colocar a ênfase em problemas sociais comunga, necessariamente, de preocupações relativas àqueles/as que se dedicam à área dos Direitos Humanos. Por seu lado, esta área pode beneficiar dos estudos linguísticos realizados pela ACD, que pode informá-la de aspetos prementes.

Para além da investigação, as pessoas que se dedicam à ACD são igualmente ativas na área da educação, atuando em escolas e nas universidades, em conferências, *workshops*, *podcasts* e através de entrevistas e de publicações, com o intuito de fazer chegar as suas ideias e aprendizagens ao maior número de pessoas possível. A educação como abridora de mundos e estratégia desconstrutivista e problematizadora exige-nos confrontar-nos com o Outro/a Outra e as suas ideias; com o que, precisamente por ser diferente, nos alarga horizontes e nos abre ao pluralismo e à riqueza das opiniões.

Tal como ficou demonstrado na apresentação da ACD, a mesma é uma área de estudo vasta e multidisciplinar. Por esse motivo, e por questões de espaço e de tempo, o presente trabalho não pôde ilustrar todos os estudos desenvolvidos que se relacionam e contribuem para a área dos Direitos Humanos, mas focou-se em apenas alguns, relacionados com um tema de inegável importância social em todos os países do mundo – o racismo. Todavia, a autora do trabalho considera premente e pertinente expandir o presente trabalho, futuramente, de modo a incluir outros temas e autores/as.

Investigadora na área da Análise do Discurso e da Análise Crítica do Discurso, a autora deste ensaio pretendeu dar um contributo, ainda que menor, para tornar a ACD mais transparente para teóricos/as e interessados/as de outras áreas, enquanto demonstrou o quanto a mesma pode servir para informar e auxiliar a área dos Direitos Humanos. Para além disto, pretendeu tornar central um assunto ainda frequentemente marginalizado, o racismo, trazendo-o para o centro da discussão e para a ordem do dia.

A ACD pode servir para monitorizar o atropelo dos Direitos Humanos, através da escolha dos temas de investigação e do modo como aborda os mesmos. Escolher investigar temas como a opressão e a desigualdade é escolher lutar pelo cumprimento dos Direitos Humanos e a adoção dos mesmos como forma de vida.

Os Direitos Humanos existem e subsistem por nós, em nós e através de nós e cabe-nos manter a chama viva para que problemáticas sociais graves como o racismo possam ser debatidas e enfrentadas com vista à sua completa erradicação.

Nada pode ser alterado enquanto não for reconhecido, conhecido, enfrentado e desmantelado. Enquanto cidadãos/ãs e investigadores/as conscientes, detentores do privilégio de poder estudar e investigar, as violações dos Direitos Humanos não nos podem deixar indiferentes e é nossa responsabilidade utilizar esse privilégio para estudar temas que ajudem a combater os flagelos e abusos dos Direitos Humanos, como o racismo, o qual não era somente um problema de ontem, mas é igualmente um problema de hoje; não é um problema só de alguns/mas, mas sim de todos/as pois todos os seres humanos estarão em risco enquanto um só ser humano também estiver.

## REFERÊNCIAS

1969. Convenção Internacional das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), artigo 1.
- AAVV. *O Estado do racismo em Portugal: racismo antinegro e anticiganismo no direito e nas políticas públicas*. Lisboa: Tinta da China, 2021.
- BALIBAR, E., WALLERSTEIN, I. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London/NY: Verso, 1991.
- BLOMMAERT, J, BULCAEN, C. Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*, v. 29, p. 447-466, 2000.
- ENGEL, J., Wodak, R. "Calculated Ambivalence" and Holocaust Denial in Austria. *In: WODAK, R., RICHARDSON, J. (org.) Analysing Fascist Discourse: European Fascism in Talk and Text*. London, Routledge, 2012. p. 73-96.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Essex: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N., WODAK, R. 1997. Critical Discourse Analysis. *In: VAN DIJK, T. (org.), Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* NY: SAGE, 1997. Vol. 2, p. 258-284.
- FOWLER, R.; KRESS, G.; HODGE, B.; TREW, T. *Language and Control*. London: Routledge, 1979.
- GARNER, S. *Racisms: An introduction*. London: Sage, 2010.
- GORJÃO HENRIQUES, J. *Racismo no País dos Brancos Costumes*. Lisboa: Tinta da China, 2018.
- HARTMANN, P.; HUSBAND, C. *Racism and the Mass Media*. London: Davis-Poynter, 1974.
- JORGENSEN, M., PHILLIPS, L. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE, 2002.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- LOPES, R., *Preconceito e Discriminação em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2024.
- LUNDQUIST, L. *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhaga: Nyt Nordisk Forlag, 1983.
- MAINGUENEAU, D. 2005. *L'analyse du discours et ses frontières*. *Marges Linguistiques* 9, 1-16.
- NICKEL, J., ETINSON, A. 'Human Rights' in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab, 2024.
- ONU. 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos.

- PEDRO, E. *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, 1997.
- RESENDE, V., RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, V., RAMALHO, V. *Antiracist Discourse in Brazil. From Abolition to Affirmative Action*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield, 2020.
- VALA, J. *Racismo Hoje: Portugal em Contexto Europeu*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021.
- VAN DICK, T. *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins, 1984.
- VAN DICK, T. *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, CA: Sage, 1987.
- VAN DICK, T. *Racism and the Press*. London: Routledge, 1991.
- VAN DICK, T. *Elite discourse and racism*. Newbury Park, CA: SAGE, 1993.
- VAN DICK, T. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.
- VAN DICK, T. *Communicating Ideologies: Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse, and Social Practice*. Berlin: Peter Lang, 2004.
- VAN DICK, T. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.
- WEISS, G, WODAK, R (Eds.). *Critical discourse analysis: Theory and interdisciplinarity*. NY: Palgrave Macmillan, 2003.
- WILSON, C, GUTIERRE, F. *Minorities and Media: Diversity and the End of Mass Communication*. London: SAGE, 1985.
- WODAK, R.; MYERS, M. 2001. *Methods of critical discourse analysis*. London, U.K.: SAGE
- WODAK, R.; MRAL, B.; KHOSRAVINIKHK, M. (org.) *Right Wing Populism in Europe: Politics and Discourse*. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- WODAK, R. *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London: SAGE, 2015.
- ZAPATA, O. 2021. El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun A. van Dijk. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, n. 6 (1), p. 129-135, 2021.

## A AUTORA

### Ana Sofia Souto

Ana Sofia Souto é Mestre em Ciências da Linguagem e Licenciada em Estudos Portugueses, ambos pela NOVA FCSH, onde foi a melhor aluna da turma e, por isso, distinguida com os prémios “Mérito e Excelência Melhores Alunos de Mestrado” e “Mérito e Excelência Melhores Alunos de Licenciatura”. Representou Portugal na 16ª Edição dos 'Jóvenes Líderes Iberoamericanos' em Madrid, Espanha. Com uma bolsa de investigação da FCT (ref.: 2021.04523.BD), é atualmente aluna de doutoramento em Linguística do Texto e do Discurso na NOVA FCSH. No âmbito do seu doutoramento, co-fundou o Grupo de Discussão “Entre Textos: Diálogos Transatlânticos em Linguística do Texto e do Discurso”, que funciona desde março de 2021 e reúne regularmente professores, investigadores e estudantes de Portugal e do Brasil em torno de questões textuais e discursivas. Os seus principais interesses de investigação são: Análise do Discurso; Análise Crítica do Discurso; Linguagem e mudança social; Discurso de Protesto Social; Direitos Humanos.



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*



v. 26 n. 2

# 2025

Gladys Quevedo-Camargo

[gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br)

<https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>

Universidade de Brasília, Brasília, DF,  
Brasil

Mariana Damacena-Dutra

[mariana.damacena@unb.br](mailto:mariana.damacena@unb.br)

<https://orcid.org/0000-0002-5909-3745>

Universidade de Brasília, Brasília, DF,  
Brasil

Aline Brum-Barreto

[alineanb@hotmail.com](mailto:alineanb@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3438-0374>

Universidade de Brasília, Brasília, DF,  
Brasil

# EDITORIAL

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas avaliativas, tanto em contextos pedagógicos quanto de certificação, podem ser consideradas mecanismos de controle e, portanto, influenciam a vida das pessoas de diversas formas (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021; Quevedo-Camargo, 2014). A consideração das consequências sociais, educacionais, políticas e éticas que as avaliações de alta relevância e/ou de larga escala (vinculadas a processos de certificação de proficiência, seleção em universidades, entre outras), e as avaliações de rendimento (vinculadas a contextos de ensino e aprendizagem) potencialmente exercem nos processos educacionais (a definição dos objetivos de aprendizagem, elaboração de currículos e materiais didáticos, escolha de abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem, entre outros), nos atores envolvidos nos processos de avaliar (diretores, coordenadores, professores, estudantes, elaboradores de materiais didáticos, entre outros) e nos produtos ou resultados dos processos de ensino e aprendizagem e em outros âmbitos sociais, são discutidas na literatura internacional desde a década de 1990 por autores como Bailey (1996) e Hughes (1994), e retomados por Scaramucci (2004) e Quevedo-Camargo (2014) em contexto nacional.

As consequências sociais da avaliação, portanto, são amplas e significativas, estendendo-se além do ambiente imediato da sala de aula para influenciar sistemas educacionais e a sociedade em geral, envolvendo questões de poder, equidade, ética e direitos individuais e coletivos (Shohamy, 2001; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). A noção de impacto das avaliações em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e em políticas públicas educacionais é relativa e pode variar em valor (positivo, negativo, positivo e negativo simultaneamente), intensidade (forte ou fraco), intencionalidade (intencional e não intencional), especificidade (geral ou específico) e em outras variáveis, dependendo do contexto social e educacional em que a avaliação está inserida (Scaramucci, 2004, 2011; Quevedo-Camargo, 2014).

As características das consequências sociais da avaliação não são determinadas apenas pela qualidade da avaliação, mas interagem com outros elementos presentes no contexto em que ela se insere, como as crenças dos professores e estudantes, suas culturas de ensinar, avaliar e aprender, a formação dos professores e o seu letramento em avaliação (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018), e as políticas educacionais institucionais, federais, estaduais e/ou municipais. De forma que, uma mesma avaliação pode influenciar pessoas e contextos sociais e educacionais de maneiras diferentes.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, conforme afirma Scaramucci (2011), com base em Alderson e Wall (1993), o impacto pode manifestar-se de formas positivas ou negativas nos diferentes agentes envolvidos nos processos de avaliação. As avaliações podem, portanto, fazer com que os estudantes se preparem melhor e estudem mais, o que poderia ser considerado positivo; mas, por outro lado, as avaliações podem deixar os estudantes mais ansiosos, o que

resultaria em prejuízo ao seu desempenho. Da perspectiva do corpo docente, as avaliações podem ajudar o professor a reorientar suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista da elaboração das práticas avaliativas, elas podem ser conduzidas com vistas a potencializar seus impactos positivos, alavancando mudanças no currículo e nos processos pedagógicos que conduzem ao desenvolvimento de competências que a avaliação pretende avaliar. As avaliações de desempenho, isto é, aquelas que são potencialmente autênticas, por exemplo, podem promover um impacto positivo no ensino, na medida em que mitigam as sub-representações e as dificuldades irrelevantes ao construto (Scaramucci, 2004, 2011). O desenvolvimento de estratégias de avaliação baseadas em princípios democráticos (Shohamy, 2001) e éticos (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021), que promovam inclusão e a agência do estudante nos processos avaliativos, tende a impactar positivamente os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes desenvolvem seus próprios conhecimentos, habilidades, crenças, valores e atitudes em relação ao seu processo de aprendizagem.

De acordo com Alderson (2004), o impacto da avaliação em contextos de ensino e aprendizagem é causado pelos agentes presentes na sala de aula (professores e estudantes, sobretudo) e não apenas pelos elaboradores das avaliações de larga escala, por exemplo. Nesse sentido, enfatizamos a relevância do letramento em avaliação (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018), considerando que, no Brasil, docentes são os agentes responsáveis não só por elaborar as avaliações de rendimento, como também por preparar os estudantes para as avaliações de larga escala, tomando decisões com relação aos objetivos, aos conteúdos curriculares, aos materiais didáticos utilizados, entre outros. Dessa forma, argumentamos que o letramento em avaliação de professores é essencial para que a avaliação impacte positivamente os contextos de ensino e aprendizagem e para que os professores desenvolvam criticidade suficiente para lidar com as tensões envolvidas em práticas avaliativas dentro e fora da sala de aula.

As avaliações de larga escala, geralmente conduzidas por órgãos públicos das instâncias federais, estaduais e/ou municipais, são desenvolvidas originalmente para gerar indicadores de qualidade dos sistemas educacionais e orientar a tomada de decisões e políticas públicas voltadas para o aperfeiçoamento do sistema de ensino. Seus resultados podem ser utilizados para responsabilizar os agentes educacionais pelos resultados de desempenho alcançados, atribuir mérito e demérito às escolas, premiar, bonificar ou punir instituições educacionais e seus agentes (Scaramucci, 2011), o que pode levar professores a prepararem seus estudantes para avaliações, sem que isso resulte em uma melhora dos processos de aprendizagem, com o objetivo exclusivo de obter bons resultados nos rankings nacionais às custas de um reducionismo curricular e pedagógico.

À luz destas reflexões, partindo do pressuposto de que tanto a língua como as avaliações são práticas sociais (Scaramucci, 2011), este dossiê da revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade* reúne estudos que buscam compreender como os diferentes atores do processo

educativo, como professores, estudantes e gestores, podem influenciar e ser influenciados pelas práticas avaliativas, considerando as implicações sociais e culturais que tais práticas geram no contexto educacional e na sociedade como um todo. Além disso, os trabalhos aqui apresentados dialogam com diferentes níveis de ensino, contextos institucionais e abordagens teórico-metodológicas, evidenciando como decisões avaliativas produzem efeitos concretos sobre pessoas, currículos, políticas públicas e práticas pedagógicas.

A seguir, faremos uma breve apresentação dos 16 artigos que compõem o número, agrupados com base nos seguintes eixos temáticos, a saber: I. Práticas avaliativas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e suas consequências sociais da educação básica à superior; II. Impacto das avaliações de larga escala em contextos de ensino e aprendizagem de línguas; e III. Iniciativas para promoção do letramento em avaliação de professores de línguas.

### ***Eixo I: Práticas avaliativas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e suas consequências sociais da educação básica à superior***

Integram o Eixo I trabalhos que discutem práticas avaliativas situadas em contextos educacionais diversos, bem como suas implicações pedagógicas e sociais. Meira e Schoffen, (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), em *Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilíngue*, analisam desafios no contexto da avaliação na educação bilíngue brasileira. Os autores dialogam com a abordagem *Content Language Integrated Learning* (CLIL) e com a pedagogia da translinguagem para propor princípios avaliativos alinhados a uma perspectiva formativa, crítica e socialmente sensível, destacando a centralidade da formação continuada de professores.

No âmbito da educação básica, Balbino (Universidade Estadual de Londrina - UEL), Tonelli (Universidade Estadual de Londrina - UEL) e Moraes (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), em *"Pikachu, eu escolho você! Proposta de rubrica com o uso de Pokémons para a autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa"*, apresentam uma proposta de rubrica de autoavaliação voltada aos anos iniciais do ensino fundamental. Ancoradas na perspectiva de avaliação para aprendizagem, as autoras integram critérios linguísticos, atitudinais e sociais em uma linguagem lúdica e acessível às crianças, com foco na promoção da autorregulação e autonomia dos estudantes. O trabalho evidencia que práticas avaliativas formativas, quando cuidadosamente desenhadas, podem contribuir para o desenvolvimento integral dos aprendizes, reforçando a dimensão social da avaliação desde os primeiros anos escolares.

Sapiña (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), em *"Justicia y validez en la evaluación oral: estudio de caso en Español Fines Específicos"*, problematiza a avaliação oral no ensino de Espanhol para Fins Específicos a partir das noções de validade, justiça e ética. Com base em um estudo longitudinal que analisa as percepções de estudantes de espanhol como língua

estrangeira em uma universidade portuguesa, o autor demonstra como autenticidade, democracia e dimensão afetiva se articulam na construção de instrumentos avaliativos socialmente legitimados. Ao evidenciar a simulação oral como prática dotada de elevada validade e reconhecimento por parte dos estudantes, o artigo contribui para o debate sobre critérios de qualidade avaliativa no ensino superior e suas repercussões na experiência formativa.

Explorando o campo dos contrastes entre as concepções de língua e práticas avaliativas, em *“Avaliação no Ensino de Inglês como Língua Franca: Repensando Práticas Avaliativas na BNCC”*, Fogaça (Universidade Federal do Paraná - UFPR) analisa as tensões entre a proposta curricular da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino de inglês como língua franca e as práticas avaliativas ainda ancoradas em paradigmas normativos e centrados na noção idealizada de “falante nativo”. Ao defender instrumentos mais inclusivos, formativos e interculturais, os autores evidenciam o caráter político da avaliação e seu potencial de contribuir para práticas decoloniais.

As transformações contemporâneas no campo da avaliação também são abordadas a partir da incorporação de tecnologias emergentes. Em *“Impacto da Inteligência Artificial no Processo Avaliativo: Um Estudo Sobre as Percepções de Professores de um Centro de Línguas”*, Siqueira e Oliveira (Universidade Federal de Goiás - UFG) investigam as percepções de docentes acerca do uso de inteligência artificial nos processos avaliativos em um centro de línguas universitário. Os resultados revelam tanto o reconhecimento do potencial da inteligência artificial (IA) para otimizar práticas avaliativas quanto às preocupações com autenticidade, autoria e responsabilidade ética. Ao destacar a necessidade de curadoria crítica e formação docente para o uso dessas ferramentas, o artigo amplia o debate sobre as consequências pedagógicas e sociais da avaliação mediada por tecnologia.

Essa discussão é aprofundada no estudo de Liu (Macau Polytechnic University) e Pagano (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), intitulado *“ChatGPT-supported formative assessment in interpreter education: validity of automated ratings and perceived quality of diagnostic feedback”*, que examina empiricamente a validade da avaliação baseada no ChatGPT e a qualidade percebida de seu *feedback* no contexto da formação de intérpretes (chinês-português) em duas universidades de Macau, China. Ao comparar as classificações quantitativas baseadas em uma rubrica e o *feedback* qualitativo gerados pela IA com os dados correspondentes de examinadores humanos, o estudo revela forte concordância entre ambos. Além disso, as investigadoras aplicaram um questionário para recolher percepções subjetivas dos avaliadores, que consideraram *feedback* gerado pela IA como positivo e apoiaram sua utilização como complemento ao dos professores, sublinhando seu valor pedagógico no contexto investigado.

## ***Eixo II. Impacto das avaliações de larga escala em contextos de ensino e aprendizagem de línguas***

Os trabalhos reunidos no Eixo II deslocam o foco para as avaliações de larga escala e exames de alto impacto, examinando seus fundamentos técnicos, seus efeitos pedagógicos e, sobretudo, suas implicações políticas e sociais. Os artigos evidenciam que tais instrumentos avaliativos não apenas medem desempenhos, mas estruturam práticas curriculares, regulam trajetórias acadêmicas e profissionais e produzem inclusões e exclusões.

Pato (*Lancaster University*), em “*A comparative study of reading sections of high-stakes teacher-made tests in Portugal*”, analisa a validade de provas de alto impacto elaboradas por professores em Portugal. A partir de avaliações de especialistas e análises psicométricas, o estudo identifica discrepâncias na definição de construtos, variações no nível de dificuldade e fragilidades técnicas que comprometem a equivalência entre as seções examinadas. As diferenças significativas de desempenho reveladas pela análise de variância de medidas repetidas (ANOVA) reforçam preocupações com a equidade e com o letramento em avaliação docente, indicando que, mesmo em contextos locais, avaliações de alto impacto podem reproduzir desigualdades quando carecem de rigor técnico e alinhamento entre construtos.

A dimensão política da certificação linguística é aprofundada por Alves e Oliveira (Universidade Federal em Santa Catarina - UFSC), em “*A língua sob exame: certificação, poder e exclusão*”. Com base em dados de participantes multilíngues e ancorados em referenciais de políticas linguísticas e poder simbólico, os autores demonstram como exames de proficiência operam como mecanismos de regulação da mobilidade acadêmica e profissional, legitimando determinados repertórios e marginalizando outros. O artigo explicita, assim, o caráter excludente de determinados formatos avaliativos e a necessidade de repensar seus princípios à luz da diversidade linguística.

No contexto brasileiro, Vicentini (*Stony Brook University*), em “*O modo de uso de informações nas tarefas integradas de compreensão oral para produção escrita do exame Celpe-Bras*”, volta-se ao principal exame oficial de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros no Brasil. Ao analisar qualitativamente textos produzidos por examinandos, a autora analisou a integração entre compreensão oral e produção escrita presente nas tarefas da parte escrita do exame, investigando como as informações provenientes do insumo são mobilizadas na produção de tarefas integradas. O estudo contribui para a área de avaliação em línguas ao ampliar os conhecimentos sobre o Celpe-Bras e ao abordar um tema ainda pouco explorado nas pesquisas brasileiras: o estilo de integração.

Ainda no âmbito da produção escrita, Sigiliano (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), Ferraz (UFJF), Lana (Escola Estadual Quinzinho de Andrade - MG) e Andrade (UFJF), em “*Avaliação em larga escala de produção de texto na educação básica: instrumentos avaliativos e guias de correção*”, analisam provas e guias de correção do Programa Escola das Adolescências, do governo federal. Embora identifiquem alinhamento entre os gêneros selecionados e as

orientações curriculares, os autores apontam fragilidades na formulação das propostas e nos critérios de correção, o que compromete a precisão diagnóstica das avaliações externas. O trabalho evidencia a tensão entre a complexidade inerente à avaliação da escrita e a padronização exigida por instrumentos de larga escala, problematizando os limites desses mecanismos para capturar a diversidade das práticas de ensino e aprendizagem.

Essa discussão se articula à análise de Moura (Universidade Estadual de Goiás - UEG) e Crestani (Universidade de Passo Fundo - UPF), em *“Os multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica”*. Os autores investigam em que medida a matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb incorpora princípios dos multiletramentos, mediação tecnológica e multiculturalidade. A partir do paradigma indiciário, o estudo revela como as matrizes avaliativas podem funcionar como indutores de mudanças curriculares, redefinindo o que conta como competência legítima.

Monteiro e Freitag (Universidade Federal de Sergipe - UFS), no artigo *“Avaliação de Larga Escala e Políticas de Leitura: Um Estudo sob a Perspectiva da Teoria da Ação Planejada”*, analisam dispositivos legais e normativos sobre leitura em articulação com as matrizes do Saeb e seus resultados. Ao mobilizar a Teoria da Ação Planejada para compreender como políticas moldam atitudes, normas subjetivas e percepções de controle, os autores evidenciam o descompasso entre intenções legislativas e implementação escolar. A indefinição conceitual dos atores e as mudanças recorrentes nas escalas de avaliação emergem como fatores que dificultam a consolidação das políticas como práxis, revelando o papel estruturante e/ou desestabilizador das avaliações externas na governança educacional.

Por fim, Araújo, Martins, Domingos e Ribeiro (Universidade Federal do Ceará - UFC), em *“Entre espaço e tempo: uma proposta de análise de questões de língua inglesa do Enem a partir do cronotopo bakhtiniano”*, propõem uma leitura dialógica das questões de língua inglesa do Enem. Fundamentados no conceito bakhtiniano de cronotopo, os autores analisam como elementos espaço-temporais configuram as questões como enunciados concretos que materializam sentidos e posicionamentos. Ao considerar o “cronotopo da avaliação”, o artigo evidencia como o exame constrói determinadas imagens de leitor e de ensino de língua inglesa, reforçando a ideia de que avaliações de larga escala são práticas discursivas que produzem efeitos formativos e ideológicos.

### ***EIXO III: Iniciativas para promoção de letramento em avaliação de professores de línguas nas formações iniciais e/ou continuada***

Com foco em práticas de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira em cursos nas modalidades presenciais e on-line, em *“Assessment experiences in face-to-face and online Portuguese as a foreign language courses at a language and teacher development centre”*, Consolo (Universidade Estadual Paulista - UNESP) lança luz sobre as experiências de avaliação



em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), cujo objetivo é a formação inicial de professores. A contribuição do estudo reside na apresentação de exemplos e na discussão de questões (orais e escritas) de um teste on-line de nivelamento.

No âmbito da formação inicial docente, Fernandes (Instituto Federal de Brasília - IFB), Carvalho Pinto (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), Melo (IFB) e Brum-Barreto (Universidade de Brasília - UnB), em *“Reflexões sobre letramento em avaliação no currículo das licenciaturas em Letras-Espanhol dos Institutos Federais”*, analisam projetos pedagógicos de cursos de Letras-Espanhol de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O estudo evidencia lacunas significativas na formação em avaliação nos currículos analisados, apontando fragilidades no desenvolvimento do letramento em avaliação na formação de professores de línguas.

Encerrando o dossiê, Bonifácio e Quevedo-Camargo (Universidade de Brasília - UnB), no trabalho *“A invisibilidade da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil”*, investigam a representatividade da temática da avaliação e do letramento em avaliação em eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada brasileiros. Os resultados apontam para a invisibilidade do tema e, com base nessa constatação, as autoras discutem o impacto dessa ausência no letramento em avaliação de professores de línguas e propõem ações para fortalecer a inserção da temática no âmbito acadêmico, com vistas a fomentar um debate mais reflexivo e transformador.

## ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Este número evidencia o caráter multifacetado da avaliação e propõe uma leitura ecológica do fenômeno avaliativo, ao articular dinâmicas que atravessam níveis micro (práticas de sala de aula), meso (políticas e práticas institucionais) e macro (políticas públicas) das práticas avaliativas. Ao reunir estudos produzidos em diferentes contextos geopolíticos e institucionais, o dossiê coloca em diálogo realidades de ensino diversas que, embora situadas, convergem em reflexões comuns sobre os sentidos, os usos e os efeitos da avaliação de línguas (materna e adicional). Nesse movimento, o presente número ultrapassa a condição de mera coletânea temática e se afirma como um posicionamento no campo: um gesto de resistência à invisibilidade histórica da avaliação nos currículos de formação inicial e continuada de professores e nos espaços de debate acadêmico, bem como um espaço de diálogo que lança luz sobre práticas avaliativas que, para além de fragilidades técnicas, podem produzir efeitos sociais excludentes e injustos.

Os textos aqui reunidos reforçam que práticas avaliativas não são neutras: elas produzem efeitos formativos, identitários e curriculares, ao mesmo tempo em que regulam processos de inclusão e exclusão. Tal constatação reafirma a urgência de uma agenda crítica em avaliação que articule políticas linguísticas, justiça social e ensino de línguas, bem como a formação de professores para uma atuação reflexiva que conecte avaliações internas e externas. Os artigos

também evidenciam o conflito estrutural entre instrumentos de governança educacional – como avaliações de larga escala padronizadas (Enem, Saeb) e documentos normativos (BNCC) – e a complexidade dos usos reais da linguagem em contextos plurais de aprendizagem. Ao problematizar essas tensões, o dossiê reafirma que não há oposição estanque entre sala de aula e políticas públicas, mas circulação de sentidos, disputas e efeitos cruzados que incidem sobre currículos, práticas pedagógicas e trajetórias formativas.

Ao mesmo tempo, os trabalhos apontam caminhos para o ensino e a avaliação de construtos de língua(gem) mais inclusivos, sensíveis à diversidade linguística e cultural (como perspectivas de língua franca e práticas translíngues), e reforçam a centralidade de práticas avaliativas formativas, colaborativas e socialmente situadas, com potencial de promover impactos concretos na educação básica e no ensino superior. A incorporação da inteligência artificial no campo da avaliação emerge como possibilidade real, mas que demanda, de forma incontornável, letramento crítico, curadoria pedagógica e reflexão ética. Por fim, o dossiê se posiciona ao chamar atenção para a urgência do letramento em avaliação como eixo estruturante das licenciaturas, condição fundamental para a construção de práticas avaliativas mais justas, válidas e socialmente responsáveis.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Foreword. In: CHENG; Y. L.; WATANABE; A. C. (ed.) *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. ix-xii.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SHOHAMY, E. Democratic assessment as an alternative. *Language testing*, v. 18, n. 4, p. 373-391, 2001. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026553220101800404?casa\\_token=mnyHZgb6ct4AAAA:5Rxe5Jc1sW486ITG9bZJ0aca6dG2OzueuleAl6ZIN1pdu6-gzJGr45fcVTiMMcfOQIHkNvgI57w](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026553220101800404?casa_token=mnyHZgb6ct4AAAA:5Rxe5Jc1sW486ITG9bZJ0aca6dG2OzueuleAl6ZIN1pdu6-gzJGr45fcVTiMMcfOQIHkNvgI57w). Acesso em: 14 mar. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>. Acesso em: 14 mar. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). *Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. v. 1, p. 1-16.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O Conceito De Letramento Em Avaliação De Línguas: Origem De Relevância Para O Contexto Brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/lep.v22i1.54474. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>.. Acesso em: 10 fev. 2026.

**Como citar:**

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; DAMACENA-DUTRA, Mariana; BRUM-BARRETO, Aline. Editorial. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-155, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.61376 Disponível em: . Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



# Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilíngue

*Assessment as learning in the English classroom: principles for assessment in bilingual education*

*Evaluación como aprendizaje en el aula de inglés: principios de la evaluación en la educación bilingüe*

## RESUMO

No Brasil, há um movimento crescente de escolas privadas adotando a educação bilíngue. Com este movimento, surgem desafios quanto às mudanças realizadas pelas escolas para esse formato. A partir da análise de pareceres estaduais (RJ, 2013; SC, 2016; RS, 2019) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) entende-se que os documentos não delimitam como deve ocorrer a avaliação em contexto escolar. A partir da abordagem CLIL (Marsh, 2010), que pressupõe aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem, e da pedagogia de translinguagem, que valoriza todo o repertório dos estudantes (Welp; García, 2022), o objetivo deste artigo é elencar princípios de avaliação para escolas de educação bilíngue. A metodologia adotada é qualitativa e aplicada, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados evidenciam o papel formativo da avaliação e a importância da formação continuada para a promoção de práticas pedagógicas críticas.

**Palavras-chave:** Avaliação de línguas; Avaliação de conteúdo; Educação Bilíngue; Translinguagem; Letramento em avaliação; Formação continuada.



Recebido em: 7 de outubro de 2025  
Aceito em: 14 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59949

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Guilherme Meira

[professorguilherme@gmail.com](mailto:professorguilherme@gmail.com)

[orcid.org/0009-0002-9085-7552](https://orcid.org/0009-0002-9085-7552)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Juliana Roquete Schoffen

[juliana.schoffen@gmail.com](mailto:juliana.schoffen@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-9945-0794](https://orcid.org/0000-0002-9945-0794)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

In Brazil, there is a growing movement of private schools adopting bilingual education. Alongside this expansion, schools face challenges related to the changes required to implement this educational model. Based on the analysis of state-level guidelines (RJ, 2013; SC, 2016; RS, 2019) and the National Guidelines for Plurilingual Education (Brazil, 2020), it is possible to observe that these documents do not clearly define how assessment should be conducted in school contexts. Drawing on the CLIL approach (Marsh, 2010), which assumes the integrated learning of content and language, and on translanguaging pedagogy, which values students' full linguistic repertoires (Welp; García, 2022), this article aims to outline assessment principles for bilingual education schools. The methodology adopted is qualitative and applied, based on bibliographic research and document analysis. The results highlight the formative role of assessment and the importance of continuous teacher education in fostering critical pedagogical practices.

**Keywords:** Language assessment; Content assessment; Bilingual education; Translanguaging; Assessment literacy; Continuous professional development.

## RESUMEN

En Brasil, existe un movimiento creciente de escuelas privadas que adoptan la educación bilingüe. Junto con esta expansión, surgen desafíos relacionados con los cambios necesarios para implementar este modelo educativo. A partir del análisis de dictámenes estatales (RJ, 2013; SC, 2016; RS, 2019) y de las Directrices Nacionales para la Educación Plurilingüe (Brasil, 2020), se observa que dichos documentos no delimitan claramente cómo debe llevarse a cabo la evaluación en el contexto escolar. Desde el enfoque CLIL (Marsh, 2010), que propone el aprendizaje integrado de contenido y lengua, y la pedagogía de la translanguaging, que valora todo el repertorio lingüístico de los estudiantes (Welp; García, 2022), este artículo tiene como objetivo presentar principios de evaluación para escuelas de educación bilingüe. La metodología adoptada es de carácter cualitativo y aplicado, basada en la investigación bibliográfica y el análisis documental. Los resultados evidencian el papel formativo de la evaluación y la importancia de la formación continua del profesorado para la promoción de prácticas pedagógicas críticas.

**Palabras clave:** Evaluación del lenguaje; Evaluación de contenido; Educación bilingüe; Translanguaging; Literacidad en evaluación; Formación continua.

### Como citar:

MEIRA, Guilherme; SCHOFFEN, Juliana Roquete. Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilíngue. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 156-178, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59949 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

No Brasil, tem crescido, nos últimos anos, um movimento de escolas privadas adotando a educação bilíngue. Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) apontam um aumento de 10% no segmento de escolas bilíngues do país nos últimos seis anos.<sup>1</sup> De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Brasil possui aproximadamente 40 mil escolas privadas, 21% do total das 184 mil unidades de ensino brasileiras. A ABEBI estima que cerca de 3%, algo em torno de 1,2 mil instituições, possuem algum tipo de programa bilíngue. Em sua tese de doutorado, Brentano (2023), aponta que há mais de 4.000 escolas com currículos bilíngues, internacionais ou programas com carga horária estendida em língua adicional<sup>2</sup> sendo ofertadas no Brasil e cerca de 460 escolas ofertando propostas extracurriculares. Brentano (2023) também ressalta que com o aumento de número de escolas ofertando a escolarização bilíngue, crescem também as demandas por pesquisa na área.

Cazden e Snow (1990) já apontavam que educação bilíngue é um rótulo simples para um fenômeno complexo e extremamente plural, pois muitas vezes refere-se a estudantes já falantes de duas línguas ou estudantes que estão estudando a língua adicional. Vale lembrar que em um contexto bilíngue, a aprendizagem vai além da língua adicional<sup>3</sup>. Segundo Ofelia García (2009), a educação bilíngue tem como objetivos, além de garantir ao aluno desenvolvimento linguístico que lhe permita se comunicar com desenvoltura com falantes das mais variadas origens, torná-lo um cidadão global e responsável, capaz de atuar em diferentes contextos culturais, entendendo e apreciando a diversidade.

É na escola que, muitas vezes, eles têm o primeiro contato com o aprendizado formal da língua adicional. Há muitas abordagens possíveis para o ensino de línguas e para a educação bilíngue. Em contexto bilíngue, espera-se que o estudante desenvolva habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais por meio de conceitos transdisciplinares em duas ou mais línguas.

<sup>1</sup> <https://abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/> Acesso em: 27 dez. 2025.

<sup>2</sup> O parecer 2/2020 - CNE/CEB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) define que Escolas Bilíngues devem apresentar currículo único e integrado. A carga horária da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem ter um mínimo de 30% e, no máximo, 50% das atividades curriculares ministradas na língua adicional. No Ensino Médio, deve-se abranger no mínimo 20%. Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional devem ter no mínimo 3 horas semanais na língua adicional. O currículo escolar deve ser em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrado e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Escolas Brasileiras com Programas Bilíngues ou Internacionais, caracterizam-se pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares.

<sup>3</sup> Segundo as reflexões feitas por Schlatter e Garcez (2012) sobre priorizar o acréscimo das línguas ao repertório do educando, reconhecendo-as como recursos para a cidadania contemporânea e úteis para a sociedade, optamos por utilizar neste texto o termo “língua adicional” em vez de “língua estrangeira”. A partir disso, ainda, nos afiliamos ao entendimento essencial de que o uso da linguagem implica ação no mundo (Clark, 2000).

## 1. INTRODUÇÃO

Nas escolas em que já atuamos, trabalha-se à luz da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), o que significa que a língua adicional atua como veículo para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento (Marsh, 2001). Faz-se necessário, portanto, oportunizar uma formação continuada que possibilite, aos professores de currículos e programas bilíngues, embasamento teórico para repensarmos o papel do professor e do processo avaliativo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional enquanto meio de instrução, visto o contexto de um programa bilíngue na educação básica. Currículos bilíngues ou currículos de programas bilíngues, assim como o currículo dos demais contextos do ensino básico, seguem os parâmetros apresentados na Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio. Cabe, portanto, quando pensamos a avaliação nesse contexto, refletir sobre o impacto que tem a integração linguagem-conteúdo em nossas decisões avaliativas. A partir dos conceitos de educação bilíngue e o papel da avaliação na aprendizagem, este artigo tem como objetivo responder à seguinte pergunta norteadora: *quais princípios podem orientar a elaboração de tarefas de avaliação em contexto bilíngue?*

Para que essa questão seja respondida, enfoco as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais as características das tarefas de avaliação que se propõem a mensurar o desenvolvimento das competências e habilidades das áreas do conhecimento ministradas em língua adicional e, também, as competências linguísticas do estudante? e b) Que orientações teórico-metodológicas podem nortear a elaboração de princípios de avaliação a fim de atingir esses objetivos?

Para responder às perguntas de pesquisa, este artigo tem como objetivos específicos: a) compilar e analisar o que já foi postulado sobre avaliação e educação bilíngue em documentos oficiais brasileiros e b) apresentar e discutir princípios que auxiliem na elaboração de tarefas de avaliação em contexto de educação bilíngue no Brasil.

## 2. EDUCAÇÃO, BILINGUISMO E AVALIAÇÃO

### 2.1 Linguagem e Educação Bilíngue

Um estudante em contexto bilíngue tem muito a ganhar com a aprendizagem de conteúdos na língua adicional, pois se tomarmos como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos temas a serem tratados em aula, como já postulado por Schlatter e Garcez (2012), despertamos o protagonismo do aluno, evidenciamos sua autoria e descentralizamos o papel do professor. Segundo Barbosa (2004), é necessário explorar a identidade dos alunos, pois isso facilita a aprendizagem por meio da participação ativa dos estudantes.

Consideramos língua e linguagem como conceitos indissociáveis, que são construídos ao longo de um processo contínuo, dialógico e dialético. Destacamos Bakhtin (2003), cuja proposta



engloba uma perspectiva heteroglóssica das línguas, que reconhece a presença de diversas vozes nas práticas discursivas e sociais. Segundo García (2009), a perspectiva heteroglóssica no contexto bilíngue considera as diversas práticas linguísticas nas múltiplas interações e propõe abordagens alternativas para a construção de uma educação bilíngue. De acordo com a filosofia linguística bakhtiniana, entende-se discurso como “a língua em sua totalidade concreta e viva.” E enunciado, nessa perspectiva, diz respeito “às relações que se estabelecem entre as pessoas” . O enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano fundamenta a proposta de educação bilíngue a que este estudo se afilia, tendo em vista que o aqui postulado não se encaixa em um projeto de ensino de línguas rígido, descontextualizado e estruturalista.

Conforme Garcia (2009), educação bilíngue refere-se a qualquer interação entre professores e estudantes no ambiente escolar que englobe o uso de práticas multilíngues para otimizar a comunicação e a aprendizagem. Adicionalmente, essas práticas podem fomentar o respeito mútuo e a compreensão frente às diversidades linguísticas, assim como o reconhecimento das línguas presentes em diferentes territórios (García, 2009).

García (2009) diz que a educação bilíngue é muito importante para educar crianças no século XXI. No Brasil, o contexto da educação bilíngue é muito diferente do visto em solo estadunidense, o que ainda vamos explorar nesta subseção, mas é visível que há um movimento crescente de escolas que estão adotando o formato de ensino bilíngue. A autora apresenta em seu livro “*Bilingual Education in the 21st Century*” (García, 2009) uma analogia que ilustra as práticas dinâmicas de linguagem do século XXI ao compará-las com o crescimento das figueiras-de-bengala. A figueira é uma árvore com uma característica peculiar: antes de firmar suas raízes em um local sólido, ela se expande em várias direções. Segundo García (2009), as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues ocorrem de maneira semelhante, propagando-se em diversas direções, considerando as várias situações e contextos comunicativos que o sujeito enfrenta constantemente.

No Brasil, vemos uma forte expansão de escolas que oferecem educação bilíngue por meio de currículos bilíngues, programas bilíngues ou carga horária estendida em língua inglesa. Esse panorama das escolas bilíngues no país demonstra a crescente expansão do ensino de língua adicional em quase todo o território nacional. Há uma grande procura das famílias brasileiras por educação bilíngue e apesar da crescente abertura dessas escolas no Brasil, ainda estamos longe de uma educação bilíngue acessível a todos, visto que a grande maioria dessas escolas, como postula Moura (2010), são escolas bilíngues de prestígio. Já há no cenário atual, algumas escolas bilíngues públicas<sup>4</sup> e muitas escolas com programas bilíngues com mensalidades mais acessíveis.

---

4 CIEP 449 Leonel de Moura Brizola – Escola pública intercultural Brasil–França, com ensino bilíngue português–francês e parcerias internacionais. Disponível em: <https://ijca.org.br/seliganoensinomedio/brasil-franca/> ; Escolas Bilíngues de Surdos (Rede Pública – MEC) – Instituições públicas que adotam Libras como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda, reconhecidas como política pública nacional de educação bilíngue. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/escolasbilinguesdesurdos> ; Escola Municipal Maria Emília de Paula – Escola pública pioneira no ensino fundamental bilíngue português–inglês, em tempo integral, no

Aqui vale ressaltar que escolas bilíngues são chamadas de 'escolas bilíngues de prestígio' por duas razões principais: a língua estrangeira (inglês) é considerada uma língua de prestígio e, como a mensalidade escolar é alta, a matrícula nessas escolas fica destinada somente à elite local com condições financeiras de pagar por essas mensalidades. Nosso país tem a língua portuguesa como idioma predominante, entretanto apresenta uma diversidade cultural e linguística muito significativa, pois estima-se que cerca de 240 línguas sejam faladas no território nacional, como línguas indígenas, afro-brasileiras e de imigração (Megale, 2018). O movimento de crescimento de escolas bilíngues abarca principalmente as escolas que ofertam em seus currículos a promoção do ensino de língua inglesa, existindo um apagamento de outras línguas que circulam no território brasileiro. Dessa forma, se faz essencial uma leitura crítica das políticas educacionais e linguísticas em vigor no país, além da compreensão das práticas pedagógicas que visam promover a educação bilíngue no país.

De acordo com García (2009), os tipos de programas de educação bilíngue que foram desenvolvidos no século XX responderam à maneira como o bilinguismo social era então definido, com a diglossia como o construto teórico para operacionalizá-lo, e o monolinguismo em cada uma das duas línguas como a norma. Para a autora, esses tipos de programas respondem ao que chamamos de crença monoglóssica, que assume que as práticas linguísticas legítimas são apenas aquelas performadas por falantes monolíngues. Para García (2009), o modelo idealmente adotado nas escolas em contexto de bilinguismo de línguas de prestígio seria o bilinguismo dinâmico, pois apoia uma visão heteroglóssica e foca no continuum bilíngue dos alunos à medida que entram nas salas de aula, entendendo o bilinguismo como um direito e trabalhando rumo à aceitação das diferenças linguísticas e culturais. Entretanto, sabemos que muitas escolas não adotam esse modelo, pois uma visão monoglóssica da língua ainda permeia gestores e responsáveis, dando preferência ao bilinguismo aditivo e entendendo o bilinguismo como enriquecimento e não como um recurso em um mundo globalizado e plural.

Na próxima subseção, abordaremos teorias que sustentam a ideia de bilinguismo dinâmico, como a noção de translanguagem e pedagogias translíngues e suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas.

## 2.2 Translanguagem

---

município de Rio Grande. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/educacao>; Escola Municipal João Carlos Dávila Paixão Cortes – Primeira escola pública bilíngue da capital gaúcha, com ensino de língua inglesa da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed>. Acessos em 20/12/2025.

Segundo Megale (2023), a translanguagem surge como um dos conceitos que atende à necessidade de explicar, sob um enfoque mais amplo, a produção de sentidos sociais, inscrevendo as práticas linguísticas nos jogos de poder e levando em conta toda a diversidade social indexada nessas práticas.

Também de acordo com García e Wei (2014), as salas de aula que utilizam das pedagogias translíngues se caracterizam por espaços que promovem e constroem flexibilidade em relação a políticas de educação linguística, incentivando que os estudantes criem significados envolvendo e expandindo todo o seu repertório linguístico. Essa abordagem considera as práticas socialmente relevantes, inclusive as práticas com fins acadêmicos. Para os autores,

"[...] a translanguagem para a educação bilíngue significaria que todo o repertório linguístico dos estudantes, e não apenas uma ou outra língua definida pelos Estados-nação, seria reconhecido e aceito. Além das línguas usadas na educação bilíngue e multilíngue, outras práticas linguísticas [...] dos estudantes seriam aproveitadas. Dessa forma, os alunos se engajam cognitivamente e expandem não apenas suas práticas linguísticas para abranger diferenças, mas também adotam práticas socialmente relevantes, incluindo práticas de linguagem padrão para fins acadêmicos." (García; Wei, 2014, p. 70).

Justamente por essa razão, o conceito de pedagogias translíngues aponta para uma prática educativa que valoriza e incorpora as diversas linguagens e práticas linguísticas dos estudantes. García e Wei (2014) argumentam que nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer e incentivar o uso de todas as práticas linguísticas dos alunos para que possam pensar criticamente e agir no mundo. Assim, as pedagogias translíngues promovem a inclusão linguística e a valorização das identidades bilíngues do estudante, contribuindo para uma educação mais sensível às necessidades linguísticas e culturais dos educandos.

### **2.3 Avaliação e Letramento em avaliação**

Na sala de aula, como professores, o nosso principal objetivo é garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de nossos estudantes. Somente sabemos que atingimos tal objetivo quando notamos progresso das alunas e alunos. Para isso, se faz necessário coleta de evidências através de observações e o uso de instrumentos adequados para o grupo de estudantes, em relação a idade, contexto, habilidades a serem desenvolvidas, e tantos outros fatores.

Se a avaliação é a documentação de conhecimento e habilidades desenvolvidas, ela deveria ser um processo que ocorre em todas as aulas. A partir disso, fica claro que, ao refletirmos sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, devemos levar em conta sua função formativa ao analisarmos o desempenho dos alunos em contexto escolar. Avaliação formativa, de acordo com Black e William (1998), não tem uma definição única e amplamente aceita, portanto, consideramos como avaliação formativa as atividades propostas pelo professor e realizadas pelos

alunos que possam fornecer informações a serem usadas com devolutiva (*feedback*) para as práticas dos estudantes e para o planejamento do professor.

Brown (2004) descreve que, para a avaliação formativa ser efetiva, o professor deve dar devolutiva efetiva aos alunos, sempre refletindo como a aprendizagem pode ser continuada e expandida. Moss e Brookhart (2019) definem avaliação formativa como o processo de aprendizagem ativo e intencional que coloca professores e estudantes juntos para reunir evidências de aprendizagem, de maneira contínua e sistemática, com o objetivo principal de melhorar o desempenho dos estudantes, e não apenas contabilizar o que foi aprendido e o que não foi. Se considerarmos que os professores devem sempre avaliar seus alunos para ajudá-los no processo de desenvolver suas habilidades e competências, como prevê a BNCC (2018), podemos afirmar que a maioria das nossas avaliações de sala de aula deveriam ser formativas.

No contexto brasileiro, muitas escolas com educação bilíngue de línguas de prestígio organizam seus planejamentos, seleção de materiais didáticos e currículo pautados pela abordagem de CLIL, permeando as práticas em sala de aula. A abordagem CLIL tomou força ainda nos anos 2000, cunhada por David Marsh (2010), após a disseminação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR). A criação oficial do CEFR se dá em 2001 e, na sequência, a abordagem CLIL começou a ser mais promovida. O intuito da abordagem é de ensinar uma língua a partir de áreas do conhecimento. Marsh (2010) defende que a abordagem CLIL proporciona aos estudantes uma aprendizagem significativa, na medida em que o conteúdo é apresentado de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Apesar do crescimento da pesquisa em CLIL em contexto europeu, ainda temos muito a avançar em relação a esse contexto em solo brasileiro. E, independente do contexto, a questão da avaliação em CLIL ainda é pouco investigada. Dentro dessa abordagem, a avaliação é uma questão complexa, pois levanta uma questão central sobre o papel da linguagem: *como* as habilidades linguísticas devem fazer parte da avaliação e *como podem ser avaliadas*. McNamara (2006) argumenta que, de todas as perguntas feitas sobre avaliação, as mais importantes são: “quem deseja ser informado sobre o quê?”. Coyle, Hood e Marsh (2010) explicam que os professores devem ter clareza tanto sobre *por que* estão avaliando a língua ou o conteúdo, quanto sobre *como* desejam fazer essa avaliação. Se falarmos, inicialmente, sobre a avaliação formativa da língua, podemos estar nos referindo à correção contínua em sala de aula, bem como à avaliação da linguagem escrita em cadernos ou da linguagem oral em apresentações. Pode-se argumentar que esse tipo de correção e avaliação linguística pode ser utilizado para melhorar a comunicação do conteúdo. É importante deixar claro que isso não significa ignorar todos os erros ou nunca avaliar a língua, mas sim que podemos criar momentos ou formas específicas para esse tipo de avaliação, em vez de oferecer feedback corretivo contínuo, que pode enfraquecer a confiança dos estudantes em relação ao conteúdo (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

A partir do exposto, fica evidente a necessidade de formação continuada dos educadores a respeito das práticas avaliativas. Quevedo-Camargo (2018) postula a importância, na formação do profissional de educação, de um *letramento em avaliação*. Segundo a autora, letramento é a tradução de *literacy*. A palavra, inicialmente, se referia à condição de ser 'letrado' ou 'alfabetizado', de saber ler e escrever. Porém, a partir dos anos 1980, em todo o mundo, o termo passou a adquirir uma conotação mais ampla, incorporando as noções de criticidade, funcionalidade e efetividade da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas (Quevedo-Camargo, 2018). Por fim, um exemplo de onde são claramente observadas as consequências da falta de letramento em avaliação de línguas é a própria sala de aula, onde avaliar significa, em grande parte, aplicar provas para verificar se o conteúdo linguístico foi aprendido, sem considerar a língua em uso nem a função formativa da avaliação, cujo papel é ser mola propulsora e promotora da aprendizagem (Scaramucci, 2016).

### 3. DOCUMENTOS QUE LEGISLAM SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Segundo Megale (2018), os documentos que trazem para pauta a educação bilíngue em solo brasileiro são, em sua maior parte, resposta a uma nova ideologia linguística que compreende a emergência de propostas de educação bilíngue, especificamente para minorias. Em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, a ideologia do monolinguismo nacional é posta, timidamente, de lado (Megale, 2018). Megale (2018) enumera e analisa documentos que legislam sobre educação bilíngue em um artigo “Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais” de 2018. Em sua dissertação de mestrado, Meira (2025), a partir da documentação enumerada por Megale (2018), atualiza e complementa a lista com as documentações sobre Educação Bilíngue no Brasil, entre 1998 e 2023. Entre 2018 e 2023, novos documentos foram escritos, aprovados e homologados. Em 2020, tivemos o primeiro documento que discute e normatiza a Educação Bilíngue de línguas de privilégio em escala nacional, já colocado em prática em diversas escolas, apesar de ainda não homologado.

#### QUADRO 1 - Documentos que legislam sobre Educação Bilíngue de línguas minoritizadas no Brasil

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | <b>Educação Bilíngue Indígena</b> é respaldada pela Constituição Brasileira de 1998 e, subsequentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), bem como pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). Esse modelo permitiu aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizam suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade não indígena brasileira. |
| 2. | <b>Educação Bilíngue para Surdos</b> é assegurada por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). Nesse contexto, a Língua Portuguesa seria ensinada como segunda língua (Silva; Favorito, 2009).                   |
| 3. | <b>Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira</b> é oficializada em 2004, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercosul.                                                                 |

4. **Lei nº 14.191/2021** que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) como uma modalidade de ensino independente.

Fonte: Meira (2025) – Adaptado de Megale (2018).

Ao analisarmos os documentos em busca de informações relacionadas ao currículo e à avaliação das escolas bilíngues, pouco se encontra. Nos documentos sobre educação bilíngue de *línguas minoritizadas* (quadro 1), há reconhecimento dado aos contextos minoritizados como povos originários, comunidades surdas e em áreas de fronteiras. Esses documentos oficializam e legitimam as línguas minoritizadas nos espaços escolares, oportunizando que estudantes de línguas minoritizadas tenham direito de acesso à educação em suas línguas maternas ou línguas de escolha. Entretanto, os documentos não traçam como essa oportunidade deve ocorrer pedagogicamente, nem como deve ser avaliada, ficando a cargo das escolas promover essa inclusão e pensar como essas línguas serão inseridas no currículo e no planejamento dos professores. Meira (2025) apresenta uma discussão mais aprofundada sobre as legislações de línguas minoritizadas e suas implicações para a educação bilíngue brasileira em sua dissertação. Neste artigo, por questões de espaço, abordamos os documentos que legislam sobre educação bilíngue de línguas de prestígio.

#### QUADRO 2 - Documentos que legislam sobre Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | <b>Normas para a oferta da Educação Bilíngue</b> no estado do Rio de Janeiro é lançada em 2013. O documento oficial estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro do estado para escolas de Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                                             |
| 2. | <b>Normas para a oferta da Educação Bilíngue</b> no estado de Santa Catarina é lançada em 2016. O documento oficial estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro do estado para escolas de Educação Básica.                                                                                                                                                                                                                                             |
| 3. | <b>Base Nacional Comum Curricular (2018)</b> . O tratamento dado ao componente curricular Língua Inglesa pela BNCC prioriza a função social e política do inglês. A língua inglesa é utilizada entre falantes plurais, portanto deve-se ensinar e avaliar língua inglesa conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes que usam o inglês como língua de comunicação.                                                                   |
| 4. | <b>Resolução CEE<sup>5</sup> Nº 348, de 06 de Novembro de 2019</b> . A resolução estabelece normas para Escola Bilíngue e Escola Internacional, bem como experiências e propostas de ensino bilíngue em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do <b>Rio Grande do Sul</b> .                                                                                                                                                           |
| 5. | <b>Parecer CNE/CEB<sup>6</sup> nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020</b> . Novas Diretrizes da Educação Plurilíngue no Brasil (2020), em fase final de homologação. Além da aprendizagem de conteúdos, está previsto o desenvolvimento de proficiência no idioma adicional, com possibilidade de oferta de provas de proficiência seguindo o <i>Quadro Europeu Comum</i> de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR). |
| 6. | <b>Deliberação CEE<sup>5</sup>-190/2020</b> . Resolução, de 4 de novembro de 2020, com fundamento no § 1º do artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, que dispõe sobre autorização de funcionamento de Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional no estado de São Paulo.                                                                                       |

Fonte: Meira (2025) – Adaptado de Megale (2018).

<sup>5</sup> CEE<sup>5</sup> - Conselho Estadual de Educação

<sup>6</sup> CNE (Conselho Nacional de Educação), órgão colegiado do Ministério da Educação responsável por assessorar o MEC na formulação da Política Nacional de Educação e no aperfeiçoamento do ensino em todo o país, enquanto CEB (Câmara de Educação Básica) é uma das câmaras do CNE que se dedica a deliberar sobre as questões pedagógicas e normativas referentes à educação básica, emitindo pareceres e resoluções nessa área.



Nos documentos sobre *educação bilíngue de prestígio*, pareceres estaduais (Quadro 2, itens 1, 2 e 4) e documentos nacionais (Quadro 2, itens 3, 5 e 6), também não há muitas informações sobre currículo e avaliação. Os pareceres estaduais não apresentam, em nenhum trecho, designações ou sugestões referentes a avaliação em contexto bilíngue. A palavra “avaliação” não é mencionada nos textos nenhuma vez. Os pareceres também não fazem referência a abordagens metodológicas ou pedagógicas para a implementação de um currículo bilíngue. As palavras “abordagem”, “metodologia”, “CLIL” e “translinguagem” não aparecem nos textos.

Como resposta ao vasto número de escolas autodenominadas bilíngues em todo o país, em julho de 2020, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou as Diretrizes para a Educação Plurilíngue. As Diretrizes ainda aguardam homologação do Ministério da Educação (MEC). Como o texto é o primeiro a propor diretrizes nacionais, tendo em vista a ausência de orientações em nível nacional, o parecer usa o contexto do ensino bilíngue em regiões de fronteira como exemplo de experiências relevantes para justificar a construção das Diretrizes.

Ao compararmos o texto referência e as diretrizes aprovadas, percebe-se já no título, uma mudança significativa: o texto aprovado modificou o termo *educação bilíngue* para *plurilíngue*. O termo bilíngue, entretanto, não foi excluído do documento, porém o uso de plurilíngue foi adicionado ao título e em diversas definições e contextos, a partir da necessidade de uma visão que amplie as possibilidades de experiências nos sistemas educacionais. Sobre a utilização dos termos, o documento sintetiza que contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo (Brasil, 2020, p.2). O documento postula que, ainda que existam diversos entendimentos sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, vários componentes se repetem nas diferentes perspectivas, como estágios de aprendizagem, o domínio técnico-linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores, a coerência entre tempos de exposição às línguas, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto político pedagógico da instituição de ensino. (Brasil, 2020).

No Parecer CNE/CEB nº 2/2020, Novas Diretrizes da Educação Plurilíngue no Brasil (2020), o último aspecto em relação à normatização da educação bilíngue ou plurilíngue presente no parecer é a Avaliação, no Capítulo V. De acordo com o Art. 18 do parecer, “a avaliação das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos” (BRASIL, 2020). Dessa forma, entende-se que todas as decisões relativas ao formato e às abordagens das avaliações dos estudantes em escolas bilíngues ficam a critério de cada escola. O parecer também esclarece que o desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional de instrução deve ser avaliado conforme o currículo da escola.

O parecer considera que a avaliação escolar da aprendizagem fica a critério da escola, mas em relação à avaliação de proficiência linguística dos estudantes, no Art. 19 do parecer, explicita-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no *Common European*



*Framework for Languages* (CEFR) até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental; B1 até o término do 9º ano; e B2 ao final do término do 3º Ano do Ensino Médio, mesmo nível de proficiência mínimo exigido aos professores de ensino de língua ou conteúdo ministrado na língua de instrução.

Assim, percebemos que temos uma variedade de documentos abordando as temáticas de educação bilíngue, alguns em âmbito nacional, outros regional, mas a temática da avaliação em contexto bilíngue só está presente de forma marginal e pouco aprofundada nos textos.

Assim como os pareceres estaduais, as diretrizes nacionais não fazem referência a abordagens metodológicas ou pedagógicas para a implementação de um currículo bilíngue. As palavras “abordagem”, “metodológica”, “CLIL” e “translinguagem” também não aparecem neste texto.

Na próxima seção, embasados nos referenciais teóricos e na análise documental apresentados, definiremos princípios para avaliação de linguagem e conteúdo em contextos de educação bilíngue.

#### **4. PRINCÍPIOS PARA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

A partir da visão heteroglósica de linguagem exposta anteriormente, da revisão de literatura sobre educação bilíngue, avaliação em contexto escolar e translinguagem e da análise documental de textos que discorrem sobre educação bilíngue e avaliação em contexto brasileiro, apresentaremos princípios que podem orientar professores na elaboração, adaptação e seleção de instrumentos de avaliação escolar em contexto de educação bilíngue, bem como as perguntas que podem nortear esses princípios.

É preciso dizer que não temos a pretensão de esgotar os princípios que precisam ser considerados quando tratamos de avaliação em contexto de educação bilíngue. Nosso intuito é ofertar possibilidades de ampliação do que pode e deve fazer parte de uma avaliação formativa na educação bilíngue, a fim de que as ferramentas avaliativas não se restrinjam a testes ou trabalhos que avaliem linguagem e conteúdo separadamente, sem levar em consideração o contexto das escolas brasileiras que adotam os diferentes modelos de educação bilíngue. Os princípios aqui elencados foram pensados não somente para o planejamento de avaliações formativas, mas também para um planejamento mais amplo, que reúna um conjunto de ações e tarefas pedagógicas que busquem coerência entre si, no que diz respeito à visão de língua subjacente ao ensino e aos objetivos de escolas no modelo de educação bilíngue, visando a avaliação de habilidades a serem desenvolvidas em outros componentes curriculares.

Levando em consideração a realidade dos contextos de escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, os princípios que apresentamos tentam abarcar esse recorte do contexto brasileiro, visando oportunizar possíveis caminhos para professores brasileiros, de línguas e de conteúdos, pensarem em como avaliar as produções e aprendizagens de seus estudantes.

**QUADRO 2: Princípios e perguntas norteadoras para avaliação em contexto bilíngue**

| Princípios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Perguntas norteadoras                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1. A avaliação da produção de estudantes bilíngues deve incluir oportunidades para o estudante mostrar tudo o que sabe e consegue produzir na(s) língua(s), utilizando todo seu repertório.</b></p> <p><b>Principais ancoragens teóricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia da translanguagem e perspectiva heteroglóssica</li> <li>• Avaliação como prática de equidade</li> </ul> <p><b>Referências que sustentam o princípio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GARCÍA, O. (2009): visão heteroglóssica de linguagem e bilinguismo dinâmico</li> <li>• GARCÍA; WEI (2014): reconhecimento do repertório linguístico completo do estudante</li> <li>• WELP; GARCÍA (2022): pedagogia translíngue como valorização do repertório e da agência do aluno</li> <li>• ARANDA (2019): avaliação translíngue e equidade em contextos bilíngues</li> <li>• MEGALE (2018; 2023): crítica à visão monoglóssica na educação bilíngue brasileira</li> </ul> <p><b>Eixo central:</b> justiça linguística, inclusão e valorização do repertório do estudante.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esta atividade permite que os alunos demonstrem todo o seu conhecimento e habilidades linguísticas?</li> <li>➤ Esta atividade incentiva os alunos a utilizarem o seu repertório linguístico na língua adicional?</li> <li>➤ Os alunos têm oportunidades equitativas para demonstrar seu conhecimento?</li> <li>➤ Como posso garantir que a avaliação seja inclusiva e valorize a diversidade linguística dos alunos?</li> <li>➤ Como esta atividade pode promover a criatividade e autoconfiança dos alunos em sua capacidade linguística?</li> </ul>                                                                                    |
| <p><b>2. A avaliação do que os estudantes bilíngues sabem e são capazes de fazer deve dar conta do conteúdo e da língua alvo e ser baseada em tarefas de compreensão e produção oral e escrita, a partir da perspectiva heteroglóssica.</b></p> <p><b>Principais ancoragens teóricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação de desempenho</li> <li>• Integração língua-conteúdo</li> <li>• Perspectiva heteroglóssica</li> </ul> <p><b>Referências que sustentam o princípio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GARCÍA; WEI (2014): avaliação baseada em desempenho e uso flexível da linguagem</li> <li>• COYLE; HOOD; MARSH (2010): avaliação integrada em CLIL (conteúdo + linguagem)</li> <li>• QUEVEDO-CAMARGO (2022): rubricas, transparência e avaliação heteroglóssica</li> <li>• EL KADRI; MEGALE (2023): limites de avaliações monolíngues para estudantes bilíngues</li> </ul> <p><b>Eixo central:</b> avaliação integrada de língua e conteúdo</p>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quais tipos de tarefas avaliativas formativas podem oferecer múltiplas oportunidades para os estudantes mostrarem seu aprendizado?</li> <li>➤ De que forma posso flexibilizar o uso da língua adicional em avaliações de leitura para garantir uma compreensão mais precisa do conteúdo?</li> <li>➤ Como posso estruturar atividades de produção escrita para que os estudantes demonstrem sua evolução linguística na língua alvo evitando prejudicar sua expressão de conhecimento do conteúdo?</li> <li>➤ Como posso utilizar rubricas para avaliar o desempenho dos estudantes considerando uma abordagem heteroglóssica?</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>3. A avaliação deve ser formativa e contínua, integrando a língua adicional com os conteúdos dos componentes curriculares, proporcionando aos estudantes a oportunidade de usar o(s) idioma(s) em contextos autênticos de aprendizagem.</b></p> <p><b>Principais ancoragens teóricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação formativa</li> <li>• Avaliação como aprendizagem</li> <li>• Planejamento reverso</li> </ul> <p><b>Referências que sustentam o princípio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BLACK; WILIAM (1998): avaliação formativa como suporte à aprendizagem</li> <li>• MOSS; BROOKHART (2019): avaliação como aprendizagem e protagonismo do estudante</li> <li>• BROWN (2004): feedback como elemento central da avaliação formativa</li> <li>• WIGGINS; McTIGHE (2005): avaliação formativa, de desempenho, alinhamento pedagógico</li> <li>• QUEVEDO-CAMARGO (2021): avaliação formativa e adaptação do ensino</li> </ul> <p><b>Eixo central:</b> avaliação como parte do processo, não como produto final.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como posso fornecer feedback imediato e relevante aos estudantes durante o processo de aprendizagem?</li> <li>➤ Como posso fornecer feedback a médio prazo e construtivo aos estudantes?</li> <li>➤ Os objetivos da tarefa são claros?</li> <li>➤ A tarefa permite que os estudantes usem a língua adicional para resolverem situações-problemas?</li> <li>➤ Os estudantes têm oportunidades para refletir sobre seu próprio aprendizado?</li> <li>➤ Como posso adaptar a avaliação para atender às necessidades individuais dos estudantes?</li> </ul> |
| <p><b>4. A avaliação deve assegurar que as tarefas estejam em sintonia com as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando a avaliação da língua adicional e de conteúdo.</b></p> <p><b>Principais ancoragens teóricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação por competências e habilidades</li> <li>• Documentos curriculares nacionais</li> <li>• Função social da linguagem</li> </ul> <p><b>Referências que sustentam o princípio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BRASIL (2018): BNCC e desenvolvimento de competências</li> <li>• BRASIL (2020): Diretrizes para a Educação Plurilíngue</li> <li>• QUEVEDO-CAMARGO (2022): limites e possibilidades da avaliação na BNCC</li> <li>• MEGALE (2018): linguagem como prática social na educação bilíngue</li> <li>• SCARAMUCCI (2016): crítica à avaliação tradicional e conteudista</li> </ul> <p><b>Eixo central:</b> coerência curricular e avaliação qualitativa, contínua e contextualizada.</p>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A tarefa está alinhada com as competências gerais da BNCC?</li> <li>➤ A tarefa avalia o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes?</li> <li>➤ A tarefa avalia o desenvolvimento de habilidades de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, de acordo com a BNCC?</li> <li>➤ Os estudantes têm oportunidades de usar o(s) idioma(s) para desenvolver as habilidades que estão sendo avaliadas?</li> </ul>                                                                                                              |
| <p><b>5. A avaliação deve incorporar flexibilidade em suas estratégias, permitindo adaptações para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes em</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como posso adaptar a avaliação para atender às diferentes necessidades dos estudantes?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>um contexto bilíngue, garantindo uma abordagem mais personalizada, a partir da pedagogia da translinguagem.</b></p> <p><b>Principais ancoragens teóricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia translíngue</li> <li>• Personalização da aprendizagem</li> <li>• Educação linguística crítica</li> </ul> <p><b>Referências que sustentam o princípio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GARCÍA; JOHNSON; SELTZER (2017): propósitos da pedagogia translíngue</li> <li>• WELP; GARCÍA (2022): stance, design e shift na prática pedagógica</li> <li>• GARCÍA; WEI (2014): flexibilidade linguística como prática educativa</li> <li>• EL KADRI; MEGALE (2023): diversidade de estilos de aprendizagem em contextos bilíngues</li> </ul> <p><b>Eixo central:</b> flexibilidade, protagonismo estudantil e reconhecimento das identidades bilíngues.</p>                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esta atividade permite que os estudantes escolham a forma como desejam demonstrar seu aprendizado?</li> <li>➤ De que maneira posso promover a autonomia e a responsabilidade dos estudantes pelo seu próprio aprendizado?</li> <li>➤ Como posso garantir que a avaliação apresente evidências de aprendizado dos estudantes?</li> <li>➤ Como posso utilizar a avaliação para valorizar a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes?</li> </ul>                                                                                    |
| <p><b>6. Os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação devem ser claros, compartilhados entre professores e estudantes no início do processo de aprendizagem, e revisitados em diversas etapas, promovendo momentos para a (auto)avaliação do que está sendo aprendido.</b></p> <p><b>Principais ancoragens teóricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Letramento em avaliação</li> </ul> <p><b>Referências que sustentam o princípio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BLACK; WILIAM (1998): critérios claros e feedback orientador</li> <li>• EL KADRI; MEGALE (2023): avaliação integrada, autoavaliação</li> <li>• MAHONEY (2017): avaliação em educação bilíngue e clareza de critérios</li> <li>• MOSS; BROOKHART (2019): envolvimento ativo dos estudantes na avaliação</li> <li>• QUEVEDO-CAMARGO (2018): letramento em avaliação de línguas</li> <li>• SCHLATTER; GARCEZ (2018): avaliação formativa, critérios de avaliação compartilhados</li> </ul> <p><b>Eixo central:</b> avaliação como prática compartilhada e consciente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como posso garantir que os objetivos de aprendizagem sejam claros e compreensíveis para os alunos?</li> <li>➤ De que maneira posso envolver os alunos na definição dos critérios de avaliação?</li> <li>➤ Os alunos têm oportunidades de avaliar seu próprio progresso ao longo do tempo?</li> <li>➤ Como posso promover uma comunicação aberta e transparente sobre os objetivos e critérios de avaliação?</li> <li>➤ De que forma posso utilizar a avaliação para incentivar a autorreflexão e o autoaperfeiçoamento dos alunos?</li> </ul> |

Fonte: Meira (2025).

Em relação ao **Princípio 1**, segundo Aranda (2019), os professores que defendem o uso da translinguagem em suas avaliações reconhecem as múltiplas competências dos alunos bilíngues e

as valorizam. Sabemos que uma visão monoglôssica ainda permanece no sistema educacional e avaliativo brasileiro, e é por isso que se faz tão essencial desenvolvermos, como educadores, a sensibilidade para acolher o emprego estratégico das duas línguas na sala de aula de estudantes bilíngues ao negociarem significados. Aranda (2019) também reforça que essa discussão é fundamental no nível institucional, pois as concepções de avaliação praticadas por todo o grupo de professores, fortalecem a equidade na sala de aula. Welp e García (2022) afirmam que uma das grandes vantagens da pedagogia translíngue vem do fato de se fazer uso das práticas que são naturalmente recorrentes entre pessoas bilíngues, dentro e fora de sala de aula, ou seja, no cotidiano ou nos contextos de ensino e aprendizagem, incentivando o estudante a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua. Ao pensarmos em princípios de avaliação, nos afiliamos à ideia de Welp e García (2022) de que é possível ir além do ensino de uma língua adicional e da educação bilíngue como integração de língua e conteúdo. A partir da pedagogia translíngue e, alinhados a uma perspectiva decolonial, buscamos derrubar fronteiras entre os componentes curriculares (Welp, García, 2022).

Em relação ao **Princípio 2**, García e Wei (2014) entendem que a avaliação em contexto bilíngue deve englobar a translanguagem e se basear no desempenho dos estudantes. García e Wei (2014) sugerem que é possível elencar descritores e os diferentes níveis que podem ser atingidos pelos estudantes por meio de listas de critérios ou rubricas. Com isso, podemos chegar a práticas avaliativas condizentes com a perspectiva heteroglôssica. De acordo com El Kadri e Megale (2023) e Quevedo-Camargo (2022), as rubricas auxiliam o professor a identificar se objetivos pretendidos foram alcançados e, ao mesmo tempo, tornam o processo de avaliação transparente, permitindo que os estudantes acompanhem seu aprendizado. Quevedo-Camargo (2022) enfatiza que a avaliação pela perspectiva heteroglôssica deve dar conta do conteúdo e da língua, levar em consideração as especificidades culturais, valorizar a língua portuguesa e desenvolver um sistema avaliativo apropriado para a educação bilíngue que dialogue com as exigências do sistema educacional brasileiro. Segundo El Kadri e Megale (2023), quando os professores limitam a avaliação de desempenho da leitura de bilíngues a uma única língua, eles não conseguem avaliar as habilidades de leitura e compreensão do conteúdo de seus estudantes na totalidade, o que pode acarretar uma avaliação parcial e imprecisa dessas habilidades. Por exemplo, ao abordarmos em uma avaliação uma questão de leitura de um texto com determinado conteúdo de ciências, se o professor possibilitar que o estudante leia os textos – ou fragmentos deles – também na primeira língua de socialização, a verificação da compreensão do conteúdo de ciências pode ser facilitada. Entretanto, no momento da produção escrita, é relevante solicitar textos na língua alvo, preferencialmente a partir de gêneros textuais já trabalhados, para que possamos verificar a evolução linguística do estudante.

Em relação ao **Princípio 3**, para que o professor inclua a avaliação formativa em sua prática docente, é necessário que as ferramentas e práticas de avaliação estejam em consonância com o

planejamento. Primeiramente, a avaliação formativa concentra-se no estudante. Ela se preocupa em identificar como o estudante recebe e entende o que é ensinado, e em como ele vai aplicar tal conhecimento. Segundo Quevedo-Camargo (2021), a avaliação formativa auxilia o professor a: levar em consideração as necessidades e os estilos de aprendizagem de cada aluno e adaptar sua forma de ensinar de acordo com essas necessidades e esses estilos; acompanhar o desempenho individual dos alunos; elaborar atividades ou tarefas que sejam desafiadoras e motivadoras e oferecer a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento. A avaliação formativa fornece informações para aprimorar o ensino, alinhando expectativas de aprendizagem, conteúdo e avaliação.

Segundo Wiggins e McTighe (2005), uma avaliação formativa eficaz é mais parecida com um álbum de recortes do que com uma fotografia isolada. Em vez de utilizar um único teste, ao final do ensino, professores-avaliadores eficazes coletam múltiplas evidências ao longo do tempo, utilizando uma variedade de métodos e formatos. Quando o foco é a compreensão, uma unidade didática será naturalmente ancorado em tarefas ou projetos de desempenho, pois fornecem evidências de que os estudantes são capazes de usar seu conhecimento em contexto. Segundo os autores, a avaliação para a compreensão deve estar fundamentada em tarefas autênticas de desempenho. A compreensão se revela na capacidade de transferir ideias centrais, conhecimentos e habilidades para tarefas desafiadoras em uma variedade de contextos. Ainda, a aprendizagem é maximizada quando ciclos de desempenho, feedback, revisão e novo desempenho orientam a produção de trabalhos de qualidade, avaliados a partir de critérios compartilhados entre professores e estudantes (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

Em relação ao **Princípio 4**, Quevedo-Camargo (2022) traz que a proposta de avaliação apresentada na BNCC não é diferente daquela apresentada em documentos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), que propõe “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, mas fica claro que não há na BNCC indicações relativas a como o professor deve avaliar o aluno, mas sim de habilidades a serem trabalhadas. No entanto, segundo Quevedo-Camargo (2022) sabemos que um professor não consegue desenvolver uma habilidade no aluno, mas pode contribuir decisivamente para seu desenvolvimento humano com sua linguagem em sala de aula. Em uma avaliação em contexto de educação bilíngue temos a possibilidade de abordar, simultaneamente, a ampliação do repertório linguístico do educando e as suas possibilidades de participar ativamente de práticas sociais no mundo (Megale, 2018). Entende-se que nem todas as ferramentas de avaliação tradicionais conseguem atender aos requisitos dessa avaliação de duplo foco (conteúdo e linguagem). Assim, o planejamento da avaliação como parte integrante das atividades formativas de aprendizagem pode proporcionar a oportunidade de identificar o envolvimento e o progresso dos estudantes, para que os professores possam fornecer uma devolutiva apropriada. O planejamento da avaliação em um ensino bilíngue com esses propósitos, pautado na colaboração entre os



docentes na elaboração das práticas avaliativas, exige que reflitamos sobre a) quais são as aprendizagens esperadas em cada área do conhecimento, campo de experiência e/ou componente curricular e b) quais serão os critérios para avaliar o sucesso nessas aprendizagens? Aranda (2022) salienta, ainda, que é fundamental que esses critérios sejam pensados antes da realização das práticas e atividades – afinal, os aprendizes precisam saber o que se espera deles.

Em relação ao **Princípio 5**, García, Johnson e Seltzer (2017) afirmam que a pedagogia translíngue contém quatro propósitos: a) apoiar os alunos enquanto eles se envolvem e compreendem conteúdos e textos complexos; b) fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem práticas linguísticas para contextos acadêmicos; c) abrir espaço para o bilinguismo e as formas de conhecimento dos alunos; e d) apoiar o desenvolvimento socioemocional e as identidades bilíngues dos alunos. Segundo Welp e García (2022), esses propósitos devem fazer parte das crenças do professor e formar o que as autoras denominam *corriente*: um constante fluxo no uso das práticas linguísticas presentes em sala de aula. Welp e García (2022), explicam que o professor, ao se alinhar a essa perspectiva, deve ter em mente as três vertentes da *corriente* translíngue: *stance*, *design* e *shift*:

*Stance* diz respeito à crença do professor de que o aluno possui um repertório linguístico abrangente e à sua forte orientação voltada à justiça social. *Design* se refere ao planejamento cuidadoso da instrução, que permite que o professor trabalhe dentro da *corriente* translíngue e aborde os quatro propósitos dessa pedagogia. *Shift* é a adaptação momento a momento das práticas do professor para se adequar às práticas linguísticas dos seus alunos, mesmo que signifique sair do planejamento original para seguir a *corriente* translíngue mais livremente (Welp e García, 2022, p.8).

Dessa forma, cabe definir objetivos translíngues da avaliação, levando em consideração todo o repertório do estudante - incluindo estratégias e habilidades - para negociar tarefas complexas, trabalhar colaborativamente na resolução de um problema em que se aplique o conhecimento para situações da vida real. Segundo El Kadri e Megale (2023), objetivos relacionados à translanguagem permitem que os estudantes se apropriem do conteúdo e da linguagem de forma que não poderiam fazer apenas em inglês ou em outra língua-alvo e reconheçam as práticas linguísticas e a compreensão da cultura local como importantes para as aprendizagens na escola, afinal os estudantes irão aprender utilizando os conceitos aprendidos nas aulas na língua de socialização e na língua-alvo.

Por fim, em relação ao **Princípio 6**, Schlatter e Garcez (2018) discutem que uma avaliação formativa, cujo objetivo é a aprendizagem dos estudantes, não pode acontecer isolada e ao final do processo. Os critérios devem ser expostos e revisitados pelos professores e estudantes ao longo da sequência didática ou produção. Segundo El Kadri e Megale (2023), em escolas bilíngues, o desejável seria que professores de ambas as línguas fossem corresponsáveis pelos processos avaliativos, já que, nessas escolas, o currículo é integrado. Assim, a avaliação feita apenas pelo



professor regente na língua portuguesa, com pouco ou nenhum envolvimento do professor que ministra a aula na língua adicional, não seria uma prática que realmente permite verificar a aprendizagem dos estudantes em termos de conteúdo e de língua. Nessa perspectiva, a língua em que o estudante é capaz de atingir determinado descritor avaliativo (por exemplo, descrever o ciclo da água) é irrelevante. Em outras palavras, se o currículo é, de fato, integrado, ambas as línguas construíram conhecimentos e habilidades que permitem alcançar esse objetivo. A abordagem avaliativa PUMI, proposta por Mahoney (2017), considera a aprendizagem do bilíngue formativa e em um contínuo, e pode colaborar para a elaboração de objetivos e critérios claros.

Considerando a complexidade da aprendizagem por meio de uma língua adicional, Mahoney (2017) propõe uma abordagem avaliativa que considera a aprendizagem do bilíngue em um contínuo. Essa abordagem contempla quatro princípios: propósito, uso, método e instrumento (PUMI). Segundo a autora, o propósito e o uso determinarão a escolha do método e dos instrumentos mais apropriados, que levem em consideração o conhecimento que os estudantes já têm e comuniquem sobre os próximos passos do educador e dos estudantes. De acordo com Mahoney (2017), o propósito está relacionado ao motivo pelo qual o educador conduzirá determinada avaliação. A autora afirma que há inúmeras razões para a condução de uma avaliação escolar: investigar se as abordagens de ensino estão sendo eficazes ou necessitam de algum tipo de ajuste; mensurar a aprendizagem ao final de um percurso; diagnosticar o conhecimento de estudantes novos, entre muitas outras.

O uso, por sua vez, se conecta, conforme Mahoney (2017), às ações que serão desencadeadas pela avaliação. Em relação ao método, a autora explica que deve ser pensado com base no propósito da avaliação e na maneira mais autêntica de atingi-lo. Por exemplo, se o propósito é conhecer a capacidade de produção escrita dos estudantes, uma prova de múltipla escolha não é um método adequado. Assim, por fim, o instrumento se refere às ferramentas disponíveis para a condução da avaliação (Mahoney, 2017).

Os quatro princípios apresentados por Mahoney (2017) podem auxiliar no planejamento de avaliações em contextos de educação bilíngue. Quando pensamos nas práticas avaliativas em contextos de educação bilíngues de uma perspectiva heteroglósica, García e Wei (2014), defendem que a translanguagem pode levar à promoção de uma compreensão mais profunda de um componente curricular e auxiliar os estudantes a desenvolver sua competência escrita e oral, permitindo deslocamentos dinâmicos de uma língua a outra.

Segundo El Kadri e Megale (2023), o planejamento também deve incluir uma autoavaliação das aprendizagens. Nela, os estudantes respondem a questões sobre o próprio aprendizado, desenvolvimento linguístico e compreensão conceitual. Em uma sequência didática que se organiza a partir da avaliação formativa, ao longo de toda a unidade, os estudantes são convidados a refletir, dar devolutivas e se autoavaliarem por meio de questões sobre o próprio aprendizado, desenvolvimento linguístico e compreensão dos conteúdos. Ademais, o principal objetivo de uma

ferramenta de autoavaliação é levantar a discussão sobre avaliação e aprendizagem em sala de aula, com o intuito de sensibilizar os estudantes sobre essa etapa tão crucial do processo de aprendizagem, induzindo o raciocínio e iniciando um movimento de letramento em avaliação também com os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação é um tema inesgotável. Acreditamos que quanto mais nos envolvemos com ensino e aprendizagem, mais central se torna a discussão a respeito da avaliação. Letramento em avaliação mostra-se cada vez mais necessário. Parece que práticas de ensino e aprendizagem cada vez mais colaborativas e inovadoras são cobradas pelas escolas (como projetos, resolução de problemas, uso de tecnologias), mas pouco se discute sobre avaliação, muito menos em contexto de educação bilíngue. Dialogando com colegas das escolas em que atuamos, ficou evidente o desejo de ter maior liberdade para discutir e aprender sobre avaliação escolar. Ficou evidente, também, que quando as professoras e professores aprendem sobre a pedagogia translíngue, relatam que já estão fazendo isso há muitos anos, mas não sabiam que essa prática tinha um nome. Afinal, é comum sentirem que estão indo contra as regras ao permitirem que seus estudantes utilizem sua língua materna na sala de aula.

A partir dessa lacuna de pesquisa e a curiosidade de professores que atuam contexto bilíngue, nos debruçamos sobre os conceitos de educação bilíngue e o papel da avaliação na aprendizagem que foram apresentados nos pressupostos teóricos. Assim, este artigo teve como objetivo dar continuidade aos estudos de avaliação da linguagem, procurando responder à pergunta norteadora: *quais princípios podem orientar a elaboração de tarefas de avaliação em contexto bilíngue?*

Para responder à pergunta, traçamos os objetivos específicos de a) sistematizar os estudos sobre bilinguismo e letramento em avaliação de língua adicional, buscando delimitar o campo de estudo de avaliação em contexto bilíngue no Brasil; b) analisar o que já foi postulado sobre avaliação e educação bilíngue em documentos oficiais brasileiros e c) apresentar e discutir princípios que auxiliem na elaboração de tarefas de avaliação em contexto de educação bilíngue no Brasil. Para dar conta da pergunta norteadora e objetivos da pesquisa, adotamos uma metodologia qualitativa e aplicada, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. A partir da análise dos dados obtidos, pode-se concluir que a avaliação em contexto bilíngue é um processo complexo que requer uma abordagem reflexiva e colaborativa para acontecer.

Nesse artigo, discutimos sobre avaliação em contexto bilíngue, diferenciamos tipos de avaliação e tratamos de princípios para uma avaliação formativa de língua e conteúdo, considerando os impactos das práticas translíngues e da abordagem CLIL na avaliação de bilíngues emergentes, de acordo com a perspectiva heteroglóssica. Ao nos debruçarmos sobre esse tema,

algo ficou claro: a educação bilíngue não terá sucesso a menos que *toda* a escola esteja envolvida em fomentar o uso de mais de uma língua. Isso inclui desde sinais e anúncios públicos que reflitam um ambiente multilíngue até colaboração estruturada entre professores de língua e de conteúdo. Todos devem promover e valorizar o bilinguismo (García, 2009). É necessário que toda a comunidade escolar esteja engajada na criação e manutenção de um ambiente que valorize a diversidade linguística e cultural. Isso implica, entretanto, um comprometimento com políticas linguísticas apropriadas, com a formação de professores capacitados para trabalhar em ambientes bilíngues, com a adoção de recursos didáticos adequados e com a promoção de interações significativas. Somente assim, será possível promover uma educação bilíngue de qualidade, capaz de expor os estudantes a um ambiente linguística e culturalmente plural.

Por fim, ainda na temática da avaliação, alertamos que nenhum instrumento avaliativo é tão bom que possa ser usado exclusiva e invariavelmente em qualquer disciplina e para todos os segmentos (Aranda, 2021). A seleção há de ser criteriosa segundo as concepções e estilos do professor, o contexto escolar e o perfil dos estudantes. Por isso, é essencial uma formação continuada de educadores em contexto bilíngue que aborde avaliação.

Acreditamos que este artigo pode auxiliar na formação continuada de professores e em práticas na educação bilíngue, além de fomentar o debate sobre as implicações desse tipo de abordagem educacional. A discussão sobre princípios de avaliação, adaptação e translanguagem pedagógica como ferramenta para lidar com desafios que surgem na sala de aula são fundamentais para a compreensão dos processos que acontecem na construção de uma educação bilíngue.

Muitas facetas da aprendizagem são invisíveis em uma sala de aula; portanto, a avaliação não pode estar dissociada da aprendizagem, e sim a serviço dela, tornando-a genuinamente visível (Aranda, 2021). Desejamos uma aprendizagem visível em escolas de contexto bilíngue, mas não queremos acirrar as desigualdades já existentes. Queremos uma escola bilíngue que possa instrumentalizar educadores e estudantes a construírem uma sociedade mais capaz de lidar com as diferenças e com a heterogeneidade dos discursos. A democratização da educação bilíngue não deve perpetuar o discurso da vantagem e da competição, mas afirmar o da cooperação, contribuído para a construção de uma educação e de uma sociedade cada vez mais diversas e inclusivas.

## REFERÊNCIAS

- ARANDA, Maria Teresa de La Torre. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 119-133.
- ARANDA, Maria Teresa de La Torre. Língua/Linguagem e conteúdo no centro da avaliação. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue : como fazer?* São Paulo : Fundação Santillana, 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?* In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho. 2ª ed. Porto Alegre, 2004.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BLACK, Paul. WILLIAM, Dylan. *Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*. London, 1998.
- BLOOM, B. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Trad. Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. 2020.
- BRENTANO, Luciana de Souza. *Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo*. 2023. Tese (Doutorado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- BROWN, D. H. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Minnessota, Longman, 2004.
- CAZDEN, Courtney. SNOW, Catherine. *Preface. Bilingual Education: Language-Planning Framework*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 1990.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell, 2009.
- COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- EL KADRI, M. S.; MEGALE, A. "Escola bilíngue: e agora?(trans) formando saberes na educação de professores." *Fundação Santillana*, 2023.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Language, bilingualism and education. In: *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot, London, 2014. p. 46-62.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SETLZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- MAHONEY, K. *The assessment of emergent bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- MARSH, David. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018.
- MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue no Brasil. Organização: Edição: Richmond. Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. *Educação bilíngue : como fazer?* São Paulo : Fundação Santillana, 2021.
- MEIRA, G. G. *Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilíngue*. UFRGS, Porto Alegre, 2025.
- MOSS, Connie M.; BROOKHART, Susan M. *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2019.
- NIEDERAUER, Marcia. *Competência Interacional: Critério para avaliação da produção oral em língua adicional*, 2014.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n.9, p.11-27, 2003.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional* (Online), v. 32, p.e08641-23, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; GUIDI, F. C. L.; SANTIAGO, C.; DIAS, C. Avaliação na educação bi/multilíngue: algumas reflexões. In: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (coords.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 53-63.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensinoaprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.

SIMÕES, L. J. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; GARCÍA, Ofelia. *A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47–64, 2022.

## OS AUTORES

### Guilherme Meira

Mestre em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Educação Bilíngue pela UniRitter. Licenciado em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas pela UFRGS. Possui certificação internacional Cambridge C2 Proficiency. Atua como professor de linguagens, coordenador pedagógico e assessor de internacionalização. É membro do grupo de pesquisa Avalia (UFRGS) e tem interesse na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, especificamente pelo ensino e avaliação de língua inglesa como língua adicional e em contextos de educação bilíngue. E-mail para contato: professorguilhermem@gmail.com

### Juliana Roquele Schoffen

É licenciada em Letras (2000), mestre em Estudos da Linguagem (2003) e doutora em Linguística Aplicada (2009). É professora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua com ensino e formação de professores de língua portuguesa como língua materna e adicional. Desenvolve pesquisas sobre avaliação em exames de larga escala (vestibulares, ENEM, exames de proficiência em línguas adicionais), definição de níveis de proficiência, concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e sua relação com o ensino de línguas, inteligência artificial e suas aplicações para a avaliação. É membro da Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras desde 2008 e foi a idealizadora do Acervo Celpe-Bras. Lidera o grupo de pesquisa AVALIA, que estuda avaliação de proficiência.

# Pikachu, eu escolho você!

## Proposta de rubrica com o uso de Pokémons para a autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa

*Pikachu, I choose you! A rubric proposal using Pokémons for self-assessment with children learning English*

*¡Pikachu, te elijo a ti! Propuesta de rúbrica con el uso de Pokémon para la autoevaluación con niños aprendices de inglés*

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma proposta de rubrica de autoavaliação, utilizando personagens pokémons, para ser usada na educação linguística em inglês com crianças. Parte-se do pressuposto que a autoavaliação é essencial em uma perspectiva de avaliação *para* aprendizagem. A rubrica criada contém critérios que contemplam a aprendizagem da língua, mas também critérios atitudinais e sociais, pois estes são aspectos igualmente essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Buscou-se desenvolver a rubrica utilizando linguagem lúdica, simples e direta. Por fim, ao incluir expectativas sociais, atitudinais e de aprendizagem, a rubrica pode auxiliar no desenvolvimento linguístico, metacognitivo e na autonomia dos aprendizes.

**Palavras-chave:** autoavaliação; autorregulação da aprendizagem; anos iniciais do ensino fundamental; língua inglesa; rubrica.



Recebido em: 6 de outubro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59929

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Thais Rossafa Tavares Balbino**

[tha.rossafa@gmail.com](mailto:tha.rossafa@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9173-950X>

Universidade Estadual de Londrina (UEL),  
Londrina, Paraná, Brasil

**Juliana Reichert Assunção Tonelli**

[juliana.assuncao@gmail.com](mailto:juliana.assuncao@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

Universidade Estadual de Londrina (UEL),  
Londrina, Paraná, Brasil

**Isadora Teixeira Moraes**

[isadoramoraes@ufmg.br](mailto:isadoramoraes@ufmg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-5393-286X>

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo  
Horizonte, Brasil

# ARTIGO



## ABSTRACT

In this article, we present a proposal for a self-assessment rubric using Pokémon characters, designed for English language education with children. The proposal is based on the assumption that self-assessment is essential within a perspective of assessment for learning. The rubric includes criteria that address not only language learning but also attitudinal and social aspects, as these are equally important for the child's holistic development. The rubric was developed with playful, simple, and direct language. By integrating social, attitudinal, and learning expectations, it may support learners' linguistic, metacognitive, and autonomous development.

**Keywords:** self-assessment; self-regulation of learning; early elementary education; English language; rubric.

## RESUMEN

En este artículo, presentamos una propuesta de rúbrica de autoevaluación, utilizando personajes Pokémon, para ser utilizada en la educación lingüística en inglés con niños. Se parte del supuesto de que la autoevaluación es esencial desde una perspectiva de evaluación para el aprendizaje. La rúbrica creada contiene criterios que abarcan el aprendizaje del idioma, pero también criterios actitudinales y sociales, ya que estos son aspectos igualmente esenciales para el desarrollo integral del niño. Se buscó desarrollar la rúbrica utilizando un lenguaje lúdico, simple y directo. Finalmente, al incluir expectativas sociales, actitudinales y de aprendizaje, la rúbrica puede contribuir al desarrollo lingüístico, metacognitivo y a la autonomía de los aprendices.

**Palabras clave:** autoevaluación; autorregulación del aprendizaje; primeros años de educación primaria; lengua inglesa; rúbrica.

### Como citar:

BALBINO, Thais Rossafa Tavares; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; MORAES, Isadora Teixeira. Pikachu, eu escolho você! Proposta de rubrica com o uso de Pokémons para a autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 179-196, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59929 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>





## INTRODUÇÃO

No Brasil, é possível identificar o aumento em escolas que têm, em seu currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo menos uma disciplina de língua inglesa (doravante LI) (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018). Em consonância com tal necessidade, pesquisas relacionadas à aprendizagem-avaliação-ensino<sup>1</sup> de línguas com esse público vêm sendo desenvolvidas e apontam para a necessidade de estudos que considerem as práticas avaliativas no contexto em tela (Pádua, 2016; Andrade, 2016; Cunha, 2019; Bueno, 2020; Tonelli; Bueno, 2020; Balbino, 2022, para citar alguns).

Visando o desenvolvimento da autonomia acadêmica do quadro discente de jovens aprendizes de LI, este artigo busca apresentar uma proposta de instrumento autoavaliativo temático de Pokémons de modo a proporcionar espaços de reflexão de desempenho escolar na disciplina mencionada. Para tal, foi criada uma rubrica analítica de autoavaliação que acompanha um rastreador de hábitos e um quadro geral de resultados para que o processo de monitoramento da autorregulação da aprendizagem fosse contemplado.

Dessa maneira, entendendo a avaliação como um meio e não um fim em si mesma, como aponta Luckesi (2002), compreende-se que é essencial desenvolver a autorregulação da aprendizagem por meio de diferentes técnicas, incluindo o uso de autoavaliações. Por meio da apresentação do instrumento, pretende-se apontar os seus pontos fortes e fracos, assim como os princípios da avaliação os quais o contemplam. Espera-se, assim, que esta pesquisa incentive outros profissionais da educação a utilizarem a autoavaliação com seus alunos, já que estes últimos são os principais responsáveis por sua própria aprendizagem.

Este artigo está dividido em quatro seções. Após esta introdução, trazemos o referencial teórico que orientou o desenvolvimento do instrumento. Na terceira seção, apresentamos a proposta, percorrendo sobre a criação e o modo de uso do instrumento de autoavaliação com Pokémons. Por último, na seção final, tecemos algumas considerações sobre o instrumento.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

A busca pela autonomia é fundamental, pois, segundo Paulo Freire (1996), ela se refere à capacidade do estudante de pensar, refletir e agir criticamente sobre sua própria realidade. Ainda, a educação não se limita à simples recepção de informações, como acontecia na educação bancária, mas envolve a construção do conhecimento e a transformação consciente e ética do

---

<sup>1</sup> O conceito de aprendizagem-avaliação-ensino (Moraes; Batista, 2020; Moraes, 2023) parte do princípio de que a avaliação deve assumir caráter formativo. Isso significa que ela não se restringe a momentos finais, como nas provas bimestrais, mas integra todo o processo educativo, possibilitando que os estudantes disponham de tempo suficiente para refletir, tomar decisões e realizar ajustes que favoreçam seu desempenho. Além disso, a escolha de iniciar o termo pela palavra *aprendizagem* evidencia que o foco primordial desse processo é sempre a promoção da aprendizagem.

mundo. Dessa forma, para formar alunos efetivamente autônomos, é necessário apoiá-los no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, processo que ocorre quando eles estabelecem metas, monitoram e gerenciam seus próprios pensamentos, sentimentos e ações a fim de alcançar seus objetivos (Zimmerman; Schunk, 2011).

A autorregulação da aprendizagem apresenta grandes vantagens para o desenvolvimento de um aluno autônomo, uma vez que

Aprendizes autorregulados tendem a aprender de forma mais eficaz, pois possuem uma poderosa combinação de estratégias de aprendizagem, autocontrole e motivação. Eles costumam estabelecer metas para seu aprendizado, utilizar estratégias de estudo e de pensamento apropriadas, gerenciar seu tempo, buscar ajuda quando necessário, utilizar os recursos disponíveis, monitorar seu progresso e alterar sua abordagem de aprendizagem quando ela não está funcionando. Em resumo, eles aprenderam a aprender<sup>2</sup> (Andrade; Heritage, 2018, p. 13).

Diante disso, entende-se que o aluno autorregulado é aquele que desenvolveu de forma consolidada suas habilidades metacognitivas, considerando que cumpre com as três fases do Modelo Cíclico de Autorregulação da Aprendizagem de Barry Zimmerman, sendo elas: fase da antecipação, fase de desempenho e fase de autorreflexão. A primeira diz respeito aos objetivos de aprendizagem, constituindo-se da análise da atividade proposta e a previsão de procedimentos e dedicação necessários para que ela seja executada, assim como a definição de metas e o planejamento estratégico. A segunda concerne às condutas e práticas conduzidas pelos alunos durante sua trajetória no processo de aprendizagem, ou seja, compreende a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem, como o direcionamento da atenção, a autoinstrução, a busca de auxílio e a organização do ambiente. Quanto à terceira fase, visando ao aperfeiçoamento das condutas e práticas pessoais e de seus efeitos, os alunos devem realizar uma autoavaliação após o processo de aprendizagem a fim de que essas reflexões sobre seu próprio desempenho os conduzam a mudanças nos processos anteriores (Zimmerman, 2000 apud Boruchovitch; Gomes, 2019).

No que se refere à última fase, foco deste artigo, Zimmerman e Campillo (2003 apud Silva, 2018) determinaram quatro categorias de critérios comumente utilizados na autoavaliação: domínio, que se refere ao uso de escalas de pontuação, como ocorre nas notas atribuídas em testes; desempenho prévio, que consiste na comparação entre os resultados obtidos na tarefa atual e aqueles alcançados em atividades anteriores; normativo, que implica a comparação social com o desempenho de outros colegas, como a média de notas da turma; e colaborativo, que é aplicado

---

<sup>2</sup> Tradução nossa, assim como todas as outras no texto, exceto quando indicado o contrário. No original: "Self-regulated learners tend to learn more effectively because they have a powerful combination of learning strategies, self-control, and motivation. They tend to set goals for their learning, use appropriate study and thinking strategies, manage their time, seek help when they need it, use available resources, monitor their progress, and switch up their approach to learning when it is not working. In brief, they have learned how to learn".

sobretudo em atividades coletivas, nas quais o estudante é avaliado pelo impacto de sua contribuição individual no desempenho do grupo.

Apesar de todas estas possíveis vantagens, a autoavaliação nem sempre tem espaço na sala de aula. Isto pode ser uma consequência do foco na avaliação da aprendizagem, limitando o processo à aplicação de provas e atribuição de notas. Há pouco espaço, nesse sentido, para a autonomia do aluno. A nosso ver, a avaliação representa o elo entre os processos de ensino e aprendizagem (Scaramucci, 2006), ou seja, na sala de aula, ela deveria ser uma aliada do/a professor/a e dos/as alunos/as. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) defende, por exemplo, “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado [...] tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (p. 17), indicando consonância com uma perspectiva mais ampla de avaliação.

A autoavaliação encontra mais espaço, por exemplo, em uma perspectiva de avaliação para a aprendizagem (doravante ApA), que vai considerar o viés formativo e orientado para a aprendizagem desse processo, o que significa que os resultados dos instrumentos de avaliação retroalimentam o ensino e a aprendizagem (Black; Wiliam, 1998; Assessment Reform Group, 2002). Sob esse ponto de vista, consideramos a autoavaliação um tipo de avaliação indispensável para o desenvolvimento da ApA, na medida em que esta é um processo contínuo e cíclico, onde tanto o aluno quanto o professor buscam e interpretam evidências para determinar onde a criança está em seu aprendizado, onde ela precisa chegar e como ela vai chegar lá. Partindo desse pressuposto e entendendo que o aluno é o principal responsável por sua aprendizagem, constata-se também que a autoavaliação é fundamental, pois contribui com o direito do aluno de estar ciente de seu desenvolvimento e desempenho, enquanto o professor é o mediador desse processo e ambos buscam pelo cumprimento dos objetivos de aprendizagem (Black et al, 2004). Isso se deve ao fato de que a autoavaliação contribui para a promoção da autorregulação e da autonomia do aluno (Butler; Lee, 2010), já que, nesse processo, este sujeito precisa refletir, monitorar e avaliar seu próprio desempenho.

Com base nessa afirmação, é importante também definir o que é de fato a autoavaliação, afinal, ela pode ser pré-concebida de maneira errônea como uma avaliação na qual o aluno deve se avaliar quantitativamente por meio de uma nota. No entanto, deve-se entender que a autoavaliação é “[...] um processo reflexivo, crítico da ação pedagógica para melhoria do processo de ensino aprendizagem, envolvendo todos os sujeitos em diferentes níveis de ensino [...]” (Aguiar; Maia, 2018, p. 606). Isso quer dizer que a autoavaliação vai além de um resultado somativo e deve ser desenvolvida em conjunto por aluno, professor e toda a equipe pedagógica da escola pretendendo alcançar os conhecimentos teóricos e práticos estabelecidos no planejamento.

Pensando nisso e julgando ser o professor o principal responsável pela disseminação dessas estratégias de autorregulação, por conta de seu status e nível de letramento em avaliação (Inbar-Lourie, 2008) esperado, cabe a este profissional desenvolver processos metacognitivos com

seus alunos, criando condições dentro de sala de aula. Assim, com apoio nessa premissa e com o intuito de colaborar para a disseminação de práticas avaliativas variadas, na próxima seção, é apresentada uma proposta de atividade autoavaliativa criada como forma de introduzir a ideia de autoavaliação com crianças.

## 2. PROPOSTA DE INSTRUMENTO AUTOAVALIATIVO

Pela insuficiência das temáticas de avaliação em ensino de língua inglesa com crianças (doravante LIC) nas formações iniciais de professores, entende-se que há certa carência de divulgação de práticas autoavaliativas nesse contexto. Por isso, esta pesquisa propositiva busca apresentar um instrumento autoavaliativo desenvolvido para ser aplicado em aulas de inglês com crianças em torno de oito a dez anos de idade, mas que pode ser adaptado para outras faixas etárias e contextos.

### 2.1 A concepção do instrumento

Algumas características foram primordiais para a criação do instrumento a ser apresentado neste texto. Primeiramente, acerca da escolha do tema, os Pokémons são criaturas fictícias que foram criadas na década de 1990 por um japonês chamado Satoshi Tajiri que, em sua infância, cultivava grande interesse em observar e estudar insetos. Foi a partir do processo da metamorfose desses insetos que ele teve a ideia de criar um jogo de videogame no qual pequenos monstros com habilidades diferentes são colecionados por treinadores e enfrentam batalhas para evoluírem e ficarem mais poderosos (História De Tudo, 2020).

Dessa maneira, eles incorporam a noção de evolução e superação, uma vez que é preciso que esses pequenos seres vençam batalhas que os ajudarão a alcançar tal nível evolutivo, assim como acontece no meio escolar, quando o aluno precisa cumprir com tarefas acadêmicas e se esforçar em diversos aspectos cognitivos, comportamentais, psicológicos, entre outros, para alcançar os objetivos de aprendizagem. Além disso, os Pokémons - nomenclatura advinda da abreviação de *Pocket Monsters*<sup>3</sup> - são componentes do universo infantil, e tanto crianças quanto adultos podem demonstrar grande interesse na história e nos personagens, assim como nos produtos relacionados à franquia (jogos de cartas, brinquedos, filmes, videogames, *figure actions*, entre outros).

Ademais, no que se refere à sua relação com as práticas avaliativas, dentre os dez princípios da ApA estipulados pelo *Assessment Reform Group* (2002), se compararmos a evolução dos personagens com o último princípio, o qual determina que a ApA reconhece todo esforço e

---

<sup>3</sup> Em português, podemos traduzir como “monstros de bolso”. O nome faz referência ao fato de que eles ficam armazenados em pequenos containers denominados Pokébolas igual acontece na vida real quando insetos são coletados e armazenados em vidros para observação e estudo.

conquista alcançada pelos alunos, os Pokémons representam a ideia de que toda evolução é válida e não só a de nível mais alto. Diante dessa perspectiva, o instrumento de autoavaliação com Pokémons foi estruturado em três etapas de aplicação que serão apresentadas na próxima subseção.

## 2.2 Etapa 1: rastreador de hábitos (*habit tracker*)

Tendo por objetivo introduzir os critérios que serão utilizados na rubrica de autoavaliação, o professor irá entregar e apresentar aos alunos o rastreador de hábitos que será utilizado como ferramenta de monitoramento da aprendizagem, uma vez que registra comportamentos recorrentes acerca dos critérios estipulados. Tais registros servirão de reflexão e análise com o objetivo de promover mudanças ou manutenção de práticas desejadas.

Essa ferramenta funciona por meio do registro sistemático das ações do indivíduo em períodos definidos; no caso desta proposta, meses, permitindo identificar padrões, frequência e consistência das atividades. A coleta de dados pode ser feita automaticamente, no caso de aplicativos digitais, contudo, em se tratando de um ambiente escolar com crianças e pensando na adaptação para contextos sem tecnologia digital apropriada para tal, o registro físico com o uso de tabelas ou gráficos é preferível.

O uso de um rastreador de hábitos apoia estratégias de autorregulação e autoavaliação, pois fornece ao usuário feedback contínuo sobre seu desempenho, possibilitando ajustes e reforço positivo das condutas que contribuem para o alcance de metas de aprendizagem. Dessa forma, o rastreador de hábitos atua como um mediador entre a intenção e a execução das ações, promovendo maior consciência e controle sobre comportamentos cotidianos.

Figura 1 - Rastreador de hábitos para a aprendizagem de LI

|                               | MARÇO |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|-------------------------------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
|                               | 01    | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |  |
| PRESENÇA E PONTUALIDADE       |       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| COMPREENSÃO ORAL (LISTENING)  |       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| PRODUÇÃO ORAL (SPEAKING)      |       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| COMPREENSÃO ESCRITA (READING) |       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| PRODUÇÃO ESCRITA (WRITING)    |       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
| AUTONOMIA LINGÜÍSTICA         |       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |

Fonte: as autoras com base em Taylor et al. 2023.

O rastreador deve ser impresso e entregue para que cada aluno cole no caderno de inglês ou na agenda escolar. Em casos de escolas que possuem sistema apostilado, indica-se que os

professores colem os rastreadores na agenda, evitando ter que gastar o tempo da aula entregando os cadernos para seu preenchimento. Ainda, a fim de garantir a eficácia do rastreador, recomenda-se que o professor defina um horário regular para seu preenchimento, como os minutos finais da aula. Dessa maneira, o aluno terá um momento para refletir sobre seu desempenho naquele período e poderá colorir a tabela conforme o que foi cumprido ou não.

De maneira a colaborar com a compreensão e conscientização dos critérios pelos alunos, recomenda-se, ainda, que o professor crie, de preferência em conjunto com os próprios alunos, e o disponibilize em formato de cartaz na sala de aula orientações simples para que as crianças entendam sobre o que se trata cada critério a fim de evitar subjetividades e dúvidas. Na Figura 2 é possível ver algumas sugestões para os critérios elaborados para este trabalho.

Figura 2 - Cartaz de orientações para preencher o rastreador de hábitos

| O QUE EU CONSEGUI FAZER HOJE?                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRESEÇA E PONTUALIDADE                                                                                                                                             | LISTENING                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | SPEAKING                                                                                                                                                                                                                                                                                       | READING                                                                                                                                                                                                                                                                                     | WRITING                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | AUTONOMIA LINGUÍSTICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparecer às aulas.</li> <li>• Chegar no horário.</li> <li>• Trazer materiais e estar pronto para participar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber e reconhecer as palavras que os outros falam.</li> <li>• Entender a ideia principal da conversa ou explicação.</li> <li>• Dar respostas sobre o que escutei.</li> <li>• Fazer o que o professor ou colega pediu seguindo as orientações corretamente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar frases que os outros entendam.</li> <li>• Conversar e participar das atividades em inglês.</li> <li>• Dizer o que penso ou sinto de forma clara.</li> <li>• Usar gestos, desenhos ou palavras que já conheço para me fazer entender.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e entender as palavras.</li> <li>• Saber o que é mais importante no texto.</li> <li>• Entender o que o texto quer dizer, mesmo sem estar escrito direto.</li> <li>• Usar imagens, títulos e palavras-chave para compreender melhor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever frases que os outros entendam.</li> <li>• Organizar as ideias de forma clara.</li> <li>• Usar palavras para ligar as frases.</li> <li>• Escrever com letras corretas e pontuação certa.</li> <li>• Revisar o texto para corrigir erros.</li> <li>• Escrever de acordo com o tipo de texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentar falar ou escrever sozinho em inglês.</li> <li>• Usar palavras e frases que já conhece para se comunicar.</li> <li>• Pensar em jeitinhos para se fazer entender sem depender do professor.</li> <li>• Experimentar novas palavras ou estruturas por conta própria.</li> </ul> |

Fonte: as autoras com base em Wiliam (2018).

Em relação ao local de exposição da tabela, recomenda-se que o professor elabore um cartaz e o coloque em um ponto da sala de aula de fácil visualização, permitindo que as crianças o leiam diariamente e, assim, internalizem gradualmente as expectativas de desempenho.

## 2.3 Etapa 2: rubrica de autoavaliação

As rubricas são “um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos alunos, que inclui descrições dos níveis de qualidade de desempenho para cada critério”<sup>4</sup> (Brookhart, 2013, p. 4) com

<sup>4</sup> No original: “A rubric is a coherent set of criteria for students’ work that includes descriptions of levels of performance quality on the criteria.”

o propósito de avaliar o desempenho do aluno na realização de uma tarefa (processo) ou do seu desempenho no produto final (resultado). Nesse sentido, “[...] podem ser entendidas como uma ferramenta para quantificação de observações qualitativas” (Biagiotti, 2005, p. 8).

Há dois tipos de rubricas: holística e analítica. De acordo com Moraes (2021), a rubrica holística fornece informações gerais que definem o que é considerado um desempenho satisfatório em cada grau de avaliação. Todos os critérios são apresentados em uma única descrição do mesmo nível; por este motivo, torna-se uma boa opção para avaliação de produto. Ainda, são menos complexas de desenvolver, porém, por este motivo, o feedback perde seu caráter de apoio ao processo de aprendizagem. Em contrapartida, a rubrica analítica é mais detalhada, pois apresenta descritores para cada nível dentro de um mesmo critério. Trata-se de uma rubrica muito útil na avaliação do processo, pois permite fornecer ao estudante um feedback mais direcionado. Contudo, justamente por ser mais minuciosa, a construção dessa rubrica torna-se mais desafiadora, demandando atenção e investimento de tempo.

Em relação à proposta discutida neste estudo, sugerimos uma rubrica de autoavaliação analítica, tendo em vista que o feedback detalhado pode colaborar com o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em LI e a formação de um aluno autônomo e autorregulado. Assim, apresentamos, na Figura 3, abaixo, a primeira parte da rubrica (disponível em sua totalidade no Apêndice I).

Figura 3 - Critério ‘Presença e Pontualidade’ e seus níveis de desempenho

|                                |                                                                                                     |                                                                                                       |                                                                                                       |                                                                                                     |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | <br><b>PICHU</b> | <br><b>PIKACHU</b> | <br><b>RAICHU</b> | <br><b>ASH</b> |
| <b>PRESENÇA E PONTUALIDADE</b> | Eu faltei 7 ou mais aulas neste bimestre e não fui pontual nos outros dias.                         | Eu faltei 5 ou mais aulas neste bimestre e não fui pontual na maioria das vezes.                      | Eu faltei 4 ou menos aulas neste bimestre, mas fui pontual em todos os outros dias.                   | Sempre compareço às aulas e chego no horário.                                                       |
|                                | ALUNO(A)                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                              | ALUNO(A)                                                                                              | ALUNO(A)                                                                                            |
|                                | PROFESSOR(A)                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                          | PROFESSOR(A)                                                                                          | PROFESSOR(A)                                                                                        |

Fonte: as autoras com base em Brookhart (2013).

Inicialmente, é relevante compreender que o professor pode elaborar a rubrica em parceria com seus alunos, permitindo que todos participem de seu próprio processo de (auto)avaliação e definam conjuntamente os critérios e níveis de desempenho. No entanto, nesta proposta, apresentamos uma rubrica pronta, com o objetivo de que o professor compreenda seu funcionamento. Antes da aplicação, ou seja, no início do período letivo (neste caso, bimestre), é



fundamental que o docente explique a rubrica aos alunos e a leia juntamente com eles, garantindo que estejam cientes das expectativas sobre seu desempenho.

Os níveis de desempenho são visualmente representados pelos níveis de evolução de um Pokémon chamado Pikachu. A escolha deste personagem se deu por ser um dos protagonistas da história na versão do desenho animado da franquia, além de pertencer ao treinador Ash, apresentado no mais alto nível de desempenho da rubrica. O primeiro nível é o mais baixo e se intitula Pichu, seguido pelo nível mais conhecido Pikachu. A maior evolução que este personagem tem na rubrica é o Raichu, enquanto o maior nível de desempenho é representado pelo treinador Pokémon, que simboliza alguém que já chegou no patamar de ensinar tudo aquilo que aprendeu, pois alcançou o nível superior em relação à sua própria educação e, conseqüentemente, os objetos de aprendizagem.

Estudos de diferentes áreas da educação (Pontili; Kassouf, 2007; Cicuto; Torres, 2020) concluem que a frequência, assim como o engajamento do aluno nas aulas, colabora para seu desenvolvimento acadêmico. Desse modo, o critério 'presença e pontualidade' foi incorporado à rubrica, visto que a assiduidade influencia diretamente a apropriação dos conteúdos ministrados, favorecendo o desempenho dos alunos que participam regularmente das aulas em comparação àqueles que apresentam faltas frequentes. Considerando que, em média, há dez aulas por bimestre em contextos em que a disciplina de inglês ocorre uma vez por semana, utilizamos esse número como referência para definir os níveis baixo e alto de assiduidade.

Cabe ainda destacar que, na rubrica, a seção indicada por 'ALUNO(A)' e 'PROFESSOR(A)' é destinada à marcação por ambos. Reconhece-se que a criança, ao iniciar seu processo de familiarização com a autoavaliação, ainda não possui plena consciência de sua dimensão formativa, o que pode levá-la a selecionar níveis que não representam adequadamente seu desempenho pois estão aprendendo a identificar o que é um desempenho bom, regular e ruim. Por esse motivo, o professor também realiza o preenchimento, posteriormente ao aluno, com o intuito de fornecer um feedback baseado em suas observações das aulas. Esse olhar externo contribui para que o aluno desenvolva gradualmente uma postura mais crítica diante de seu próprio desempenho, além de evidenciar o acompanhamento e o interesse do docente em sua trajetória. Por exemplo, enquanto a criança possa entender normal manter o caderno desorganizado e com letra pouco legível, o professor pode destacar que a organização das anotações e atividades, a apresentação cuidadosa e a clareza na escrita favorecem a compreensão do conteúdo e contribuem para um melhor desempenho acadêmico.

Como adaptação, sugerimos que o professor leve em consideração as normas curriculares de seu município/estado, assim como o projeto político-pedagógico da escola onde atua para determinar com maior precisão a quantidade de faltas que é aceitável ou não e, assim, estipular os níveis de desempenho nesse quesito. Também, no que concerne aos personagens, o professor pode escolher junto de seus alunos outros Pokémons que mais lhe interessarem de acordo com

suas características e habilidades. É possível também trocar o conceito do treinador Pokémon por uma quarta evolução do monstro, por exemplo.

Na Figura 4, a seguir, tratamos dos critérios relativos às habilidades linguísticas.

Figura 4 - Critérios de habilidades linguísticas

|                                      |                                                    |                                                                                            |                                                                        |                                                                               |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMPREENSÃO ORAL (LISTENING)</b>  | Não entendo NADA do que está sendo dito em inglês. | Entendo apenas partes do que está sendo dito em inglês.                                    | Consigo entender a maior parte do que está sendo dito em inglês.       | Sempre entendo o que está sendo dito em inglês.                               |
|                                      | ALUNO(A)                                           | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                               | ALUNO(A)                                                                      |
|                                      | PROFESSOR(A)                                       | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                           | PROFESSOR(A)                                                                  |
| <b>PRODUÇÃO ORAL (SPEAKING)</b>      | Não tento falar em inglês.                         | Faço frases muito curtas com ajuda do professor.                                           | Consigo me expressar com frases simples e às vezes corrijo meus erros. | Sempre falo em inglês com confiança e participo das atividades orais.         |
|                                      | ALUNO(A)                                           | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                               | ALUNO(A)                                                                      |
|                                      | PROFESSOR(A)                                       | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                           | PROFESSOR(A)                                                                  |
| <b>COMPREENSÃO ESCRITA (READING)</b> | Não consigo ler textos em inglês ou nem tento.     | Entendo palavras soltas e algumas frases, mas não consigo ler e compreender textos curtos. | Consigo ler textos curtos e, geralmente, compreendo a ideia principal. | Sempre leio e compreendo textos em inglês.                                    |
|                                      | ALUNO(A)                                           | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                               | ALUNO(A)                                                                      |
|                                      | PROFESSOR(A)                                       | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                           | PROFESSOR(A)                                                                  |
| <b>PRODUÇÃO ESCRITA (WRITING)</b>    | Não consigo escrever em inglês ou nem tento.       | Escrevo palavras e frases simples com muitos erros.                                        | Produzo textos curtos com alguma correção.                             | Escrevo frases claras, organizo ideias, uso pontuação correta e reviso erros. |
|                                      | ALUNO(A)                                           | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                               | ALUNO(A)                                                                      |
|                                      | PROFESSOR(A)                                       | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                           | PROFESSOR(A)                                                                  |

Fonte: as autoras com base em Brookhart (2013).

A Figura 4 mostra a parte da rubrica que se refere às quatro habilidades linguísticas do inglês: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Essas habilidades foram contempladas a fim de garantir uma avaliação equilibrada e abrangente do domínio da língua, permitindo identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de maior desenvolvimento em cada estudante. Além disso, a inclusão de todas as quatro habilidades pode favorecer a construção de competências comunicativas completas, incentivando o uso da língua em diferentes contextos e para realizar diferentes funções.

Por fim, por meio da Figura 5, ilustramos o critério 'Autonomia Linguística'.

Figura 5 - Critério 'Autonomia Linguística'

|                              |                                                  |                                                       |                                                                                                                     |                                                                                                                         |
|------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AUTONOMIA LINGUÍSTICA</b> | Não busco aprender palavras ou expressões novas. | Tento aprender apenas o que o professor traz em aula. | Busco testar diferentes estratégias para aprender estruturas e expressões novas e revisar em casa o que já aprendi. | Sempre tento me comunicar sozinho em inglês, usando estratégias próprias e experimentando novas palavras ou estruturas. |
|                              | ALUNO(A)                                         | ALUNO(A)                                              | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                              | PROFESSOR(A)                                     | PROFESSOR(A)                                          | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |

Fonte: as autoras com base em Brookhart (2013).

O último critério, denominado “autonomia linguística”, refere-se à iniciativa do aluno em optar pelo uso da língua inglesa e à sua capacidade de utilizá-la de forma independente. Esse critério encontra-se estreitamente relacionado à competência do estudante em assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado e a sua disposição para experimentar a língua em contextos diversos.

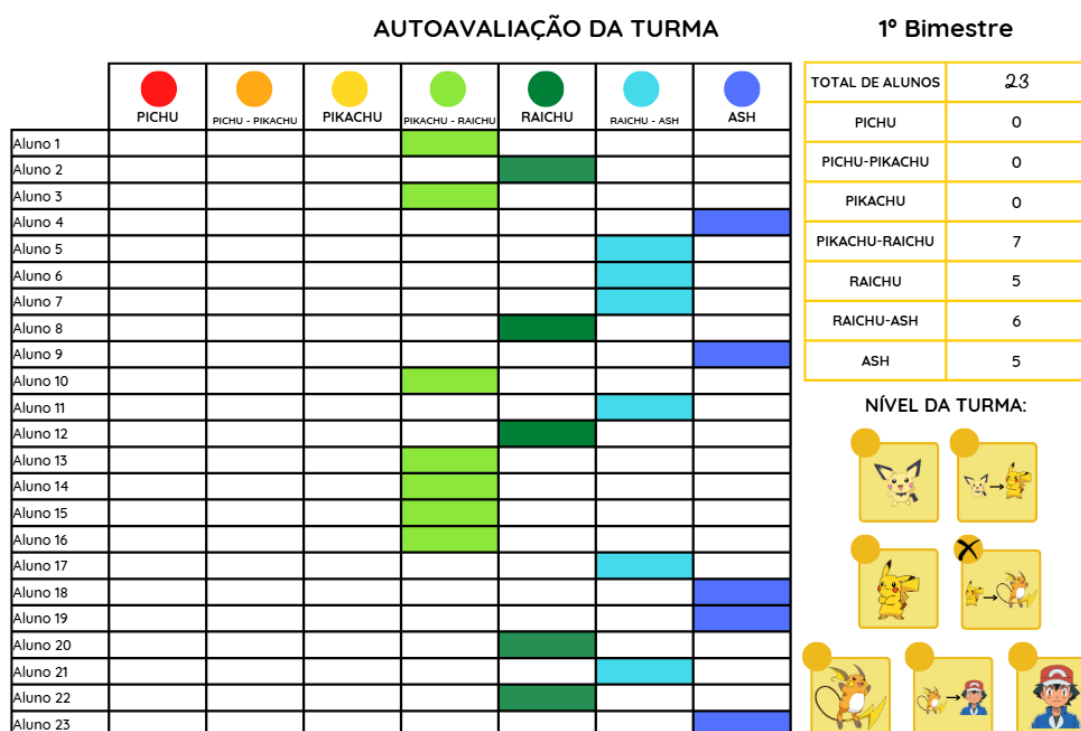
Após o preenchimento da rubrica por alunos e professor, recomenda-se que ela seja encaminhada aos pais ou responsáveis, juntamente com o restante do material bimestral como provas, trabalhos, tarefas e apostilas. Essa prática possibilita que a família acompanhe o desempenho das crianças nas aulas, reforçando a parceria entre escola e família e promovendo um feedback mais completo sobre o processo de aprendizagem.

Finalizada a explicação da rubrica, avançamos para a etapa final do procedimento, consolidando a compreensão e utilização da rubrica por todos os envolvidos.

## 2.4 Etapa 3: desempenho da turma

Conforme exposto anteriormente nas quatro categorias de critérios comumente empregados na autoavaliação (Zimmerman; Campillo, 2003 *apud* Silva, 2018), ao retomar o critério normativo, que envolve a comparação social com o desempenho de outros colegas, como a média das notas da turma, foi desenvolvida a última etapa de aplicação da autoavaliação proposta.

Figura 6 - Cartaz de autoavaliação da turma



Fonte: as autoras com base em Zimmerman; Campillo, 2003 *apud* Silva, 2018.

Nessa perspectiva, o cartaz de autoavaliação da turma foi elaborado com os seguintes objetivos:

1. manter-se exposto em local acessível, permitindo que os alunos revisem constantemente seu próprio nível;
2. possibilitar que os estudantes observem os níveis dos colegas, promovendo colaboração mútua para o progresso coletivo da turma;
3. comparar o desempenho registrado no bimestre anterior com o do período atual;
4. funcionar como um gráfico de acompanhamento do desempenho para o professor.

Primeiramente, é importante lembrar que a rubrica será entregue para as famílias ao final do período letivo, ou seja, o aluno não terá mais acesso a ela na escola. Assim, é fundamental que o professor deixe os resultados expostos em local visível, permitindo que os estudantes acompanhem continuamente seus resultados, buscando refletir sobre seu próprio aprendizado. Depois, é necessário criar um ambiente onde os alunos queiram colaborar uns com os outros, pois, segundo Wiliam (2011), o papel dos pares assemelha-se ao dos professores. Os pares são formados por alunos de igual status, ou seja, pertencentes à mesma série ou turma, e detêm uma percepção singular do processo de aprendizagem, por não terem passado pela formação pedagógica recebida pelos docentes. Ademais, as relações estabelecidas entre os alunos diferem das mantidas com o professor, o que pode favorecer maior receptividade a estratégias instrucionais.

Em terceiro lugar, retomamos o critério de desempenho prévio da autoavaliação, proposto por Zimmerman e Campillo (2003 *apud* Silva, 2018), por se referir à comparação entre os resultados obtidos no bimestre atual e aqueles alcançados em bimestres anteriores. Esse movimento de comparação entre desempenhos pode proporcionar ao aluno uma percepção mais precisa de seu progresso, identificar áreas onde houve avanço ou dificuldade, e fomentar a reflexão sobre estratégias que podem ser aprimoradas em atividades futuras. É claro que, para isso, o gráfico servirá de lembrete, enquanto o rastreador de hábitos servirá como ferramenta de monitoramento diário, incentivando a constância e a auto-observação de comportamentos que impactam diretamente na aprendizagem.

Finalmente, além de registrar os níveis de desempenho, o cartaz de autoavaliação da turma funciona como um gráfico de acompanhamento tanto para o aluno, como foi dito anteriormente, quanto para o professor, permitindo-lhe observar o progresso individual e coletivo da turma. Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo de autoavaliação, desempenhando papel fundamental ao guiar os alunos em direção à consciência crítica sobre seu próprio aprendizado. Ele não apenas orienta a interpretação dos resultados, mas também sugere estratégias de aprendizagem que as crianças podem aplicar tanto no cotidiano escolar quanto em casa, incentivando a reflexão sobre práticas eficazes e o desenvolvimento de competências de forma autônoma. Assim, o professor promove a aprendizagem mais consciente, apoiando os alunos na

construção contínua de seu conhecimento e habilidades em prol do alcance dos objetivos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos uma proposta de rubrica para autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa, bem como o embasamento por trás de sua criação e suas diferentes seções. Apontamos as etapas que podem ser adotadas na aplicação da rubrica, mas, ao mesmo tempo, reforçamentos que o instrumento pode (e deve) ser adaptado às necessidades de diferentes contextos na busca por práticas avaliativas mais amplas e, conseqüentemente, alunos mais autônomos, conscientes e capazes de se autorregular.

No que concerne às limitações do instrumento, aponta-se o material para o qual foi pensado, nesse caso, a impressão colorida em papel sulfite. É sabido que muitos contextos escolares não possuem material suficiente para realizar impressões, ainda mais coloridas. Ademais, mesmo que o professor consiga adaptar a rubrica para o meio digital, seriam necessários aparelhos para desenvolver tal atividade e, dependendo da adaptação, acesso à internet de boa qualidade. Outra limitação é o fato de o instrumento ainda não ter sido pilotado, o que impede a melhor percepção de sua funcionalidade.

No que tange às expectativas, espera-se que o instrumento sirva para que ambos professores e alunos tomem decisões efetivas acerca de sua aprendizagem, criando uma rotina saudável de estudos, composta por diferentes técnicas de aprendizagem e de autorregulação da mesma. A partir disso, então, espera-se que eles tenham tempo e condições apropriadas para alcançar os objetivos de aprendizagem definidos (em conjunto ou não) antecipadamente, que colham resultados positivos ao final do período letivo e consigam visualizar sua progressão no decorrer do ano.

Dessa forma, espera-se que a rubrica auxilie no desenvolvimento de crianças aprendizes de LI mais autônomas e capazes de se autorregular, constituindo-se como um recurso que não apenas promove a reflexão sobre o próprio percurso formativo e desempenho final, mas também contribui para práticas avaliativas mais inclusivas, significativas e alinhadas às demandas contemporâneas da aprendizagem-avaliação-ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M. Autoavaliação colaborativa nos anos iniciais do ensino fundamental: “é avaliar junto, é fazer atividade junto”. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 22, p. 600-617, 2018.

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças**: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ANDRADE, H. L.; HERITAGE, M. **Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation**. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-65300-9.

ASSESSMENT REFORM GROUP. **Assessment for Learning: 10 Principles**. 2002. Disponível em: <http://www.assessment-reform-group.org.uk>. Acesso em: 28 set. 2025.

BIAGIOTTI, L. C. M. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Rio de Janeiro: Diretoria de Ensino da Marinha, 2005.

BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHAL, B.; WILIAM, D. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. **Phi Delta Kappan**, v. 86, n. 1, p. 8-21, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2025.

BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-1-4166-1507-1.

BUENO, B. A. G. **Chameleon: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem da língua inglesa por crianças**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BUTLER, Y. G.; LEE, J. The effects of self-assessment among young learners of English. University of Pennsylvania, **Language Testing**, v. 27, n. 1, p. 5-31, 2010.

CICUTO, C. A. T.; TORRES, B. B. Influência da frequência e participação no desempenho em um ambiente de aprendizagem centrado no aluno. **Química Nova**, v. 43, n. 2, p. 239-248, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170464>.

CUNHA, L. S. **Um retrato da avaliação no ensino de língua inglesa para crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Inglês) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HISTÓRIA DE TUDO. **História do Pokémon**. História de Tudo, 2020. Disponível em: <https://www.historiadetudo.com/pokemon>. Acesso em: 27 set. 2025.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez Editora, São Paulo, 12ª ed. 2002.

MORAES, I. T. **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada**. 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MORAES, I. T. **Criação de rubricas**. Avaliação e Linguagem, 2021. (1h02m28s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=952BZX8T2xc&t=1738s>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.



- PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 56 fls. Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- PONTILI, R. M.; KASSOUF, A. L. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 27-47, jan./mar. 2007.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L; SANTOS, S. R. (org.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.
- SILVA, J. C. S. **Uma abordagem de Learning Analytics para a autorregulação da aprendizagem de estudantes em sala de aula invertida**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) — Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- TAYLOR, C.; ORNSTON, A.; WALTERS, J. R.; THOMPSON, K. **Using progress-tracker applications for peer-supported independent language learning and development: a collaborative autoethnography**. JASAL Journal v. 4, n. 1, 2023.
- TONELLI, J. R. A.; BUENO, B. G. **A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Revelli, v. 12. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10177>. Acesso em: 29 set. 2025.
- TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. **Horizontes da Linguística Aplicada**, ano 17, n. 1, 2018.
- WILIAM, D. **Embedded Formative Assessment**. Bloomington: Solution Tree Press, 2018.
- WILIAM, D. What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, p. 3-14, 2011.
- ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.



## APÊNDICE I

### MINHA AUTOAVALIAÇÃO

1º Bimestre

Escola: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Instruções:

- Baseado em seu rastreador de hábitos, suas observações e suas notas, pinte na tabela abaixo o nível em que você se encontra em cada critério.

|                                      | <br>PICHU | <br>PIKACHU | <br>RAICHU                        | <br>ASH                              |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PRESENÇA E PONTUALIDADE</b>       | Eu faltei 7 ou mais aulas neste bimestre e não fui pontual nos outros dias.                | Eu faltei 5 ou mais aulas neste bimestre e não fui pontual na maioria das vezes.             | Eu faltei 4 ou menos aulas neste bimestre, mas fui pontual em todos os outros dias.                                 | Sempre compareço às aulas e chego no horário.                                                                           |
|                                      | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                                                     | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                                      | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                                                 | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |
| <b>COMPREENSÃO ORAL (LISTENING)</b>  | Não entendo NADA do que está sendo dito em inglês.                                         | Entendo apenas partes do que está sendo dito em inglês.                                      | Consigo entender a maior parte do que está sendo dito em inglês.                                                    | Sempre entendo o que está sendo dito em inglês.                                                                         |
|                                      | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                                                     | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                                      | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                                                 | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |
| <b>PRODUÇÃO ORAL (SPEAKING)</b>      | Não tento falar em inglês.                                                                 | Faço frases muito curtas com ajuda do professor.                                             | Consigo me expressar com frases simples e às vezes corrijo meus erros.                                              | Sempre falo em inglês com confiança e participo das atividades orais.                                                   |
|                                      | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                                                     | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                                      | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                                                 | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |
| <b>COMPREENSÃO ESCRITA (READING)</b> | Não consigo ler textos em inglês ou nem tento.                                             | Entendo palavras soltas e algumas frases, mas não consigo ler e compreender textos curtos.   | Consigo ler textos curtos e, geralmente, compreendo a ideia principal.                                              | Sempre leio e compreendo textos em inglês.                                                                              |
|                                      | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                                                     | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                                      | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                                                 | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |
| <b>PRODUÇÃO ESCRITA (WRITING)</b>    | Não consigo escrever em inglês ou nem tento.                                               | Escrevo palavras e frases simples com muitos erros.                                          | Produzo textos curtos com alguma correção.                                                                          | Escrevo frases claras, organizo ideias, uso pontuação correta e reviso erros.                                           |
|                                      | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                                                     | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                                      | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                                                 | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |
| <b>AUTONOMIA LINGUÍSTICA</b>         | Não busco aprender palavras ou expressões novas.                                           | Tento aprender apenas o que o professor traz em aula.                                        | Busco testar diferentes estratégias para aprender estruturas e expressões novas e revisar em casa o que já aprendi. | Sempre tento me comunicar sozinho em inglês, usando estratégias próprias e experimentando novas palavras ou estruturas. |
|                                      | ALUNO(A)                                                                                   | ALUNO(A)                                                                                     | ALUNO(A)                                                                                                            | ALUNO(A)                                                                                                                |
|                                      | PROFESSOR(A)                                                                               | PROFESSOR(A)                                                                                 | PROFESSOR(A)                                                                                                        | PROFESSOR(A)                                                                                                            |

## AS AUTORAS

### **Thais Rossafa Tavares Balbino**

Professora de inglês e pedagoga efetiva da Secretaria de Educação de Ibiporã (PR). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Leciona inglês para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Suas principais áreas de interesse e atuação são educação linguística em línguas com crianças, (auto)avaliação e autorregulação da aprendizagem, formação de professores e educação linguística com crianças com necessidades educacionais específicas.

### **Juliana Reichert Assunção Tonelli**

Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, e em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Suas principais áreas de interesse e atuação são formação de professoras de inglês os anos iniciais da educação básica, avaliação e aprendizagem de línguas com crianças pequenas, educação linguística em línguas com crianças com necessidades educacionais específicas.

### **Isadora Teixeira Moraes**

Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Leciona disciplinas na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino de língua inglesa. Suas principais áreas de interesse e atuação são ensino de inglês em contextos variados e com diferentes faixas etárias, formação de professores de inglês e letramento(s) em avaliação em contexto(s) de línguas.

# Justicia y validez en la evaluación oral: estudio de caso en Español Fines Específicos

*Fairness and validity in oral assessment: a case study in Spanish for Specific Purposes*

*Justiça e validade na avaliação oral: estudo de caso em Espanhol Fines Específicos*

## RESUMEN

A raíz de la determinación de los rasgos por los que un instrumento de evaluación debe orientarse para garantizar que se trata de un constructo fiable, justo y ético, se presentan los resultados de un estudio longitudinal que toma como objeto de análisis las percepciones de los aprendientes de Español Lengua Extranjera. En esas percepciones se establecen fuertes relaciones entre la autenticidad, la justicia, la democracia y, especialmente, la dimensión afectiva, comprobándose que la simulación oral se considera un instrumento de evaluación con una alta validez, así como elevadas valoraciones en el resto de los rasgos que definen una práctica evaluadora ética.

**Palabras clave:** español lengua extranjera; evaluación; aprendizaje de lenguas extranjeras; interacción; español fines específicos.



Recebido em: 7 de outubro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59947

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Joan R. Sapiña

[jsapina@utad.pt](mailto:jsapina@utad.pt)

<https://orcid.org/0000-0001-5947-0478>

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
(UTAD), Vila Real, Portugal.

# ARTIGO

## ABSTRACT

Following the determination of the characteristics that an assessment instrument should be guided by to ensure that it is a reliable, fair, and ethical construct, the results of a longitudinal study are presented that analyzes the perceptions of learners of Spanish as a Foreign Language. These perceptions establish strong relationships between authenticity, justice, democracy, and, especially, the affective dimension. It is confirmed that oral simulation is considered an assessment instrument with high validity, as well as high ratings for the other characteristics that define an ethical assessment practice.

**Keywords:** spanish for foreigners; evaluation; second language acquisition; interaction; spanish for specific purposes.

## RESUMO

Após a determinação das características que devem orientar um instrumento de avaliação para garantir que se trata de um constructo fiável, justo e ético, são apresentados os resultados de um estudo longitudinal que analisa as percepções dos aprendentes de espanhol como língua estrangeira. Estas percepções estabelecem fortes relações entre a autenticidade, a justiça, a democracia e, especialmente, a dimensão afetiva. Confirma-se que a simulação oral é considerada um instrumento de avaliação com elevada validade, bem como com considerações elevadas para as restantes características que definem uma prática de avaliação ética.

Palavras-chave: espanhol língua estrangeira; avaliação; aprendizagem de línguas estrangeiras; interação; espanhol fins específicos.

### Como citar:

SAPIÑA, Joan R. Justicia y validez en la evaluación oral: estudio de caso en Español Fines Específicos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59947 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCCIÓN

El volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) supone la materialización, desde las instancias institucionales europeas, del papel destacado que juegan tanto la interacción como la mediación en el aprendizaje/enseñanza de una lengua, entre otras cuestiones, y, de hecho, dicho volumen complementario desarrolla apartados en los que el MCER del siglo pasado no ahondó. No obstante, a pesar de este desarrollo de los “marcos comunes” y de constantes esfuerzos renovadores en metodologías docentes, muchas prácticas evaluadoras no incluyen de forma adecuada, justa y ética la interacción como un elemento central, más aún en determinados contextos del aprendizaje formal como el de la enseñanza universitaria.

Siendo conscientes de que el contexto social, institucional, académico, lingüístico y cultural puede condicionar de forma clara la elección de determinado instrumento de evaluación oral, en este trabajo se presentan los resultados de un estudio de caso que tiene como objeto de estudio analizar, precisamente, la validez de la simulación como instrumento de evaluación oral, concretamente, de niveles intermedios de Español Lengua Extranjera (ELE) en la enseñanza universitaria. Este aspecto es importante ya que la evaluación asume institucionalmente diferentes funciones, pues no solo pretende comprobar el nivel y las competencias aprendidas por los discentes, sino también certificarlas y determinar la aprobación de una disciplina y, por ende, supone una actividad con un alto impacto potencial en la vida de las personas. En ese sentido, resulta imprescindible arrojar luz sobre las consecuencias académicas y éticas que resultan de la adopción o integración de prácticas evaluadoras basadas en la interacción.

El presente estudio pretende dar voz a las percepciones de quienes son evaluados y contribuir a la emergencia y al debate sobre prácticas evaluadoras justas y con alto valor de confiabilidad en el campo del aprendizaje/enseñanza de lenguas. Así pues, con el objetivo de determinar la validez del constructo y presentar los hallazgos más pertinentes, en primer lugar, se presenta muy resumidamente los tres ejes teóricos sobre los que pivota este estudio: los rasgos y principios orientadores de un instrumento de evaluación, las teorías socioculturales del aprendizaje y la simulación oral/global. En segundo lugar, se describe la metodología empleada, de índole cualitativa y basada, principalmente, en la recogida de las opiniones y reflexiones del alumnado que participó en este estudio longitudinal. En tercer lugar, se presentan extractos de intervenciones de la muestra, poniéndola en relación siempre con las categorías manejadas en el marco teórico, tales como autenticidad, dimensión afectiva, confiabilidad, practicidad u otros. Por último, en la discusión y consideraciones finales se problematizan dichos resultados.

## 1. LA VALIDEZ DEL CONSTRUCTO, LA EVALUACIÓN DINÁMICA Y LA SIMULACIÓN

La evaluación es un momento clave en el proceso de aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales<sup>1</sup>. Así pues, diferentes cuestiones sobre su estructuración, organización y los principios que deben orientarla han sido objeto de profusos debates. Por eso, nuestro estudio se basa en líneas generales en los postulados que, con diferencias y matices, formulan las autoras Arias, Maturana y Restrepo (2012) y Quevedo-Camargo y Pinheiro (2021), de ahí que nuestro planteamiento se centre en comprobar si la validez del constructo es sólida y si, por consiguiente, se evalúa aquello que se pretende, de forma clara, con efectos positivos y, además, entendiendo que la evaluación es un momento más del proceso de aprendizaje (Blanco Canales, 2011), que debe estar orientada hacia prácticas justas y democráticas. De forma sintética las autoras ya referidas coinciden en señalar las siguientes características: 1) Validez del constructo: claridad sobre lo que se pretende evaluar, cómo se operará y medirá y que el instrumento verifique aquello para lo que fue diseñado; 2) Interactividad: capacidad de involucrar al evaluado activando las competencias lingüísticas/comunicativas y conocimientos temáticos, entre otros; 3) Autenticidad: la tarea de evaluación debe asemejarse a una actividad cotidiana y relevante para el alumnado; 4) Confiabilidad: los resultados obtenidos reflejan el desempeño real del estudiante, así como su consistencia; 5) Practicidad/Viabilidad: considerar el coste, esfuerzo, la accesibilidad y la facilidad de uso del instrumento; 6) Impacto o efectos retroactivos: el instrumento genera potenciales beneficios en el aprendizaje (o en algunos de los actores educativos), así como la conveniencia de proveer de cierto *feedback*; 7) Validez sistémica y de contenido: la prueba es coherente con el marco institucional y con los contenidos y procedimientos del curso en el que se incluye; 8) Transparencia: el alumnado conoce y entiende los criterios de evaluación y otros elementos (propósito, ponderación, tiempo, etc.); 9) Justicia: entendida como imparcialidad, consistencia, reconocimiento y confianza, es decir, un tratamiento equitativo que evite sesgos, así como la inclusión de las voces del *Otro* y la garantía de bienestar y cuidado entre los individuos que co-participan y, por último; 10) Democracia: diversidad de momentos y de tipos de evaluación, así como su negociación y la garantía de los derechos de los miembros de la comunidad.

Este abordaje de la evaluación es, a nuestro juicio, claramente complementario con una concepción sociocultural del aprendizaje, donde toman una gran importancia los conceptos de evaluación dinámica (ED), zona de desarrollo próximo (ZDP) y la coconstrucción de significados mediante el andamiaje o *scaffolding* (López Medina, 2022; Madinabeitia y Andújar, 2023). Así pues, la ED, se concibe como una alternativa a la evaluación estática, centrándose no solo en lo que el aprendiz puede hacer de forma autónoma (su nivel de desarrollo actual), sino en su potencial de aprendizaje. La clave está en la ZDP, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel

---

<sup>1</sup> En el artículo hemos optado por referirnos a lenguas extranjeras por coherencia con el uso extendido de Español Lengua Extranjera (ELE) y otros acrónimos.

de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. Según Lantolf (2000) y Madinabeitia y Andújar (2023), la ED se lleva a cabo mediante la interacción guiada y el proceso de andamiaje, donde el evaluador (tutor) proporciona una ayuda sensible y ajustable. Esta ayuda se retira progresivamente conforme el aprendiz internaliza las estrategias necesarias, permitiendo a la ED medir el potencial y proporcionar una intervención formativa simultánea.

En ese sentido, planteamos la simulación oral (y global) como un instrumento de evaluación que podría, según sea el contexto, encajar perfectamente en los anteriores aspectos. Ahora bien, entendemos la simulación como un método de trabajo y de organización de la actuación en el aula, y no propiamente una metodología docente (Aguirre Beltrán, 2016). Su esencia radica en la creación de un mundo o escenario ficticio (como una empresa, un programa de podcast o una comunidad de vecinos) en el que todo el alumnado debe adentrarse, participando como integrantes de ese universo e interactuando entre sí. Esta técnica es frecuente en cursos de Español para Fines Específicos (EFE) y, a diferencia de una simple dramatización o un juego, la simulación requiere que los participantes ahonden en las necesidades y formas comunicativas de ese universo ficticio, simulando las funciones del lenguaje y creando tanto documentos escritos como orales de manera coherente (Fischer, 2009). Por consiguiente, se sitúa la interacción como elemento crucial. Asimismo, a diferencia de los juegos de rol, la simulación no exige ni la actuación (*performance*), ni la pérdida de la propia identidad, ni tampoco la pérdida de las experiencias previas del aprendiente, ya que en una simulación no se “asume” un papel, con una función, unos objetivos, unas directrices y unos puntos lingüísticos tan definidos o marcados como en un *role-play* (Wang, 2017, p. 235; Sapiña, 2022)

Una de las ventajas clave de la simulación oral es que permite la interacción continua entre los intervinientes y genera un menor nivel de obstáculos afectivos al activar valores personales y afectivos del individuo y del grupo (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Esta herramienta es muy valiosa porque permite trasladar a la clase realidades y experiencias diversas (reuniones de trabajo, programas de radio, etc.) y adentrarse en la realidad sociocultural de cada campo laboral. Además, desplaza la atención de la progresión gramatical y léxica al plano de la comunicación y sus necesidades (Aguirre Beltrán, 2016). Otra ventaja específica de la simulación oral es que la corrección se realiza al finalizar la actividad, lo que evita interrupciones y comentarios, como se explica en nuestro caso en el epígrafe 2.4.

## 2. METODOLOGIA

Este trabajo se enmarca en un estudio de caso de corte cualitativo, longitudinal y exploratorio, orientado a analizar el potencial de la simulación global/oral como instrumento de evaluación en contextos universitarios de EFE. Este enfoque metodológico se justifica por la



necesidad de obtener una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias de los aprendientes, así como de los procesos interactivos y reflexivos que emergen durante y después de las tareas evaluativas.

## 2.1 Diseño de la investigación

El presente estudio emplea dos instrumentos de recogida de datos de índole cualitativa: la entrevista semiestructurada y la observación (no) participante del docente. En ambos casos se cuenta con la aprobación del Comité de Ética<sup>2</sup> de la institución para la recogida de los datos y su transcripción. El diseño de la investigación es de carácter longitudinal, aspecto que refuerza la calidad de las informaciones reportadas y le otorga una dimensión más profunda en la averiguación y comprensión de las percepciones y actuaciones de los propios estudiantes sobre el instrumento de evaluación oral en lengua extranjera (Bernardo y Calderero, 2009). El carácter longitudinal se extiende durante cuatro semestres, es decir, dos años o cursos lectivos en su totalidad.

## 2.2 Muestra

Los participantes en el estudio son 18 alumnos (11 mujeres, 7 hombres), cuyo criterio de inclusión para este estudio ha sido la realización de todos los exámenes orales de la evaluación continua. Por tanto, eso excluye a un total de 7 estudiantes que, por diferentes motivos, no realizaron alguna de las pruebas. Esta exclusión garantiza la fiabilidad de los datos recogidos, dado que se trata de 18 informantes que han realizado exactamente el mismo tipo de pruebas orales, en las mismas condiciones académicas y compartiendo las sesiones. No obstante, la exclusión de esos 7 estudiantes, así como de los 4 alumnos con la categoría de trabajador-estudiante o estudiante-atleta, que disponen de la posibilidad de ausentarse a dichas evaluaciones, puede haber creado un sesgo de selección necesario de referir y de considerar ulteriormente.

En relación a la descripción de los informantes, todos ellos tienen un rango de edad similar, entre 19-22 años al inicio de la investigación. Cursan el mismo grado de enseñanza superior, *Línguas e Relações Empresariais*, en la institución de Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, con el docente-investigador como único responsable por la enseñanza de ELE. Estos informantes han realizado los exámenes orales durante la evaluación continua de cuatro disciplinas de EFE, que corresponden a los niveles B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2, según definidos por el MCER, durante los años 2022/2023 y 2023/2024.

---

<sup>2</sup> La aprobación se puede confirmar en el proceso Doc84-CE-UTAD-2024.

## 2.3 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos son la observación no participante del docente-investigador durante un total aproximado de 8h de evaluación oral, mediante la grabación de los exámenes realizados bajo el formato de la simulación. Asimismo, las sesiones de *debriefing* proporcionan el marco adecuado para implementar otro instrumento de recogida de datos: la entrevista semiestructurada en grupo. En consecuencia, la entrevista se produce en grupo e inmediatamente después del momento de evaluación oral.

En relación a la observación no participante, aporta una información valiosa para comprender relaciones, interacciones y procesos por medio de los apuntes y comentarios textuales, mediante el registro de hechos relevantes y del cuaderno de notas (Peña, 2015). No obstante, se muestra aquí el papel del propio docente-investigador como un miembro de la comunidad de estudio y no como un agente externo al entorno y a la comunidad que se estudia. Si bien cabe subrayar que llevamos a cabo una observación participante pasiva en la medida en que, efectivamente, formamos parte de la comunidad, con nuestro rol particular y específico y mediante el cual podemos maximizar la recogida de datos (Peña, 2015, p. 56), puesto que somos el docente evaluador y, en última instancia, quien tiene la máxima autoridad en el contexto de la sala. Ahora bien, predomina claramente en la observación participante la función descriptiva.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, se elaboró un guion siguiendo las recomendaciones metodológicas de Kvale y Brinkmann (2009), con un enfoque flexible que permitiera mantener un equilibrio entre la comparabilidad de las respuestas y la apertura a nuevas categorías emergentes. Se incluyeron preguntas orientadas a los siguientes puntos y que pudieran proporcionar información relevante sobre las percepciones de la muestra sobre el constructo:

- I. La percepción de los estudiantes sobre su actuación y sobre la evaluación en general, con el objetivo de que se manifestaran las dificultades, problemas individuales o de grupo que cada informante sintió, así como profundizar en su autoevaluación.
- II. La dimensión afectiva: emociones, motivación, confianza, ansiedad.
- III. La percepción del alumnado sobre la autenticidad y la relevancia de la simulación específica.
- IV. El impacto de la simulación en su aprendizaje y en el desarrollo de las competencias del MCER.
- V. La comparación con otros formatos evaluativos de la expresión oral o entre las propias simulaciones.
- VI. La dinámica de evaluación en grupo y la creación de una cooperación y su relación con la actuación del propio aprendiente, es decir, el impacto de la comunidad en el individuo.

No obstante, en numerosas ocasiones los propios informantes expresaban en una misma intervención respuestas que se podían aplicar a varios puntos al mismo tiempo. Por consiguiente,

no fue necesario siempre elaborar todas las preguntas, sino reformularlas o, simplemente, redirigirlas a otro informante y era muy frecuente no tener que seguir continuamente el guion de preguntas y categorizaciones porque en las sesiones de *debriefing* se pretendía recoger lo más importante según las percepciones de los informantes. Asimismo, se pretendía semidirigir progresivamente el debate, orientando al grupo entrevistado a expresarse y aclararse poco a poco sin sugerir sus respuestas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tabla 1 – Guion de la entrevista semidirigida

| Categoría                                       | Preguntas                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Experiencia general                          | ¿Cómo habéis vivido la simulación de hoy? ¿Habéis sentido alguna dificultad? ¿Habéis conseguido participar adecuadamente?                                                                                        |
| 2. Dimensión afectiva                           | ¿Qué emociones habéis sentido durante la simulación? ¿Os ha resultado motivador, estresante, útil?                                                                                                               |
| 3. Autenticidad y relevancia                    | ¿Consideráis que se trata de una simulación que ayuda a practicar las competencias y habilidades lingüísticas que vais a necesitar? ¿Creéis que se parecen a contextos de comunicación profesional que viviréis? |
| 4. Aprendizaje y autoevaluación percibida       | ¿Qué aspectos del idioma sentís que habéis puesto más en práctica? ¿En cuál habéis detectado mayores problemas?                                                                                                  |
| 5. Comparación con otros formatos de evaluación | En otras lenguas extranjeras (o en anteriores simulaciones) se utiliza otro método de evaluación ¿qué opinión os merece este? ¿Qué elementos destacaríais?                                                       |
| 6. Trabajo colaborativo                         | ¿Cómo ha influido hacer la evaluación en grupo? ¿La interacción ha jugado un papel positivo/negativo en vuestra actuación?                                                                                       |

## 2.4 Procedimiento

Las simulaciones orales forman parte de la evaluación continua del alumnado, se realizan durante el horario lectivo de clases, mediante la organización de grupos autoorganizados. Todas las simulaciones son temáticas y corresponden a diferentes contextos profesionales, incluidos como la tarea final de una unidad didáctica estructurada mediante el Enfoque por Tareas o bien mediante una simulación global en la que la simulación oral es el culmen de dicho trabajo.

En todas las simulaciones el rol del docente se limita a solicitar el consentimiento de grabación para realizar esta investigación y, si es necesario, exige algún orden en el turno de palabras. Por eso, en todas las reuniones los aprendientes debían escoger previamente si querían ser el director/a o gerente, asumiendo funciones de mayor responsabilidad (véase tabla 2).

Tabla 2 – Secuencia de las simulaciones por nivel, tema y roles de los estudiantes

| Nivel |               | Tema                                                                  | Rol de estudiantes                                                                                                                                                                                                   |
|-------|---------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B1.1  | 1ª Simulación | Reunión de Presentación de proyectos de aplicaciones o videojuegos    | 1) Director: abrir y cerrar la reunión.<br>2) Desarrolladores: Exponer un proyecto.                                                                                                                                  |
|       | 2ª Simulación | Reunión de Comunicación Interna de una empresa                        | 1) Director: abrir y cerrar la reunión. Ordenar los temas y preparar previamente.<br>2) Departamentos: Cada aprendiente representa un departamento diferente y debe exponer problemas.                               |
| B1.2  | 3ª Simulación | Reunión de exposición de proyectos Responsabilidad Social Empresarial | 1) Director: abrir y cerrar la reunión.<br>2) Desarrolladores: Exponer un proyecto.                                                                                                                                  |
|       | 4ª Simulación | Presentación y debate de proyectos de marketing para mejorar una PYME | 1) Director: abrir y cerrar la reunión.<br>2) Desarrolladores: Exponer un proyecto.                                                                                                                                  |
| B2.1  | 5ª Simulación | Reunión de casos de <i>Compliance</i>                                 | 1) Director: abrir y cerrar la reunión.<br>2) Trabajadores: Presentar y problematizar cada caso                                                                                                                      |
|       | 6ª Simulación | Tertulia cinéfila de la película del Método de Gronholm               | 1) Director: abrir y cerrar la reunión. Preparar preguntas, dilemas y momentos importantes.<br>2) Realizar relaciones sobre los dilemas, pruebas y la gestión de RR.HH. y de las habilidades blandas en la película. |
| B2.2  | 7ª Simulación | Reunión de análisis de las prácticas laborales                        | 1) Director: abrir y cerrar la reunión.<br>2) Estudiante: Exponer su experiencia y realizar un balance                                                                                                               |
|       | 8ª Simulación | Reunión para el lanzamiento de un producto/servicio nuevo             | 1) Director: abrir y cerrar la reunión.<br>2) Desarrolladores: Exponer una idea de negocio con un nicho o público objetivo diferente para un contexto empresarial específico.                                        |

Los cambios en las simulaciones ocurren, por tanto, especialmente en la temática, pero también en los roles. No obstante, se debe tener en consideración que para paliar esa cuestión el/la director/a siempre tiene que preparar también una intervención o proyecto más breve o sintético. Con el objetivo de garantizar la participación, la colaboración y la interacción significativa entre todos, se exigen los siguientes requisitos, cuyo incumplimiento supone para los estudiantes una

fuerte penalización en la nota: 1) participación mínima de 3 minutos en las simulaciones por estudiante; 2) las presentaciones iniciales no pueden durar más de 4 minutos, para evitar el exceso de discurso muy elaborado y preparado y; 3) todos deben interactuar de forma significativa tras la exposición de los proyectos de sus compañeros. Se entiende como relevante la solicitud de más información o reformulaciones, plantear recomendaciones o posibles problemas, así como mejoras a los proyectos, siguiendo las pautas del Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020). En otras palabras, se exige la escucha activa y atenta y la interacción y coconstrucción de propuestas y soluciones en un contexto de interacción significativa. En ese sentido, favorecemos que el alumnado tome decisiones en un entorno simulado y estructurado, pero distanciándose de la memorización acrítica del discurso o, en palabras de Coleman y Yamazaki (2018, p. 1): “they are not reciting lines”.

Todas las simulaciones, a excepción de la primera, se realizaron en tres o cuatro grupos compuestos por 6-8 estudiantes y cuya duración alcanzó unos 40-45 minutos aproximadamente. La primera simulación, por petición expresa del alumnado, se dividió en dos grupos de 12-14 estudiantes cada uno, con una duración aproximada de 50 minutos cada una.

Al finalizar cada una de las simulaciones daba comienzo el *debriefing* que seguía el modelo de la entrevista semiestructurada descrita, con una duración de entre 12-18 minutos por simulación. Por consiguiente, cada estudiante tuvo como media unos 2 minutos para poder expresar lo más relevante de su experiencia. Al tratarse de una entrevista grupal, se consideró que, por un lado, no era necesario repetir constantemente las mismas cuestiones, sino ahondar en las relaciones y categorías que los propios informantes elaboraban en relación a la evaluación oral. Por otro lado, se adoptó en todo momento nomenclaturas que el alumnado supiese identificar y, por tanto, no se abordó directamente la terminología del marco teórico, sino que se optó por un lenguaje claro y transparente y próximo al que maneja nuestra muestra (véase tabla 1).

Es importante referir que para cada simulación el alumnado disponía previamente de una rúbrica elaborada según el MCER y el volumen complementario (Consejo de Europa, 2020), pero donde se ponía el foco en las siguientes cuestiones, siguiendo lo delineado por Shohamy (1998) y el “multiplismo”: 1) definir claramente los propósitos de la evaluación (certificar competencia lingüística y monitorizar el progreso); 2) determinar el conocimiento lingüístico, dado que, en ocasiones se hacía hincapié en determinadas competencias gramaticales (léxica, pragmática) o en la competencia estratégica o en otros aspectos más singulares de nuestra muestra, como la corrección y la evitación de interferencias de la lengua materna y, por último; 3) el uso de múltiples métodos y variables a lo largo del presente estudio, siempre en diálogo con el alumnado para alcanzar ciertos consensos sobre los métodos, las rúbricas y otros elementos de la evaluación que considerasen importantes.

Ahora bien, en todas las simulaciones, aun estando presente la evaluación sumativa y referenciada en criterios, se intentaba dotar a la evaluación de un carácter formativo, progresivo e

ipsativo, es decir, se pretendía ofrecer una dimensión longitudinal e individualizada a la evaluación, que permitiera que el aprendiente identificase sus debilidades, sus fortalezas y su evolución. De esta manera, también se quería brindar la oportunidad al aprendiente de comprender el proceso de aprendizaje-evaluación en su contexto y biografía particular (académica, sociocultural, etc.).

## 2.5 Codificación

Las grabaciones de las entrevistas han sido transcritas manualmente. Por cuestiones de espacio y claridad, hemos optado por presentar las intervenciones de los informantes sin los errores habituales de interferencias portugués/español. Además, dado que los informantes continuamente cambiaban de código en las entrevistas, hemos optado también por traducir al español aquellas que se produjeron total o parcialmente en portugués en aras de facilitar la comprensión a los lectores.

En relación a la presentación de los datos, estos se presentan siguiendo el guion de la entrevista, relacionada con las categorizaciones temáticas de nuestro marco teórico. Los datos relativos al estudio longitudinal y la progresión constan en todas las categorías temáticas que hemos elaborado. Asimismo, en la transcripción, se han transcrito como “...” ciertas pausas prolongadas en el discurso de los informantes y figuran entre corchetes elementos importantes de la comunicación para interpretar adecuadamente las transcripciones, tales como por ejemplo omisiones, risas o referencias anteriores.

## 3. RESULTADOS

En primer lugar, la experiencia general de los estudiantes se muestra claramente positiva, aunque subrayan diferentes aspectos de sus habilidades (lingüísticas y extralingüísticas) que deberían mejorar y una clara vinculación con elementos afectivos:

- (1). “Bien, pero estaba muy nerviosa y creo que se me olvidó decir que [...]” (Informante 7, Simulación 8)
- (2). “Pienso que me ha salido muy bien porque he participado mucho, aunque me falta vocabulario” (Informante 2, Simulación 2)
- (3). “No sé, luego el profesor evaluará, me ha salido mucho portugués, pero bien” (Informante 11, Simulación 3)
- (4). “Pues regular, lo podría haber hecho mejor. Como siempre, me he puesto nervioso y me ha salido portugués, que yo sabía que estaba mal [Risas], pero el resto [de aspectos], bien. Me ha gustado mucho” (Informante 10, Simulación 7)
- (5). “Como mi colega dijo, me falta vocabulario, pero como estoy entre amigos, me he sentido apoyada y, yo creo que bien, ¿no?” (Informante 1, Simulación 8)

No obstante, existen casos que señalan una experiencia negativa o alguna dificultad, especialmente con la primera simulación. Ahora bien, las dificultades parecen devenir más del número de participantes (8-9) que de las diferencias con los instrumentos de evaluación oral habituales en la institución (presentaciones-exposiciones o diálogos en parejas con el docente). De hecho, a través de la observación participante detectamos que un número considerable de aprendientes quería participar, pero cuando llegaba su turno preferían ceder su vez o matizar que lo que pretendían expresar ya había sido comentado por otro compañero.

- (6). “Bien, pero me ha costado decir algo, porque cuando tenía una idea otra compañera lo decía antes” (Informante 5, Simulación 1)
- (7). “Esta simulación no me salido bien, porque tenía muchos apuntes sobre los personajes, la película y sobre todo. Al final, ha sido todo muy confuso y he participado poco” (Informante 16, Simulación 6)
- (8). “Me ha gustado la reunión, profesor, pero creo que no me ha salido bien. No sé si los otros [compañeros] se sentirán igual, pero a veces era complicado intervenir” (Informante 15, Simulación 1)
- (9). “A mí también me ha pasado lo mismo [que al Informante 15, comentario anterior]. Creo que en un grupo más pequeño yo sentiría menos vergüenza para hablar” (Informante 17, Simulación 1)

En relación a la dimensión afectiva, es necesario subrayar que es un asunto omnipresente en todas las respuestas, independientemente de la tematización de las preguntas de nuestra entrevista. Por ese motivo, señalamos varios aspectos: 1) la sesión de *debriefing* sirve, sin duda, como un espacio de autoevaluación y de validación entre pares, de (auto)reflexión metalingüística y para reducir los niveles de estrés y de emociones negativas; 2) el alumnado explicita constantemente la relación entre esta dimensión y otros rasgos relacionados con la validez del constructo (justicia, impacto o efectos retroactivos, practicidad, validez, etc.) y; 3) la creación de un espacio de cooperación como elemento central. De hecho, la mayoría señala una ansiedad decreciente y una motivación creciente en el interior y en el desarrollo de las simulaciones (11-13), que les conduce incluso a olvidarse de que están en un contexto de evaluación oral (14-15):

- (10). “Yo soy muy tímida, profesor, usted ya lo sabes. Me cuesta hablar en público en general, pero esto me sirve mucho para practicar y desarrollar mis *soft skills*” (Informante 17, Simulación 8)
- (11). “Al inicio siempre nervioso, pero pasados dos minutos, pues ya está” (Informante 1, Simulación 4)
- (12). “A mí me ha pasado lo mismo, hasta que no he expuesto mi proyecto estaba muy ansioso, pero antes y después he sido capaz de dar sugerencias e ideas para los proyectos, pero estaba más nervioso antes [de mi propia presentación]” (Informante 8, Simulación 4)



- (13). “Como la película me encanta, porque es de Recursos Humanos y de las habilidades y acabamos de ver eso en el curso... claro que la película exagera, pero me ha parecido muy útil y me ha sorprendido la opinión de [Nombre del Informante 2] sobre Nieves y el momento del ascensor, porque he aprendido mucho. También cuando [Nombre del Informante 5] dijo que desde el inicio sabía que el topo era el sindicalista porque [...]. Me ha parecido muy interesante” (Informante 9, Simulación 6)
- (14). “Yo me he sentido bien, a mí me encanta este formato de una reunión, porque puedo dar opiniones, escuchar y siento que mi visión tiene importancia. De hecho, cuando [Nombre Informante 3] ha hablado sobre el problema de su departamento, he empezado a dar ideas y... He hablado mucho [Risas] Pero es que, profesor, estaba tan entusiasmado que se me ha olvidado que era una evaluación” (Informante 13, Simulación 2)
- (15). “A mí también se me ha olvidado que era una evaluación, porque como somos pocos, podemos ayudarnos, no sé, profesor, parece que estamos hablando en una reunión de trabajo sobre lo que realmente pensamos, pero entre amigos” (Informante 3, Simulación 2)

Otros aspectos destacados en relación a la dimensión afectiva están mucho más relacionados con la capacidad, el esfuerzo necesario para hacer la evaluación, es decir, la practicidad y los efectos retroactivos:

- (16). “Creo que es la tercera o cuarta simulación y siento que he aprendido mucho, porque es verdad que cuesta mucho prepararse un proyecto de marketing y venimos con miedo, pero sabemos que vamos a escuchar comentarios constructivos... para aprender. Para mí es una forma de evaluar mucho más justa, porque valora mucho más el esfuerzo, si realmente hablo bien o mal, porque estamos una hora entera hablando español. Yo, eso, antes, creía que no era capaz” (Informante 10, Simulación 4)
- (17). “Yo confieso que es muy estresante porque hay que improvisar, estar atento todo el tiempo a lo que dicen los colegas, participar, entender, dar opiniones. Cuando acaba el examen yo estoy muy cansado, pero, profesor, he practicado mucho el español, bueno, portugués [Risas], pero siento que he aprendido y mis amigos me han corregido algunas cosas” (Informante 11, Simulación 8)
- (18). “Esta evaluación me ha gustado mucho, porque no sabía si podría ser un director eficaz, pero creo que he sido capaz de organizar los temas, dar voz a todos. Además, he aprendido a que preparar una reunión es clave para un futuro” (Informante 16, Simulación 2)
- (19). “Me ha gustado, pero he tenido que dedicar mucho tiempo para prepararme un nuevo producto para la empresa Parfois, porque ya sabía que antes [en la evaluación] tenía que presentar todo, que me iban a hacer preguntas y como me pongo nerviosa, tengo aquí gráficos y todo, que he hecho *download* del *website* [Risas] Es verdad que es mucho esfuerzo, pero hay un momento que en la reunión estaba pensando en español directamente y, claro, así practico mucho mi oralidad, porque en la vida real me van a pedir esto” (Informante 18, Simulación 8)

- (20). “Profesor, estoy de acuerdo con [Nombre del Informante 18, anterior intervención]. Pero en mi caso yo antes me preparaba todo mucho para el examen oral y, ahora, me he dado cuenta de que es mucho mejor estar muy atenta, decir cosas importantes, que tengan sentido para la reunión e improvisar. Me pongo menos nerviosa y soy consciente de que me equivoco en los verbos, como siempre, la gramática, pero me sale mejor [la actuación en la evaluación]” (Informante 4, Simulación 8)
- (21). “Sobre ese asunto [la gramática], ya sé que he dicho mal ‘tuvier’, pero es que mientras estoy hablando me cuesta pensar en cómo se dice correctamente. En esta simulación ya no he dicho ‘investimento’, profesor” (Informante 15, simulación 8)
- (22). “Esta evaluación ha sido muy interesante, pero muy difícil. Esto es, he aprendido mucho de legislación, de ética, pero me ha costado seguir algunos casos que eran sobre fallos en el plan de igualdad porque, soy sincera, no estudié mucho eso, profesor [Risas] Menos mal que [Nombre de Informante 9] lo ha explicado de nuevo, así que no espero una nota muy buena” (Informante 6, Simulación 5)

En cuanto a la autenticidad, destaca la unanimidad de los informantes en señalar que se aproxima a los contextos profesionales, especialmente por comparación a otros instrumentos de evaluación. Además, consideramos que ese énfasis en señalar la “falta” de vocabulario se refiere, sobre todo, a la necesidad de utilizar terminología propia de ciertas áreas de la lengua de especialidad, más que a una carencia general de la competencia léxica, aspecto que pudimos verificar gracias a la observación (no) participante. Por esa razón, incluimos en el trabajo solamente algunos de los comentarios que arrojan luz sobre este punto:

- (23). “[...] Contra mí hablo, profesor, porque a mí me sale mucho portuñol, pero yo prefiero estar 40 minutos hablando español, en una reunión, con mis colegas, pero practicamos la lengua, porque en el mundo real no me van a pedir que haga una exposición de diez minutos y luego estar sentada” (Informante 1, Simulación 3)
- (24). “Yo siempre lo digo, prefiero una evaluación así, me parece que es mucho más útil. Cuando he hecho las prácticas y he tenido que explicar durante veinte minutos con clientes españoles... [Suspiro] me he acordado de estos exámenes y que es así como aprendo para mejorar mi español, siempre conversando” (Informante 2, Simulación 7)
- (25). “Como ha dicho [Nombre del informante 2, referencia al anterior párrafo], yo he notado en las prácticas que mi español era bueno, a ver [Risas] siempre tengo portuñol, pero conseguía tener un diálogo y me veía capaz de comunicar cosas profesionales, como en inglés. Y esta forma de evaluar es como si estuviera en esa oficina de nuevo, es mi nivel de español real” (Informante 6, Simulación 7)

Este último informante establece una relación estrecha entre la autenticidad, la validez del constructo y el sentimiento de justicia, dado que identifica el instrumento de evaluación como

adecuado para medir el nivel de español “real” que posee. De hecho, como veremos más adelante, muchas de las intervenciones giran en torno al agravio comparativo de instrumentos de evaluación.

En relación a las cuestiones de aprendizaje y de autoevaluación percibido, en muchas ocasiones los informantes ya habían establecido ligaciones entre cuestiones anteriores y este aspecto, especialmente con la experiencia general y la autenticidad. Asimismo, no queremos reiterar en los siguientes comentarios la auto percibida “falta de vocabulario” del alumnado, sino que es notable que en las sesiones *debriefing* aparezca un elevado grado de reflexión metalingüística, como se observa en algunos casos concretos y en las constantes referencias al “portuñol” que hemos observado. De hecho, a pesar de que en las entrevistas los informantes no lo señalen casi nunca como un elemento destacado, a excepción de la intervención 30, es notable la profusa producción de *feedback* correctivo entre iguales en el contexto de evaluación, algo fundamental en la cooperación y en la coconstrucción del aprendizaje (Bailini, 2020; Bailini y Muñoz-Basols, 2023) y que es un patrón de actuación durante las simulaciones, como pudimos comprobar por la observación (no) participante:

- (26). “Estoy muy satisfecho, porque he dicho todo lo que me había preparado, creo que no me he equivocado mucho con el portuñol, el vocabulario específico me lo he preparado, como si fuera para una entrevista de trabajo [Risas]” (Informante 15, Simulación 6)
- (27). “A mí me pasa que pienso más rápido de lo que hablo y, después, me bloqueo. Yo noto que he mejorado mucho en mi fluidez, ahora no me atasco tanto. Al inicio [en las primeras simulaciones] era peor” (Informante 1, Simulación 7)
- (28). “Como ha dicho [Nombre del Informante 1], la falta de vocabulario, pero no porque no sepa la palabra, sino porque estoy hablando y me sale el portugués o el inglés. ¡Profesor, yo sabía que se decía ‘público objetivo’ y no ‘público alvo’! Mire, lo tengo aquí en mis apuntes [Muestra la hoja, risas] Y luego lo he dicho bien” (Informante 14, Simulación 2)
- (29). “Pienso que he mejorado mucho mi habla, porque a veces ya no tengo que pensar mucho tiempo lo que quiero decir, sino que sale solo. Y yo sé que en la gramática hago errores, pero es que quería transmitir una idea sobre el proyecto de [Nombre del Informante 4], porque me ha parecido muy interesante y luego me he dado cuenta de que he dicho ‘inventario’, pero yo sé que se dice ‘inversión’” (Informante 15, Simulación 5)
- (30). “De hecho, profesor, cuando estaba hablando yo, [Nombre del Informante 15] me ha corregido eso mismo. A mí también me pasa que hablo y luego me doy cuenta de que lo he dicho mal, pero a veces ya es tarde para corregir, porque tampoco quiero parar y estar tiempo pensando y sin hablar” (Informante 18, Simulación 5)

A continuación, queremos centrarnos en algunos elementos cualitativos apuntados por el propio alumnado, especialmente en su relación estrecha con los conceptos de justicia y de

democracia, pero al mismo tiempo, estableciendo una constelación de nexos con otros conceptos, como, por ejemplo, el entretenimiento (31) o la generación de una conversación (34):

- (31). “Yo tengo que decirle, profesor, que en la primera simulación estaba tan nerviosa, porque todo esto es muy diferente a lo que hacemos en otras disciplinas, que no me gustó y prefería el formato habitual de exposición o diálogo en parejas [...] Ahora prefiero este, es mucho más dinámico, entretenido y, realmente, doy opiniones y escucho la de los otros. No es el profesor quien nos hace preguntas” (Informante 14, Simulación 6)
- (32). “Estoy de acuerdo con lo que ha dicho [Nombre del Informante 14, intervención anterior], pero yo reforzaría una cosa y es que, como hablamos todos, y el profesor fija un tiempo mínimo, yo no me doy cuenta de si hablo mucho o poco, pero, por ejemplo, si veo que alguien no lo hace mucho, le pregunto, para ayudarlo y así la evaluación me parece más justa” (Informante 13, Simulación 6)
- (33). “Yo quiero una evaluación así, porque soy muy tímida y me cuesta mucho hablar. ¡Imagina cuando tengo que hacer una exposición de 8 minutos delante de 40 personas! Así es mejor, porque a personas tímidas nos da la oportunidad de hablar sin tanto estrés, aunque yo sé que no hablo mucho y debería hablar más veces [Risas]” (Informante 12, Simulación 5)
- (34). “Claramente yo prefiero esto [la simulación]. Se parece mucho más a una conversación real, en que nos equivocamos, escuchamos a otros, nos interrumpimos y yo sé que si me equivoco una vez el profesor va a ser simpático y no lo va a tener en cuenta [Risas] Sí, porque tenemos 40 minutos para hacerlo bien, muchas oportunidades” (Informante 3, Simulación 4)
- (35). “Confieso que en las primeras simulaciones que hicimos me daba mucho miedo no llegar al número mínimo de minutos, así que me forzaba a hablar, pero ahora, como ya estoy habituada a este formato, consigo gestionar todo para dar mi opinión cuando tengo algo importante que decir. Además, me equivoco menos” (Informante 4, Simulación 7)
- (36). “Creo que ya lo han dicho mis compañeros, así que no me repito [...] Me parece justo porque estamos todos evaluados por igual, bueno, excepto el director [Risas] Pero que yo no quiero ser ¿eh? yo no sería bueno en eso y el profesor nos da indicaciones, nos lo preparamos, nos graba y luego nos dice algunos errores, así me parece justo y aprendemos y es realmente el español que tengo” (Informante 8, Simulación 6)
- (37). “No recuerdo de qué era la primera reunión que hicimos, pero creo que, excepto esa, prefiero esta dinámica. Estoy más a gusto, hablo más y, claramente, lo prefiero a una exposición, donde puede salirte todo mal por los nervios, así es más justo y no te das ni cuenta de que pasa el tiempo” (Informante 7, Simulación 5)

Aun cuando el alumnado vincula de una forma clara la validez del constructo con el concepto de justicia (imparcialidad, consistencia, reconocimiento y confianza), se destaca el sentido democrático de este, es decir, se evidencia un respeto colectivo e individual a los derechos de cada uno de los participantes. Asimismo, interpretan que han contado con diversos momentos y tipos de evaluación (33), así como capacidad para negociar esas cuestiones y tiempo para desarrollar en el

grupo las intervenciones objeto de evaluación. De hecho, estas intervenciones se alinean perfectamente con el planteamiento de justicia de Kunnan (2018), ya que confirman que una prueba justa debe brindar suficientes oportunidades de aprendizaje, generar interpretaciones coherentes y significativas y ser percibida como imparcial. Asimismo, uno de los resultados más destacables es el fuerte papel que a lo largo de los comentarios anteriores y en los siguientes, subrayan, como la importancia de la cooperación y de la coconstrucción en las simulaciones.

- (38). “Es muy diferente. A mí me ayuda mucho a estar más segura, con más confianza [...] Además, me ha parecido increíble que cuando he presentado el proyecto de la RSC<sup>3</sup>, el de [Nombre del Informante 5] era muy semejante, y luego en el debate lo hemos juntado y tenemos un proyecto muy bueno” (Informante 12, Simulación 3)
- (39). “Sí, a mí me gusta este tipo de interacción [comentario en respuesta al anterior]. Nos hace pensar y entre todos conseguimos mejorar los proyectos y desarrolla nuestro pensamiento crítico, que es muy importante, el pensar *outside of the box* (Informante 5, Simulación 3)
- (40). “Es algo muy positivo. No nos sentimos solos y la conversación fluye más naturalmente. Por ejemplo, si se me olvida una idea, tengo un colega que me escucha y recoge el tema y ha sido realmente un reto este examen, porque todos teníamos que pensar en soluciones para los departamentos. No podíamos solo analizar el problema nuestro, sino ver el conjunto, debatir.” (Informante 9, Simulación 2)

#### 4. DISCUSIÓN

Siguiendo los puntos que estructuran la validez de un constructo (Arias, Maturana y Restrepo, 2012; Quevedo-Camargo y Pinheiro, 2021), observamos que la interactividad está presente de forma constante en las reflexiones del alumnado, pues reconocen que activan simultáneamente recursos lingüísticos (intervenciones 21, 25-30), estrategias de aprendizaje y comunicativas (intervenciones 17, 20), conocimientos temáticos (intervenciones 13, 22) y, claramente, elementos de la dimensión afectiva y social.

La muestra claramente vincula este instrumento de evaluación con la autenticidad, es decir, consideran el constructo muy próximo al mundo profesional al que pretenden entrar (intervenciones 23-25). Por tanto, las referencias al vocabulario se deben a la alta sensibilidad metalingüística provocada por las necesidades inherentes al aprendizaje de una lengua de especialidad, donde es importante el conocimiento y la práctica de determinados géneros discursivos (orales) y el léxico especializado (Gómez de Enterría, 2006). En otras palabras, queda otra vez de manifiesto la interrelación entre autenticidad, interactividad y la reflexión metalingüística, presente en muchas reflexiones y obteniendo un papel central en las propias percepciones de los estudiantes, en

---

<sup>3</sup> Acrónimo del concepto Responsabilidad Social Corporativa.

consonancia con el rol clave que tiene en el aprendizaje de lenguas, más aún si cabe en nuestro caso, por la proximidad lingüística de las dos lenguas romance.

En relación a la confiabilidad, en nuestro estudio resulta patente, por un lado, el sentimiento generalizado entre el alumnado de una evolución progresiva (intervenciones 16, 21, 23, 31-33), que requiere de cierta habituación por las diferencias que supone este instrumento en comparación con otros habituales en la tradición académica e institucional donde se desarrolla la investigación y previos (educación obligatoria, por ejemplo). Esto se observa claramente en algunas intervenciones, ya referidas, que comparan la primera simulación con las posteriores e, inclusive, con las estrategias desplegadas. Por otro lado, varios informantes subrayan que enfrentaron dificultades en la primera simulación, especialmente por su elemento novedoso, pero también por tratarse de una simulación con un número más elevado de participantes. No obstante, creemos que la confiabilidad del constructo mejora sustancialmente cuando intervienen en las simulaciones un número más moderado de intervinientes, teniendo en consideración los datos obtenidos por la observación (no) participante.

Aun cuando en lo relativo a la viabilidad es notorio el esfuerzo temporal, de trabajo autónomo y de preparación, así como de ciertos elementos de logística (la grabación, sesiones de *debriefing*, etc.), consideramos que ese esfuerzo institucional, del docente y del alumnado no son superiores a los beneficios de su implantación en diferentes ámbitos: la práctica de las competencias comunicativas y la creación de un espacio de aprendizaje-evaluación semiauténtico que genera fuertes impactos positivos. Es muy simbólico que varios informantes se olviden que están en una evaluación porque se sienten “dentro” de la reunión/simulación o, aún más importante en términos de reflexión sobre su propio aprendizaje, manifiesten que “piensan en español” (intervenciones 1, 17, 19, 21, 23, 29). Ambas denotan un alto grado de inmersión del alumnado en el contexto simulado y que genera claros beneficios en su aprendizaje, y que son coherentes con los resultados de la observación (no) participante y con otros estudios previos (Wang, 2017; Sapiña, 2021).

Así pues, los efectos de la adopción de este instrumento de evaluación son importantes especialmente en la dimensión afectiva. La muestra señala de manera unánime, por un lado, la reducción del nivel de ansiedad en términos generales, si bien permanece cierta ansiedad facilitadora, y, por otro lado, un aumento de la motivación y de las emociones positivas, así como el desarrollo de habilidades sociales y de estrategias de cooperación. En un plano institucional, se concluye que aproxima la evaluación a las percepciones de las necesidades profesionales y técnicas del alumnado. Estos dos aspectos son clave para entender el sentimiento predominante de justicia que manifiestan, de diferentes formas, muchos informantes (intervenciones 16, 32, 36 y 37).

Si la autenticidad y el propio formato del discurso oral (una reunión de duración media) crea un contexto simulado absorbente, el alumnado responde con claras mejoras en la dimensión afectiva y, por ende, considera que son evaluados de forma justa y coherente. En otras palabras,

podemos afirmar que el constructo está alineado con una visión comunicativa de la lengua, con énfasis en la interacción, en la cooperación y en la coconstrucción del significado. Asimismo, es coherente con disciplinas de EFE y del resto del grado universitario que cursan, dado que el género discursivo es propio de ámbitos profesionales y en el cual se practica una globalidad de competencias, identificadas por ciertos informantes como habilidades blandas o pensamiento crítico, como se observa en las intervenciones 10, 18 o 39. Así pues, en relación a la validez sistémica y de contenido, esta es elevada, puesto que, como ya hemos señalado (véase tabla 2), se integran temas propios del ámbito empresarial (Marketing, legislación, RR.HH., comunicación interna, prácticas profesionales, etc.), percibidos como “reales” por los informantes.

Pese a las dificultades iniciales, el alumnado comprende, generalmente, los objetivos, los tiempos, la dinámica de la simulación y esto redundará en una mayor claridad procedimental. Por esa razón, de nuestro estudio podemos inferir que existe un grado suficiente de transparencia para operacionalizar la evaluación de forma adecuada. Este grado suficiente solamente se alcanza teniendo en consideración las directrices proporcionadas previamente (véase punto 2.4) y, por tanto, a pesar de que se encuentran en nuestro artículo en la metodología es necesario subrayar que estos requisitos sobre el tiempo mínimo de intervención, por ejemplo, es clave para entender la propia actuación de los estudiantes.

En relación al concepto de justicia, este quizá sea uno de los hallazgos más destacados de nuestro estudio, ya que la muestra expresa de forma constante, unánime y consistentemente los diferentes elementos que definen una evaluación justa. Esto es, establecen conexiones claras con la imparcialidad y la consistencia (la existencia de turnos, roles y posibilidades de participación constantes), pero sobre todo por el reconocimiento y la confianza. En otras palabras, el alumnado siente una fuerte vinculación afectiva porque sabe y siente que su opinión y su trabajo va a ser escuchado, comprendido y respetado por una comunidad y, asimismo, sus aportaciones son escuchadas activamente y forman parte del conocimiento necesario para la cooperación y la coconstrucción de soluciones y de significados (intervenciones 13, 14, 16, 22, 39, 40).

Es más, en relación con ese último aspecto, existe un sentimiento democrático predominante, dada la importancia de la colaboración y el compromiso en la entreayuda, como se evidencia, por ejemplo, en las intervenciones 5 y 13-16. La capacidad de negociar tiempos y formas de intervenir en la evaluación, más allá de lo estrictamente obligatorio, deviene de una serie de reglas que garantizan una necesaria equidad, en consonancia con los atributos de justicia y democracia. Así pues, se trata de un constructo que promueve la autonomía individual, así como también los vínculos entre iguales, pues el docente no ejerce de juez, ni actúa como posible modelo lingüístico, sino como observador y facilitador.



## CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, el estudio concluye que la adopción de un constructo percibido por el alumnado como de mayor autenticidad es una de las claves que dota de una mayor validez al instrumento de evaluación de la destreza oral en ELE/EFE. Según las reflexiones de los aprendientes, destaca en todos los aspectos el impacto positivo en la dimensión afectiva, que tiene varios correlatos (disminución de la ansiedad, aumento de la motivación, generación de un clima de confianza y apoyo) y que sienta las bases para establecer una evaluación en grupo donde existen estrategias de cooperación entre el alumnado, sean estas de índole afectiva, lingüísticas o metacognitivas. Así pues, cabe destacar el importante esfuerzo lingüístico, profesional/académico y de tiempo que conlleva este tipo de evaluación. No obstante, dicho esfuerzo es percibido como un síntoma de una evaluación del español “real”, de sus competencias comunicativas “auténticas”, que les permite intervenir y ser evaluados de forma justa y democrática. Es más, consideran que dicho esfuerzo es gratificante y un indicio positivo y próximo a las futuras realidades profesionales. Así pues, el uso de temáticas claramente ancladas en asuntos de fines específicos es una de las piedras angulares no solo de la autenticidad y de la motivación, sino del desarrollo de otras habilidades no estrictamente lingüísticas y se trata de uno de los elementos referidos de forma más positiva en el estudio. En definitiva, el alumnado manifiesta una clara preferencia por este instrumento de evaluación frente a otros menos interactivos y habituales en su contexto escolar y/o universitario y podemos concluir que, gracias a la simulación, la evaluación oral se integra satisfactoriamente en el desarrollo del proceso de aprendizaje/enseñanza de la lengua extranjera.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. *In*: SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (dir.) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. 2. ed. Madrid: SGEL, 2016, p. 501-520. v. 1.
- ARIAS, C. I., MATURANA, L. M. y RESTREPO, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. **Lenguaje**, Cali, v. 40, n. 1, p. 99-126, 2012.
- BAILINI, S. **El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera**. Milán, Mimesis Edizioni, 2020.
- BAILINI, S. y MUÑOZ-BASOLS, J. Feedback interactivo y autonomía. *In*: NEGUERUELA-AZAROLA, E, GARCÍA, P. y ESCANDÓN, A. (Eds.). **Teoría sociocultural y español LE/L2** Londres: Routledge, 2023. p. 100-117.
- BERNARDO, J. y CALDERERO, J. F. **Aprendo a investigar en educación**. Madrid: Rialp, 2009.
- BLANCO CANALES, A. Convertir la evaluación en una oportunidad para aprender: una propuesta para la asignatura de lengua española. **Contextos educativos**, Madrid, n. 14, p. 175-190, 2011.
- CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. **Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global**. Madrid: Editorial Gredos, 2006.

- COLEMAN, D. W. y YAMAZAKI, K. Simulation. *In: The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, Teaching and Technology*. New Jersey: Wiley, 2018. p. 1-7.
- CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario**. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.
- FISCHER, J. Global Simulation Projects in Language Teaching. *In: FISCHER, J., MUSACCHIO, M. T. y STANDRING, A. (ed.) Exploiting Internet Case Studies and Simulation Templates for Language Teaching and Learning - A Handbook*. Göttingen: Culliver Verlag, 2009, p.12-18.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Arco Libros, 2009.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación**. México: Mac Graw Hill, 2010.
- KUNNAN, A. J. **Evaluating language assessments**. Londres: Routledge, 2017.
- KVALE, S. y BRINKMAN, S. **InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing**. Los Ángeles: SAGE, 2009.
- LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LÓPEZ MEDINA, B. **Scaffolding: Cuándo, cómo y para qué utilizarlo en el aula de español como lengua extranjera (E/LE)**. Granada: Editorial Comares, 2022.
- MADINABEITIA, S. y ANDÚJAR, A. Zona de Desarrollo Próximo y Evaluación Dinámica. *In: NEGUERUELA-AZAROLA, E, GARCÍA, P. y ESCANDÓN, A. (Eds.). Teoría sociocultural y español LE/L2*. Londres: Routledge, 2023. p. 156-171.
- PEÑA, B. **La observación como herramienta científica**. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 2015.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. y PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>
- SAPIÑA, J. R. *Análisis contrastivo y de errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de español lengua extranjera*. Tesis doctoral - Universidad Complutense de Madrid, 2021.
- SAPIÑA, J. R. La Simulación Global y oral: un procedimiento e instrumento para el aprendizaje, la evaluación y la investigación lingüística. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n.3, p. 639-663, 2022.
- SHOHAMY, E. Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective. *In: BYRNES, H. (Ed.) Learning foreign and second languages*. New York: The Modern Language Association of America, 1998, p. 238-261.
- WANG, F. *La simulación global y la simulación global adaptable en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos sinohablantes*. Tesis doctoral - Universidad de Sevilla, 2017.

## O AUTOR

### Joan Rodríguez Sapiña

Doctor em Linguística Teórica y Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), docente del área de estudios hispánicos en la Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real (Portugal), y miembro del centro de investigación Centro de Estudos em Letras (CEL).

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

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

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

## RESUMO

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

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



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Francisco Carlos Fogaça**

[fcfogaça@gmail.com](mailto:fcfogaça@gmail.com)

[orcid.org/0000-0001-8163-6454](https://orcid.org/0000-0001-8163-6454)

Universidade Federal do Paraná (UFPR),  
Curitiba, Paraná, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

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

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

## RESUMEN

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

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

### Como citar:

FOGAÇA, Francisco Carlos. Avaliação no Ensino de Inglês como Língua Franca: Repensando Práticas Avaliativas na BNCC. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 218-244, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59819 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 marcou um momento de ruptura paradigmática no ensino de inglês no Brasil, ao adotar explicitamente a perspectiva do inglês como língua franca (ILF) e reconhecer que esta língua "não pertence mais aos países hegemônicos, cujos falantes são considerados nativos" (Brasil, 2018, p. 241). Esta mudança conceitual, que valoriza a diversidade linguística, a interculturalidade e a translanguagem, representa muito mais do que simples ajuste curricular; constitui uma transformação epistemológica que questiona a ideologia do falante nativo e o que significa saber inglês (Schmitz, 2016; Llurda, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1. A PROPOSTA DA BNCC PARA O ENSINO DE INGLÊS**

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



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

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

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

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



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

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

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

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

## 2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A AVALIAÇÃO

### 2.1 Avaliação Somativa, Diagnóstica e Formativa

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

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

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

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

---

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

**Quadro 1 — Avaliação diagnóstica, somativa e formativa**

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

Fonte: com base em Brown e Abeywickrama, 2019

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

## 2.2 Competência Comunicativa Intercultural e interculturalidade

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

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

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

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

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

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

Para Piller

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

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

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

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

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

**Quadro 2 — Perspectivas de Interculturalidade**

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

Fonte: Adaptada de Walsh, 2012

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

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

### 3. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO ALINHADA AO ILF

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

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

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

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



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

A seguir, apresento uma proposta de rubrica<sup>7</sup> (a respeito de rubricas, ver Brookhart, 2013 e Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021) com base nos critérios discutidos nesta seção e na abordagem intercultural de Walsh. São possibilidades avaliativas que os professores poderão utilizar dependendo da turma e de seu contexto de ensino. O quadro 3 traz uma avaliação formativa/processual que abrange todos os aspectos citados. São apenas exemplos, possibilidades de avaliação formativa. Esta rubrica pode ser usada para avaliar a oralidade, mas também a produção escrita com pequenas adaptações. A rubrica de Consciência Crítica de Cultura (elaborada com base nas ideias de Walsh), no quadro 3, não busca apenas identificar diferenças, mas avalia a capacidade do aluno de questionar e desafiar as hierarquias de poder que validam certas variedades de inglês e rejeitam outras — um traço central da interculturalidade crítica.

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

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

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

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



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

**Quadro 3 — Rubrica de Avaliação Formativa em ILF.**

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

### 3.1 Avaliação por Portfólio de Aprendizagem

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

**Quadro 4 - Portfólio de aprendizagem**

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

### 3.2 Avaliação por Projetos Interculturais

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

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

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

### 3.3 Avaliação colaborativa e por pares

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

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

### 3.4 Avaliação Baseada em Tarefas Comunicativas

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



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

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

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

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

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

---

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



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

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

Fonte: elaborado pelo autor

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

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

Assim, a validação<sup>10</sup> deve ser compreendida como um processo contínuo (Green, 2014; Royal, 2017). Conforme Green (2014), as avaliações de linguagem se assemelham mais a mapas

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

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

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

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UNESCO. *Intercultural competences*. UNESCO, 2013.

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

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

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

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

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

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



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

## O AUTOR

### Francisco Carlos Fogaça

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

# Impacto da Inteligência Artificial no Processo Avaliativo: Um Estudo Sobre as Percepções de Professores de um Centro de Línguas

*The Impact of Artificial Intelligence on the Assessment Process: A Study on Language Center Teachers' Perceptions*

*Impacto de la Inteligencia Artificial en el Proceso de Evaluación: Un Estudio sobre las Percepciones de Profesores de un Centro de Lenguas*

## RESUMO

Este artigo investiga as percepções de professores de línguas estrangeiras do Centro de Línguas (CL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre o impacto da inteligência artificial (IA) nos processos avaliativos. A pesquisa tem como ponto de partida a experiência da primeira autora como graduanda de Letras Inglês e professora estagiária, sob a supervisão da coautora, no âmbito do CL, em que surgiram dúvidas acerca da autenticidade de textos entregues por alunos em atividades diagnósticas. Com abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso, o trabalho articula as contribuições de Zabala (2010), Luckesi (2011) e Fidalgo (2006) com pesquisas recentes sobre IA. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas com docentes do CL. Os resultados indicam que, embora reconheçam o potencial da IA para apoiar avaliações e otimizar o tempo, os professores ressaltam a necessidade de curadoria crítica e responsabilidade ética em seu uso.

Palavras-chave: avaliação; inteligência artificial; ensino de línguas; docência; tecnologias educacionais.



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Armaní Divina Araújo Siqueira

[armanidivina@ufg.br](mailto:armanidivina@ufg.br)

[orcid.org/0009-0008-9395-412X](https://orcid.org/0009-0008-9395-412X)

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Eliane Carolina de Oliveira

[ecaol2@ufg.br](mailto:ecaol2@ufg.br)

[orcid.org/0000-0003-9809-1474](https://orcid.org/0000-0003-9809-1474)

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article explores the perceptions of foreign language teachers at the Language Center (LC) of the Federal University of Goiás (FUG) regarding the impact of artificial intelligence (AI) on assessment practices. The study takes as its starting point the first author's experience as an undergraduate student majoring in English and as an intern teacher at LC, under the supervision of the co-author, where concerns about the authenticity of texts submitted by students in diagnostic activities arose. Adopting a qualitative case study design, the research draws on the contributions of Zabala (2010), Luckesi (2011), and Fidalgo (2006) with recent research on AI. Data were collected through questionnaires and interviews with CL teachers. The findings indicate that, although teachers acknowledge AI's potential to support assessment design and optimize time, they emphasize the importance and the need of critical curation and ethical responsibility in its use.

Keywords: assessment; artificial intelligence; language teaching; teaching practice; educational technologies.

## RESUMEN

Este artículo investiga las percepciones de profesores de lenguas extranjeras del Centro de Lenguas (CL) de la Universidad Federal de Goiás (UFG) sobre el impacto de la inteligencia artificial (IA) en los procesos evaluativos. Partiendo de la experiencia de la primera autora como estudiante de Letras Inglés y profesora becaria, bajo la supervisión de la coautora, en el CL, en el que surgieron dudas acerca de la autenticidad de los textos entregados por estudiantes en actividades diagnósticas. Con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, el trabajo articula las contribuciones de Zabala (2010), Luckesi (2011) y Fidalgo (2006) con investigaciones recientes sobre IA. Los datos se recopilaban mediante cuestionarios y entrevistas con docentes del CL. Los resultados indican que, aunque los profesores reconocen el potencial de la IA para apoyar evaluaciones y optimizar el tiempo, subrayan la necesidad de una curaduría y responsabilidad ética en su uso.

Palabras clave: evaluación; inteligencia artificial; enseñanza de lenguas; docencia; tecnologías educativas.

### Como citar:

SIQUEIRA, Armaní Divina Araújo; OLIVEIRA, Eliane Carolina de. Impacto da Inteligência Artificial no Processo Avaliativo: Um Estudo Sobre as Percepções de Professores de um Centro de Línguas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 245-264, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59883 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

Em 2023, no âmbito do Órgão Complementar Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (UFG), a primeira autora, então graduanda em Letras Inglês e professora estagiária, sob a supervisão da coautora, enfrentou desafios relacionados à elaboração de atividades avaliativas. Inicialmente, foram propostas atividades diagnósticas para serem realizadas em casa, com o objetivo de entender o nível de proficiência dos estudantes. Tais atividades não teriam caráter punitivo já que a nota atribuída estaria vinculada apenas à entrega, sem penalizações por eventuais erros. Contudo, observou-se que, embora se tratasse de turmas em níveis iniciantes, muitos dos textos entregues continham estruturas gramaticais e vocabulário significativamente avançados e discrepantes em relação ao desempenho dos mesmos estudantes em avaliações somativas presenciais.

Essa discrepância levantou questionamentos relevantes, a saber: o desempenho superior seria decorrente do tempo adicional para pesquisa e reelaboração? Ou estaria associado ao uso de ferramentas digitais, mais especificamente de inteligência artificial (IA), como suporte para a produção dos textos? A partir dessas reflexões, o formato das avaliações diagnósticas, foi ajustado para o ambiente da sala de aula, buscando minimizar a interferência de recursos externos de correção ou produção textual. Paralelamente, a experiência também suscitou discussões acerca de como lidar de maneira eficiente com o uso da IA, não apenas discutindo seu uso em sala, visando reduzir interferências em atividades avaliativas, mas também de explorar possibilidades de sua incorporação como recurso pedagógico aliado. Esse processo evidenciou não apenas os desafios pedagógicos decorrentes do uso da IA em contextos avaliativos, mas também a necessidade de compreender como docentes percebem tais impactos e de que maneira podem incorporar a IA de forma crítica e ética em suas práticas.

A partir dessa problematização inicial, é pertinente destacar que, na área educacional de forma geral, bem como no campo de ensino de línguas estrangeiras, a avaliação desempenha um papel fundamental no acompanhamento do progresso dos alunos e na identificação de áreas que necessitam de melhorias. O uso de ferramentas IA nas práticas pedagógicas, especialmente no processo avaliativo, tem gerado tanto entusiasmo quanto apreensão entre educadores e especialistas como Luckin, Holmes e Griffiths (2016), Amin (2023), Meniado et al. (2024), Smerdon (2024) e Lee et al. (2024). Por um lado, elas oferecem possibilidades de transformar metodologias e ampliar a personalização no aprendizado; por outro, levantam questões éticas e pedagógicas importantes, incluindo o impacto na autoria e na originalidade dos trabalhos dos estudantes.

A introdução dessas ferramentas levanta questões sobre como essas tecnologias estão moldando as práticas avaliativas e a interação entre professores e alunos. Especialistas demonstram receio em relação ao uso de IA como substituta do processo de escrita humana.

Chomsky, Roberts e Watumull (2023), por exemplo, afirmam que ferramentas como o ChatGPT operam de maneira superficial e duvidosa, não podendo compreender as nuances da linguagem:

Por mais úteis que esses programas possam ser em alguns domínios específicos, sabemos que, segundo a ciência linguística e a filosofia do conhecimento, eles diferem profundamente da forma como os humanos raciocinam e utilizam a linguagem. Essas diferenças impõem limitações significativas ao que esses programas podem realizar, incorporando-lhes defeitos inerentes e irremediáveis (Chomsky, Roberts, Watumull, 2023, s.p. tradução nossa).<sup>1</sup>

Ademais, a preocupação com o uso de ferramentas de IA por discentes é exemplificada pelo relato de Livingstone (2024), que possui doutorado em literatura hispânica, é editora-gerente da MLN – um periódico acadêmico na área de estudos literários – e já deu aula em diversas universidades, como New Jersey Institute of Technology, Moravian University e Whitman College. Em matéria para o site da revista TIME, Livingstone declara ter decidido abandonar a docência devido ao uso disseminado do ChatGPT por seus alunos. A educadora relata que lecionava escrita acadêmica para estudantes de doutorado em uma faculdade técnica e descreve como os seus alunos dependiam fortemente das ferramentas de IA para escrever os seus textos e, conforme afirma:

Meus alunos não possuíam as habilidades para identificar e corrigir as mudanças sutis em significado. Eu não pude convencê-los da importância da consistência estilística ou da necessidade de desenvolver vozes próprias como escritores de pesquisa (Livingstone, 2024, s.p. tradução nossa).<sup>2</sup>

Diante dessas considerações, a presente pesquisa se propõe a compreender como um grupo de professores atuantes no CL/UFG lida com ferramentas de IA, especificamente no campo da avaliação. Embora a IA ofereça recursos úteis, a avaliação continua sendo um processo essencialmente humano, no qual o julgamento crítico e a experiência docente são insubstituíveis. A investigação do impacto de ferramentas de IA no processo avaliativo em línguas estrangeiras é relevante, pois pode oferecer subsídios teóricos para fomentar discussões sobre o uso ético da IA na educação, ampliando suas possibilidades de uso sem comprometer a integridade e os objetivos centrais da prática docente.

O presente artigo tem como objetivo, portanto, investigar as percepções de professores do CL acerca do impacto da IA nos processos avaliativos, com reflexões teóricas e dados empíricos coletados junto a docentes do CL. Busca-se ainda investigar como aqueles que atuam diretamente no ensino percebem, lidam e utilizam essas ferramentas, considerando que a experiência compartilhada pelos docentes oferece suporte fundamental para evitar que decisões como a de

<sup>1</sup> “However useful these programs may be in some narrow domains, we know from the science of linguistics and the philosophy of knowledge that they differ profoundly from how humans reason and use language. These differences place significant limitations on what these programs can do, encoding them with ineradicable defects.”

<sup>2</sup> “My students lacked the skills to identify and correct subtle shifts in meaning. I could not convince them of the need for stylistic consistency or the need to develop voices as research writers.”

Livingstone (2024), de abandonar a docência, se tornem comuns. Dessa forma, delinearam-se os objetivos específicos do estudo de: i) identificar os principais benefícios e desafios relatados pelos professores de línguas estrangeiras em relação ao uso de IA nas atividades avaliativas e ii) investigar as percepções e ações dos docentes participantes frente à crescente presença de ferramentas de IA nas atividades avaliativas produzidas pelos aprendizes.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As tecnologias digitais têm ganhado cada vez mais espaço na educação. Recentemente, a IA tem se destacado pelo impacto significativo nas práticas pedagógicas, especialmente no campo das avaliações. Muitos estudos ressaltam os benefícios dessa tecnologia, apontando-a como uma ferramenta positiva tanto para professores quanto para alunos, como apontado por Luckin, Holmes e Griffiths (2016), Amin (2023) e Meniado et al. (2024). Nesse sentido, ferramentas digitais estão sendo utilizadas para personalizar o ensino, fornecer feedback em tempo real e agilizar os processos avaliativos. Por outro lado, especialistas no campo da educação apontam desafios relacionados ao uso de IA como Smerdon (2024) e Lee et al. (2024). Entre os principais, destacam-se questões éticas e pedagógicas, como a dificuldade em diferenciar materiais autênticos dos gerados por essas ferramentas, levantando, assim, debates sobre o impacto dessa tecnologia na integridade acadêmica e autonomia dos alunos. Adicionalmente, para compreender o impacto de ferramentas de AI no processo avaliativo, é necessário considerar também as concepções pedagógicas de avaliação. Autores como Fidalgo (2006), Luckesi (2011) e Zabala (2010) entendem a avaliação como parte do ato pedagógico, voltada ao acompanhamento e à promoção da aprendizagem.

A avaliação é uma dimensão essencial no processo educacional, por estar diretamente relacionada à compreensão do desenvolvimento dos alunos e à tomada de decisões pedagógicas. Nesta seção busco contextualizar e discutir o uso de IA no processo avaliativo, principalmente voltado para línguas estrangeiras, considerando seus pontos positivos e negativos. Início com Zabala (2010, p. 195) para quem

[b]asicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.

Tal observação revela uma tradição escolar centrada mais na classificação do que na aprendizagem. Contra essa concepção, Zabala (2010) defende uma abordagem que prioriza o crescimento global do aluno, denominada de avaliação formativa. Essa forma de entender a avaliação se organiza em diferentes fases ao longo do processo de ensino e aprendizagem, a saber: inicial, reguladora e somativa. A *avaliação inicial* tem como função considerar os conhecimentos

prévios dos estudantes. Como destaca Zabala (2010, p. 199), “o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir [...] estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem.” O autor aborda ainda a avaliação reguladora que consiste em “[o] conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam.” (Zabala, 2010, p. 200), funcionando, assim, como um norte para o acompanhamento e adaptação das estratégias pedagógicas. Por fim, Zabala destaca a avaliação somativa ou integradora, que:

manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo (Zabala, 2010, p. 201).

Nesse sentido, a avaliação somativa ou integradora corresponde ao que tradicionalmente chamamos de avaliação final, mas que, em Zabala (2010), ela é vista de forma mais ampla. Não é apenas uma prova ou exame conclusivo, mas sim um momento de integração das aprendizagens para verificar em que medida os objetivos foram atingidos e como o aluno evoluiu em seu processo formativo. Essa concepção apresentada pelo autor reconhece a avaliação como parte integrante e contínua do processo de ensino e aprendizagem. Com o deslocamento do foco da simples verificação de resultados para a compreensão de todo o desenvolvimento do aluno, torna-se evidente que a avaliação cumpre uma função pedagógica mais profunda na orientação da prática docente.

Considerando, assim, essa definição mais ampla da avaliação, é possível observar como as tecnologias baseadas em IA têm buscado atender a algumas demandas educativas. Um dos principais benefícios apontados sobre o uso de ferramentas de IA em práticas pedagógicas é a sua capacidade de personalizar o aprendizado. Segundo Luckin, Holmes e Griffiths (2016, p. 11, tradução nossa),

“[a] Educação com Inteligência Artificial (AIEd) oferece a possibilidade de uma aprendizagem mais personalizada, flexível, inclusiva e envolvente.”<sup>3</sup> Por facilitar a personalização de aulas e conteúdos, essas ferramentas, nessa perspectiva, auxiliam o professor a atender mais eficientemente às necessidades dos aprendizes. Essa capacidade de personalização também é observada no campo da avaliação de línguas estrangeiras. Amin (2023) aponta o impacto de ferramentas de IA no que ele chama de teste adaptativo (adaptive testing), método de avaliação que ajusta a dificuldade das perguntas de acordo com o desempenho do participante. Segundo o autor, “[o]s algoritmos de IA auxiliam essa técnica, possibilitando criar uma experiência de avaliação dinâmica e individualizada” (Amin, 2023, p. 2, tradução nossa).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> “AIEd offers the possibility of learning that is more personalised, flexible, inclusive, and engaging.”

<sup>4</sup> “AI algorithms underpin this technique, making it possible to create a dynamic and individualized assessment experience.”



Dessa forma, seria possível uma mudança em relação às avaliações diagnósticas e de nivelamento que frequentemente utilizam o mesmo conjunto de perguntas para todos os estudantes, independentemente das possíveis diferenças de nível e proficiência na língua alvo.

Essas possibilidades de utilização das ferramentas de IA dialogam com o que defende Luckesi (2011), para quem a avaliação deve servir como instrumento de diagnóstico e intervenção pedagógica, e não como um simples mecanismo de seleção ou exclusão. Para o autor, “[a]valiar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, [...] com um critério, assumido como qualidade desejada” (Luckesi, 2011, p. 277, ênfase no original). A partir dessa análise diagnóstica, o professor pode intervir pedagogicamente, ajustando estratégias para promover a aprendizagem. Ao possibilitar o acompanhamento personalizado do desempenho dos alunos, as ferramentas de IA podem atuar como aliadas, ao oferecer dados que orientam o trabalho docente. No entanto, Luckesi (2011) adverte que avaliar não é apenas aplicar instrumentos, corrigir e atribuir notas; é, principalmente, interpretar e decidir pedagogicamente. Nesse sentido, ainda que os algoritmos forneçam informações detalhadas sobre erros e acertos, o professor é quem deve assumir a responsabilidade de decidir como essas informações serão utilizadas em favor do desenvolvimento do estudante.

Outro benefício apontado nessa questão é como as ferramentas de IA podem auxiliar a agilizar os processos avaliativos para professores e aprendizes. Amin (2023, p. 3, tradução nossa) destaca que algoritmos podem ser utilizados por professores para fornecer feedback em tempo real para seus alunos: “sistemas baseados em IA podem avaliar e corrigir rapidamente as respostas dos alunos, fornecendo feedback imediato, o que é altamente benéfico tanto para os professores quanto para os estudantes.”<sup>5</sup> Assim, professores podem economizar tempo e focar em aspectos mais complexos do processo avaliativo, como, por exemplo, a análise crítica do conteúdo.

Para os aprendizes, a automação proporcionada pelas ferramentas de IA também se mostra vantajosa, por permitir a correção imediata e contínua de erros estruturais. Ademais, ferramentas como o ChatGPT têm se mostrado eficazes no auxílio de alunos em tarefas de escrita, como no suporte na geração de ideias, na explicação de conceitos ou na construção e justaposição de argumentos sobre um tema específico. Uma pesquisa conduzida por Meniado et al. (2024), com alunos da Tailândia e do Vietnã sobre o uso do ChatGPT na produção escrita em segunda língua, revelou que os participantes utilizaram essa ferramenta digital em todas as etapas do processo de escrita: “geração de ideias, organização de ideias, elaboração de rascunhos, revisão, etc”<sup>6</sup> (Meniado et al., 2024, p. 7, tradução nossa). Além disso, os participantes, de forma geral,

<sup>5</sup> “AI-powered systems can rapidly evaluate and grade student responses, providing immediate feedback, which is highly beneficial for both educators and students.”

<sup>6</sup> “generating ideas, organizing ideas, drafting, revising, etc.”

demonstraram uma percepção positiva sobre o uso do ChatGPT na produção escrita em segunda língua.

Além disso, como é ressaltado por Fidalgo (2006), a avaliação deve ser construída em diálogo com os alunos, com o intuito de valorizar os seus percursos individuais e suas vozes no processo avaliativo. Segundo a autora, “também em avaliação, é preciso que se conceda independência às diferentes vozes e que se negociem os significados dos valores, bem como o próprio uso da língua” (Fidalgo, 2006, p. 27). Portanto, a avaliação, para ser significativa, precisa considerar o contexto de vida dos alunos, suas trajetórias formativas e o modo como interagem com o conhecimento. Fidalgo (2006, p. 25) acrescenta que “[a] avaliação pode também atuar na criação desse espaço, no qual a mediação será essencial para resolver os conflitos surgidos.” Sendo assim, as ferramentas de IA podem desempenhar um papel importante no processo avaliativo, oferecendo dados, sugestões e feedback personalizados, contudo a mediação humana continua sendo indispensável, pois por mais avançados que os algoritmos sejam, eles não substituem o olhar do professor.

Apesar dos benefícios apontados, o uso de ferramentas de IA, principalmente considerando avaliações, apresenta desafios significativos. As principais preocupações envolvem questões sobre plágio e integridade acadêmica sendo frequentemente mencionada a possibilidade de uso indevido da tecnologia por parte dos estudantes: “educadores expressaram preocupações de que os alunos estejam utilizando essa tecnologia para realizar tarefas que anteriormente se presumia serem concluídas sem a assistência da IA”<sup>7</sup> (Lee et al., 2024, p. 1, tradução nossa). Tal preocupação é justificada devido à dificuldade de se detectar e comprovar o uso de ferramentas de IA em trabalhos escolares e acadêmicos. A título de exemplo, em uma pesquisa conduzida por Smerdon (2024), na qual, alunos foram incentivados a utilizar o ChatGPT em seus processos de escrita, observou-se que 85% dos trabalhos entregues por participantes que recorreram à ferramenta apresentaram 0% de detecção como texto gerado por IA. Além disso, é importante destacar que a personalização proporcionada pela IA, embora vantajosa em muitos aspectos, não substitui a necessidade de os alunos desenvolverem habilidades interpessoais e a capacidade de lidar com problemas que exigem criatividade e pensamento crítico. Conforme discutido por Amin,

Os educadores devem continuar a criar avaliações significativas, interpretar dados gerados por IA e usar sua expertise para personalizar o ensino. À medida que a IA continua a moldar o cenário educacional, é crucial manter um equilíbrio entre os benefícios da tecnologia e o papel essencial dos professores na orientação e no cultivo do processo de aprendizado (Amin, 2023, p. 4, tradução nossa).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> “educators expressed concerns that students would be using this technology to complete assignments that would previously have been assumed to be completed without AI assistance.”

<sup>8</sup> “Educators must continue to design meaningful assessments, interpret AI-generated data, and use their expertise to personalize instruction. As AI continues to shape the education landscape, it is crucial to maintain a balance between the benefits of technology and the essential role of teachers in guiding and nurturing the learning process.”

Por fim, é possível concluir que a inteligência artificial já exerce uma influência direta na educação e no processo avaliativo de línguas estrangeiras. Sua utilização tem se expandido entre professores e alunos, trazendo benefícios e desafios. Entre os aspectos positivos, destaca-se a capacidade de personalizar o aprendizado e os processos avaliativos, além de otimizar o tempo dedicado à correção e produção de textos. No entanto, é importante considerar as implicações éticas e pedagógicas do uso dessas ferramentas, garantindo que elas não comprometam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, criatividade e pensamento crítico. O futuro da avaliação com IA dependerá de sua integração equilibrada ao ambiente educacional, ampliando as oportunidades de aprendizado sem comprometer a autenticidade e a profundidade das experiências educacionais.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois busca compreender, de forma contextualizada e aprofundada, as percepções, experiências e interpretações construídas por professores de línguas estrangeiras sobre o impacto das ferramentas de IA no processo avaliativo. Como apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa preocupa-se com a descrição detalhada e a análise dos fenômenos, com foco em compreender, ao longo do processo de pesquisa, os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, sem buscar comprovar uma hipótese prévia. Adicionalmente, segundo os autores, “[o]s investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, por procurar não apenas identificar opiniões, mas compreender como os professores de línguas estrangeiras vivenciam, interpretam e reagem à presença de ferramentas de IA no campo de avaliação. Por essa razão, o foco da investigação está na construção subjetiva dos sentidos e nas perspectivas, tanto positivas quanto negativas, sobre essas ferramentas. Como é destacado por Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes”, o que implica uma postura que valoriza o contexto e as relações estabelecidas no campo de pesquisa.

Além disso, a investigação utiliza o estudo de caso como estratégia metodológica, pois essa abordagem permite a análise aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto natural, considerando múltiplas dimensões e perspectivas dos participantes (André, 2013). Como mencionado na parte introdutória, o foco central da pesquisa é investigar as impressões de professores de línguas estrangeiras sobre o impacto da inteligência artificial (IA) nos processos avaliativos, explorando os benefícios e desafios bem como as expectativas para o futuro dessa integração tecnológica. Tal estratégia é particularmente relevante para este estudo, uma vez que

permite compreender as experiências, percepções e práticas de um grupo específico de professores de línguas estrangeiras em relação ao tema.

### 3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi conduzida com professores voluntários de inglês atuantes no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (UFG). O Centro de Línguas (CL) da UFG é um órgão complementar<sup>9</sup> da Faculdade de Letras da UFG e em seu corpo docente há professores em diferentes fases de formação (graduandos, com graduação e pós-graduação) tendo assim, professores com muita experiência na área de atuação e professores que estão iniciando a sua formação acadêmica e profissional. Nele são oferecidos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano para a comunidade acadêmica e para a comunidade externa. Esse contexto foi escolhido devido à sua relevância como espaço de formação e atuação docente no ensino de línguas estrangeiras, bem como por ser o local no qual atuo como docente há dois anos. É importante mencionar que o CL oferece aulas nas modalidades presencial e online permitindo, portanto, observar diferentes práticas avaliativas.

### 3.2 Instrumentos de coleta e geração de dados

A coleta de dados, que ocorreu desde o início de Junho até a metade de Setembro de 2025, foi realizada por meio de questionário semiestruturado e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi elaborado a partir dos objetivos e das perguntas da pesquisa e disponibilizado aos professores via Formulário Google que incluía o termo de consentimento. Ele permitiu obter informações sobre o perfil, as percepções, os conhecimentos e as experiências dos participantes por meio de perguntas fechadas e abertas, possibilitando a exploração detalhada de opiniões sobre o uso de IA nos processos avaliativos (Rees; Mello, 2011; Moreira; Caleffe, 2008).

Posteriormente, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individuais com quatro professores selecionados a partir das respostas do questionário. Duas entrevistas ocorreram presencialmente e duas online, via aplicativo Google Meet, conforme a disponibilidade dos participantes, tendo sido gravadas com a devida autorização e transcritas com apoio de ferramentas digitais. As entrevistas possibilitaram aprofundar aspectos não totalmente abordados no questionário, mantendo flexibilidade temática e espaço para respostas mais amplas (Moreira; Caleffe, 2008).

<sup>9</sup> Em 26 de setembro de 2025, o Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal de Goiás aprovou a resolução que torna o Centro de Línguas (CL) órgão complementar da UFG, vinculado à Faculdade de Letras. Um órgão complementar é qualquer estrutura vinculada à Universidade que não seja uma unidade acadêmica ou administrativa principal. Estes órgãos visam o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços, com diferentes enfoques e públicos.

Durante todas as etapas, foram produzidas notas de campo reflexivas, registrando observações, impressões e interpretações sobre divergências e convergências nas perspectivas dos participantes (Bogdan; Biklen, 1994). Esse registro contribuiu para a construção de uma análise crítica, contextualizada e sensível aos significados atribuídos pelos participantes.

A análise dos dados foi realizada por meio de codificação temática, conforme proposta por Moreira e Caleffe (2008). Esse procedimento compreende a análise qualitativa como um processo interpretativo e flexível, no qual os dados são organizados e sistematizados a partir dos objetivos e das perguntas da pesquisa, bem como articulados ao referencial teórico. Inicialmente, todo o material empírico - respostas aos questionários, entrevistas e notas de campo da pesquisadora - foi submetido a leituras sucessivas, com o objetivo de possibilitar a familiarização com o corpus e a identificação de ideias recorrentes. Em seguida, foram identificadas unidades de significado relacionadas às percepções, experiências e práticas docentes frente ao uso de ferramentas de IA no processo avaliativo. Essas unidades receberam códigos provisórios, que foram sendo revistos e reorganizados ao longo da análise, à medida que novas relações e sentidos emergiam dos dados. A partir desse processo analítico, as categorias foram organizadas em três eixos analíticos centrais, definidos tanto por sua recorrência no corpus quanto por sua relação direta com os objetivos da pesquisa. Todo o percurso analítico foi conduzido de maneira contínua, com retomadas constantes ao corpus empírico, assegurando coerência interpretativa e preservando os sentidos atribuídos pelos participantes, conforme orientam Moreira e Caleffe (2008).

### 3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram quatro professores de línguas estrangeiras atuantes no CL. Todos concordaram em participar voluntariamente e contribuíram tanto na etapa do questionário quanto na entrevista individual. Estes participantes foram escolhidos após a fase do questionário, aberta para todos os professores do CL, considerando a relevância e diversidade de suas percepções sobre o uso das ferramentas de IA no processo avaliativo. Cada participante escolheu um nome fictício na etapa do formulário para ser utilizado no decorrer da pesquisa.

O grupo é composto majoritariamente por professores de inglês, com exceção de uma participante que ministra aulas de língua espanhola. A faixa etária dos participantes varia entre 20 e 39 anos, e o grupo é formado por três mulheres e um homem, com níveis de formação que variam desde a graduação até o mestrado. Em relação à experiência docente, a maioria dos participantes têm de um a três anos de atuação, com exceção de uma participante com 11 anos de experiência. No CL, todos os professores entrevistados ministram aulas no formato presencial e no formato online.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise dos dados foi possível observar, primeiramente, que todos os professores utilizam, ao menos mensalmente, alguma ferramenta de IA em sua prática docente sobretudo para o planejamento de aulas e para a elaboração de materiais avaliativos, como a criação e adaptação de textos, a formulação de questões e a produção de atividades interativas. Esse dado demonstra que as ferramentas de IA já causam impacto significativo no cotidiano docente. Os resultados estão organizados aqui em três eixos temáticos, que se relacionam com os objetivos da pesquisa: benefícios, desafios e ações tomadas pelos docentes.

### 4.1 Benefícios relacionados à utilização da IA

Os professores destacaram variados benefícios relacionados ao uso de ferramentas de IA no processo avaliativo. Um dos benefícios mais enfatizado pelos participantes foi a agilidade que tais ferramentas proporcionam, auxiliando especialmente na produção de materiais, atividades e provas, o que resultou, consequentemente, na otimização do tempo dos docentes:

[1]  
[...] me ajuda a produzir material de qualidade e num prazo muito mais rápido. Se eu fosse elaborar um texto, [...] vou gastar, sei lá, 4 horas para escrever um texto para ter certeza que tá tudo OK. E ele faz em 4 segundos [...].  
(Clarice – Entrevista)

[2]  
[...] às vezes eu tenho uma ideia, mas eu não tenho tempo de realizar essa ideia exatamente, porque o professor tem um milhão de funções [...] mas às vezes não tem essa possibilidade, não tem esse tempo e aí eu acho que essa possibilidade de ter algo tão facilmente e tão rápido nas mãos é uma coisa que é muito positiva, eu acho, da IA [...].  
(Julia – Entrevista)

[3]  
[...] às vezes uma atividade é muito simples, mas isso requer muito de nós. Para produzir, sei lá, pegar o Google Documentos e você tem que produzir questão um, questão dois. E às vezes a IA produz tudo, você copia e cola no Google Documentos e vai só adaptando com o seu conteúdo. Então, isso otimiza muito o nosso tempo [...].  
(Mario – Entrevista)

Essas falas evidenciam que, para os professores participantes, o benefício central de agilização proporcionado pelas ferramentas de IA não está diretamente ligado à etapa de correção de avaliações, como sugere Amin (2023) em seus estudos sobre o feedback automatizado, mas sim à otimização das etapas de elaboração e produção de avaliações. Isso demonstra que os professores entrevistados deslocaram o foco de uso da IA, percebendo-a principalmente como suporte na preparação e organização de materiais avaliativos, em vez de compreendê-la como substituta do trabalho de análise do professor, o que está em consonância com o que defende Luckesi (2011), ao afirmar que é papel do professor interpretar e decidir pedagogicamente. Tal

realidade suscitou a reflexão acerca da motivação que orienta esses docentes na utilização dessas ferramentas, especialmente porque todos os entrevistados, em algum momento, relataram enfrentar um cotidiano corrido, com inúmeras demandas relacionadas à atuação docente. Nesse cenário, as ferramentas de IA passaram a ser percebidas positivamente por possibilitarem a criação de materiais avaliativos alinhados aos interesses dos professores, sem que fossem limitados pelo tempo restrito de suas rotinas. Assim, a motivação para utilizar essas ferramentas, relaciona-se ao desejo de apresentar materiais avaliativos inovadores, desenvolvidas a partir de suas próprias ideias iniciais, apesar da limitação temporal.

Relacionado à motivação de criação de avaliações inovadoras está a possibilidade de personalização proporcionada pelas ferramentas de IA. Os professores entrevistados destacaram o benefício de poder personalizar atividades avaliativas, tanto em termos de tema quanto em termos de nível dos alunos e proficiência:

[4]

O benefício é que a gente consegue personalizar, de acordo com a nossa turma, com o que foi trabalhado, e aí consegue dar essa personalizada nos conteúdos, nas avaliações. Então, se eu pegar o texto do livro, às vezes o texto do livro tem algo que não foi trabalhado em sala porque não teve tempo. Porque o livro tem algumas atividades que dá para usar como avaliação. Você pode pedir para a IA adaptar. Você vai dar uns comandos corretos para ela e ela consegue adaptar para você.[...]  
(Mario – Entrevista)

[5]

Eu acho que outra coisa também é essa questão da personalização [...] dá para fazer algo bem específico, bem personalizado para o que eu preciso ou pelo que os alunos precisam [...]. Eu acho que é um dos grandes benefícios da IA, porque eu consigo juntar coisas que às vezes nunca estariam juntas e fazer um texto original, de certa forma.  
(Júlia – Entrevista)

[6]

[...] por exemplo, eu gosto muito de provas temáticas e aí [...] no semestre passado eu tinha uma prova do Inglês 8 que tinha um texto sobre Sherlock Holmes, alguma coisa assim, crime, esse tipo de coisa. E aí todos os tópicos gramaticais, todas as frases que os alunos tinham que escrever, eu pedi ajuda pro ChatGPT me colocar aquele tema dentro da estrutura. [...] Então eu fiz uma prova que praticamente contou uma história, ela é coesa, ela tem o mesmo tema, o mesmo vocabulário. E [...] eu passei por vários tópicos gramaticais que foram trabalhados durante o semestre.  
(Clarice – Entrevista)

As experiências relatadas evidenciam como os professores entrevistados compreendem a personalização, entendida como uma oportunidade de alinhar a avaliação ao contexto vivido pela turma e às especificidades de cada docente. Similarmente, Luckin, Holmes e Griffiths (2016) defendem que as ferramentas de IA podem favorecer processos mais personalizados e envolventes, justamente pela capacidade de integrar diferentes interesses e atender às necessidades dos aprendizes. Entretanto, não foram identificados exemplos que se aproximem do modelo de teste



adaptativo discutido por Amin (2023), em que as questões avaliativas mudariam conforme o desempenho do aluno avaliado. Esse dado reforça que, neste contexto, os docentes tendem a privilegiar o uso das ferramentas de IA na elaboração de materiais avaliativos. Observa-se, assim, que a personalização proporcionada por essas ferramentas, para os professores participantes, não está vinculada à individualização dos formatos avaliativos ou a mudanças significativas nos métodos de avaliação. Em vez disso, os docentes buscam personalizar suas avaliações mediante materiais consistentes com os temas abordados em sala, ao mesmo tempo em que procuram calibrar suas atividades avaliativas de acordo com o nível e o conteúdo ministrado.

Além dos benefícios apresentados, alguns professores entrevistados mencionaram as ferramentas de IA como aliada na fase de criação, atuando como uma ferramenta de suporte na geração de ideias e na oferta de orientações aos docentes em momentos de dúvida:

[7]  
[...] Ela funciona ali como a minha amiga, igual quando a gente se encontra aqui com os amigos do CL, e [...] vê dicas de outras atividades e tal, é a IA. Porque, às vezes, você não pode ter uma pessoa ali na hora que você quer, para te dar dicas. Às vezes, a pessoa está fazendo outra coisa da vida, a IA não vai estar lá a todo momento. Você pode perturbar ela a todo momento. [...]  
(Mario – Entrevista)

[8]  
[...] porque eu ainda tenho uma dificuldade ali de fazer a pergunta, né? A instrução pro aluno é algo que eu ainda acho complicado. Então eu peço ajuda ali da minha professora [supervisora], da IA para também para me ajudarem a elaborar isso, porque não pode ter ambiguidade. O aluno ele tem que responder de acordo com o que você pede. Então tem que ser algo claro, né? [...]  
(Andrade – Entrevista)

É possível observar, a partir dos excertos, um paralelo com os resultados apresentados por Meniado et al. (2024), nos quais as ferramentas de IA foram utilizadas pelos alunos nas fases de geração de ideias, elaboração de rascunhos e revisão de produções escritas. Os dados aqui analisados demonstram que os professores também recorrem a essas ferramentas para a geração de ideias e resolução de dúvidas, mas neste contexto os docentes utilizam essas ideias para a elaboração de avaliações e planejamento geral. Assim como os estudantes utilizam a IA para apoiar a geração e a organização de ideias em suas produções textuais, os docentes entrevistados consideram benéfico recorrer a essa tecnologia para esclarecer dúvidas, obter sugestões e refinar questões avaliativas. Nesse sentido, ao lançar mão das ferramentas de IA como uma espécie de “amiga”, como se referiu Mario, na criação de avaliações, os professores parecem explorar essa tecnologia como mediadora auxiliar, ainda que a interpretação e a adaptação continuem sob sua responsabilidade.

## 4.2 Desafios relacionados à utilização da IA

Para apresentar os desafios, retomamos a ideia mencionada na seção anterior sobre as ferramentas de IA como mediadoras auxiliares. Um dos desafios recorrentes apontados pelos professores é o receio de perder sua autonomia e capacidade de reflexão no momento de elaborar atividades avaliativas sem o apoio dessa tecnologia:

[9]

[...] Então assim, tanto do meu ponto de vista como professora, ao elaborar, eu penso assim: “Ai, se eu tiver que elaborar uma prova do zero, vai dar muito mais trabalho para mim.” E eu já perdi muito das habilidades que eu tinha para fazer isso, porque a gente vai ali se acostumando, né, com a inteligência artificial, fazendo isso pra gente. E aí, como a gente tá sempre um monte de coisa para fazer, vai usando, vai usando, enfim [...]

(Clarice – Entrevista)

[10]

[...] Acho que como professor, talvez, eu posso, digamos que, em algum momento, ficar automático. Sempre vou para a IA. E nunca pensar por conta própria, pensar fora da caixa. Vou pensar algo diferente hoje, por conta própria. Então, ficar muito dependente da IA. A todo momento. [...]

(Mario – Entrevista)

Os relatos de Clarice e Mario revelam haver uma tensão entre a eficiência proporcionada pelas ferramentas de IA e a manutenção da capacidade reflexiva docente, considerada por Luckesi (2011) como fundamental. Ao utilizarem essas ferramentas com frequência, os professores parecem sentir que elas podem automatizar o seu modo de pensar, o que se mostra uma preocupação recorrente. Ademais, Amin (2023) destaca a importância de o professor manter o seu papel ao equilibrar o uso dessas tecnologias com suas próprias interpretações e perspectivas. Nesse sentido, o desafio apresentado pelos docentes dialoga com questões éticas que, até pouco tempo, eram discutidas prioritariamente em relação ao uso pelos alunos (Lee et al., 2024), evidenciando que a preocupação com a dependência dessas tecnologias não é exclusiva em relação aos discentes, mas se estende igualmente aos docentes.

Considerando o uso de IA pelos discentes, é possível observar que esta é a principal questão que os professores participantes encaram como desafio. Como o CL oferece turmas online, algumas avaliações ocorrem remotamente, o que contribui para o aumento das práticas inadequadas com ferramentas de IA em avaliações finais (Zabala, 2010). Em alguns casos, a utilização chega ao ponto de os alunos deixarem evidências claras de seu uso durante as avaliações:

[11]

[...] Eu já presenciei já o uso de IA dentro de provas, né? Não, inclusive foi um erro do aluno quando eu pedi, se eu não me engano, acho que um áudio para avaliar a prova oral. E esse aluno acabou enviando o GPT para mim. Eu fiquei, então eu recorri, né, a minha professora [supervisora] porque eu tinha uma prova ali, né, de que o aluno tava usando [...] que eu vi o comando, aí eu tive que realmente pedir ajuda. Então eu acho que é uma dificuldade assim, assim como eu tenho acesso, os alunos também têm, então vai depender de como eles vão usar ela.

(Andrade – Entrevista)

[12]

[...] a aluna literalmente copiou aquela resposta inicial que o ChatGPT dá quando você pesquisa alguma coisa. Então, por exemplo [...] geralmente tem uma mensagem inicial do tipo, “claro, vou te falar tananã, usando *present simple*” confirmando o que você pediu. E a aluna copiou essa mensagem inicial junto com a resposta. Então, eu sabia claramente, porque a gente consegue reconhecer essa mensagem inicial da IA, que ela tinha copiado da IA.[...]

(Julia – Entrevista)

[13]

[...] Eu recebi um texto, geralmente eu peço as produções escritas por meio de *Google Forms*. Então eu tenho lá as instruções e tenho, enfim, tudo direitinho. Os alunos vão produzir e enviar o parágrafo deles. Era uma turma online e o aluno ao copiar e colar deixou lá “ChatGPT diz” e o parágrafo dele. [...]

(Clarice – Entrevista)

Pelos exemplos apresentados pelos professores entrevistados, é possível percebê-los como confirmação empírica das preocupações levantadas por Lee et al. (2024) sobre a utilização de ferramentas de IA em atividades que antes se assumia terem sido feitas pelos discentes, pois os casos apresentados demonstram que essas preocupações estão se materializando na prática pedagógica cotidiana. Apesar de serem exemplos considerados negativos pelos participantes, eles apontam que, nessas situações, foi possível tomar alguma resolução por se tratarem de usos irrefutáveis; contudo, os participantes relatam sentir dúvidas em relação a materiais produzidos pelos alunos quando estes não se relacionam ao conteúdo trabalhado em sala ou ao que havia sido apresentado anteriormente por esses discentes:

[14]

Acho que o maior desafio é o uso de IAs para responderem à prova para os alunos, eles simplesmente copiam e colam as respostas, muitas vezes é possível perceber com textos muito bem feitos, palavras que não foram faladas em sala e estão ali na resposta, etc.

(Andrade – Formulário)

[15]

[...] mas muitas vezes tem suspeita de casos que eu não tenho como provar. Acho que isso é uma das coisas mais difíceis de avaliar, por exemplo, alunos que fazem atividades online e usam IA porque não tem exatamente uma receita, um padrão de IA, porque pode ser que não seja pode ser que o aluno realmente só saiba mas também pode ser que seja IA e aí fica meio confuso de afirmar que foi usado ou não. [...]

(Julia – Entrevista)

[16]

Tenho notado uma diferença considerável na qualidade da produção escrita, em provas, dos alunos de turmas online e turmas presenciais, o que me leva a crer que muitos alunos recorrem à IA para corrigir ou até mesmo elaborar seus textos.

(Clarice – Formulário)

Considerando o conceito de avaliação formativa (Zabala, 2010), em que o crescimento global do aluno é priorizado, é possível compreender a dificuldade que esses docentes encontram

ao não terem certeza da autenticidade das avaliações produzidas por seus alunos. Quando os estudantes utilizam ferramentas de IA de forma indevida, todo o processo de avaliação do professor é prejudicado, pois ele não consegue identificar em que nível de conhecimento o aluno se encontra, e a função avaliativa pode ser comprometida quando a produção não reflete o saber real do estudante. Esses relatos espelham a motivação pessoal da primeira autora ao iniciar esta pesquisa, ao questionar as produções escritas dos alunos, demonstrando que a experiência individual reflete uma realidade enfrentada por professores em diferentes contextos do CL. A principal preocupação aqui é a possibilidade de que essas produções discentes, mediadas pela IA, resultem no apagamento do percurso formativo, já que o professor pode acabar avaliando o desempenho de algoritmos e não o conhecimento efetivo do aluno.

### 4.3 Ações tomadas diante do uso de IA pelos alunos

Diante desse cenário, os professores participantes relataram adotar decisões variadas do ponto de vista de ações frente às mudanças causadas pelas ferramentas de IA. Algumas dessas ações estão relacionadas a elaborar estratégias avaliativas que tornem tal uso menos atrativo:

[17]

[...] eu tento ao máximo colocar questões em que seja meio difícil você usar IA para responder no sentido de, às vezes, ser uma coisa pessoal ou então questões que não têm resposta certa ou errada. Acho que é o que eu mais tento fazer nas avaliações. Tem uma resposta que é possível aqui, mas ela não tem uma resposta correta.[...]

(Julia – Entrevista)

[18]

[...] eu vou tirar a sessão de *writing* e eu vou distribuir isso mais ah como umas perguntas de opinião, tanto com relação ao texto e com relação ao conteúdo do *listening*. [...] E aí foi isso que eu fiz, né? Depois ter um texto. E aí eu peço para ele se posicionar, que parece que os alunos quando ele tem que escrever duas ou três linhas ali só sobre você concorda com isso, ou aquilo outro, ele se sente mais tranquilo, menos pressionado. Então ele acaba escrevendo de forma mais natural. Então acho que isso acaba é diminuindo o uso da IA aí nas provas deles.[...]

(Clarice – Entrevista)

Tais estratégias demonstram uma aplicação prática dos princípios defendidos por Zabala (2010) e Luckesi (2011) ao deslocarem o foco da avaliação de um caráter classificatório para uma perspectiva mais formativa, em que o aluno é chamado a se posicionar, mobilizar sua experiência e construir sentidos pessoais. Ao propor perguntas abertas ou de opinião, as professoras entrevistadas buscam tornar o processo avaliativo menos vulnerável ao uso acrítico de respostas geradas por IA, ao mesmo tempo em que aproximam a avaliação da realidade e do repertório dos discentes.

Ademais, outras ações, mais relacionadas ao diálogo e conscientização dos discentes sobre o uso das ferramentas de IA, também estão sendo aplicados pelos professores entrevistados:

[19]

[...] Eu sempre falo para eles assim. Você pode usar. Use consciente, é bom. Eu dou umas dicas aqui para vocês usarem. Mas vocês usarem para *cheating*? Para só trapacear na prova? É com vocês. Depois vocês se viram. Tipo assim, as consequências vêm. Você não está produzindo por conta própria. Você está só copiando e colando. [...]

(Mario – Entrevista)

[20]

[...] Sempre forneço materiais de apoio aos alunos em todas as aulas online que faço, deixo os sites que utilizei para a preparação da aula [...]. Eles também estão livres para solicitar auxílio as IAs para deixar o conteúdo mais simples e fácil para eles entenderem, utilizando como ferramenta de estudo. Em contraponto, o uso de IA para responder pelo aluno as questões solicitadas, por exemplo, em atividades para casa ou avaliações, é errado. [...]

(Andrade – Formulário)

[21]

Eu acho que reconhecer que eu faço uso também, por exemplo, acho que é importante esclarecer para os alunos, falar que é comum o uso de IA. [...] Mas de como usar corretamente, como uma ferramenta, como um auxílio e não como algo que vai fazer a tarefa por você. [...] E eu retomo esse mesmo assunto também quando é no momento das provas, porque geralmente é o momento que as pessoas mais utilizam. Então, acho que é mais isso que eu falo [...]

(Julia – Entrevista)

Essas práticas relatadas materializam diretamente as proposições de Fidalgo (2006) quanto à construção da avaliação em diálogo com os alunos, pois representam um passo na negociação de significados e valores. Aqui, os docentes convidam seus alunos a refletir sobre as implicações do uso excessivo dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que demonstram transparência ao reconhecer que também fazem uso delas, criando um espaço no qual tanto professor quanto aluno podem dialogar abertamente sobre suas práticas diante das ferramentas de IA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as percepções de quatro professores de línguas estrangeiras do Centro de Línguas da UFG sobre o impacto da IA no processo avaliativo. A partir de todo o percurso investigativo, foi possível observar que as ferramentas de IA, ao mesmo tempo em que potencializam a prática docente, auxiliando principalmente na produção de materiais avaliativos, também suscitam dilemas éticos e pedagógicos, sendo vistas como aliadas e adversárias ao mesmo tempo. Essa dualidade reflete a necessidade de repensar as concepções tradicionais de autoria, originalidade e integridade acadêmica. É possível afirmar que as novas tecnologias de IA já estão fortemente presentes no cenário educacional contemporâneo e demonstram ter especial influência quando se trata de avaliações. Os resultados indicam que a questão central não é mais a adoção (ou não) de ferramentas de IA na educação, mas, sim, as estratégias adequadas de empregá-las e de lidar com o seu uso.

A experiência inicial que motivou esta pesquisa revela-se não como um caso isolado, mas como reflexo de uma realidade sistêmica associada às transformações causadas pelas novas ferramentas de IA generativa. Os professores participantes demonstraram capacidade de lidar de maneira construtiva com as tensões advindas dessas ferramentas evidenciando práticas que apontam possibilidades de ação frente às adaptações que se tornam cada vez mais necessárias no contexto avaliativo. A pesquisa evidencia como esses docentes estão refletindo e atuando para a construção de práticas pedagógicas que integram criticamente as ferramentas de IA ao processo avaliativo, ao mesmo tempo em que preservam os valores centrais de uma educação centrada nos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- AMIN, M. AI and Chat GPT in Language Teaching: Enhancing EFL Classroom Support and Transforming Assessment Techniques. *In: International Journal Of Higher Education Pedagogies*. Vol. 4 No. 4. Sulaimaniya: Cihan University, 2023.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *In: Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez. 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHOMSKY, N.; ROBERTS, I.; WATUMULL, J. The False Promise of ChatGPT. **The New York Times**, 8 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>> Acesso em: 02 dez. 2024.
- FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte. v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rbla/a/gmjJ7ygNskbttSyTHXwVCBq> Acesso em: 15 maio 2025.
- LEE, V. R.; POPE, D.; MILES, S.; ZÁRATE, R. C. Cheating in the age of generative AI: A high school survey study of cheating behaviors before and after the release of ChatGPT. *In: Computers and Education: Artificial Intelligence*, Vol. 7, 2024.
- LIVINGSTONE, V. I Quit Teaching Because of ChatGPT. **Time Magazine**. 30 Set. 2023. Disponível em: <<https://time.com/7026050/chatgpt-quit-teaching-ai-essay/>>. Acesso em: 03 dez. 2024
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. (2016). **Intelligence Unleashed**: An Argument for AI in Education. Londres: Pearson, 2016.
- MENIADO, J. C.; HUYEN, D.T.T.; PANYADILOKPONG, N.; LERTKOMOLWIT, P. Using ChatGPT for second language writing: Experiences and perceptions of EFL learners in Thailand and Vietnam. *In: Computers and Education: Artificial Intelligence*, Vol. 7, 2024.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- REES, D. K.; DE MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *In: Cadernos do IL*. n. 42, p. 30–50, 2012.

SMERDON, D. AI in essay-based assessment: Student adoption, usage, and performance. In: **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 7, 2024.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### Armaní Divina Araújo Siqueira

Texto

### Eliane Carolina de Oliveira

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1988), mestrado e doutorado em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001 e 2008). Foi Coordenadora Geral (2012-2013) do Curso de Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional: UFG, vinculado à Rede Nacional de Formação de Professoras/es da Educação Básica: Línguas Estrangeiras/Adicionais Etapa Inglês do MEC. Atuou também como Coordenadora Pedagógica (2014-2016) e Coordenadora Geral (2017-2019) do Programa Idiomas sem Fronteiras na UFG. Tem experiência na área de Educação/Linguística Aplicada, com ênfase na área de Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ensino mediado pelas tecnologias digitais e prática de ensino e estágio.



# ChatGPT-supported formative assessment in interpreter education: validity of automated ratings and perceived quality of diagnostic feedback

*Avaliação formativa apoiada pelo ChatGPT no ensino de interpretação: validade das classificações automáticas e qualidade percebida do feedback diagnóstico*

*Evaluación formativa apoyada por ChatGPT en la enseñanza de la interpretación: validez de las calificaciones automáticas y calidad percibida de la retroalimentación diagnóstica*

## ABSTRACT

Formative assessment plays a critical role in teaching and learning. Recent advances in large language models (LLMs) have enabled their application as automated assessment systems and feedback providers. This study explores the validity of ChatGPT-based assessment and the perceived quality of its feedback in interpreter education. To this end, ChatGPT-4o was used to assess 60 Chinese–Portuguese simultaneous interpreting tasks, producing rubric-based quantitative ratings and qualitative diagnostic feedback. To examine its effectiveness, three types of validity (concurrent, predictive, and know-group) were examined by comparing ChatGPT-generated scores with those of nine trained human raters. A *post-hoc* questionnaire was also administered to collect raters' subjective perceptions of the feedback. Results show strong alignment between the model and human scores, with ChatGPT demonstrating robust predictive power and discriminative ability. Raters viewed the feedback favorably and supported its use as a complement to teacher feedback, highlighting the pedagogical value of LLMs in interpreter training.

**Keywords:** formative assessment; automated scoring; feedback; large language model; ChatGPT; interpreter education.



Recebido em: 25 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59793

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Wenjing Liu

[13986435897@163.com](mailto:13986435897@163.com)

<https://orcid.org/0009-0004-7868-5849>

Macao Polytechnic University, China

Adriana Silvina Pagano

[apagano@letras.ufmg.br](mailto:apagano@letras.ufmg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3150-3503>

Universidade Federal de Minas Gerais  
(UFMG), Minas Gerais, Brasil

# ARTIGO

## RESUMO

A avaliação formativa desempenha um papel fundamental no ensino e na aprendizagem. Os avanços recentes nos modelos de linguagem de grande escala (LLMs) permitem a sua aplicação como ferramentas para a avaliação automática e o fornecimento de feedback. Este estudo explora a validade da avaliação baseada no ChatGPT e a qualidade percebida do seu feedback no contexto da formação de intérpretes. Para esse propósito, o ChatGPT-4o foi utilizado para avaliar 60 tarefas de interpretação simultânea chinês-português, produzindo classificações quantitativas baseadas numa rubrica e feedback qualitativo. Para avaliar a sua eficácia, foram examinados três tipos de validade (concorrente, preditiva e de grupos conhecidos), comparando-se os resultados gerados pelo ChatGPT com os de nove avaliadores humanos treinados. Um questionário pós-tarefa também foi aplicado para recolher percepções subjetivas dos avaliadores sobre o feedback. Os resultados revelam uma forte concordância entre as pontuações do modelo e as humanas. O ChatGPT demonstra um elevado poder preditivo e capacidade discriminativa. Os avaliadores avaliaram positivamente o feedback e apoiaram a sua utilização como complemento ao feedback dos professores, sublinhando o valor pedagógico dos LLMs na formação de intérpretes.

**Palavras-chave:** avaliação formativa; classificação automática; feedback; modelos de linguagem de grande escala; ChatGPT; ensino de interpretação.

## RESUMEN

La evaluación formativa desempeña un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje. Los avances recientes en los modelos de lenguaje de gran escala (LLM) permiten su aplicación como herramientas para la evaluación automática y la provisión de retroalimentación. Este estudio explora la validez de la evaluación basada en ChatGPT y la calidad percibida de su retroalimentación en el contexto de la formación de intérpretes. Con este propósito, se utilizó ChatGPT-4o para evaluar 60 tareas de interpretación simultánea chino-portugués, generando puntuaciones cuantitativas basadas en una rúbrica y retroalimentación cualitativa. Para valorar su eficacia, se examinaron tres tipos de validez (concurrente, predictiva y de grupos conocidos), comparando los resultados generados por ChatGPT con los de nueve evaluadores humanos formados. También se aplicó un cuestionario posterior a la tarea para recoger las percepciones subjetivas de los evaluadores sobre la retroalimentación. Los resultados revelan una fuerte concordancia entre las puntuaciones del modelo y las humanas. ChatGPT muestra un alto poder predictivo y una sólida capacidad discriminativa. Los evaluadores valoraron positivamente la retroalimentación y respaldaron su uso como complemento a la retroalimentación del profesorado, subrayando el valor pedagógico de los LLM en la formación de intérpretes.

**Palabras clave:** evaluación formativa; calificación automática; retroalimentación; modelos de lenguaje de gran escala; ChatGPT; enseñanza de interpretación.

### Como citar:

LIU, Wenjing; PAGANO, Adriana Silvana. ChatGPT-supported formative assessment in interpreter education: validity of automated ratings and perceived quality of diagnostic feedback. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 265-290, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59793 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCTION

Assessment plays a central role in interpreter education, not only as a means of measuring learner performance but also as a tool to guide learning and teaching (Han, 2022; Sawyer, 2004; Scaramucci, 2006). Among various types of assessment, formative assessment is particularly valued for its pedagogical utility: it offers learners ongoing opportunities to monitor their learning process (Boud; Soler, 2016) and allows teachers to make informed adjustments during the teaching process (Alahmadi *et al.*, 2019).

According to Wiliam and Thompson (2017), formative assessment can be enacted through several key strategies, such as clarifying success criteria, promoting classroom discussions, and providing feedback. In this regard, as a fundamental mechanism of formative assessment, feedback serves as a pedagogical resource that facilitates learner reflection, promotes skill development, and enhances motivation (Crezee; Grant, 2016; Yan; Amini; Kasuma, 2023). However, assessing students' performance and, accordingly, producing high-quality formative feedback is labor-intensive and time-consuming (Han; Lu; Fan, 2025). While instructors often struggle to deliver timely feedback, students express a strong need for detailed responses, not only for academic improvement but also for emotional support (Lee, 2018). Furthermore, learners have different preferences and expectations of feedback (Tahraoui, 2022), making the provision of regular feedback a persistent challenge in interpreter education.

Recent advances in large language models (LLMs) such as GPT have opened new possibilities for automating the assessment and feedback provision. In areas such as second-language writing and translation, studies have demonstrated the feasibility of using LLMs for such task (Imran; Almusharraf, 2023; Teng, 2024; Xu; Su; Liu, 2025). Yet, interpreter education poses unique challenges. Unlike text-based writing or translation, interpreting involves spoken input, making automated evaluation more technically demanding, particularly when assessing fluency. Nevertheless, recent work has begun to explore text-based approaches to interpreting assessment, using transcripts of source and target speeches as input for LLMs to approximate interpreting assessment (Han; Lu; Fan, 2025; Jia; Aryadoust, 2024; Wang; Wang, 2025). These studies demonstrate the potential of LLMs in producing relevant assessment even without access to interpretation audios.

Despite these promising developments, the current literature remains limited in scope. Most existing research focus on consecutive interpreting and involves a narrow range of language pairs, and very few studies have systematically examined the content and quality of the feedback generated by LLMs, leaving its educational consequences largely unexplored. To address these gaps, the present study investigates the use of ChatGPT as an automated assessment system and feedback provider in Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting training. Our approach integrates both quantitative scores and qualitative evaluative comments, aiming to support learners

in gauging their performance levels, understanding the rationale behind the assessment, and identifying areas for improvement. Within this framework, we examine the validity of the scores generated by ChatGPT-4o and explore how human raters perceive the quality and the potential impacts of its feedback. In doing so, this study provides empirical evidence to inform the pedagogical use of LLM-based tools in interpreter education.

## 1. LITERATURE REVIEW

This section outlines two major strands of related work: formative assessment feedback in the context of interpreter training, and recent advances in the automatic assessment of interpreting quality. These strands help contextualize the role of feedback in interpreting education and highlight the potential of technology-assisted assessment methods.

### 1.1 Formative assessment feedback in interpreter training

In educational contexts, assessment can take different forms depending on its purpose. Summative assessment evaluates learning outcomes at the end of an instructional period and is typically used for grading or certification, with limited impact on the learning process itself (Glazer, 2014). Formative assessment, by contrast, is integrated into ongoing instruction, bridging the gap between assessment, and learning by tracking individual student progress and fostering learners' self-regulatory capacities (Boud; Soler, 2016). Within this framework, assessment is conceptualized as a mechanism that enhances the quality of learning (Damacena; Quevedo-Camargo, 2021), boosts learner motivation (Yan *et al.*, 2023), and helps instructors to adapt teaching methods and content to better meet learners' needs (Alahmadi *et al.*, 2019).

A central component of formative assessment is feedback. As Kelly (2014) notes, formative assessment consists of both evaluative and corrective comments on student performance, serving as detailed feedback to support learning or task performance. Feedback is broadly defined as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, textbook, parent, learner) regarding aspects of a learner's performance (Hattie; Timperley, 2007), which underscores the diversity of potential feedback sources. In the context of interpreting pedagogy, feedback can be produced by teachers, peers, or the students themselves. Among these sources, teacher feedback is generally preferred by students (Lee, 2018; Xue; Liu, 2024), whereas peer and self-feedback show different evaluative biases across studies (Fowler, 2007; Holewik, 2020; Wu, 2017), highlighting the need to enhance students' assessment literacy. In terms of content, interpreting feedback often involves multidimensional commentary on various aspects of performance, including accuracy and completeness of information, cohesion and coherence, delivery, non-verbal communication, interpreting strategy use and errors (Balaman, 2024; Holewik, 2020; Lee, 2015; Tahraoui, 2022).

While formative feedback is instrumental in enhancing learner's reflection and autonomy (Crezee; Grant, 2016), its provision is often time-consuming and demanding for teachers due to expectations of timeliness, continuity, and depth (Han; Lu; Fan, 2025). As a result, automated feedback systems, particularly those powered by LLMs, have begun to emerge in various pedagogical contexts, such as programming instruction, second-language writing, and translation training (Pankiewicz; Baker, 2023; Teng, 2024; Xu; Su; Liu, 2025). However, studies on LLM-generated feedback in interpreting pedagogy remain scarce. This new feedback mechanism has been praised for its strengths in detail, fluency, and coherence, making it a potentially valuable pedagogical resource (Teng, 2024). However, several studies have also highlighted important challenges. LLMs' lack of contextual awareness, limited sensitivity to learners' individual needs may reduce the relevance and pedagogical effectiveness of their feedback (Guo; Wang, 2024). Moreover, issues such as redundancy and repetition in content can negatively impact student engagement (Chen *et al.*, 2024). In a comparative study on engagement strategies, Yu, Wei and Chen (2025) also found that interpreting trainees were more likely to dispute with the AI-generated feedback than peer feedback, indicating lower perceived credibility.

These findings suggest that although AI-powered feedback systems hold considerable potential, their pedagogical value depends heavily on the quality and contextual appropriateness of the feedback they provide. Furthermore, broader educational and ethical consequences of such formative feedback must be addressed, including the risk of bias and the equitable accessibility of these technologies for learners from diverse backgrounds (Sun, 2025). A critical and reflective approach to the use of automated feedback systems is therefore essential to ensure their responsible integration in teaching and benefits for student learning.

## 1.2 Automatic assessment of interpreting quality

Quality assessment underpins both interpreter training and interpreting studies. Existing assessment methods generally fall into two categories: human and automatic, depending on the agent involved. With the advancement of technology, there has been increasing efforts to develop automated approaches to streamline and enhance assessment processes, as noted by Han and Lu (2021) in their critical review.

According to the literature, interpreting quality is typically evaluated along three main dimensions: content accuracy, fluency, and language quality (Han, 2021; Liu 2021). Among these, fluency assessment is particularly challenging due to the oral nature of interpreting, which often requires the identification and extraction of paralinguistic features, a process that has traditionally relied on manual annotation using acoustic analysis tools such as PRAAT or Cool Edit Pro (Wu, 2021; Yu; van Heuven, 2021). To reduce labor demands, Wang and Wang (2024) introduced automated fluency parameters derived from speech recognition data, offering a methodological

solution for the development of machine learning–based systems for automatic interpreting assessment.

In addition to fluency, other quality dimensions have also been explored. Ouyang *et al.* (2021) focused on linguistic and discourse features, utilizing Coh-Metrix, a tool originally developed for text analysis, to automatically extract linguistic indices related to language use. Based on textual analysis, Liu (2021) conducted a corpus-based study, employing a keyword extraction tool to analyze information accuracy by comparing source and target texts, as well as a corpus tool to extract linguistic features for analysis of linguistic performance. Similarly, further attempt involves the introduction of four machine translation evaluation metrics (BLEU, NIST, METEOR, TER) to assess the information accuracy of human interpretation (Han; Lu, 2021). These studies demonstrate the diversity of methodological pathways through which researchers have sought to conduct automatic assessment of interpreting quality.

With the emergence of LLMs, researchers have begun exploring their potential in both translation and interpreting assessment. In the domain of translation, recent studies demonstrate that LLMs can achieve strong performance in evaluating machine translation outputs, outperforming traditional automatic metrics such as COMET, BLEURT, chrF, and BLEU (Kocmi; Federmann, 2023). Employing error analysis based on the Multidimensional Quality Metrics framework (Freitag *et al.*, 2021), LLM-based evaluations have been shown to provide greater interpretability in quality assessment (Lu *et al.*, 2023).

While still limited, the application of LLMs to interpreting assessment is gaining traction. Ünü (2023) tested the feasibility of a self-tutoring interface integrating Whisper (an automatic speech recognition tool) and ChatGPT-3.5/4 for the purpose of English-to-Turkish consecutive interpreting assessment and provision of feedback, though based on only two interpreting samples. Due to the current inability of LLMs to directly process audio input, most study have relied on transcript-based assessment, focusing on dimensions such as information accuracy and linguistic quality. One such effort is the study which investigated the use of GPT and Claude for the automatic assessment of target language quality in English-to-Chinese consecutive interpreting (Wang; Wang, 2025). By comparing human and LLM-generated ratings, the researchers reported a general alignment across the three assessment systems. Similarly, Jia and Aryadoust (2024) prompted ChatGPT-4 with a scoring rubric to assess the Chinese-to-English consecutive interpreting outputs exclusively on information completeness, reporting moderate alignment between the model and human raters in average scores. Expanding beyond single-dimension assessment, Han, Lu and Fan (2025) preserved disfluency markers in Chinese-to-English consecutive interpreting transcripts to enable GPT-3.5 to assess fluency, alongside information completeness and target language quality. Their study demonstrated strong correlations with human ratings and suggested broader potential for LLM-based interpreting assessment. Despite these promising developments, the exploration of LLMs for interpreting quality assessment remains limited. Existing studies tend to target a single quality



dimension and focus predominantly on Chinese–English consecutive interpreting, leaving simultaneous mode and other language pairs largely unexplored.

## 2. THE PRESENT STUDY

Building on recent advances in LLM-assisted approaches to interpreting quality assessment, the present study explores the use of ChatGPT, a state-of-the-art LLM-based chatbot, in the context of Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting training. Specifically, it examines the feasibility of using ChatGPT to support formative assessment by generating criterion-referenced quality scores and diagnostic feedback based on the full interpretation transcripts. Given that LLMs currently lack the capacity to directly process audio input and therefore cannot evaluate paralinguistic features such as intonation and silent pauses, phenomena that are salient in simultaneous interpreting, this study focuses on two dimensions: information completeness and target language quality of interpreting outputs.

The research is guided by the following questions:

RQ (1): Can ChatGPT generate valid quality scores for Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting?

RQ (2): How do human raters perceive the quality of the diagnostic feedback generated by ChatGPT?

## 3. METHODS

To address the research questions, we adopted a primarily quantitative design, supplemented by limited qualitative input. The study draws on multiple data types, including interpreting outputs from interpreters with varying levels of proficiency, along with corresponding human ratings to serve as a golden standard (Kocmi; Federmann, 2023; Lu *et al.*, 2023). At the same time, ChatGPT was applied to the same outputs, functioning as a formative assessment system to generate quality scores and diagnostic feedback. This section describes the research tools, analytic approaches, and ethical considerations.

### 3.1 Research tools and implementation

This section introduces the four research tools that together constitute the methodological framework of the study. In this context, “tools” refers to the core methodological resources used to support the study’s data generation and analysis. Table 1 provides an overview of each tool, the stakeholders involved, its primary use and related research questions.



Table 1 – Overview of research tools

| Research tool                 | Participants                                      | Purpose                                                                                                         | Related RQ(s) |
|-------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Interpreting corpus           | Professional interpreters<br>Student interpreters | Provides a source-target paired dataset for human and ChatGPT assessment and feedback generation                | RQ1 & RQ2     |
| Human rating rubric           | Human raters                                      | Defines the assessment criteria and yields human benchmark ratings for comparison with ChatGPT-generated scores | RQ1           |
| ChatGPT prompting protocol    | ChatGPT                                           | Elicits quality scores and diagnostic feedback from ChatGPT                                                     | RQ1 & RQ2     |
| <i>Post-hoc</i> questionnaire | Human raters                                      | Captures perceptions of the quality of ChatGPT-generated feedback                                               | RQ2           |

Source: authors

The subsequent subsections detail how the tools were implemented, including stakeholder roles, key procedures, and design rationale.

### 3.1.1 *Interpreting corpus*

The interpreting corpus consists of source speeches and the corresponding Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting outputs, together with paired transcripts prepared for analysis. Source speeches and interpretations were transcribed using OpenAI Whisper, an automatic speech recognition system, and then manually corrected for accuracy. Paralinguistic features such as pronunciation errors, repetitions, and self-corrections were preserved in the transcripts to approximate the oral delivery, thus representing the real quality of the interpreting tasks. The paired source and target transcripts together served as the common input for both human and ChatGPT-based rating and feedback generation.

To be specific, the corpus includes 60 authentic Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting tasks produced by 22 student interpreters from two universities in Macau, as well as by three professional interpreters with over five years of work experience. Based on their training experience, the student interpreters were further categorized into two groups: beginners (n=10, with no prior training or no more than six months of training, and no work experience) and advanced trainees (n=12, with over six months of training). Participants also differed in their linguistic backgrounds, with the majority being native speakers of Mandarin and a small subset speaking Cantonese, reflecting the multilingual context of Macau. The inclusion of participants with diverse backgrounds allows us to examine whether the assessment system can fairly assess interpreting quality across different levels of proficiency and language backgrounds.

The 60 interpreting tasks are based on 20 different original speeches in Chinese, each ranging in length from approximately 3 to 6.5 minutes and varying in difficulty. All speeches were either drawn from publicly available online source or prepared by trainers and trainees for use in classroom-based interpreter training. The topics are diverse, covering both general topics, such as opinions on euthanasia, artificial intelligence, and expression skills, and specialized domains, including medicine, stock, and bond markets. This thematic variety allows for an examination of ChatGPT's capacity to assess interpreting quality across a wide range of content types.

In summary, the diversity of both interpreter profiles and source materials in the interpreting corpus provides a solid basis for evaluating ChatGPT as a rating tool and feedback provider, supporting the robustness of the findings within the scope of the present dataset.

### *3.1.2 Human rating rubric*

Human ratings were used to capture the quality of the collected interpreting outputs and served as the benchmark against which the validity of ChatGPT-generated scores was examined.

For this performance-based assessment task, the rubric-referenced rating scale developed by Han (2021) was applied, which comprises three dimensions of interpreting quality: information completeness, target language quality, and fluency. Human raters assessed the interpreting output using both the source and target speech transcripts, as well as the audio recordings of the interpretations, consistent with common authentic assessment practice. In contrast, ChatGPT was provided only with transcripts data, as the model cannot directly process audio. Moreover, transcripts cannot fully capture prosodic features of the interpreting outputs. For these two reasons, only the first two dimensions were assessed in both pathways.

Previous studies have involved various types of human raters, including professional interpreters, interpreting students, translation teachers, and even students without prior interpreting training (Han, 2018). In this study, nine raters (one male, eight female) participated in the human assessment. They were all doctoral students in Portuguese with prior interpreting training experience and were also prospective interpreting teachers. This background enabled them to provide two distinct perspectives: those of interpreting trainees and of future trainers.

Given the relatively large number of interpreting outputs to be evaluated, the nine raters were randomly assigned into three groups (A, B, and C) to reduce the potential impact of rater fatigue on scoring accuracy. Each group consisted of three raters, and each rater was responsible for assessing the same set of 20 interpreting tasks. In total, the assessment covered 60 tasks distributed evenly across the three groups (20\*3). Prior to the assessment, the raters participated in a training session aimed at familiarizing them with the assessment criteria and reducing potential inconsistencies in scoring. The training process included a presentation of the rubric, a practice session in which the raters assessed three sample exercises, and a subsequent discussion session

where they compared scores and exchanged views to achieve calibration. Once consensus was reached at the end of the training, the raters independently assessed their assigned 20 interpreting exercises.

### 3.1.3 ChatGPT prompting protocol

ChatGPT was prompted to produce quality scores and diagnostic feedback for each interpreting task, which constituted the model-based assessment in this study. To ensure comparability with the human pathway, ChatGPT assessed the same set of interpreting outputs and was instructed to follow the same rating rubric. Due to the model's limitation in audio input processing, all prompts were based solely on the textual transcripts of the original and interpreted speeches.

This study employed the web-based version of ChatGPT-4o, the latest model in the GPT family at the time when the study was conducted. This choice was motivated by the aim of the present research, which was to explore the potential of the model for interpreting assessment and feedback generation in educational contexts. In real-world interpreter training, students typically access ChatGPT through its web interface rather than via an API. Using the web-based version therefore allowed us to test a readily accessible and user-friendly configuration, providing a practical paradigm for integrating AI-assisted learning into interpreter education.

Effective use of LLMs for interpreting quality assessment and feedback generation requires carefully designed prompts, which generally include elements such as task context, explicit instructions, and an expected output format (Korzynski *et al.*, 2023; Zheng *et al.*, 2023). In the present study, the prompt consisted of these three main components: (1) a role definition, assigning the model the role of an experienced interpreting trainer; (2) explicit assessment instructions, explaining that the model should use the provided rubric to assign scores for each interpreting product in terms of information completeness and target language quality; and (3) an output format, specifying numerical scores, as well as explanatory comments that highlight both strengths and errors, thereby constituting diagnostic feedback (**see Appendix**). Both the prompt and the feedback were written in Chinese, as this is the native language of the intended end-users of the feedback. All automated scoring and feedback generation were carried out on 3 July 2025.

### 3.1.4 Post-hoc questionnaire

A *post-hoc* questionnaire was administered to the nine raters involved in the rating process to capture their subjective perceptions of the ChatGPT-generated feedback. As noted earlier, these raters were able to provide valuable insights from two distinct perspectives: those of interpreting trainees and of potential future interpreting trainers.

The questionnaire was developed to examine user perceptions across five dimensions. First, drawing on the design of Nazaretsky *et al.* (2024), content objectivity (represented by the terms

“precise”, “fair”, and “factual”) and usefulness (represented by the terms “relevant”, “informative”, and “applicable”) were assessed, with raters indicating agreement with the statement “*I think this feedback is [term]*”. Second, given that one of the ChatGPT’s roles in this study was an automated feedback tool, its usability was also examined. This focus is consistent with Davis, Bagozzi and Warshaw’s (1989) Technology Acceptance Model, which posits that perceived usability and usefulness jointly shape users’ intention to use a technology and, ultimately, its actual use. Accordingly, two items were included to address these practical considerations: perceived ease of use and the likelihood of future adoption in interpreting education. Third, given the increasing interest in AI-human feedback integration in various educational contexts (Er *et al.*, 2024; Guo; Wang, 2024), the questionnaire also probed user preferences, whether for teacher, AI, or hybrid feedback, as well as the perceived role of AI-generated assessment feedback in interpreter training. Finally, recognizing that assessment feedback can have an emotional impact that may influence learners’ willingness to engage with it (Xu; Su; Liu, 2025), the questionnaire also included items to explore both positive and negative emotions elicited by the feedback, as well as its potential effect on the student’s motivation.

In total, the questionnaire contained 16 Likert-scale items measuring the five dimensions (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree), and one open-ended question inviting additional comments and suggestions on the feedback. It was administered online after the raters completed their assessment tasks, in Microsoft Word format, along with a complete ChatGPT-generated feedback sample corresponding to one interpreting task they had rated.

### 3.2 Data analysis procedures

Based on the implementation of the research tools described above, multiple types of data were available for analysis, including human ratings, ChatGPT-generated scores and feedback, and human raters’ perception data.

We first examined the consistency among human raters to establish a reliable benchmark for subsequent analysis. To this end, both the intraclass correlation coefficient [ICC (3,k)] and Kendall’s coefficient of concordance (*W*) were calculated for each assessment dimension, based on the ratings provided by the three raters within each group. The resulting inter-rater reliability coefficients are reported in Section 4.1

Following this step, we compared human ratings with the corresponding ChatGPT-generated scores for the same interpreting tasks. For each task, scores were obtained from both sources on two dimensions, namely, information completeness and target language quality. The comparative analyses allow to examine the validity of ChatGPT-based assessment, with all analyses conducted separately for the two dimensions.

According to Messick's (1995) unified validity framework, validity encompasses six aspects: content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential. In the present study, evidence for the first three aspects was ensured by the adoption of Han's (2021) empirically validated rubric (Jia; Aryadoust, 2024; Han; Lu, 2021), applied consistently across both human and automated assessment.

To address generalizability, the dataset included interpreting outputs from participants with varying proficiency levels and across a range of topics (see Section 3.1.1), thereby enhancing the generalizability of the findings. In addition, know-group validity was examined by grouping performances into four quality bands (as predefined in the rubric) based on human ratings, and testing whether ChatGPT scores could significantly distinguish among them using one-way ANOVA. Furthermore, regression analyses were performed to assess the predictive validity of ChatGPT scores with respect to human-rated interpreting quality. For external aspect, which involves convergent and discriminant evidence from multimethod comparisons (Messick, 1995), the study examined concurrent validity by calculating Pearson correlation coefficients between human and ChatGPT scores. Potential systematic bias was also examined via one-sample t-test on the mean score differences. Regarding the consequential aspect, relevant questionnaire items were analyzed to capture raters' perceptions of the potential pedagogical and affective consequences of adopting such ChatGPT-generated feedback in interpreter training.

The rating-based quantitative analyses described above, with results reported in Section 4.2, provide an objective evaluation of the validity of ChatGPT as an interpreting assessment system. We then analyzed the *post-hoc* questionnaire data to capture raters' subjective perceptions of the quality of ChatGPT-generated feedback. Internal consistency of the questionnaire was examined using Cronbach's alpha and the item-level descriptive statistics (means and standard deviations) were also calculated (reported in Section 4.3) to summarize raters' perceptions across different aspects of feedback. In addition, we analyzed responses to an open-ended questionnaire item to elicit raters' further views and suggestions. Taken together, these complementary perspectives provide converging evidence for the feasibility of integrating ChatGPT into interpreter education.

### 3.3 Ethical considerations

Prior to data collection, informed consent was obtained from all participants, including 25 interpreters (22 student interpreters and 3 professional interpreters) and 9 raters. Each participant received a consent form detailing the study's purpose, procedures, data usage, and their rights.

Once received by the researchers, all simultaneous interpreting recordings were anonymized. Identifiers such as "BG1" (Beginner 1) and "TR1" (Trainee 1) were used to replace names. Additionally, care was taken to ensure that raters did not personally know the interpreters, reducing the possibility of speaker identification based on voice.

Participation in the study was entirely voluntary. Student interpreters' performance was not linked to any course assessment. Raters' evaluations were used solely for research purposes. All audio and rating data were securely stored on password-protected devices, accessible only to the research team.

## 4. RESULTS

This section reports the results of the analysis described in Section 3.2 to address the two research questions.

### 4.1 Reliability of human ratings

Given that human ratings served as the benchmark for the comparative analyses, it was essential to establish their inter-rater reliability prior to the validity analyses. Three rater groups (A, B, and C) independently assessed the interpretations' quality, and reliability was calculated separately for the two quality dimensions.

Table 2 – Inter-rater reliability results

|         | Information completeness (InforCom) |                 |           |                 | Target language quality (TLQual) |                 |           |                 |
|---------|-------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|----------------------------------|-----------------|-----------|-----------------|
|         | Kendall's <i>W</i> :                | <i>p</i> -value | ICC (3,k) | <i>p</i> -value | Kendall's <i>W</i> :             | <i>p</i> -value | ICC (3,k) | <i>p</i> -value |
| Group A | 0.69                                | .004**          | 0.78      | < .001***       | 0.65                             | .007**          | 0.79      | < .001***       |
| Group B | 0.84                                | < .001***       | 0.91      | < .001***       | 0.70                             | .003**          | 0.80      | < .001***       |
| Group C | 0.85                                | < .001***       | 0.92      | < .001***       | 0.78                             | < .001***       | 0.87      | < .001***       |

Source: authors

Note: Interpretation thresholds: for *W*: 0.60–0.79 = good agreement;  $\geq 0.80$  = excellent agreement (Gisev et al., 2013); for ICC: 0.75–0.90 = good reliability;  $> 0.90$  = excellent reliability (Koo & Li, 2016). Significance levels:  $p < .05$  (\*),  $p < .01$  (\*\*),  $p < .001$  (\*\*\*).

As shown in Table 2, both the *W* values and ICC (3,k) coefficients indicated good to excellent agreement across all groups, on both dimensions. The ICC (3, k) results further confirmed the reliability of mean scores within each group, providing a strong justification for their use in subsequent comparisons with ChatGPT scores.

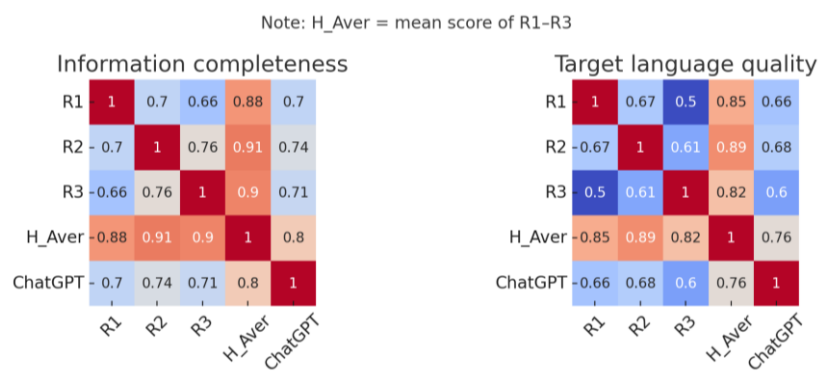
### 4.2 Validity of ChatGPT-based automatic assessment

To evaluate the validity of ChatGPT-based assessment, as described in Section 3.2, four types of evidence were examined: concurrent validity, predictive validity, known-group validity, and the presence of any systematic bias.

Prior to these analyses, the distributions of both human and ChatGPT scores were examined to determine the appropriate statistical methods. Normality was assessed using the Shapiro–Wilk test and descriptive statistics. For the human benchmark scores (mean scores), both information completeness and target language quality dimensions met the assumption of normality ( $p > .05$ ). For the ChatGPT scores, the Shapiro–Wilk results indicated a statistically significant departure from normality ( $p < .001$ ) for both dimensions; however, skewness and kurtosis values—information completeness ( $-0.12$ ,  $-1.26$ ) and target language quality ( $0.21$ ,  $-1.17$ )—fell within the acceptable range of  $\pm 2.0$  (George; Mallery, 2019), suggesting no substantial deviation from normality. Therefore, parametric statistical approaches were employed in the subsequent analyses.

Concurrent validity was examined by calculating Pearson correlation coefficients between the ChatGPT-based scores and the human benchmark scores. As shown in Figure 1, the correlations between the model scores and human average scores were strong for both information completeness dimension ( $r = 0.80$ ) and target language quality dimension ( $r = 0.76$ ), indicating a high degree of agreement between ChatGPT and human ratings. The correlation was slightly higher for information completeness, suggesting that ChatGPT's scoring in this dimension more closely aligned with human assessment.

Figure 1 – Pearson correlation results for concurrent validity of ChatGPT scoring



Source: authors

Table 3 – Regression analysis results for predictive validity of ChatGPT scoring

| Dimension | Intercept (SE) | Slope (SE)  | t value | p value   | R <sup>2</sup> | Residual SE |
|-----------|----------------|-------------|---------|-----------|----------------|-------------|
| InforCom  | 1.55 (0.30)    | 0.69 (0.07) | 10.21   | < .001*** | 0.643          | 0.902       |
| TLQual    | 2.10 (0.27)    | 0.66 (0.07) | 8.80    | < .001*** | 0.572          | 0.944       |

Source: authors

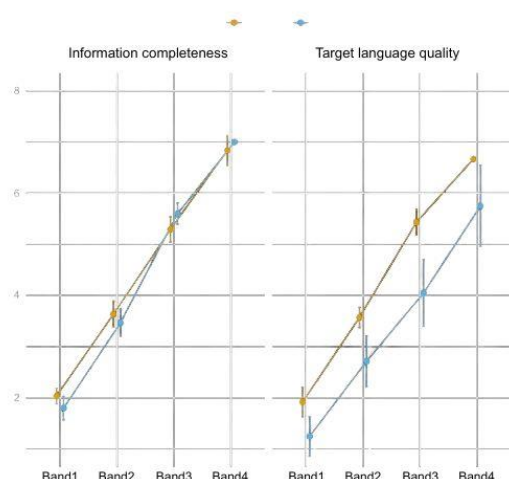
To examine the predictive validity of ChatGPT-based assessment, simple linear regression models were fitted with human mean scores as the dependent variable and ChatGPT scores as the predictor. As Table 3 indicated, in both dimensions, ChatGPT scores significantly predicted human mean scores ( $p < .001$ ). For information completeness, the model explained 64.3% of the variance in human ratings ( $R^2 = .643$ ), whereas for target language quality, the explained variance was 57.2%



( $R^2 = .572$ ). According to Ozili (2023),  $R^2$  values above 0.50 are generally considered acceptable in social science research, particularly when predictors are statistically significant. The regression slopes further indicate a stable linear relationship between ChatGPT and human ratings in these two dimensions, supporting the predictive validity of the automatic assessment system.

In terms of the known-group validity of the ChatGPT-based assessment, we followed the band classification defined in the rubric employed during assessment, which evenly categorizes interpreting quality scores (ranging from 1 to 8) into four bands. Given that the participants in this study differed not only in proficiency levels but also in the difficulty of the interpreting tasks they performed, we did not use the original profile-based grouping (i.e., beginners, advanced trainees, and professional interpreters) for this analysis. Instead, to control for these variations, all 60 interpreting outputs were grouped into four bands based on their human mean scores in each assessment dimension. The resulting distribution of human and ChatGPT scores across the four bands is illustrated in Figure 2 (points represent group means, and vertical bars indicate 95% confidence intervals). The visual patterns demonstrate that ChatGPT scores increase in a clear upward trajectory from the lowest to the highest band in both dimensions, closely tracking the human-defined quality levels, which suggests high discriminative capability. In the information completeness dimension, ChatGPT's band-wise scores closely mirror the human ratings. In contrast, for target language quality, ChatGPT's scores are generally slightly lower than the human scores and exhibit greater variability, particularly at the highest quality band.

Figure 2 – Band-wise scores ( $\pm 95\%$  CI), Human vs ChatGPT



Source: authors

Table 4 – One-way ANOVA results for known-group validity of ChatGPT scoring

| Dimension | df    | F     | p value      | $\eta^2$ (partial) |
|-----------|-------|-------|--------------|--------------------|
| InforCom  | 3, 56 | 30.91 | 6.39e-12 *** | 0.623              |
| TLQual    | 3, 56 | 17.43 | 4.1e-08***   | 0.483              |

Source: authors

To statistically confirm these observations, a one-way ANOVA was conducted to test whether ChatGPT scores significantly differed across human-defined bands. As shown in Table 4, the results revealed statistically significant differences in both dimensions (all  $p$ -values  $< .001$ ). This empirical evidence demonstrates strong known-group validity for the ChatGPT-based assessment, indicating that the model's automated scores reliably discriminate across quality bands of interpreting output.

Systematic bias was assessed by computing, for each task, the score difference ( $\Delta$ = ChatGPT–human mean) and testing whether the mean  $\Delta$  differed from zero with a one-sample t-test. For information completeness, ChatGPT's scores were on average 0.26 points lower than human ratings (mean bias=−0.26), a trend that did not reach the conventional .05 threshold ( $p = .06$ ). For target language quality, ChatGPT's scores were on average 1.01 points lower (mean bias=−1.01), and this underestimation was highly significant ( $p=1.468e-09$ ,  $p < .001$ ). These patterns align with Figure 2: within each human-defined band, the two rating sources show near-alignment in the dimension of information completeness, whereas the model's ratings lie systematically below human ratings in target language quality.

### 4.3 Human perceptions of ChatGPT-generated feedback

Following the scoring phase, raters evaluated the ChatGPT-generated feedback on a five-point Likert scale with respect to five dimensions: content objectivity, content usefulness, usability, user preference, and emotional impact. The questionnaire showed good internal consistency (Cronbach's  $\alpha = .803$ ).

As summarized in Table 5, content objectivity was rated positively overall (category mean= 3.89), and content usefulness was likewise favorable (category mean=3.78). Perceived usability was strong, especially intention to use (Q8,  $M=4.78$ ) in future teaching/learning. For preference, raters did not view the AI feedback as a full substitute, yet they strongly favored a complementary role for AI feedback (Q11,  $M=4.67$ ) and favored combining human and automated feedback (Q12,  $M=4.89$ ). For emotional impact, negative effects were low, whereas positive impacts were high to moderate (Q15 helps improvement,  $M=4.56$ ; Q16 increases motivation,  $M=3.89$ ).

Figure 3: *Post-hoc* questionnaire results for perceived ChatGPT-generated feedback quality

| Categories          | Items                                                                                                                             | M    | SD   |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Content objectivity | Q1: I think this feedback is precise.                                                                                             | 3.44 | 0.53 |
|                     | Q2: I think this feedback is fair.                                                                                                | 4.56 | 0.28 |
|                     | Q3: I think this feedback is factual.                                                                                             | 3.67 | 1.25 |
|                     | Average:                                                                                                                          | 3.89 |      |
| Content usefulness  | Q4: I think this feedback is relevant.                                                                                            | 4.22 | 1.20 |
|                     | Q5: I think this feedback is informative.                                                                                         | 3.44 | 0.78 |
|                     | Q6: I think this feedback is applicable.                                                                                          | 3.67 | 1.00 |
|                     | Average:                                                                                                                          | 3.78 |      |
| Usability           | Q7: I consider the automated feedback system easy to access and use.                                                              | 3.89 | 1.11 |
|                     | Q8: I would use this automated feedback system in future interpreting teaching and learning.                                      | 4.78 | 0.19 |
|                     | Q9: I think the feedback of this automated system (ChatGPT) is comparable in terms of quality to human feedback I usually receive | 3.00 | 0.50 |
| User preference     | Q10: I prefer to receive human feedback from interpreting trainers than this ChatGPT-generated feedback.                          | 4.11 | 1.86 |
|                     | Q11: I think this feedback can serve as a useful complement to human feedback.                                                    | 4.67 | 0.25 |
|                     | Q12: I prefer to accept both human and this automatic feedback, rather than relying on just one or the other.                     | 4.89 | 0.11 |
|                     | Q13: I think this feedback triggers anxiety or other negative emotions in students.                                               | 1.89 | 1.11 |
| Emotional impact    | Q14: I think this feedback diminishes students' motivation for practices in the future.                                           | 1.67 | 1.00 |
|                     | Q15: I think this feedback helps students to improve.                                                                             | 4.56 | 0.28 |
|                     | Q16: I think this feedback increases students' motivation for practices in the future.                                            | 3.89 | 1.11 |
|                     |                                                                                                                                   |      |      |

Notes: items were rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree).

Source: authors

Overall, raters perceived the feedback as fair, usable, and practically valuable, preferred it as a complement to human feedback, and did not report adverse emotional effects. More detailed

analyses and triangulation with responses to the open-ended question are presented in the discussion Section 5.2.

## 5. DISCUSSION

Building on the Results, this section interprets the patterns revealed by the data, and relates them to our two research questions.

### 5.1 Potentials and pitfalls of LLM-based interpreting assessment

The findings presented in Section 4.2 provide empirical support for the validity of ChatGPT-based quality assessment of Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting. Specifically, the model's ratings were highly correlated with those of human raters, predictive of human scoring, and able to distinguish between interpreting outputs of differing proficiency levels, thereby supporting its use as a valid assessment system in this context.

A closer look at the two quality dimensions reveals important nuances. In terms of information completeness, ChatGPT outperformed earlier versions reported in Jia and Aryadoust (2024), potentially due to the use of GPT-4o in this study as opposed to GPT-4. According to OpenAI<sup>1</sup>, GPT-4o demonstrates significantly improved performance on non-English languages. Given that this study involves both Chinese and Portuguese comprehension and generation, it is plausible that the model's improvements contributed to the higher alignment with human judgments in this dimension.

However, for target language quality, the model consistently underrated participants' performance, with an average difference of 1.01 points compared to human scores. This conservative bias aligns with prior findings in studies focusing on English-Chinese consecutive interpreting (Han; Lu; Fan, 2025; Wang; Wang, 2025). One possible explanation is that LLMs are trained predominantly on written text corpora (Brown *et al.*, 2020) and may therefore penalize spoken-language features, such as repetitions, false starts, or self-repairs, that are typical of spoken discourse but deviate from written norms. Such features are more common in simultaneous interpreting, where time pressure increases the likelihood of incomplete sentences and false starts (Gile, 2001). In contrast, the consecutive mode allows more time for contextual analysis and message planning, and interpreters may benefit from note-taking to improve fluency (Zhou; Dong, 2024). Thus, the prevalence of disfluency in simultaneous interpreting may lead to a higher risk of penalization. Although this hypothesis was not directly tested in the present study, it raises important questions for future research, regarding the interaction between interpreting mode, disfluency patterns, language pairs, and the accuracy of LLM-based assessment.

---

<sup>1</sup> <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/>

This observed discrepancy in the assessment of target language quality may also be rooted in differences in the underlying evaluation logic. Human raters typically adopt a more integrative and pragmatic view of interpreting quality, recognizing the communicative and cognitive demands of the task (Wang; Wang, 2025). In contrast, despite receiving the same multidimensional assessment rubric as human raters, the opaque nature of LLM decision-making precludes any definitive understanding of whether ChatGPT balances these dimensions in a manner comparable to human raters. Its generated feedbacks also suggest a tendency to disproportionately penalize deviations from grammatical correctness or formal language use, even when such issues do not impede information transfer. This scoring tendency may affect how learners perceive their own performance, potentially leading them to overemphasize surface-level language features. It is therefore advisable that future implementations of LLM-based assessment incorporate mechanisms to distinguish between critical and non-critical linguistic issues in order to better align automated assessment feedback with pedagogical priorities.

From the prompting perspective, prior studies typically adopted sentence-level prompting for LLM assessment, while human raters assessed performance at the text level (Han; Lu; Fan, 2025; Wang; Wang, 2025). By contrast, the present study provides both human raters and ChatGPT with full transcripts of the simultaneous interpreting tasks, which may have allowed the model to better capture global coherence and adequacy of information transfer. This approach aligns more closely with the nature of simultaneous interpreting, where sentence-by-sentence equivalence is rarely achievable due to the adoption of interpreting strategies such as omission of redundancy and minor details, simplification, and restructuring (Gieshoff; Albl-Mikasa, 2024). Importantly, Wang and Fantinuoli (2024) found that increasing context window size improves the correlation between LLM and human ratings, further supporting the value of text-level analysis. As for sentence-level assessment, it offers the advantage of fine-grained evaluation and potentially greater scoring transparency and interpretability, as total scores can be averaged from localized judgments. However, it also presents limitations: it requires labor-intensive segmentation and precise alignment with source text, reducing its scalability in real-world educational settings.

These observations highlight the potential of LLMs as effective tools for interpreting assessment, while also revealing areas for further refinement. In particular, the choice of scoring granularity (sentence-level vs. text-level) appears likely to shape the sensitivity of the assessment and thus warrants further validation. In practice, the scalability and pedagogical robustness of LLM-based assessment systems may benefit from technical improvements in transcription accuracy, automatic detection of paralinguistic features, and segmentation tools.

## 5.2 Insights into the quality and integration of LLM-generated feedback

In addition to evaluating the assessment scores, this study also examined human raters' perceptions of the ChatGPT-generated feedback. Questionnaire results indicated generally positive responses regarding the objectivity and usefulness of the feedback content. However, scores on the "precise" and "factual" sub-dimensions of objectivity, triangulated with responses to the open-ended questions, revealed some concerns. Several raters noted the absence of commentary on fluency, a crucial component of interpreting quality, thus questioning whether the feedback could be considered fully factual. Others found the feedback insufficiently precise, as it cited only some examples of errors rather than comprehensive coverage. Despite these limitations, most participants considered the feedback highly useful. Although many raters (77.8%) still expressed a preference for human feedback, all acknowledged that AI-generated feedback could serve as a valuable supplementary resource in interpreter education and endorsed a hybrid feedback model, combining human and LLM-generated comments, as the most promising approach for instructional integration.

In terms of emotional impact, participants generally believed that such diagnostic feedback could enhance learner motivation and progress. Given the interpreting direction, from Chinese (L1) to Portuguese (L2), many beginner-level student interpreters struggled with target language expression, with an average human-assigned score of only 2.9 out of 8 for language quality. In this context, raters found the linguistic suggestions in the feedback especially helpful for students' lexical development and for reducing language interference. For instance, when a student attempted to express the concept of "facilities", likely influenced by English, the student produced "as facilitações" ([the facilitations]) in Portuguese. The feedback addressed this issue: "'as facilitações' 应为 'as infraestruturas'" ([“facilitations” should be “infrastructures”]). In another case, the model not only corrected the misuse of the word, but also provided synonym suggestions: "'difusão' 不明所指, 应为 'confusão', 'desordem'" ([“diffusion” is unclear and should be “confusion” or “disorder”]). These examples reflect the model's potential to assist learners in refining their lexical choices and improving the clarity and precision of their target language production. However, while this feedback was generally appreciated, some raters pointed out that it lacked breadth and detail. As one rater explicitly noted in the open-ended question: *"I prefer corrective feedback. I think this feedback only pointed to some errors in the interpretation, but I hope the error correction could be more detailed and this feedback could include more reformulations or usable sentence patterns."* This suggests that LLMs' linguistic capabilities could be more fully leveraged to offer more comprehensive corrective suggestions and multiple phrasing options, thereby helping learners enhance the richness and flexibility of their linguistic resources for interlingual message transfer.

Only one rater raised concerns about the directness of some evaluative comments, pointing out that comments such as "multiple grammatical errors" or "seriously impairs overall language quality and comprehensibility" might cause anxiety among less confident learners. This highlights the importance of considering affective impacts of feedback when designing prompts. For instance,

LLMs could be prompted to adopt a more learner-sensitive tone by first acknowledging the strengths of the performance before offering constructive criticism.

In general, questionnaire results indicated that raters held positive views regarding the quality and usability of the LLM-generated assessment feedback. Such favorable reception is important for the formative function of feedback: when learners value feedback, they are more likely to engage with it, make evaluative judgement and translate it into improved performance (Carless; Boud, 2018). To promote sustained learning benefits, it is recommended to embed the ChatGPT-generated feedback within regular instruction and learning. The feedback designed in this study can support formative assessment and serve as an accessible learning resource throughout the entire learning process. With regular use, students may gradually build a personal feedback corpus, allowing for longitudinal tracking of individual progress and skill development. Moreover, as the feedback is automatically generated by an LLM-based chatbot, it significantly reduces teacher workload while enhancing accessibility for a broader range of learners.

However, it is essential to consider the extent to which learners from diverse backgrounds, including those with varying linguistic proficiency, cultural norms, and technological access, can benefit equally from such tools (Sun, 2025). This represents a key ethical concern in the implementation of AI-powered feedback systems. The present findings should therefore be interpreted with attention to potential differences across student populations. To enhance the pedagogical value of LLM-generated feedback in interpreter training, it may be beneficial to provide learners with guidance on understanding feedback, crafting effective prompts, and engaging productively with the feedback system.

## CONCLUSION

This study provides empirical evidence that ChatGPT can generate valid, rubric-referenced quality scores for Chinese-to-Portuguese simultaneous interpreting and can produce diagnostic feedback that human raters perceive as accurate and pedagogically relevant. These findings suggest that, when properly prompted, ChatGPT can support formative assessment in interpreter training. Despite these promising results, research on LLM-based interpreting assessment remains limited. Technological challenges such as audio-based input processing and automatic extraction of paralinguistic features still require further advancement to support more comprehensive and context-sensitive assessment. Moreover, while feedback was generally perceived as useful by human raters, how it can be effectively integrated into interpreting teaching warrant closer investigation. This study also has several limitations. The interpreting dataset was relatively small, and due to accessibility considerations, we used ChatGPT via its web-based interface, which constrained model control and interpretability in a black-box setting. In addition, although the scoring and diagnostic feedback were designed for formative use, the present study did not directly examine the formative effects of using



this feedback. Longitudinal studies that track learners' feedback uptake and performance trajectories would help address this gap and yield further evidence to refine the model's scoring accuracy and feedback quality. Future studies may also consider developing an integrated platform that combines automatic transcription, assessment, and feedback delivery, thereby enhancing usability and supporting sustained learning in interpreter education. Finally, as LLM-based tools for assessment gain traction, future research may also examine their validity across learner groups and contexts, as well as their fairness and ethical consequences.

## REFERENCES

- ALAHMADI, N. *et al.* The impact of the formative assessment in speaking test on Saudi students' performance. **Arab World English Journal**, Kuala Lumpur, v. 10, n. 1, p. 259-270, 2019.
- BALAMAN, S. Exploring Undergraduate Students' Viewpoints on Corrective Feedback Implementations in Interpreting. **Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Osmaniye, v. 15, p. 994-1011, 2024.
- BOUD, D.; SOLER, R. Sustainable assessment revisited. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, London, v. 41, n. 3, p. 400-413, 2016.
- BROWN, T. *et al.* Language Models are Few-Shot Learners. **Advances in neural information processing systems**, New York, v. 33, p. 1877-1901, 2020.
- CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, London, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018.
- CREZEE, I.; GRANT, L. Thrown in the deep end: Challenges of interpreting informal paramedic language. **Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research**, Sydney, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2016.
- DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1054-1073, 2021.,
- DAVIS, F. D.; BAGOZZI, R. P.; WARSHAW, P. R. User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. **Management Science**, Catonsville, v. 35, n. 8, p. 982-1003, 1989.
- ER, E. *et al.* Assessing student perceptions and use of instructor versus AI-generated feedback. **British Journal of Educational Technology**, London, v. 56, n. 3, p. 1074-1091. 2024.
- FOWLER, Y. Formative assessment: Using peer and self-assessment in interpreter training. *In*: WADENSJO, C.; DIMITROVA, B. E.; NILSSON, A. (eds.). **The Critical Link 4: Professionalisation of interpreting in the community**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 253-262.
- FREITAG, M. *et al.* Experts, Errors, and Context: A Large-Scale Study of Human Evaluation for Machine Translation. **Transactions of the Association for Computational Linguistics**, Cambridge, v. 9, p. 1460-1474, 2021.
- GEORGE, D.; MALLERY, P. **IBM spss statistics 26 step by step: A simple guide and reference**. New York: Routledge, 2019.



GIESHOFF, A. C.; ALBL-MIKASA, M. Interpreting accuracy revisited: a refined approach to interpreting performance analysis. **Perspectives**, London, v. 32, n. 2, p. 210-228, 2024.

GILE, D. Consecutive vs. Simultaneous: Which is more accurate? **Interpretation Studies: The Journal of the Japan Association for Interpretation Studies**, Tokyo, v. 1, p. 8-20, 2001.

GISEV, N.; BELL, J. S.; CHEN, T. F. Interrater agreement and interrater reliability: key concepts, approaches, and applications. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, New York, v. 9, n. 3, p. 330-338, 2013.

GLAZER, N. Formative plus Summative Assessment in Large Undergraduate Courses: Why Both? **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Fort Collins, v. 26, n. 2, p. 276-286, 2014.

GUO, K.; WANG, D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. **Education and Information Technologies**, New York, v. 29, n. 7, p. 8435-8463, 2024.

HAN, C. Using rating scales to assess interpretation: Practices, problems and prospects. **Interpreting**, Amsterdam, v. 20, n. 1, p. 59-95, 2018.

HAN, C. Detecting and measuring rater effects in interpreting assessment: A methodological comparison of classical test theory, generalizability theory, and many-facet rasch measurement. In: CHEN, J.; HAN, C. (eds.). **Testing and assessment of interpreting: Recent developments in China**. Singapore: Springer, 2021. p. 85-113.

HAN, C. Interpreting Testing and Assessment: A state-Of-The-Art Review. **Language Testing**, London, v. 39, n. 1, p. 30-55, 2022.

HAN, C.; LU, X. Can automated machine translation evaluation metrics be used to assess students' interpretation in the language learning classroom? **Computer Assisted Language Learning**, London, v. 36, n. 5-6, p. 1064-1087, 2021.

HAN, C.; LU, X. Interpreting quality assessment re-imagined: The synergy between human and machine scoring. **Interpreting and Society: An Interdisciplinary Journal**, Beijing, v. 1, n. 1, p. 70-90, 2021.

HAN, C.; LU, X.; FAN, Q. Taming generative AI for interpreter education: using large language models in classroom-based assessment of English-Chinese consecutive interpreting. **The Interpreter and Translator Trainer**, London, v. 19, n. 3-4, p. 444-464, 2025.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of educational research**, Thousand Oaks, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HOLEWIK, K. Peer feedback and reflective practice in public service interpreter training. **Theory and Practice of Second Language Acquisition**, Katowice, v. 6, n. 2, p. 133-159, 2020.

IMRAN, M.; ALMUSHARRAF., N. Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: a systematic review of the literature. **Contemporary Educational Technology**, Podgorica, v. 15, n. 4, e464, 2023.

JIA, Y.; ARYADOUST, V. The Utility of Generative Artificial Intelligence in Rating Interpreters' Accuracy: A Case Study of ChatGPT-4. In: CHAPELLE, C. A.; BECKETT, G. H.; RANALLI, J. (eds.). **Exploring artificial intelligence in applied linguistics**. Ames: Iowa State University Digital Press, 2024. p. 59-72.

KELLY, D. **A Handbook for Translator Trainers**. London: Routledge, 2014.

KOCMI, T.; FEDERMANN, C. Large language models are state-of-the-art evaluators of translation quality. **arXiv**, 2023. arXiv:2302.14520. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2302.14520>. Acesso em: 17 jan. 2026.

KOO, T. K.; LI, M. Y. A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. **Journal of chiropractic medicine**, Lombard, v. 15, n. 2, p. 155-163, 2016.

KORZYNSKI, P. *et al.* Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT. **Entrepreneurial Business and Economics Review**, Kraków, v. 11, n. 3, p. 25-37, 2023.

LEE, J. Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. **Translation & Interpreting: The International Journal of Translation and Interpreting Research**, Sydney, v. 10, n. 1, p. 152-170, 2018.

LIU, Y. Exploring a corpus-based approach to assessing interpreting quality. *In*: CHEN, J.; HAN, C. (eds.). **Testing and assessment of interpreting: Recent developments in China**. Singapore: Springer, 2021. p. 159-178.

LU, Q. *et al.* Error analysis prompting enables human-like translation evaluation in large language models: A case study on chatgpt. **arXiv**, 2023. arXiv:2303.13809. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2303.13809>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MESSICK, S. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. **American psychologist**, Washington, DC, v. 50, n. 9, p. 741-749, 1995.

NAZARETSKY, T. *et al.* AI or human? Evaluating student feedback perceptions in higher education. *In*: FERREIRA MELLO, R.; RUMMEL, N.; JIVET, I.; PISHTARI, G.; RUIPÉREZ VALIENTE, J. A. (eds.). **Technology Enhanced Learning for Inclusive and Equitable Quality Education: EC-TEL 2024**. Cham: Springer, 2024. p. 284-298.

OUYANG, L. *et al.* Coh-Metrix model-based automatic assessment of interpreting quality. *In*: CHEN, J.; HAN, C. (eds.). **Testing and assessment of interpreting: Recent developments in China**. Singapore: Springer, 2021. p. 179-200.

OZILI, P. K. The acceptable R-square in empirical modelling for social science research. *In*: SALIYA, C. A. (ed.). **Social research methodology and publishing results: A guide to non-native English speakers**. Hershey: IGI global, 2023. p. 134-143.

SAWYER, D. B. **Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SUN, L. Transforming business interpretation education with AI: Perspectives from instructors and learners. **Education and Information Technologies**, New York, n. 30, p. 1-35, 2025.

TAHRAOUI, A. Teaching sight and bilateral interpreting online: students' perceptions of teacher feedback. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, e39545, 2022.

TENG, M. F. "ChatGPT is the companion, not enemies": EFL learners' perceptions and experiences in using ChatGPT for feedback in writing. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, Oxford, v. 7, e100270, 2024.

ÜNLÜ, C. Interpretutor: Using large language models for interpreter assessment. In: INTERNATIONAL CONFERENCE HUMAN-INFORMED TRANSLATION AND INTERPRETING TECHNOLOGY (HiT-IT), 2023, Naples. **Proceedings** of the International Conference HiT-IT 2023. Shoumen: INCOMA Ltd., 2023. p. 78-96.

WANG, X.; FANTINUOLI, C. Exploring the correlation between human and machine evaluation of simultaneous speech translation. **arXiv**, 2024. arXiv:2406.10091. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2406.10091>. Acesso em: 17 jan. 2026.

WANG, X.; WANG, B. Identifying fluency parameters for a machine-learning-based automated interpreting assessment system. **Perspectives**, London, v. 32, n. 2, p. 278-294, 2024.

WANG, X.; WANG, B. Advancing automatic assessment of target-language quality in interpreter training with large language models: insights from explainable AI. **The Interpreter and Translator Trainer**, London, v. 19, n. 3-4, p. 465-485, 2025.

WILLIAM, D.; THOMPSON, M. Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In: DWYER C. (ed.). **The future of assessment**: shaping teaching and learning. New York: Routledge, 2017. p.53-82.

WU, Z. The interrelationship among in-class peer-assessment, interpreting anxiety and interpreting performance. **Language Education**, Abingdon, v. 5, n. 4, p. 33-37, 2017.

WU, Z. Chasing the unicorn? The feasibility of automatic assessment of interpreting fluency. In: CHEN, J.; HAN, C. (eds.). **Testing and assessment of interpreting**: Recent developments in China. Singapore: Springer, 2021. p. 143-158.

XU, S.; SU, Y.; LIU, K. Investigating student engagement with AI-driven feedback in translation revision: A mixed-methods study. **Education and Information Technologies**, New York, v. 30, p. 16969-16995, 2025.

XUE, R.; LIU, Q. Exploring student interpreters' engagement with different sources of feedback on note-taking. **Innovations in Education and Teaching International**, Abingdon, v. 62, n. 4, p. 1135-1148, 2024.

YAN, D.; AMINI, M.; KASUMA, S. A. A. Status quo of the formative assessment enactments in spoken language interpreter training: a scoping review of research and practice. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, Bahawalpur, v. 12, n. 4, p. 652-673, 2023.

YU, W.; VAN HEUVEN, V. J. Quantitative correlates as predictors of judged fluency in consecutive interpreting: Implications for automatic assessment and pedagogy. In: CHEN, J.; HAN, C. (eds.), **Testing and assessment of interpreting**: Recent developments in China. Singapore: Springer, 2021. p. 117-142.

YU, Y., WEI, W., CHEN, Z. Comparing learners' engagement strategies with feedback from a Generative AI chatbot and peers in an interpreter training programme: a quasi-experimental study. **The Interpreter and Translator Trainer**, London, v. 19, n. 3-4, p. 338-356, 2025.

ZHENG, C. *et al.* Progressive-Hint Prompting improves reasoning in large language models. *arXiv*, 2023. arXiv:2304.09797. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2304.09797>. Acesso em: 17 jan. 2026.

ZHOU, J.; DONG, Y. Effects of note-taking on the accuracy and fluency of consecutive interpreters' immediate free recall of source texts: A three-stage developmental study. *Acta Psychologica*, Amsterdam, v. 248, e104359, 2024.

APPENDIX

Prompt used for quality score and diagnostic feedback generation (translated from Chinese):  
You are a highly experienced interpreter trainer. Based on the following interpreting quality rating scale (score range: 1–8), please assign scores to the student's interpreting output. According to this scale, interpreting quality should be assessed across three dimensions: information completeness, fluency, and target language quality. Because you will read only the transcripts of the source speech and the interpretation, you only need to assess information completeness and target-language quality.

Please strictly follow the scale descriptions for these two dimensions when scoring. Keep the scoring criteria consistent across all ratings and avoid any shift in style or standards. Provide integer scores only.

Please also provide feedback identifying the student's strengths and errors as your rating rationale.

The interpreting rating scale is as follows:

| Band/scoring criteria        | Information completeness (InfoCom)                                                                                                                                                                                    | Fluency of delivery (FluDel)                                                                                                          | Target language quality (TLQual)                                                                                                                        |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Band 4<br>(Score range: 7–8) | A substantial amount of original messages delivered (i.e., > 90%), with a few number of deviations, inaccuracies, and minor/major omissions                                                                           | Delivery on the whole fluent, containing a few disfluencies such as (un)filled pauses, long silence, fillers and/or excessive repairs | Target language idiomatic and on the whole correct, with only a few instances of unnatural expressions and grammatical errors                           |
| Band 3<br>(Score range: 5–6) | Majority of original messages delivered (i.e., 60–70%), with a small number of deviations, inaccuracies, and minor/major omissions                                                                                    | Delivery on the whole generally fluent, containing a small number of disfluencies                                                     | Target language generally idiomatic and on the whole mostly correct, with small amount of instances of unnatural expressions and grammatical errors     |
| Band 2<br>(Score range: 3–4) | About half of original messages delivered (i.e., 40–50%), with many instances of deviations, inaccuracies, and minor/major omissions                                                                                  | Delivery rather fluent. Acceptable, but with regular disfluencies                                                                     | Target language to a certain degree both idiomatic and correct. Acceptable, but contains many instances of unnatural expressions and grammatical errors |
| Band 1<br>(Score range: 1–2) | A small portion of original messages delivered (i.e., < 30%), with frequent occurrences of deviations, inaccuracies, and minor/major omissions, to such a degree that listeners may doubt the integrity of renditions | Delivery lacks fluency. It is frequently hampered by disfluencies, to such a degree that they may impede comprehension                | Target language stilted, lacking in idiomaticity, and containing frequent grammatical errors, to such a degree that it may impede comprehension         |

Source: Han (2021)

**Wenjing Liu**

Wenjing Liu is currently PhD candidate in Interpreting Studies at Macao Polytechnic University in China. Her research interests include translation and interpreting quality assessment, interpreter training, and intercultural studies.

**Adriana Silvina Pagano**

Adriana S. Pagano is Full Professor in Applied Linguistics at Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil. She is a research fellow of CNPq (National Council for Scientific and Technological Development, Ministry of Science and Technology, Brazil) and FAPEMIG (Research Foundation of the State of Minas Gerais, Brazil). Her research interests include systemic-functional approaches to translation and interpreting and multilingual and multimodal modelling of meaning.

# A comparative study of reading sections of high-stakes teacher-made tests in Portugal

*Estudo comparativo das secções de leitura de provas de alto impacto elaboradas por professores em Portugal*

*Estudio comparativo de las secciones de lectura de exámenes de alto nivel elaborados por profesores en Portugal*

## ABSTRACT

This study investigates the validity of high-stakes, teacher-made tests as parallel measures of achievement of identical curricular goals. Focusing on three reading sections from tests designed in different schools across Portugal, the research assessed a sample of 75 students representative of the intended population. Two complementary approaches were adopted: expert evaluations and psychometric analyses. Findings revealed discrepancies among experts regarding construct coverage and highlighted variations in item scope, format, subcomponents assessed, and comprehension demands across the sections. Technical shortcomings in instructions, item design, and scoring criteria were also identified. Results from a one-way repeated measures ANOVA demonstrated significant differences in mean performance across the three sections, with section two producing notably lower scores compared to sections one and three. These results suggest that the sections are not equivalent in construct or difficulty. The study reinforces concerns about teachers' assessment literacy, test quality, and fairness in assessment.

**Keywords:** high-stakes teacher-made tests; validity; reliability; EFL; secondary-level education; teachers' assessment literacy.



Recebido em: 8 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59640

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Margarida Maria Pato**

[margarida.pato@study.beds.ac.uk](mailto:margarida.pato@study.beds.ac.uk)

[margarida\\_pato@hotmail.com](mailto:margarida_pato@hotmail.com)

[orcid.org/0009-0008-3045-1577](https://orcid.org/0009-0008-3045-1577)

University of Bedfordshire—Centre for Research  
in English Language Learning and Assessment  
(CRELLA), Bedfordshire, United Kingdom

Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), I.P.,  
atual Instituto de Educação, Qualidade e  
Avaliação (EduQA), I.P., Lisboa, Portugal

# ARTIGO



## RESUMO

Este estudo analisa a validade de provas de alto impacto elaboradas por professores como medidas paralelas de objetivos curriculares comuns. A investigação concentrou-se em três seções de leitura aplicadas em diferentes escolas de Portugal, envolvendo uma amostra de 75 estudantes representativos da população-alvo. Dois enfoques complementares foram utilizados: avaliações de especialistas e análises psicométricas. Os resultados mostraram discrepâncias entre especialistas relativamente à cobertura do construto e evidenciaram variações no escopo e formato dos itens, nos subcomponentes avaliados e nas exigências de compreensão. Foram igualmente identificadas deficiências técnicas relacionadas com instruções, elaboração dos itens e critérios de correção. A análise de variância de medidas repetidas (ANOVA) revelou diferenças significativas no desempenho médio das três seções. Os resultados sugerem falta de equivalência em termos de construto e dificuldade, reforçando preocupações sobre a literacia de avaliação dos professores, a qualidade das provas e a equidade na avaliação.

**Palavras-chave:** provas de alto impacto elaboradas por professores; validade; fiabilidade; EFL; ensino secundário; literacia de avaliação dos professores.

## RESUMEN

Este estudio examina la validez de pruebas de alto impacto elaboradas por docentes como medidas paralelas de objetivos curriculares comunes. La investigación se centró en tres secciones de lectura aplicadas en diferentes escuelas de Portugal a una muestra de 75 estudiantes representativos de la población objetivo. Se utilizaron dos enfoques complementarios: evaluaciones de expertos y análisis psicométricos. Los resultados mostraron discrepancias entre especialistas respecto a la cobertura del constructo, el alcance y formato de los ítems, los subcomponentes evaluados y las demandas de comprensión. Se identificaron deficiencias técnicas en las instrucciones, la construcción de ítems y los criterios de corrección. El análisis de varianza de medidas repetidas reveló diferencias significativas en el rendimiento medio de las tres secciones. Estos hallazgos sugieren inequivalencia en constructo y dificultad, lo que refuerza preocupaciones sobre la competencia evaluativa de los profesores, la calidad de las pruebas y la equidad en la evaluación.

**Palabras clave:** pruebas de alto impacto elaboradas por docentes; validez; fiabilidad; EFL (inglés como lengua extranjera); educación secundaria; competencia evaluativa de los profesores.

### Como citar:

PATO, Margarida M., A comparative study of reading sections of high-stakes teacher-made tests in Portugal. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 291-313, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59640 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Margarida Maria Pato  
[margarida.pato@study.beds.ac.uk](mailto:margarida.pato@study.beds.ac.uk)

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>





## INTRODUCTION

Portuguese teachers have as a requirement to design tests at the end of the school year. These tests provide students finishing an education cycle a second chance of attaining approval or, in the case of secondary students, a chance of improving their mark. The singularity of these tests (Testes de Equivalência à Frequência in Portuguese) is that they are made by teachers at schools, while being simultaneously high-stakes tests. The tests discussed here are implemented at the end of both middle and secondary school levels. Their key point is to certify students' achievement in a specific subject as indicated in the existing curricular documents. As certification tests, these are expected to “meet particularly high standards of comparability, consistency, fairness, and validity” (U.S. Congress, 1992, p. 12). It is, therefore, assumed they represent the same construct, test students at the same level, possess the same difficulty level and demand similar cognitive processes. However, this assumption has never been questioned nor verified and therefore never validated, even though, according to research, all interpretations of test scores “must be validated” (Solórzano, 2008, p. 285) as “[a] language test without validation research is like a police force without a court system: unfair and dangerous” (McNamara, 2007, p. 280).

The cornerstone of the research project underlying this paper, resulting from a MA in Language Testing programme at Lancaster University, was the analysis of a sample of three of these tests with the aim of providing an insight into teacher-designed tests in Portugal and into their soundness and the validity of the inferences they generate. The paper presents the results of the comparative study of post-course achievement tests in the subject of English<sup>1</sup> as a second language designed in different schools/geographical areas. Due to a need to limit the object of study, only the reading section of three tests was considered<sup>2</sup>.

The study analysed the construct being tested and the validity and equivalence of the inferences drawn from students' scores, thus test use was addressed “within the scope of validation” (McNamara, 2007, p. 280). The study is thought to constitute an “instrumental use of research (...) that [may inform] decision-making” (Farley-Ripple *et al.*, 2018, p. 237) processes and support or not the use of teacher-made tests as high-stakes tests. Its results may be used to reflect on other high-stakes, teacher-made tests, both at middle school and secondary level.

The next sections focus on i) the literature review, which provides a theoretical background of analysis of the comparability study at hand; ii) methodological options, data collection procedures and instruments; iii) results of the research; iv) discussion; and v) conclusion.

<sup>1</sup> The teacher-made tests of English at secondary level with the purpose of certifying achievement were in the meantime replaced by the national exam. However, this did not happen to all the subjects.

<sup>2</sup> The terms ‘reading section’ and ‘test’ will be used interchangeably throughout this paper.

## 1. LITERATURE REVIEW

As this study explored various facets of high-stakes teacher-made tests, the literature review also focused on different areas, namely validity, construct definition, and teacher-made tests. A brief account of the most relevant aspects is provided below.

### 1.1 Validity and Construct Definition

As the aim of this study is grounded on a concern related to the equity of high-stakes teacher-made tests and of the decisions taken as a result of students' performance on these tests, this research aligns with Chapelle's (1999) assertion that "[v]alidation begins with a hypothesis about the appropriateness of testing outcomes (i.e., inferences and uses)", it may be assumed that this is, above all, a validity study.

The contemporary view of validity, as an "overarching concept" (Baker, 2013), extends to considerations such as test alignment, cognitive demands, and scoring validity. It has, therefore, come to include "an evaluation of the adequacy and appropriateness of the uses that are made of assessment results" (Miller *et al.*, 2009, p. 71). The achievement of validation thus depends on the development of an argument that intends to justify the inferences made based on a test (Chapelle, 1999). This argument is "centred on construct validity" (Luoma, 2001, p. 65) and these inferences, therefore, relate back to the specific construct being tested.

The definition of construct is, for the above-mentioned reason, the keystone of any assessment instrument or test validation process (Luoma, 2001) and all the aspects referred to above "contribute to the notion of [that] construct" (Baker, 2013, p. 7). They are building blocks that contribute, each in its own way, to the balance of the final construction of the instrument/test and "[d]eficit in any one raises questions as to the well-foundedness of any interpretation of test scores" (Weir, 2005, p.13). It is through the selection not only of the content, tasks and "construct-based scoring criteria" (Messick, 1995, p.746), but also of the "metacognitive strategies" demanded to put into practice the desired "knowledge in language use" (Bachman, 1991) that the construct is defined. The construct or trait to be assessed is therefore shaped by all the circumstances dictating and surrounding the testing instrument as well as by "the [cognitive] processing necessary for task completion" (Weir *et al.*, 2009, p. 163) in that test.

The impossibility of testing a complex trait such as "communicative competence" in a single test implies sampling of behaviour that may allow us to judge students' language ability. This is the first hurdle for those writing a test. This sampling should be aligned with the type of information the audience of the test's results requires (McNamara, 1996). However, sampling always implies a subjective interpretation, an "interpretative construct" (Davies, 2007, p. 77) based on the reference documents and on a personal conceptualisation of the trait being assessed, which, together with factors such as time, context and marking criteria, may lead to lack of reliability and to unwanted

variability (Harlen, 1994, as cited in Cohen *et al.*, 2007). According to Kane (2006), validity is, therefore, based “on the appropriateness and clarity of the target domain, the representativeness of the sample of observations, the appropriateness of the scoring rule and procedures” (pp. 150, 151).

The issue of “representativeness” is for this reason unavoidable when discussing validity (Messick, 1995). Evidence needs to be provided that the “content of the test is representative” (Bachman, 1991, p. 681) and that it provides “useful (...) information about the domain it is supposed to assess” (Lee & Klein, 2002): Does the content of the test represent the construct intended? Does it cover it appropriately both in depth and breadth? Does it activate the intended cognitive processes? Or does it, inadvertently test the ability to answer to specific item types, “memory, metalinguistic awareness, or test wiseness?” (Troike, 1983, p. 209). These questions must be in the mind of the test developer constantly. Likewise, it becomes essential to ask: What exactly do scores mean? What do they indicate about the construct? It is the appropriateness of the test and its scoring criteria in relation to an ability, a target population and a purpose that may or may not actually guarantee that validity is observed. From this perspective, once the mastering of the construct is (or should be) embodied in a score, the interpretation of scores becomes a crucial aspect of the development of a validity argument because “validity deals with the meaning of the measure” (Luoma, 2001, p. 61).

Questions raised about scores are therefore even more paramount because present perspectives on the construct of reading are embedded in a schema theory that puts the reader at the heart of the reading process, thus focusing on the “knowledge, experiences, values, and strategies” (Becker & Nekrasova-Beker, 2018, p. 297) they activate in the process. However, “explanations of complex cognitive processes [such as reading in a second language] have too many degrees of freedom” (Kintsch, 1998, p.1) and are, therefore, no easy task. Bachman (2007) warns that scores are sometimes related to latent traits that rely on subjective views and interpretations. He adds that while research has found that the same reading passage may be interpreted differently and pose different cognitive demands on each individual student, thus activating distinct processes in distinct students, score interpretation remains static, forcing the assumption that scores are to be interpreted in the same way for all students and that they represent a continuum in reading ability regardless of the items students may have got right or wrong or the weighting (a subjective decision of test designers) of the items. If this is so, the question of score interpretation and its “value implications (...) as a basis for action” (Messick, 1989, p. 5) are, in fact, “the key issues of test validity” (Messick, 1989, p. 5). The score is a quantitative reflection of performance, of “behavioral consistencies” (Chapelle *et al.*, 2011, p. 3), “a compound of contributions” (McNamara, 2011, p. 436) of all the factors and situations surrounding test administration and through which inferences about construct can be made (Chapelle *et al.*, 2011).

As a corollary of the most recent validity theory, the analyses of the tests under study relied on both experts’ and statistical analyses in a pursuit of covering several facets and of “combining empirical evidence with theoretical statements” (Luoma, 2001, p. 69) which are, as seen, essential

to validity. The tests were, therefore, examined in terms of content, construct coverage, technical quality, results and consequences. An attempt was made to interweave theoretical and psychometric analyses in the study of the three sections of the tests. Even though “[v]alidity involves an overall evaluative [and thus subjective] judgment” (Miller *et al.*, 2009, p. 73, bold in the original), the inclusion and triangulation of these several perspectives will better inform the conclusions of the study and the possible generalisability of results, while simultaneously counteract any possible bias from the researcher.

## 1.2 Studies on teacher-made tests

Research consistently highlights issues in teacher-made assessments, questioning their reliability and validity (Alderson, 2001; Alderson 2005; Brookhart, 2001; Campbell, 2013; Malone, 2013; Marso & Pigge, 1988; Marso & Pigge, 1991; Sanders & Vogel, 1993; Schneider *et al.*, 2013; Simsek, 2016). However, teachers’ conceptualisation of their assessment literacy is not consensual. While some literature supports the fact that teachers themselves (Mertler & Campbell, 2005; Stiggins & Conklin, 1992; Vogt & Tsagari, 2014) seem to admit “they possess limited and superficial knowledge of testing: terminology, construction principles, use, and score interpretation” (Impara, *et al.*, 1991, p. 16); other studies conclude that teachers surveyed believe they possess “an adequate knowledge of testing” which they said had been learnt “through their experiences in the classroom” (Wise *et al.*, 1991, p.38).

Irrespective of teachers’ beliefs, studies continue to warn about flaws in teachers’ assessment skills. Black *et al.* (2010) reported that “teachers’ [assessment] practices, even those under their control, lacked both the rigour and the comparability that would be required, both intra- and inter-school” (p.221). In a recent article, Simsek (2016) found evidence that items in teacher-made tests of different subject areas provided clues and hints that compromised the objective of those items and that the tests did not meet the requirements of “educational measurement” as “60% of the items had mistakes that needed to be corrected or improved” (p. 488). He concluded “that they [teachers] are not skilful enough in writing test items that measure student learning both in scope and depth” (p. 488). Aschbacher’s (1999) study also revealed teachers’ uncertainty in relation to the intended goals of tasks they had designed.

Literature also provides evidence that teachers test mostly low-order thinking skills and seldom cover a suitable range of cognitive levels (Broekkamp *et al.*, 2004; Brookhart, 2001; Campbell, 2013; Carter, 1984; Gullickson, 1993; Marso & Pigge, 1988; Oescher & Kirby, 1990; Simsek, 2016; Stiggins & Conklin, 1992), even though both content coverage and cognitive processes are of paramount importance to make valid judgments of students’ achievement (Ferrara & Way, 2016). From the perspective of a cognitive framework for reading (Khalifa & Weir, 2009), this

implies teachers' tests do not cover the whole spectrum of the reading processes, which, in turn, compromises the social and cognitive dimensions that underlie construct concepts.

Also recurrent is the admonition related to teachers' general lack of knowledge in educational measurement (Mertler & Campbell, 2005; Simsek, 2016; Vogt & Tsagari, 2014; Wise *et al.*, 1991) and consequently their impossibility to critically analyse the results of their own tests, improve faulty items and ensure "tests serve the purposes for which they were designed" (Oescher & Kirby, 1990, p.4). As the recognition of the importance of skills in educational measurement seem to be interwoven with "skilfulness in assessment" (Alkharusi *et al.*, 2011, p. 115) itself, breaking this cycle may be a difficult task. Even more so because teachers seem to "simply emulate the testing structures and testing techniques they experienced during their own school years" (Ort, 1967, pp. 396-399).

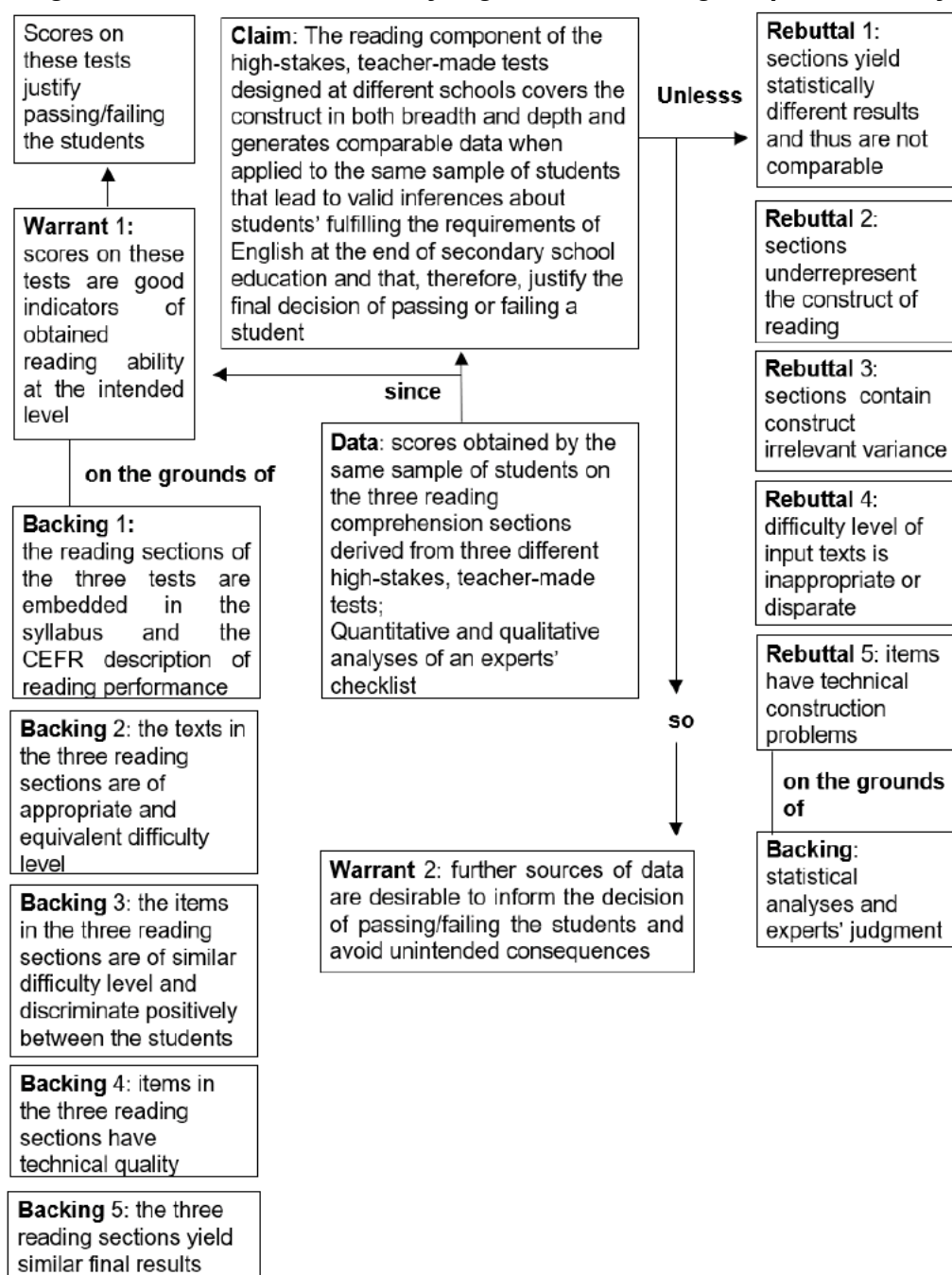
From the above, it becomes clear that to design a language test is a complex endeavour. It implies possessing both "the technical skills and knowledge to construct and analyse a test – the psychometric and statistical side to language testing – but it also requires a knowledge of what language is, what it means to 'know' a language" (Alderson, 2001, p.12). The question, then, is: are teachers well prepared for such an endeavour? Campbell's (2013) and Malone's (2013) answer is not reassuring: "[r]esearch [during the 90s and 2000s] (...) continued to document teachers' assessment skills as generally weak (...) [,] their tests poorly constructed and the results (...) frequently interpreted inaccurately" (Campbell, 2013, p. 72) and "many teachers (...) have a limited understanding of assessment fundamentals" (Malone, 2013, p.330).

Concerns over validity and teachers' lack of proficiency in constructing tests seem to be a constant in the assessment literature. Therefore, when considering the equivalence of high-stakes, teacher-made tests in Portugal, some questions need to be raised:

- Do the reading sections of the high-stakes school-made tests applied in different schools measure the same construct?
- Are they equivalent in their approach to the trait being measured?
- Do the tests yield equivalent psychometric results?
- Are the tests technically sound to allow high-stakes decisions based on them?
- To what extent are the tests fair to students who take them at different schools?
- To what extent can inferences drawn from test scores be valid?

Figure 1. depicts the model of validity argument, through which the present study attempts to answer these questions.

**Figure 1 —The model of validity argument informing the present study**



Source: Pato (2019)

## 2. METHODOLOGICAL OPTIONS, DATA COLLECTION PROCEDURES AND INSTRUMENTS

A mixed methods approach was adopted in this study, integrating both qualitative and quantitative techniques by means of five experts' views on the quality of the tests as measurement instruments of the construct of reading and statistical analyses of the test results when applied to a sample of students. Test selection followed a randomised approach, with tests sourced from eight



regions across Portugal. Some tests were excluded due to prior use in national exams or lack of scoring criteria.

Two instruments were applied: (i) a semi-structured checklist, completed by five testing experts, to evaluate the reading section of three different tests; and (ii) a reading test, composed of the three reading sections, administered to a sample of 75 11th-grade students, representative of the typical test-taking population. Before administration, the checklist was piloted by five testing experts and the wording problems were improved. The experts conducting the final analysis of the three sections were neither involved in the tests' design nor did they know the origin of the tests used in the study. Their professional background was different. While two of them were teachers of languages other than English, involved in text analyses from the technical point of view, the other three were involved in the design/technical analyses of tests while simultaneously working as English language teachers.

The checklist was designed to assess the technical characteristics of the reading sections, drawing from Khalifa and Weir's (2009) cognitive framework of reading and Kunnan and Carr's (2017) rating of item scope. The checklist focused on various aspects, including construct validity, cognitive processes, and technical test design features. Open-ended responses from the experts were qualitatively analysed, while closed-ended responses underwent statistical analysis. No reliability analyses of the checklist were carried out for several reasons. Namely, Cronbach's alpha values are "quite sensitive to the number of items in a scale" (Pallant, 2016, p. 95) and the checklist was composed of several subsets, mostly coded as multiple responses, thus representing very few items.

The reading sections scores were investigated by means of descriptive and inferential statistics to investigate whether the sections were equivalent in terms of content, construct and difficulty level, which "is important in understanding the meaning of [students'] achievement" (McNamara, 1996). Given that direct score comparisons across tests can be problematic (Allen & Yen, 1979), equating procedures (Kolen & Brennan, 2014) were considered but ultimately not applied as the three different sections might not comply with the requirements of equivalence for such a procedure. Instead, data distribution normality allowed for one-way repeated measures ANOVA to compare mean scores.

To control for test method effects, all students received the same three reading sections in varying orders. Data analysis was conducted using Coh-Metrix (v3.0), Excel (v14.4.2), and IBM SPSS (v24). Missing responses were initially coded as 99 for frequency checks but were later recoded as 0 to reflect real test-taking conditions and better reflect the tests' performance as administrated in Portuguese schools.

This methodological framework was believed to ensure a comprehensive evaluation of the technical quality, construct validity, and psychometric properties of the reading sections, aligning with best practices in language testing research.



The study adhered strictly to the ethical guidelines of the Lancaster University. All materials were anonymised prior to analysis, and authorisation for administering the test sections was obtained from the Pedagogical Council, informed consent was obtained from the participants. Particular attention was paid to protecting students' interests and well-being. Due to confidentiality constraints, the texts and test items are not publicly accessible.

### 3. RESULTS

The present study was developed to build a validity argument (Bachman, 2005; Chapelle *et al.*, 2011; Kane, 2011, 2013; Toulmin, 2003) of three reading sections of high-stakes, teacher-made tests that might justify or refute the use of these tests for their intended purpose. It attempted to either gather “evidence to justify interpretations based on performance” (Douglas, 2001) and consequently to justify the use of these tests to inform high-stakes decisions and thus claim students have achieved the intended level, or to find “alternative explanations, or counterclaims” that might “correspond to potential sources of invalidity” (Bachman, 2005, p. 10, *italics in the original*) and that might, therefore, challenge score interpretations and decisions emanating from administration of these tests.

The sections that follow give an account of the investigation of the core aspects underlying both warrants and rebuttals within the validity argument informing the present study.

#### 3.1 The texts

This section will start with a brief comparison of the input texts of the three reading sections to investigate their appropriateness (Backing 1 and 2). It will then proceed to present the empirical results of the statistical analyses of the items and final scores and the analysis of the experts' answers to the checklist (Backing 3, 4 and 5).

As “the complexity of a text can make items designed to measure a student's ability (...) vary in difficulty” (Schneider *et al.*, 2013, p. 59), it seemed natural to start with the characteristics of the texts *per se*.

Data provided by the experts' checklist related to the appropriateness of text level, length and topic yielded the overall results in Table 1. Experts' answers were given in a Likert scale (1—Not at all—to 4—Definitely). Missing answers were not included in central tendency and dispersion analyses. These were only observed in one case in two of the reading sections for the variable of appropriateness of difficulty level.

**Table 1 — Means and standard deviations by category (text difficulty level, length and topic)**

| Reading section | Difficulty level | Text length  | Topic       |
|-----------------|------------------|--------------|-------------|
| One             | 3.80 (SD=0.447)  | 4 (SD=0.0)   | 4 (SD=0.0)  |
| Two             | 3.50 (SD=0.77)   | 3 (SD=1.225) | 4 (SD=0.0)  |
| Three           | 4 (SD=0.00)      | 4 (SD=0.00)  | 4 (SD=0.00) |

From Table 1, according to the experts, it seems that section 2 is the least appropriate in terms of both difficulty level and text length. All the topics were deemed appropriate.

The three reading sections were also analysed by means of Coh-Metrix (v3.0) to check for similarity/dissimilarity regarding a set of parameters (Grassers *et al.* 2011) usually connected to readability difficulty. Data resulting from this analysis are presented in Table 2.

**Table 2 — Results from the Coh-Metrix analysis of the three sections**

|       | No paragraphs | No sentences | Sentence length mean | No Words in text | Type-token ratio | No Sentence/paragraph | Flesch reading ease | Flesch-Kincaid grade level | Coh-Metrix L2 readability |
|-------|---------------|--------------|----------------------|------------------|------------------|-----------------------|---------------------|----------------------------|---------------------------|
| One   | 5             | 31           | 16.645               | 516              | 0.691            | 6.200 (SD 2.490)      | 59.910              | 9.038                      | 11.109                    |
| Two   | 5             | 16           | 20.688               | 331              | 0.748            | 3.200 (SD 0.837)      | 33.218              | 13.766                     | 7.609                     |
| Three | 5             | 31           | 16.581               | 514              | 0.681            | 6.200 (SD 3.271)      | 65.559              | 7.609                      | 20.551                    |

Becker and Nekrasova-Beker (2018) used four features of input texts that seem to have a close relationship with difficulty. For the present analysis, three of those features will be utilised: i) general complexity—considered as the total number of words; ii) syntactic complexity—the mean length of sentence and clauses per sentence; and iii) lexical complexity—type-token ratio. The analysis of Table 2 focused on these aspects and on the readability formulas.

Even though the text from section two may seem an easier text as it is shorter (85 words and 83 words less than text one and text three, respectively), data resulting from the analysis of syntactic complexity and lexical complexity indicates that this section implies a higher complexity when compared to reading sections one and three. Considering that the higher the indices of the Flesch reading ease and the Coh-Metrix L2 readability are, the easier to read the text is, and that the higher the Flesch-Kincaid grade level index is, the less readable the text is (Kiselnikov *et al.*, 2020), it becomes evident that section three is the easiest to read and section two the hardest. In general, this is also aligned with the experts' analyses, considering text two was the one that resulted in more disparate judgments and lower means for appropriateness categories. There is a particularly indisputable difference between the sections in the Coh-Metrix L2 readability index. The results of the Coh-Metrix analysis seem to indicate a closer alignment between sections one and three in all the parameters except for the Coh-Metrix L2 readability index, which shows a higher discrepancy.

### 3.2 The structure

Each reading section was composed of a different number of items, which made “score comparisons more difficult” (LaFlair, *et al.*, 2017, p.128). There were also considerable differences in terms of item format. Table 3 illustrates these differences by presenting the structure of the reading comprehension section of the tests analysed and the respective total scores.

**Table 3 — Structure of the three reading sections**

| Section | Item-format information                                                                                        | Item total score |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1       | Matching titles to paragraphs (5 paragraphs/6 titles, one not applied)                                         | 20               |
|         | Matching pronouns to the expressions they refer to                                                             | 5                |
|         | Matching words or expressions from the text with synonyms (4 words or expressions/6 synonyms, two not applied) | 5x5=25           |
|         | 5 multiple choice items                                                                                        | 20               |
|         | Short answer: reporting a sentence from the text                                                               | 5                |
|         | Gapped text (3 gaps/5 sentences)                                                                               |                  |
| 2       | Short answer: identifying specific information                                                                 | 14               |
|         | Short answer: explaining the writer's purpose of using a connector                                             | 8                |
|         | Short answer: completing sentences with information from 2 paragraphs                                          | 2x10=20          |
|         | Short answer: explaining an expression in context                                                              | 10               |
|         | Short answer: identifying ideas replaced by anaphoric words in the text                                        | 5x2=10           |
|         | Short answer: replacing words/expression from the text with a synonym                                          | 3x6=18           |
| 3       | Matching information to paragraphs                                                                             | 24               |
|         | Short answer: completing sentences with information from the text                                              | 3x8=24           |
|         | Short answer: identifying synonyms in the text for words given                                                 | 4x4=16           |
|         | Short answer: identifying words/ideas replaced by anaphoric words in the text                                  | 4x4=16           |

Descriptive statistics were run to investigate item behaviour. The first overall observation of the data revealed that all selection items were answered by the students, whereas 91% of short answer questions presented missing data.

### 3.3 Items

Experts' content analyses were first examined to investigate agreement. Experts were asked to i) identify construct coverage based on Khalifa & Weir's framework (2009); ii) judge instruction clarity and item characteristics; iii) classify item scope (Kunnan & Carr, 2017); and iv) examine scoring criteria. Due to word limit constraints, only the most significant results pertaining to aspects i), ii), and iii) are reported (see Pato, 2019). A deeper analysis of results is carried out in relation to the statistical procedures carried out at both item and section levels.

### *3.3.1 Experts' judgments on construct coverage*

There seems to be a wide range of opinions related to items and construct coverage subcomponents. Lack of agreement or dispersion of opinions seems more evident in the frequencies observed for reading for specific details and inferencing. The fact that some items tapped into several subcomponents, assessed the same type of skill or were identical and repetitive, or even that they tested grammar and, therefore, should have not been included in this section, were aspects further mentioned by the experts.

### *3.3.2 Experts' judgments on instruction clarity and item characteristics*

When asked about clarity of instructions, experts identified several issues worth mentioning. They identified problems with instructions which included confusing and incoherent layout decisions; misleading indications and occasional mismatches between instructions and the way items were formulated (some instructions indicated responses needed to fit the text, but some of the options given were not grammatically accurate); some instructions were vague and lacking enough information to ensure students could perform accurately and appropriately according to what was expected in the scoring criteria.

Experts were also specifically asked about the items, focusing their analyses on coverage, clarity, avoidance of clues, construction and independence and variety of scope. The most striking data refer to the clarity and technical construction of items, particularly in sections one and two: in section one with a mean=2.80(SD=.837) and 2.40(SD=.894), respectively; in section two 2.80(SD=1.095) and 2.20(SD=.837), respectively. In sections three, item clarity was within acceptable parameters with a mean=3.20(SD=.837), while item quality obtained values of 2.60 (SD=.894).

Problems with item construction identified by experts in one or more of these sections include: implausible distractors; "obviously wrong" answers; more than one possible correct answer; options with punctuation clues; similarity between distractors and the information in the text; size discrepancy and lack of parallelism of the options in multiple choice questions; use of very long stems and some negative-worded options in multiple choice questions; and decontextualized gap to fill in (first sentence of a paragraph). In their comments to section two, items were considered "too open" with many response options and their objective vague and confusing. When referring to section three, three experts considered the items "not really" well-constructed.

### *3.3.3 Experts' judgments on item scope*

As far as overall variety of scope is concerned, there was a large discrepancy in experts' classification of the items. However, most items fell in the categories of very narrow, narrow and

moderate scopes. It is interesting to note that regarding section three, one of the experts referred to cognitive complexity of the items as being very low.

### 3.3.4 Statistical procedures

Bearing in mind that facility values and discrimination indices are crucial for analysing test items as they provide valuable insights into the quality and effectiveness of the items, these indices were calculated for the three sections. Scatterplots were drawn to better illustrate the relationship between the two variables in relation to the three sections. When analysing the scatterplots, it is important to bear in mind that more detailed information about students' performance comes from items "for which difficulty is targeted to provide maximal psychometric precision for key ranges of the score scale" (Ferrara & Way, 2016). These are the items that yield a 50-percent facility value, followed by those with 40 to 60 percent and 30 to 70 percent (Green, 2013).

It is worth mentioning that for section one only items 1., 3. and 6. are within the parameters of 40 to 60 percent. Items 1., 4.4., 4.5, 5., 6. and in special item 4.3 revealed very poor discrimination indices (below .20). Only items 3., 4.1. and 4.2. are within an acceptable value (.38, .31 and .30, respectively). In section two, most items were not within the range of facility values considered most informative. Only one item had a facility value of 54%. Four items had discrimination indices below .30. All other items discriminated positively between higher- and lower-proficiency students. However, only one item had simultaneously optimal facility and discrimination values. Section three seems to have been a difficult test for the students as only one item obtained a facility value above 50%. Two items obtained nearly optimal facility values (47% and 49%, respectively); however, their CITC indices were very low. In the case of one item, it was negative. Two items contributed negatively to the section's internal consistency.

Data from the reliability analysis of reading section one indicated a very low value with an overall Cronbach's Alpha of .358. This value would increase to .445, .363 and .390 if items 4.3., 6. and 5. were to be deleted, respectively. The reliability Cronbach's Alpha value for section two was .600 and for section three was .457.

Bearing in mind that .8 is the minimum desirable Cronbach's Alpha (Pallant, 2016), even more considering this is a high-stakes test, the values obtained in the present reliability analyses are an indicator that deeper analyses of the items are necessary.

For the above-mentioned reason an Inter-Item correlation matrix for each section was generated. The matrices provided evidence of very low internal consistency between the items in the three sections. Several values indicated a negative correlation. The mean of the Inter-Item Correlations in section one was .072 with values ranging from -.241 to .338; In section two the mean of the Inter-Item correlations was .134 with values ranging from -.186 to .410; and in section three the Inter-Item Correlation mean was .106 with a minimum of -.199 and a maximum of .505. In this

section several negative and low correlation values were found, which may indicate items are tapping into different constructs.

The problems identified in the psychometric analyses of the items seem to conform with the experts' judgments. Apart from the lack of clarity mentioned above, the lack of technical quality may have had a decisive impact on the results of the psychometric analyses.

The results obtained by the administration of the three reading sections to the group of 75 students were analysed by means of descriptive statistics to investigate the measures of central tendency and dispersion. Moreover, to explore the "interpretation of individual scores" (Anastasi, 1976, p. 128) in a more suitable way, i.e. to analyse how "true" students' scores are and to "describe the consistency of" (Popham, 2008, p.38) their performance, the standard error of measurement for the three tests was calculated using the 14.4.2. version of excel. As this measure specifies the degree of error one needs to consider when making inferences (Miller *et al.*, 2009) about each individual score and the plausible scores students may obtain "as a result of the unreliability of the assessment" (Tighe *et al.*, 2010, p. 2), it was considered a fundamental piece of the sections' analysis. Table 4 presents a summary of the results.

**Table 4 — Summary of the statistical procedures applied to the three tests**

| Test | Mean<br>(SD)     | Median | Mode                        | 95%<br>confidence<br>interval | Range | Minimum | Maximum | Standard<br>error of<br>measurement |
|------|------------------|--------|-----------------------------|-------------------------------|-------|---------|---------|-------------------------------------|
| 1    | 38.61<br>(13.39) | 40     | 45                          | 35.54-<br>41.68               | 60    | 10      | 70      | 10.68                               |
| 2    | 30.24<br>(15.5)  | 31     | 22,<br>24,<br>28,<br>34, 40 | 26.67-<br>33.81               | 62    | 0       | 62      | 9.65                                |
| 3    | 34.77<br>(13.8)  | 36     | 44                          | 31.58-<br>37.97               | 68    | 4       | 72      | 10.22                               |

A Scatterplot matrix provided evidence of positive correlations between the three tests. Therefore, a Pearson's correlation was conducted to determine the relationship between the scores obtained by students on the three sections. The correlations obtained can be, according to Salkind (2008), considered moderate in the cases of tests 1 and 2 (Pearson's  $r = 0.539$ ,  $n = 75$ ,  $p < 0.05$ ) and 1 and 3 (Pearson's  $r = 0.469$ ,  $n = 75$ ,  $p < 0.05$ ) and strong for tests 2 and 3 (Pearson's  $r = 0.710$ ,  $n = 75$ ,  $p < 0.05$ ). The coefficient of determination for tests 1 and 2 is, therefore, 29%, which means the tests share a variability of 29%, representing 29% of overlap between performances on both tests. As for test 1 and 3, there is 21.9% of shared variance between the two, whereas for tests 2 and 3 this shared variance presents a value of 50%.

To investigate if differences in students' performances on the three reading sections were due to chance or to real differences in the assessment instrument a one-way repeated measures

ANOVA was conducted to compare the final scores on the reading sections of the three different tests. There was a significant effect for the reading sections, Wilks' Lambda= .251,  $F(2,72)= 14.439$ ,  $p<0.05$ , multivariate partial eta squared=.283. Post-hoc comparisons applying a Bonferroni adjustment indicated that the mean score for reading section one ( $M= 38.61$ ,  $SD=13.39$ ) was significantly different from the mean score for reading section two ( $M= 30.24$ ,  $SD=15.5$ ). Likewise, it suggested a significant difference between the mean score for section two ( $M= 30.24$ ,  $SD= 15.5$ ) and section three ( $M=34.77$ ,  $SD=13.8$ ).

#### 4. DISCUSSION

Overall, the three input texts focus on topics that are aligned with the curricular documents and are grade appropriate. Most experts considered the texts adequate in terms of length; only text two yielded most disparate results. Readability formulas also corroborate the higher level of difficulty of text two. The data seem to suggest the input texts are not identical in terms of difficulty level, which strengthens rebuttal 4 of the validity argument. The lower mean obtained by students in section two supports this evidence. The difference between the three sections in terms of structure and item format may indicate different approaches to the construct of reading and represent “various degrees of structure or constraint imposed on the students’ responses” (Messick, 1994).

A limitation of the construct was also identified. Experts seemed to acknowledge that the items do not tap into all of the subcomponents and that the majority of items test comprehension within a limited scope and at the level of low-order thinking skills that demand less depth and breadth of comprehension. Items seem to tap mainly into discrete points of reading comprehension such as vocabulary knowledge (more specifically synonymy), syntactic parsing and identifying specific information focusing on “local comprehension (...) [and] on the understanding of propositions within the sentence” (Weir *et al.*, 2009). The recurrent testing of synonymy with no constraints except parallelism to the meaning and form in the text and no distractors is nonetheless questionable owing to the use of all types of dictionaries. This limitation of the subcomponents of the construct of reading, thus constituting a counter-argument for warrant 1 of the validity argument. Moreover, considering construct validity within the scope of the three reading sections and the strength of the claim that these are representative of the construct intended, both experts’ analyses and psychometric results on the correlation between the items seem to suggest there is an underrepresentation of the construct in terms of the subcomponents tested and of the breadth of text comprehension demands—which supports rebuttal 2 of the validity argument.

The lack of technical quality and clarity of the items in the three sections as referred to by the experts and supported by statistical analyses are a warning signal and seem to support rebuttal 5 of the validity argument, especially considering the high impact of these tests on students’ lives. Overall, evidence was found that items had construction problems, which is aligned with the



statistical results obtained. This situation is consistent with the findings in literature dedicated to teacher-made tests. There seemed to be no “transparent relationship between test tasks and the [sub]skills, knowledge or abilities they represent” (Green & Weir, 2004, p. 475), which is evidence of a validity problem as also referred to by Kane (2006).

Even though achievement tests usually imply low discrimination, several items in these sections should be revised as they present extremely low discrimination indices. They seem to be either flawed or, as experts mentioned in the case of three items, to have more than one correct option. This suggests “quality control procedure[s]” such as “a final verification of the scoring key by content experts” (Downing, 2006, p.17) might have failed. The very low facility and CITC values of some items allied to their reliability indices indicate they do not make a positive contribution to the test’s internal consistency and may provide little or even misleading information about students’ reading ability. This lack of internal consistency between the items may also reflect construction problems or of a possible “muddying” of the construct by the scoring criteria. The fact that these may “not reflect the relevant knowledge and skills could lead to erroneous scores” (Xi, 2008, p. 183) and may result in construct-irrelevant variance supporting rebuttal 3 of the argument validity and which might, in the case of administering these tests to different groups of students, represent a lack of equity as students with similar degrees of reading proficiency might obtain very different scores.

Bearing in mind that the cut score at Portuguese schools is always half the total marks, and that the standard error of measurement for reading section one is 10.68, this means there is 95% chance that the true score of a student with a score of 40 on this test may lie somewhere between approximately 18.64 and 61.36 (Miller *et al.*, 2009). As for section two, even though the estimate of the standard error of measurement for this test is slightly lower (9.65) than for reading section one, it still represents a very high margin of error, particularly for a high-stakes test as it indicates the true score of a student with a mark of 40 may be between the lower limit of 20.7 and the upper limit of 59.3. The standard error of measurement for section three was 10.22. The true score of a student with a mark of 40 could be within a range of 19.56 and 60.44. Considering the three tests’ high standard error of measurement values, it becomes necessary to question the tests’ reliability as measures of a construct. If the scores obtained by students can indeed vary so significantly, the tests may indeed lack reliability as they were not free of errors of measurement. Had only the reading section of the tests been considered, it seems that most students would fail: 52 students in section one, 52 students in section two, and 42 students in section three. This emphasises the fact that teachers need to be aware of “the imprecision of the test scores an individual receives” (Popham, 2008, p. 39. *Italics in the original*) and of the need to consider them with extreme caution, especially taking into consideration that this is a high-stakes test.

These tests are grounded on the same syllabus, have similar test syllabi and are built for the same proficiency level. Nevertheless, the computed ANOVA indicated that the probability is less than 5% that the differences obtained in the means were due to chance. This means we can,

therefore, reject the null hypothesis consisting of that there were no differences in the means achieved by students in the three sections (Pallant, 2016). As “effect size is seen as much more important than significance” (Cohen *et al.*, 2007, p. 520), effect size was calculated to indicate to what extent the scores in the three sections differ. The effect size obtained was .283, (partial eta-squared = .283) suggesting a large effect (Pallant, 2016). Post-hoc comparisons using the Bonferroni test indicated that the mean score for section two ( $M=30.24$ ,  $SD=15.5$ ) was significantly different from the mean scores of the other sections. According to Coh-Metrix, the text in reading section number two was indeed less aligned with the other two. These results seem to support rebuttal 1 of the validity argument: the reading sections did not yield similar results, which seems to be an indication of a lack of psychometric equivalence between them.

## 5. CONCLUSION

The research briefly outlined in this paper has come to conclusions that reinforce the problems already identified in literature in relation to teacher-made tests: “They [teachers] lack expertise in test construction” (Brookhart, 2001, p. 11). In this case, these problems pose an even more considerable threat as a result of the “power” of these tests.

The analyses conducted here have raised both theoretical and psychometric questions, which emphasise the need for careful consideration of test results as the only measure for decision-making. Moreover, they have raised ethical questions connected to the uniformity of the tests applied in the numerous schools around the country, which is embodied in the question: do “all test takers have the same opportunity to demonstrate their abilities” (Kunnan, 2018, p. 76)?

Other issues emerging from this study can be embodied by the following questions: If teachers have issues identifying goals and cognitive processes as well as constructing items with technical quality, what does this tell us about the classroom tests used by teachers throughout the year and that are one of the major criteria for assessing students in Portugal? Moreover, what does this tell us about pre-service teacher training in Portugal?

It is therefore of paramount importance to investigate to what extent teacher training in Portugal is providing teachers with the necessary tools to assess their students reliably and with fairness. Likewise, it is of paramount importance to ensure teachers are given continuous and sound in-service training throughout their careers. Moreover, it is also essential that stakeholders possess assessment literacy to be able to monitor and take decisions informed by research. It remains to be said that the limitations of this study are inextricably connected to the generalisability of results.

From the literature review and from this study, it seems that there are still many dilemmas to be addressed, namely: how to ensure teachers possess the technical quality needed to construct testing instruments? How to reconcile the need for equivalent tests with the need to ensure they are locally relevant and appropriate? How to design local tests that respond to national demands and

requirements? How to ensure high-stakes, teacher-made tests do not have “an impact that goes beyond the measure they attempt to fulfil” (Shohamy, 1982)?

In 1983, Herman and Dorr-Bremme questioned, “How effective are teacher-generated tests in revealing the insufficiencies in individual students’ learning? How valid are they in terms of students’ achievement?” (Herman & Dorr-Bremme, 1983, p. 16). More than three decades have gone by and yet the questions we need to ask remain the same.

## REFERENCES

- ALDERSON, J. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface Between learning and assessment*. London, UK: Continuum.
- ALDERSON, J. (2001) The shape of things to come: will it be the normal distribution? In MILANOVIC, M., WEIR, C. & ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (2004). *European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona conference*, July 2001 (Studies in language testing ; 18). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-26.
- ALKHARUSI, H., KAZEM, A. & AL-MUSAWAI, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), pp. 113-123.
- ALLEN, M., & YEN, W. (1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, Calif: Brooks/Cole Pub. Co.
- ANASTASI, A. (1976). *Psychological testing* (4th Ed.). New York: London: Macmillan; Collier Macmillan.
- ASCHBACHER, P. (1999). *Developing Indicators of Classroom Practice to Monitor and Support School Reform*. CSE Technical report 513. National Center for Research on Evaluation. University of California, Los Angeles.
- BACHMAN, L. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 2(1), pp. 1-34, DOI:10.1207/s15434311laq0201\_1
- BACHMAN, L. (1991) What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), pp. 671-704.
- BACHMAN, L. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In FOX, J. et al. (Eds). *Language Testing Reconsidered*, 3 (pp. 41-71). Ottawa: University of Ottawa Press.
- BAKER, E. (2013). *The chimera of validity*. Teachers College Record, 115. Columbia University.
- BECKER, A. & NEKRASOVA-BECKER, T. (2018) Investigating the Effect of Different Selected-response Item Formats for Reading Comprehension, *Educational Assessment*, 23:4, 296-317. DOI: 10.1080/10627197.2018.1517023
- BLACK, P. (2010). Validity in teachers’ summative assessments, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), pp. 215-232. DOI: 10.1080/09695941003696016.
- BROEKKAMP, H., HOUT-WOLTERS, B., VAN DEN BERGH, H. & RIJLAARSDAM, G. (2004). Students’ expectations about the processing demands of teacher-made tests. *Studies in Educational Evaluation*, 30, pp. 281-304.
- BROOKHART, S. (2001). The “standards” and classroom assessment research. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX. [https://archive.org/details/ERIC\\_ED451189](https://archive.org/details/ERIC_ED451189).

- CAMPBELL, C. (2013). Research on teacher competency in classroom assessment. In MCMILLAN, J. (Ed.). *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 71-84.
- CARTER, K. (1984). Do teachers understand principles for writing tests? *Journal of Teacher Education*, 35, pp. 57–60. Doi:10.1177/002248718403500613.
- CHAPELLE, C. (1999). Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 254-272.
- CHAPELLE, C., ENRIGHT, M. & JAMIESON, J. (2011). *Building a validity argument for the test of English as a foreign language* (ESL & applied linguistics professional series). New York; London: Routledge. Taylor & Francis e-Library.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.), Taylor & Francis Group. London: Routledge.
- DAVIES, A. (2007). Assessing academic English language proficiency: 40+ years of U.K. language tests. In FOX, J. et al. (Eds). *Language Testing Reconsidered*, 4 (pp.73-86). Ottawa: University of Ottawa Press.
- DOUGLAS, D. (2001). Performance consistency in second language acquisition and language testing research: a conceptual gap. *Second Language Research*, 17(4), pp. 442-456.
- DOWNING, S. (2006). Twelve steps for effective test development. In DOWNING, S., & HALADYNA, T. (2006). *Handbook of Test Development*, 1 (pp. 3-25). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- FARLEY-RIPPLE, E., MAY, H., KARPYN, A., TILLEY, K. & MCDONOUGH, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), pp. 235-245.
- FERRARA, S. & WAY, D. (2016) Design and development of end-of-course tests for student assessment and teacher evaluation. In *NCME Applications of Educational Measurement and Assessment: Meeting the Challenges to Measurement in an Era of Accountability*, 5. NCME Book Series. New York: Routledge. Retrieved from <https://www.book2look.com/embed/9781135040154>
- GREEN, A. & WEIR, C. (2004). Can Placement Tests Inform Instructional Decisions? *Language Testing*, 21(4), pp. 467-494.
- GREEN, R. (2013). *Statistical Analyses for Language Testers*. New York: Palgrave Macmillan.
- GULLICKSON, A. (1993). Matching measurement instruction to classroom-based evaluation: perceived discrepancies, needs, and challenges. In WISE, S. (Ed.), *Teacher Training in Measurement and Assessment Skills*, 3. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska–Lincoln. <http://digitalcommons.unl.edu/burosteachertraining/3>
- HERMAN, J. & DORR-BREMME, D. (1983). In HATHAWAY, W., *Testing in the schools (New directions for testing and measurement; 19)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- IMPARA, J., DIVINE, K., BRUCE, F., LIVERMAN, M. & GAY, A. (1991) Does Interpretive Test Score Information Help Teachers? *Educational Measurement: Issues and Practices*, 10(4), pp. 16-18.
- KANE, M. (2006) Content-related validity evidence in test development. In DOWNING, S., & HALADYNA, T. (2006). *Handbook of Test Development*, 7 (pp.131-153). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- KANE, M. (2011). Validating score interpretations and uses: Messick Lecture, Language Testing Research Colloquium, Cambridge, April 2010. *Language Testing*, 29(1), pp. 3-17.
- KANE, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.

- KHALIFA, H., & WEIR, C. (2009). *Examining Reading: Research and practice in assessing second language reading* (Studies in language Testing, 29). Cambridge: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- KISELNIKOV, A., VAKHITOVA, D., KAZYMOV, T. (2020). Coh-matrix readability formulas for an academic text analysis, *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, Volume 890, International Scientific Conference on Socio-Technical Construction and Civil Engineering (STCCE - 2020) 29 April - 15 May 2020, Kazan, Russian Federation. DOI 10.1088/1757-899X/890/1/012207
- KOLEN, M. & BRENNAN, R. (2014). *Test Equating, Scaling, and Linking: Methods and practices* (3rd ed.). Statistics for social and public policy. New York: Springer.
- KUNNAN, A. & CARR, N. (2017). A comparability study between the general English proficiency test-advanced and the Internet-based test of English as a foreign language. *Language Testing in Asia*, 7(17), pp. 1-16.
- KUNNAN, A. (2018). *Evaluating Language Assessments* (New perspectives on Language Assessment Series). New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203803554>
- LAFLAIR, G., ISBELL, D., MAY, L., ARVIZU, M. & JAMIESON, J. (2017). Equating in small-scale language testing programs. *Language Testing*, 34(1), pp. 127-144.
- LEE, V. & KLEIN, S. (2002). Technical criteria for evaluating tests. In Hamilton, L. et al. (Eds). *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1554.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1554.html).
- LUOMA, S. (2001). What does your test measure? Construct definition in language test development and validation. Retrieved from [http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma\\_Sari\\_2001\\_PhD\\_manuscript1.pdf](http://www.solki.jyu.fi/vanhat/Luoma_Sari_2001_PhD_manuscript1.pdf)
- MALONE, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), pp. 329-344.
- MARSO, R. & PIGGE, F. (1988). An analysis of teacher-Made tests: testing practices, cognitive demands, and item construction errors. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans, Louisiana.
- MARSO, R. & PIGGE, F. (1991) An analysis of teacher-made tests: item types, cognitive demands, and item construction errors. *Contemporary educational psychology*, 16, pp. 279-286.
- MCNAMARA, T. (1996). *Measuring second language performance*. London/NY: Longman.
- MCNAMARA, T. (2007). Assessment in foreign language education: The struggles over constructs. *The Modern Journal*, 91(2), pp. 280-282.
- MCNAMARA, T. (2011). Applied Linguistics and Measurement: A Dialogue. *Language Testing*, 28(4), pp.435-440.
- MERTLER, C. & CAMPBELL, C. (2005). Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: development of the Assessment Literacy Inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada.
- MESSICK, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), pp. 5-11.
- MESSICK, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.lancs.ac.uk/stable/1176219>.



- MESSICK, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation from inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American psychologist*, 50( 9), pp. 741-749.
- MILLER, M., LINN, R. & GRONLUND, N. (2009). *Measurement and assessment in teaching*, 10th Ed. Merrill/Pearson. New Jersey.
- OESCHER, J. & KIRBY, P. (1990). Assessing Teacher-made tests in secondary Math and Science classrooms. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Boston, MA. ERIC Document Reproduction Service No. 322 169.
- ORT, V. (1967). Teacher-made tests. *The Clearing House*, 41(7), pp. 396-399.
- PALLANT, J. (2016) *SPSS Survival Manual* (6th ed.). NY: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- PATO, M. (2019). *A comparative study of the reading section of high-stakes teacher-made tests in Portugal* [Unpublished Master's thesis]. Lancaster University.
- POPHAM, W. (2008). *Classroom assessment: what teachers need to know*, 5th ed. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- SANDERS, J. & VOGEL, S., "3. The Development of Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students" (1993). *Teacher Training in Measurement and Assessment Skills*. 5.<http://digitalcommons.unl.edu/burosteachertraining/5>.
- SCHNEIDER, M., EGAN, K. & JULIAN, M. (2013). Classroom Assessment in the Context of High-Stakes Testing, In MCMILLAN, S. (Eds), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, 4, pp. 55-70.
- SIMSEK, A. (2016). A comparative analysis of common mistakes in achievement tests prepared by school teachers and corporate trainers. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), pp. 477-489.
- SHOHAMY, E. (1982). Affective considerations in language testing. *The Modern Language Journal*, 66(1), pp. 13-17.
- SOLÓRZANO, R. (2008). High stakes testing: issues, implications, and remedies for English language learners. *Review of Educational Research*, 78(2), pp. 260-329.
- STIGGINS, R. & CONKLIN, N. (1992). *In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- TIGHE, J., MCMANUS, I., DEWHURST, N., CHIS, L. & MUCKLOW, J. (2010). The standard error of measurement is a more appropriate measure of quality for postgraduate medical assessments than is reliability: an analysis of MRCP (UK) examinations. *BMC medical education*, 10(40). Doi:10.1186/1472-6920-10-40.
- TOULMIN, S. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- TROIKE, R. (1983). Can language be tested? *The Journal of Education*, 165(2), pp. 209-216.
- U.S. CONGRESS (1992). *Testing in American Schools: Asking the Right Questions*, OTA-SET-519. Congress of the U.S., Washington, DC. Office of Technology Assessment.
- VOGT, K. & TSAGARI, D. (2014). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly* 11(4), pp. 374-402. DOI: 10.1080/15434303.2014.960046.
- WEIR, C. (2005). *Language testing and validation [electronic resource]: An evidence-based approach* (Research and practice in applied linguistics). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

WEIR, C., HAWKEY, R., GREEN, A. & DEVI S. (2009). *The cognitive processes underlying the academic reading construct as measured by IELTS in Research Reports*, 9, pp. 157-189, British Council/IDP Australia.

WISE, S., LUKIN, L. & ROOS, L. (1991). Teacher beliefs about training and measurement. *Journal of Teacher Education*, 42(1), pp.37-42.

## **A AUTORA**

**Margarida Maria Pato**

Texto



# A língua sob exame: certificação, poder e exclusão

*Language under exam: certification, power, and exclusion*

*La lengua bajo examen: certificación, poder y exclusión*

## RESUMO

Este artigo analisa criticamente os exames de proficiência linguística como instrumentos de certificação, controle e mobilidade no contexto global. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com elementos descritivos quantitativos, baseada em um questionário online respondido por 70 participantes multilíngues, visando explorar as motivações, os usos e as percepções associadas à realização desses exames. Os resultados apontam para a hegemonia do inglês como língua dominante nos processos seletivos internacionais, bem como para o uso estratégico dos testes como meio de acesso a universidades, empregos e migração. Apoiado por uma fundamentação teórica em políticas linguísticas e poder simbólico, o artigo argumenta que tais exames operam como filtros institucionais que legitimam determinados saberes linguísticos e excluem práticas que não se encaixam nos modelos normativos vigentes. Conclui-se problematizando os regimes de certificação vigentes e defendendo modelos mais inclusivos de validação linguística.

**Palavras-chave:** certificação; exames de proficiência; Exclusão simbólica; Mercado linguístico; política linguística.



Recebido em: 16 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59698

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Leonardo Alves**

[dadoleo91@gmail.com](mailto:dadoleo91@gmail.com)

[orcid.org/0009-0009-8933-7489](https://orcid.org/0009-0009-8933-7489)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

**Gilvan Müller de Oliveira**

[gimioliz@gmail.com](mailto:gimioliz@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-3668-2618](https://orcid.org/0000-0003-3668-2618)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article critically analyzes language proficiency exams as instruments of certification, control, and mobility in the global context. The research employs a qualitative approach with quantitative descriptive elements based on an online questionnaire answered by 70 multilingual participants, aiming to explore the motivations, uses, and perceptions associated with taking such exams. The findings highlight the hegemony of English as the dominant language in international selection processes, as well as the strategic use of proficiency tests as gateways to universities, employment, and migration. Grounded in a theoretical framework of language policy and symbolic power, the article argues that these tests function as institutional filters that legitimize certain linguistic practices while excluding others that do not conform to dominant norms. It concludes by questioning prevailing certification regimes and proposing more inclusive approaches to linguistic validation.

**Keywords:** certification; proficiency exams; symbolic exclusion; linguistic market; language policy.

## RESUMEN

Este artículo analiza críticamente los exámenes de competencia lingüística como instrumentos de certificación, control y movilidad en el contexto global. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con elementos descriptivos cuantitativos, basado en un cuestionario en línea respondido por 70 participantes multilingües, con el objetivo de explorar las motivaciones, los usos y las percepciones asociadas a la realización de dichos exámenes. Los resultados señalan la hegemonía del inglés como lengua dominante en los procesos de selección internacionales, así como el uso estratégico de las pruebas como medio de acceso a universidades, empleos y migración. Apoyado en un marco teórico de políticas lingüísticas y poder simbólico, el artículo sostiene que estos exámenes funcionan como filtros institucionales que legitiman determinados saberes lingüísticos y excluyen prácticas que no se ajustan a los modelos normativos vigentes. Se concluye problematizando los regímenes de certificación dominantes y planteando modelos más inclusivos de validación lingüística.

**Palabras clave:** certificación; exámenes de competencia; exclusión simbólica; mercado lingüístico; política lingüística.

### Como citar:

ALVES, Leonardo; OLIVEIRA, Gilvan Müller. A língua sob exame: certificação, poder e exclusão. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 314-334, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59698. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A crescente mobilidade internacional de estudantes, pesquisadores e trabalhadores tem consolidado as línguas como elementos centrais na organização das oportunidades educacionais e profissionais em escala global. Nesse cenário, os testes de proficiência linguística deixaram de ser apenas instrumentos pedagógicos para se tornarem dispositivos reguladores do acesso a bens simbólicos e materiais: universidades, bolsas de estudo, empregos, vistos e reconhecimento institucional. Exames como *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *International English Language Testing System* (IELTS), *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF), *Cambridge English Qualifications* (CEQ), *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK) e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) produzem hierarquias, operando como certificações de pertencimento e legitimidade em domínios sociais marcados pela competição e pela exclusividade.

Os testes de proficiência carregam consigo projetos ideológicos e políticas linguísticas implícitas (Shohamy, 2001). Eles definem o que conta como linguagem legítima, quais línguas têm valor de mercado e quais formas de uso são consideradas adequadas. Ao reforçar padrões normativos associados a variedades de prestígio, esses exames contribuem para consolidar a centralidade de certas línguas no sistema-mundo, como é o caso do inglês, cujo papel dominante se articula à lógica do *soft power*<sup>1</sup> (Nye, 2004). Assim, a certificação linguística atua como um filtro simbólico que define quem pode circular com autoridade entre espaços acadêmicos e profissionais, legitimando certas trajetórias e silenciando outras.

Calvet (2002) percebe que o funcionamento do mercado linguístico global não pode ser dissociado de dinâmicas de oferta, demanda, custo e valor. Os exames de proficiência são a forma mais explícita dessa mercantilização da língua: eles não apenas avaliam competências, mas precificam e legitimam a circulação simbólica do capital linguístico. A partir dessa lógica, o certificado de proficiência atua como uma moeda reconhecida em diferentes constelações linguísticas, convertendo habilidades em oportunidades acadêmicas, profissionais e migratórias.

Com base nessas premissas, este artigo analisa o papel dos testes de proficiência a partir da experiência de 70 participantes multilíngues. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, que utiliza um questionário *online* para investigar as motivações, os usos sociais e as percepções subjetivas relacionadas aos exames. Os dados quantitativos foram empregados de forma exclusivamente descritiva, como suporte à caracterização das tendências gerais observadas. O levantamento também contempla dados sobre o número de línguas estudadas, os fatores que

---

<sup>1</sup> O conceito de *soft power* foi formulado por Joseph Nye (1990; 2004) para designar a capacidade de um Estado ou instituição de influenciar outros atores não pela coerção militar ou econômica (*hard power*), mas pela atração de seus valores, instituições, cultura e políticas. No campo das línguas, o *soft power* se manifesta na difusão de idiomas por meio de certificações, currículos e institutos culturais, configurando um poder simbólico que molda preferências e legitima hierarquias no sistema internacional.

influenciam a escolha do teste e o impacto do processo de preparação nas habilidades linguísticas dos respondentes. Ao articular esses dados com um referencial teórico crítico em políticas linguísticas, buscamos compreender como os exames de proficiência operam como práticas de gestão da linguagem, influenciando projetos pessoais, políticas de internacionalização e regimes de exclusão simbólica.

A escolha por analisar os exames de proficiência como prática de política linguística se justifica pela necessidade de compreender quem tem acesso à certificação, em que condições e com quais efeitos sociais. Inspirado por autores como Bourdieu (1991), Spolsky (2004), Blommaert (2005), Shohamy (2001) e Calvet (2002, 2006, 2020-2021), este estudo parte da concepção de que a linguagem é indissociável das relações de poder. Ao tratar os testes de proficiência como políticas linguísticas em ação, o artigo problematiza o caráter meritocrático e técnico com que essas avaliações são frequentemente apresentadas, propondo uma leitura crítica sobre sua função na produção de desigualdades, padronizações e legitimações simbólicas em contextos multilíngues.

## 1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E CERTIFICAÇÃO: DA TEORIA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS

Os testes de proficiência linguística desempenham um papel estratégico nos processos de mobilidade educacional, profissional e migratória. Longe de serem instrumentos neutros de avaliação de conhecimento, essas provas estão profundamente implicadas em disputas por legitimidade linguística, poder simbólico e controle social. Nesse sentido, propomos uma análise sob um enquadramento teórico que considere as dimensões políticas e ideológicas das práticas avaliativas e seu enraizamento em regimes globais de produção de valor linguístico.

Reformulações curriculares ou programáticas em políticas linguísticas têm efeito limitado se a política de avaliação permanecer inalterada. Como observa Shohamy (2001, p. xiii, tradução nossa), “nenhuma mudança de política pode ocorrer sem uma mudança na política de avaliação, pois a política de testes se torna, na prática, a política linguística vigente”. Assim, os exames além de mensurarem habilidades, funcionam como instrumentos de política linguística, regulando comportamentos e legitimando determinadas variedades, registros e performances.

Pennycook (2006) propõe uma leitura pós-moderna da política linguística que desloca o foco tradicional dos Estados e instituições centralizadas para uma compreensão mais ampla dos mecanismos cotidianos e descentralizados de controle social. Inspirado no conceito foucaultiano de governamentalidade, o autor argumenta que práticas como exames, testes, currículos, avaliações e normatizações da linguagem funcionam como tecnologias de governo – dispositivos que regulam o comportamento, o pensamento e a identidade dos sujeitos, muitas vezes de forma invisível e naturalizada.

Ao discutir o *français fondamental*, Calvet (2020-2021) analisa como, já nos anos 1950, o ensino de línguas esteve submetido a lógicas geopolíticas. Esse projeto nasceu da ideia de criar

um “francês básico”, inspirado no *Basic English*<sup>2</sup>, reduzido a um vocabulário selecionado, pensado para facilitar o ensino do francês a estrangeiros e às populações coloniais da União Francesa. Embora concebido como ferramenta pedagógica, o *français fondamental* foi rapidamente criticado como instrumento de imperialismo linguístico, pois estabelecia uma divisão simbólica entre um francês “pleno”, reservado às elites, e um francês “simplificado”, destinado a estrangeiros e colonizados. Toda política de ensino de línguas é atravessada por decisões ideológicas e estratégicas, e os atuais exames de proficiência podem ser compreendidos como continuidade desse processo: políticas linguísticas nas quais Estados e instituições certificadoras projetam sua influência e definem quais repertórios são reconhecidos como legítimos. A certificação internacional, assim, atua como dispositivo que conecta o plano pedagógico ao plano político, funcionando como tradução prática daquilo que Calvet (2020-2021) denomina “politologia linguística”.

Para Calvet (2017, 2020-2021), a politologia linguística designa um programa analítico-operacional que reconstrói o ciclo de políticas da linguagem como cadeia causal e normativa: (i) diagnóstico sociolinguístico (mapeamento de repertórios, usos, ideologias e mercados linguísticos); (ii) decisão política (fixação de objetivos, prioridades e hierarquias entre línguas e variedades); (iii) planificação (planejamento de status/corpus/aquisição, desenho curricular, alocação de recursos); (iv) implementação (instituições, formação docente, materiais, exames e certificação); e (v) avaliação com retroalimentação (ajustes regulatórios e pedagógicos). Neste enquadramento, os testes de proficiência figuram como dispositivos de implementação com força regulatória: cristalizam modelos de competência, instituem escalas de valor, produzem *washback* (reorientando ensino e aprendizagem), operam como tecnologias de governo (seleção, triagem, prestação de contas) e articulam interesses estatais e paraestatais. A politologia linguística permite ler métricas clássicas (validade, confiabilidade, equidade) não apenas como problemas psicométricos, mas como escolhas político-ideológicas sobre quem conta como proficiente, em que variedade e para quais mobilidades, e obriga a considerar externalidades distributivas (custos, acessibilidade territorial e digital, periodicidade) que condicionam o acesso ao capital linguístico certificável e, portanto, à circulação acadêmica, laboral e migratória.

Oliveira (2010) aponta que a aceleração dos processos linguísticos nos últimos anos tem sido um reflexo direto da crescente centralidade das línguas no cenário mundial. Países que tradicionalmente eram clientes de políticas linguísticas externas agora correm para desenvolver suas próprias estratégias, criando certificados de proficiência, reformando sistemas de ensino de línguas estrangeiras e oficializando novas línguas. Os certificados de proficiência, apoiados por novas estruturas de financiamento e divulgação, são um exemplo claro dessa mudança, mostrando como as línguas passaram a ocupar um novo lugar no centro das disputas de hegemonia cultural e política. As línguas são vistas como recursos estratégicos fundamentais no jogo geopolítico e no

---

<sup>2</sup> O *Basic English* foi uma proposta criada por Charles Kay Ogden, nos anos 1930, que reduzia o inglês a 850 palavras com o objetivo de servir como língua auxiliar internacional e instrumento pedagógico simplificado.

fortalecimento do poder de atração de uma nação. Bourdieu (1991) considera que a linguagem também é uma forma de capital simbólico, e que as línguas e seus modos de uso são valorizados de acordo com seu prestígio social e sua inserção nos sistemas de poder. Os certificados de proficiência funcionam como moedas simbólicas de reconhecimento no mercado linguístico global.

A língua oficial está intrinsecamente ligada ao Estado, tanto em sua origem quanto em seus usos sociais. É no processo de formação do Estado que se constroem as condições para a constituição de um mercado linguístico unificado, no qual a língua oficial ocupa a posição dominante. Essa língua torna-se obrigatória em contextos institucionais – como escolas, repartições públicas e instituições políticas – e passa a ser a norma teórica contra a qual todas as outras práticas linguísticas são avaliadas. A imposição dessa norma não depende do conhecimento ou desconhecimento do falante, pois há um sistema de regulação estruturado que sustenta sua legitimidade. Os gramáticos funcionam como juristas da linguagem, estabelecendo regras e legitimando formas de fala, enquanto os professores atuam como agentes de imposição, avaliando, sancionando e qualificando os sujeitos falantes de acordo com o domínio da língua oficial. Assim, o Estado monopoliza o poder de definir o valor legítimo das práticas linguísticas, condicionando o acesso a posições sociais e a formas de reconhecimento simbólico.

A análise de Bourdieu (1991) sobre a constituição de um mercado linguístico unificado fornece a base estrutural para a politologia linguística proposta por Calvet (2017; 2020-2021). Enquanto o primeiro evidencia o papel do Estado na monopolização da língua legítima e na imposição de normas simbólicas, o segundo mostra como essas decisões se desdobram em políticas linguísticas concretas – do ensino e certificação à avaliação – retroalimentando a lógica de legitimação e exclusão.

A reflexão sobre a língua oficial como instrumento de poder simbólico do Estado permite compreender que os exames funcionam como dispositivos de regulação que, ao exigir o domínio normativo de determinadas línguas, reforçam a autoridade de instâncias legitimadoras, como instituições educacionais, agências certificadoras e sistemas estatais. Assim como a escola submete os sujeitos à norma da língua oficial, os testes de proficiência submetem os falantes a critérios normativos de línguas hegemônicas, sendo aplicados por “juristas” da linguagem contemporânea – examinadores, professores e certificadores – que decidem quem detém ou não a competência linguística reconhecida. Nesse sentido, esses testes regulam o acesso a oportunidades sociais, educacionais e profissionais, convertendo o capital linguístico em capital simbólico reconhecido internacionalmente.

A partir da perspectiva crítica de Blommaert (2005), os testes de proficiência linguística podem ser compreendidos como instrumentos inseridos em regimes de poder que produzem e reproduzem desigualdades. Tais exames operam como práticas discursivas que selecionam, incluem e excluem indivíduos com base em critérios linguísticos normativos, funcionando, assim, como mecanismos de distinção social e geopolítica. Contudo, a construção do que se entende por

“proficiência” é, ela mesma, atravessada por ideologias linguísticas. Blommaert (2005) aponta que os regimes de avaliação da linguagem operam a partir de ideologias que definem arbitrariamente o que conta como linguagem legítima, o julgamento sobre o que é ou não proficiente é profundamente contextual, histórico e político.

Ao padronizarem performances linguísticas, os testes de proficiência também influenciam os próprios processos de ensino e aprendizagem. A pressão para atingir bons resultados leva a um ensino/aprendizagem voltado para o teste, empobrecendo a experiência pedagógica e restringindo o letramento crítico dos aprendizes. Essa crítica se alinha à noção de política de exames como um tipo de imposição ideológica que se manifesta sob a aparência de neutralidade técnica.

Para Freire (2023), ensinar é criar condições para que o conhecimento e o processo educativo sejam construídos de forma dialógica, promovendo a emancipação crítica do sujeito, que passa a problematizar sua realidade e buscar transformações, em vez de se limitar a armazenar informações para a realização de testes. Essa concepção contrasta com a crítica de Bourdieu (1991), que identifica nos professores o papel de agentes de imposição, encarregados de avaliar, sancionar e atribuir valor social aos falantes conforme seu domínio da língua oficial. Nesse sentido, práticas pedagógicas orientadas exclusivamente por exames desconsideram a singularidade dos sujeitos e seus repertórios linguísticos e culturais, substituindo a construção dialógica do conhecimento por uma preparação técnica e descontextualizada.

Por outro lado, é preciso reconhecer que os exames de proficiência também funcionam como instrumentos de mobilidade e inserção internacional, especialmente para sujeitos provenientes de contextos periféricos. Calvet (2006) propõe pensar a política linguística a partir de uma ecologia das línguas, em que o reconhecimento da diversidade linguística seja acompanhado de uma distribuição mais equitativa de recursos, direitos e visibilidade. Dentro dessa ecologia, a certificação pode ser um meio de democratizar o acesso a oportunidades globais – desde que acompanhada de políticas públicas que promovam o ensino de línguas de forma acessível e crítica.

No modelo galáctico proposto por Calvet (2006), as línguas são organizadas em constelações nas quais uma língua hipercêntrica exerce influência sobre outras em sua órbita. Essa configuração não é meramente descritiva, mas reflete relações de poder e de valor simbólico que as línguas ocupam em um sistema linguístico global profundamente desigual. O inglês figura como a língua hipercêntrica de diversas constelações, não apenas pela extensão territorial em que é utilizado como língua oficial ou administrativa, nem pelo número de falantes, mas, sobretudo, pelo seu peso ecológico – uma noção que remete à sua capacidade de se impor como língua de referência em múltiplos domínios de uso, como a ciência, a tecnologia, a diplomacia e o ensino. Nesse modelo, o “peso das línguas” é uma construção que articula aspectos quantitativos e qualitativos, isto é, o número de falantes e sua dispersão espacial, mas também a funcionalidade e o prestígio atribuídos a essas línguas no sistema-mundo.



Spolsky (2004) contribui com uma tipologia útil ao entender a política linguística como composta por três componentes: práticas linguísticas, crenças linguísticas e gestão linguística. Os testes de proficiência se inserem claramente no âmbito da gestão, ou seja, são instrumentos através dos quais autoridades – estatais, acadêmicas, institucionais – regulam o uso e o valor das línguas. Mas sua eficácia e legitimidade dependem também das crenças sociais sobre o valor das línguas e das práticas concretas de uso, que nem sempre coincidem com os critérios de avaliação institucionalizados.

Tollefson (1991) acrescenta que os exames funcionam como filtros linguísticos que operam para manter certas fronteiras sociais e nacionais, reproduzindo, em linguagem, os limites do privilégio e da cidadania global, ao exemplo de que, muitas vezes, o inglês pode ser requisito em posições de emprego em que o inglês sequer é utilizado no ambiente de trabalho. Isso é especialmente problemático quando certificados se tornam exigência legal ou administrativa para vistos, bolsas e concursos, como tem ocorrido em programas de intercâmbio e migração internacional.

É necessário, portanto, compreender os exames de proficiência como parte de um ecossistema político, educacional e ideológico que impacta diretamente a trajetória de aprendizes de línguas. A política linguística que sustenta esses exames reforça a noção de capital linguístico e cultural formulada por Bourdieu (1991), na medida em que o acesso a uma segunda língua – e, mais ainda, a um exame de proficiência – está longe de constituir um processo democrático e universal. Assim, erguem-se barreiras legitimadas que segregam aqueles considerados aptos a ocupar os melhores empregos, a receber os melhores salários, a ingressar nas melhores universidades e a circular em determinados espaços sociais.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa que faz uso de dados quantitativos de caráter exclusivamente descritivo. As respostas fechadas foram tratadas por meio de frequências e percentuais, com o objetivo de indicar tendências gerais entre os participantes, enquanto os dados discursivos e as percepções subjetivas foram analisados qualitativamente, buscando compreender os motivadores individuais relacionados à realização de testes de proficiência linguística em contextos acadêmicos e profissionais.

A presente pesquisa está dispensada de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), conforme os critérios estabelecidos pela Resolução CNS nº 510, de 2016, que rege os procedimentos éticos em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. O estudo se enquadra como uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados (Art. 1º, I e Art. 2º, XIV), uma vez que utilizou um questionário *online* anônimo, sem solicitação de nomes, e-mails, documentos ou quaisquer dados que possibilitassem a identificação direta ou indireta dos

respondentes. Todos os participantes contribuíram de forma voluntária e espontânea, sendo convidados a compartilhar percepções, experiências e motivações sobre exames de proficiência linguística. Não houve intervenção, manipulação ou risco físico, psicológico ou social aos participantes, tampouco coleta de dados sensíveis, o que reafirma o caráter opinativo, descritivo e de baixo risco do estudo.

O instrumento utilizado foi um questionário *online* elaborado no *Google Forms*, composto por perguntas fechadas, semifechadas e abertas, com foco em quatro eixos principais: (1) experiência prévia com testes de proficiência, (2) idiomas e exames realizados, (3) motivações para a certificação, e (4) usos sociais e profissionais dos certificados. O formulário foi elaborado em inglês, de forma a atingir um público internacional, e contou com a divulgação em redes sociais e grupos multilíngues de aplicativos de mensagem instantânea entre setembro e outubro de 2024.

A amostra analisada compreende 70 respondentes de diversas nacionalidades, níveis educacionais e contextos sociolinguísticos. Os critérios de inclusão considerados para este artigo foram: ter respondido voluntariamente ao formulário e ter respondido todos os campos de questões destacadas como “obrigatório”.

Para a análise dos dados, empregou-se uma abordagem qualitativa descritivo-interpretativa com suporte de procedimentos quantitativos descritivos. As respostas fechadas foram examinadas por meio de frequências, números absolutos e percentuais, com a finalidade de caracterizar tendências gerais do grupo. As respostas abertas foram organizadas em categorias temáticas emergentes, permitindo identificar motivações, percepções e expectativas relacionadas aos exames de proficiência. A interpretação dos resultados foi conduzida à luz do referencial teórico adotado, articulando as vozes dos participantes aos debates sobre política linguística, legitimidade e mobilidade global.

Contudo, a amostra apresenta um recorte específico, composto majoritariamente por respondentes com ensino superior completo (graduação ou pós-graduação) e experiência prévia com exames de proficiência. Esse perfil, ainda que relevante para os objetivos do estudo, não representa uma parcela significativa da população que, por motivos socioeconômicos, educacionais ou geográficos, não teve acesso ao estudo de línguas adicionais, tampouco à realização de exames internacionais de certificação linguística ou experiências de intercâmbio. Tal recorte limita a generalização dos resultados e reforça a necessidade de compreender a certificação linguística como um fenômeno socialmente desigual, acessível a grupos com maior capital educacional e cultural. Essa dimensão será retomada na análise e discussão dos dados, à luz das reflexões sobre política linguística, exclusão simbólica e legitimidade institucional.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

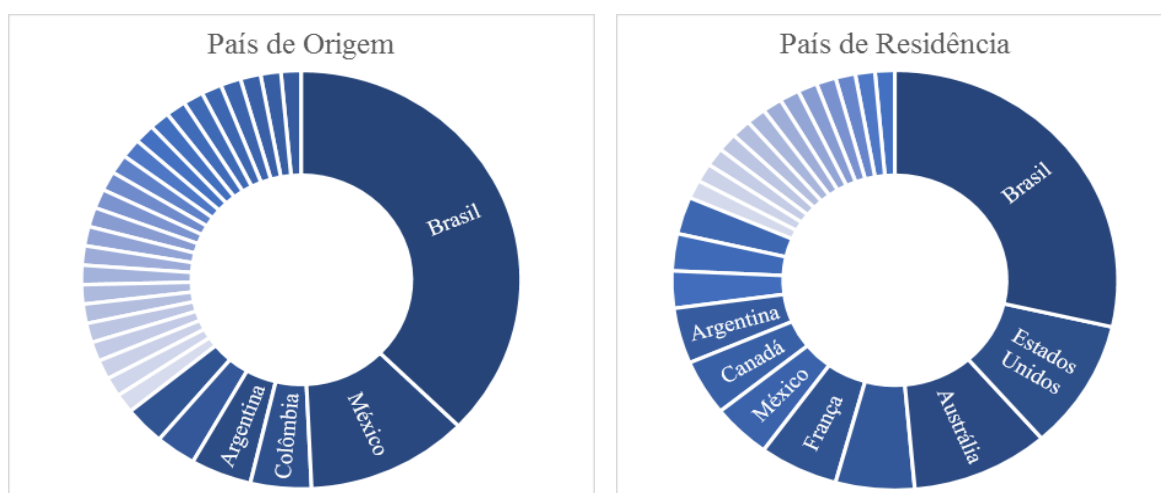
A realização de testes de proficiência linguística é uma prática amplamente disseminada entre aprendizes de línguas no mundo, especialmente à medida que a mobilidade acadêmica, as exigências do mercado de trabalho globalizado e os processos migratórios se intensificam. A pesquisa realizada por meio de formulário digital contou com a participação de 70 respondentes, dos quais 59 afirmaram já ter realizado ao menos um exame de proficiência. A análise deste grupo revela tanto tendências quanto motivações sociais, educacionais e políticas que sustentam essas escolhas.

#### 3.1 Perfil sociodemográfico e linguístico dos respondentes

A amostra da pesquisa é composta por 70 respondentes, com predominância de pessoas na faixa etária entre 26 e 35 anos (47 participantes), seguidos por indivíduos de 18 a 25 anos (13), 36 a 45 anos (6), 46 a 55 anos (2), e uma única resposta para as faixas até 18 anos e acima de 56 anos. Em relação ao gênero, observa-se um número expressivo de participantes que se identificam como feminino, 53 respondentes, enquanto 17 se identificam como masculino.

Quanto ao país de origem, a maior parte dos respondentes é do Brasil (28), seguido por México (8), Colômbia (3), Argentina (3), Venezuela (2) e Turquia (2). Também há representações únicas de outros países, incluindo: Austrália, Camboja, Canadá, Chile, Costa Rica, França, Geórgia, Alemanha, Honduras, Índia, Indonésia, Itália, Japão, Líbano, Polônia, Eslováquia, Espanha, Trinidad e Tobago, Tunísia, Ucrânia, Estados Unidos, Vietnã, além de dois participantes que indicaram dupla origem: Brasil e Palestina e Estados Unidos e Croácia.

Gráficos 1 e 2 – País de origem e país de residência dos respondentes



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

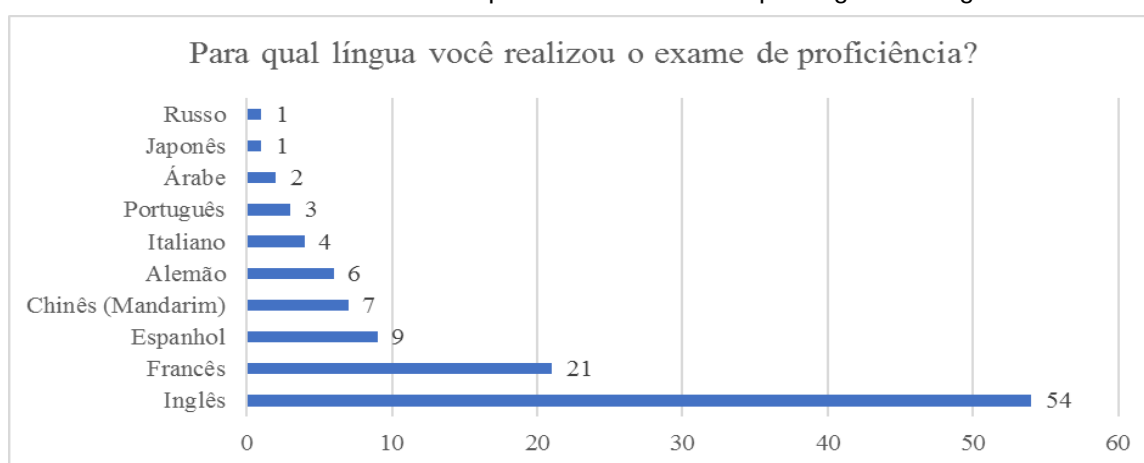
A residência atual dos respondentes revela um perfil altamente internacionalizado. Embora o maior número ainda resida no Brasil (20), há presença significativa de pessoas vivendo na Austrália (7), Estados Unidos (7), França (4), Emirados Árabes Unidos (4), Argentina (3), Canadá (3) e México (3). Outros países com uma ocorrência menor (1 ou 2 respondentes) incluem: Alemanha, Reino Unido, China, Áustria, Bélgica, Camboja, Colômbia, Croácia, Dinamarca, Índia, Países Baixos, Noruega, Panamá, Tunísia, Venezuela e um caso de residência compartilhada entre Turquia e Emirados Árabes Unidos.

Em termos de nível educacional, há um claro predomínio de respondentes com formação acadêmica avançada: 41 possuem pós-graduação (mestrado ou doutorado), 25 possuem graduação completa, e apenas 4 indicaram ter o ensino médio como nível máximo de escolaridade – sendo que um respondente, de acordo com a faixa etária inferior a 18 anos, ainda está no ensino secundário. Esse dado reforça o caráter academicamente orientado da amostra e está em consonância com os objetivos mais recorrentes vinculados à realização de testes de proficiência linguística, como o ingresso em programas de pós-graduação, intercâmbios e oportunidades profissionais no exterior, conforme discutido por Shohamy (2001).

### 3.2 Frequência e variedade dos testes realizados

Os dados indicam que a maioria dos participantes realizou mais de um exame de proficiência ao longo da vida, sendo o inglês a língua mais testada, seguido por francês, espanhol, chinês, alemão e italiano. Essa prevalência do inglês está em consonância com sua condição de língua franca global, ou hipercentral, utilizada como critério de acesso a universidades, bolsas e processos migratórios em escala internacional (Spolsky, 2004; Calvet, 2006).

Gráfico 3 – Exames de proficiência realizados por língua estrangeira



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Entre os principais exames realizados, os voltados para a língua inglesa ocupam claramente as primeiras posições. O TOEFL aparece com 29 ocorrências, seguido pelo CEQ (19) – que engloba, nessa pesquisa, os exames de níveis diversos (KET, PET, FCE, CAE, CPE), aqui condensados sob uma única sigla – e pelo IELTS, com 15 registros. Somando-se ainda o *Test of English for International Communication* (TOEIC), o *Duolingo English Test* (DET) e o *Graduate Record Examination* (GRE), que também envolve domínio do inglês acadêmico, constata-se que mais da metade dos exames realizados pelos respondentes são voltados para o inglês. Esse dado reflete, como já discutido por Calvet (2006, 2020-2021) e Blommaert (2005), a hegemonia do inglês como língua central nas constelações linguísticas globais – com forte incidência nos domínios da ciência, da mobilidade acadêmica, das relações diplomáticas e do mercado de trabalho.

Além da variedade de exames disponíveis, chama atenção o fato de que o inglês é a única língua com múltiplas opções certificadoras amplamente reconhecidas, administradas por diferentes instituições e com abrangência internacional (ETS, British Council, Cambridge, Duolingo). Isso cria um cenário de flexibilização controlada, em que o candidato pode escolher entre formatos, prazos de validade, custos e abordagens pedagógicas distintas – o que não ocorre da mesma forma com outras línguas.

Os dados obtidos pela pesquisa dialogam com a concepção de Calvet (2006) na qual determinadas línguas ocupam posições hipercentrais em constelações que organizam o sistema-mundo. O predomínio do inglês entre os exames relatados pelos participantes confirma sua condição de língua hipercentral, cujo “peso” resulta não apenas da quantidade de falantes, mas do valor estratégico e simbólico atribuído globalmente. Nesse sentido, os exames como TOEFL, IELTS e CEQ materializam a centralidade do inglês no mercado global das línguas.

Calvet (2002) ainda ressalta que a globalização não conduz a uma homogeneização linguística simples, mas a uma hierarquização constante de línguas em função de sua utilidade e prestígio. Essa lógica se expressa tanto na multiplicidade de exames disponíveis para o inglês quanto na centralização rígida de certificações como o DELF/DALF para o francês, o DELE para o espanhol e o HSK para o mandarim. O sistema de certificação, portanto, reflete e reforça a desigualdade estrutural do mercado das línguas.

Em contraste com a diversidade de exames disponíveis para o inglês, outras línguas apresentam uma estrutura mais centralizada em relação à certificação linguística. No caso do francês, a certificação internacional está praticamente restrita ao *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF) para os níveis A1 ao B2, e ao *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF) para os níveis C1 e C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, exames padronizados promovidos pelo Ministério da Educação da França. O mesmo ocorre com o espanhol, cuja certificação é majoritariamente representada pelo *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), outorgado pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação da Espanha. Em ambos os casos, houve uma ausência de respostas para alternativas concorrentes amplamente

reconhecidas, o que evidencia um modelo institucionalizado de avaliação. O Instituto Cervantes ainda aplica o exame *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), promovido pelo Instituto em parceria com a Universidade Nacional Autônoma do México, a Universidade de Salamanca e a Universidade de Buenos Aires, já bastante difundido e aceito internacionalmente, porém, sem nenhuma resposta entre os 70 respondentes, assim como o exame de proficiência em espanhol *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU), da Argentina.

A situação se repete no ensino do mandarim, onde o *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK), administrado pelo Instituto Confúcio, figura como a única certificação amplamente aceita em contextos educacionais e migratórios, deixando o exame taiwanês *Test of Chinese as a Foreign Language* (TOCFL), do Ministério da Educação de Taiwan, sem menções. Essa tendência revela uma lógica de estatização da certificação, em que a avaliação da proficiência linguística está vinculada a projetos nacionais de difusão cultural e política, alinhados a estratégias de *soft power* e de disputas geopolíticas em que as línguas são disputadas, assim como os exames. O mesmo padrão se observa em outras línguas como o japonês (através do *Japanese-Language Proficiency Test* – JLPT) e o português brasileiro (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras), promovidas por instituições oficiais de seus respectivos países, sem a presença de alternativas independentes ou diversificadas sendo mencionadas nas respostas, a exemplo do exame promovido por Portugal: Certificado de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Ainda que pouco mencionado pelos respondentes desta pesquisa, o exame CELPE-Bras, criado em 1998, consolidou-se como a única certificação oficial de proficiência em português para estrangeiros no Brasil, alcançando crescente projeção internacional e tornando-se requisito para ingresso em universidades brasileiras, revalidação de diplomas e inserção em programas como o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) (Dionísio, 2022). Diferentemente de exames centrados em estruturas gramaticais, o CELPE-Bras adota uma perspectiva comunicativa e dialógica da linguagem, avaliando a proficiência a partir de tarefas integradas de compreensão e produção oral e escrita (Mendel; Schoffen, 2017). Além de seu caráter avaliativo, o exame atua como mecanismo de política linguística, alinhando práticas pedagógicas e consolidando o português como recurso estratégico de internacionalização acadêmica e cultural (Dionísio, 2022). No entanto, apesar de sua proposta metodológica diferenciada, o CELPE-Bras não escapa à lógica de produção de desigualdades que marca o campo da certificação internacional: também impõe custos, barreiras de acesso e critérios normativos que nem todos os candidatos conseguem atender. Sua relevância, contudo, reside no fato de não ser um instrumento importado ou replicado de outros modelos hegemônicos, mas um exame criado e aplicado no Brasil, constituindo-se como política linguística própria de afirmação do português no mercado global das línguas.

Essa diferença entre a multiplicidade de exames disponíveis para o inglês e a centralização rígida em torno de certificações como o DELF/DALF, o DELE ou o HSK pode ser compreendida a

partir da distinção proposta por Calvet (2020-2021) entre exportação e importação de línguas. O inglês representa o caso mais evidente de exportação global, com diversos exames concorrentes administrados por instituições de alcance internacional (ETS, British Council, Cambridge, Duolingo), cuja difusão planetária reforça sua posição hipercentral. Já línguas como o francês, o espanhol e o mandarim exemplificam um modelo de exportação mais controlada, no qual o Estado e suas instituições assumem o monopólio da certificação, definindo os parâmetros legítimos de proficiência. Em contrapartida, países periféricos, ao adotarem essas certificações estrangeiras como critério de seleção acadêmica e profissional, posicionam-se como importadores de línguas, reproduzindo a lógica de dependência que marca o mercado linguístico global.

Embora esse modelo centralizado possa assegurar padronização, prestígio e reconhecimento internacional, ele também impõe limitações significativas. A ausência de concorrência entre as certificadoras reduz a flexibilidade de escolha dos candidatos, que ficam sujeitos a critérios de avaliação, prazos e valores definidos por uma única instituição. Ao contrário do inglês – em que múltiplos exames coexistem, como TOEFL, IELTS, CEQ e, mais recentemente, o DET –, essas línguas operam sob um regime mais rígido, com menor margem para adaptação às condições financeiras, geográficas ou pedagógicas dos aprendizes. Isso compromete o acesso à certificação e reforça as barreiras que já existem em torno do reconhecimento institucional da proficiência linguística.

Um dado relevante que emerge da pesquisa diz respeito à presença de exames aplicados por universidades específicas. Dois respondentes mencionam terem realizado exame de proficiência da própria universidade, ou seja, instituições que desenvolvem seus próprios mecanismos de aferição da proficiência linguística. Embora ainda representem uma parcela pequena do total, tais iniciativas apontam para uma possível descentralização parcial dos sistemas de certificação, oferecendo alternativas com maior acessibilidade e validade localizada, especialmente quando integradas a programas acadêmicos ou de mobilidade institucional. Nesse cenário, destaca-se também o surgimento de formatos digitais e mais acessíveis, como o DET, que, por ser inteiramente *online* e de baixo custo quando comparado aos demais, vem sendo aceito por um número crescente de universidades.

A análise qualitativa das respostas reforça essa tendência, ao evidenciar que o alto custo dos exames tradicionais é uma preocupação recorrente entre os participantes, conforme veremos na próxima seção. De modo geral, a escolha de qual exame realizar raramente é baseada em preferências pedagógicas ou afinidade com o formato: trata-se, sobretudo, de uma decisão estratégica, orientada por critérios de aceitação institucional e requisitos específicos de universidades ou agências.

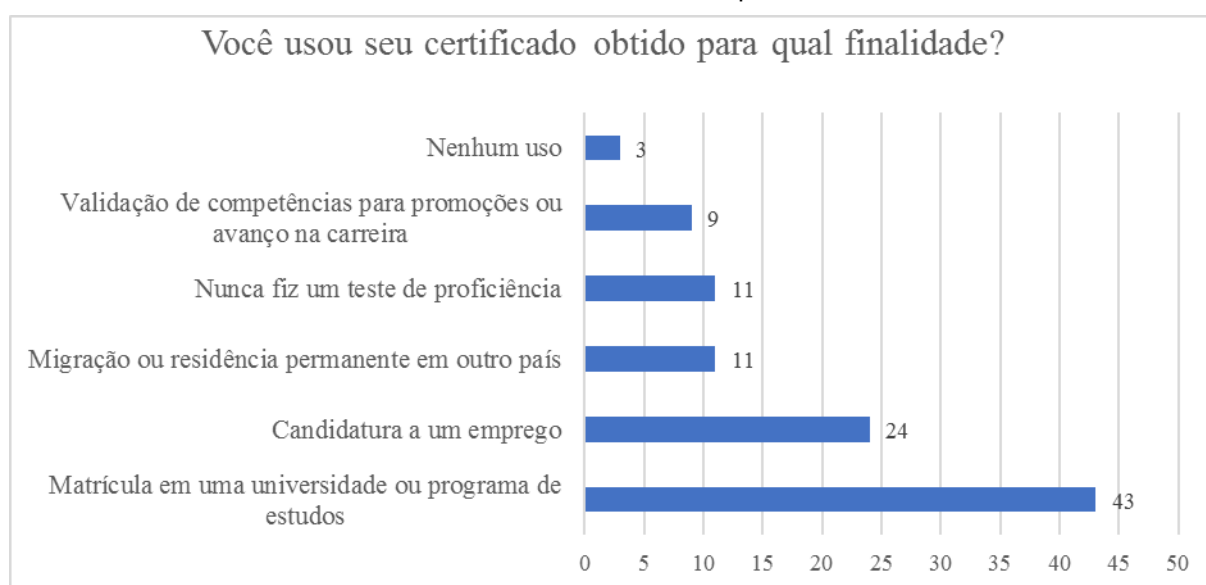
### **3.3 Motivações para a certificação: relevância e usos sociais**



O dado mais expressivo da pesquisa é que 45 participantes indicaram como principal razão para realizar um teste de proficiência o cumprimento de um requisito acadêmico, como a admissão em universidades. Isso representa uma clara maioria em relação às demais motivações e reforça a centralidade dos exames de proficiência como filtro institucional de acesso à educação superior, especialmente em contextos internacionais. A certificação linguística, nesse caso, não é buscada como reconhecimento de um saber autônomo, mas como exigência para atravessar fronteiras educacionais, o que dialoga com a crítica de Shohamy (2001) aos exames como mecanismos de controle ideológico disfarçados de avaliações técnicas.

Entre os participantes que realizaram testes, 55 foram aprovados e apenas 4 não obtiveram o certificado para o nível de proficiência desejado. Já os 11 que nunca realizaram um exame apontaram como principais razões para nunca terem feito uma dessas provas: o alto custo, a falta de tempo para se preparar e a ausência de exigência formal. Esses fatores evidenciam que, para além da competência linguística, a certificação depende do acesso a recursos financeiros, tempo livre e familiaridade com os critérios institucionais. Como podemos aferir com Bourdieu (1991), a proficiência só adquire valor social quando legitimada por agentes autorizados, convertendo-se assim em capital linguístico reconhecido e mobilizável em contextos de competição educacional ou profissional.

Gráfico 4 – Usos dos certificados de proficiência obtidos

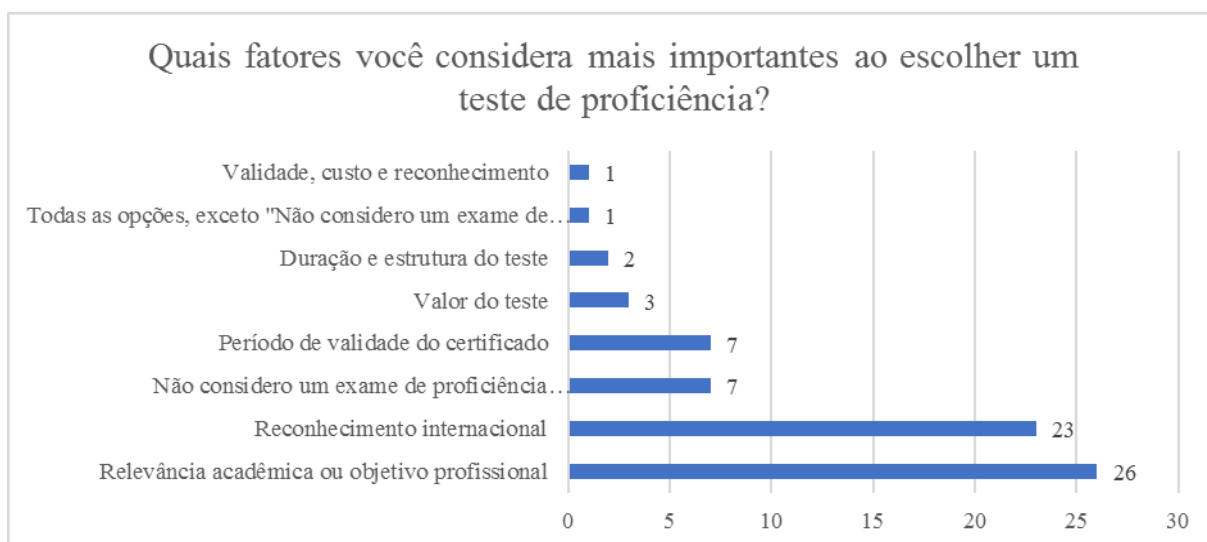


Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

A principal finalidade do certificado de proficiência, segundo os respondentes, foi sua utilização para matrícula em programas de ensino ou universidades, mencionada por 43 participantes. Esse dado reforça a ilação já apontada em outras seções: os exames de proficiência funcionam, sobretudo, como portas de entrada para o ensino superior internacional, e não como

simples validação de habilidades linguísticas. Em segundo lugar, aparece o uso para candidatura a empregos (24), seguido por migração ou residência permanente (11) e validação de competências para promoções ou avanço na carreira (9). Apenas três respondentes declararam não ter feito uso algum do certificado, o que confirma seu caráter eminentemente funcional.

Gráfico 5 – Fatores de escolha do teste de proficiência



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Quando se observam os critérios considerados mais importantes na escolha do exame, a relevância acadêmica ou profissional aparece como o fator prioritário (26 respostas), seguida de perto pelo reconhecimento internacional (23). Isso mostra que a seleção do teste não é orientada por afinidade pedagógica, facilidade ou custo, mas por exigências externas que atribuem valor simbólico e prático ao certificado obtido. Os dados, mais uma vez, reforçam a crítica de Shohamy (2001), que aponta os exames como instrumentos de regulação social, e a de Spolsky (2004), que afirma que a política linguística se manifesta não apenas nas leis e documentos oficiais, mas também em decisões institucionais que regulam quem tem acesso a certos direitos, como ocorre na exigência de certificados de proficiência como forma de legitimar competências linguísticas.

Outros fatores como validade do certificado, custo e estrutura do teste aparecem com frequência muito menor, sugerindo que esses elementos são considerados secundários quando comparados à capacidade do exame de garantir acesso a instituições e oportunidades. Em outras palavras, um teste difícil ou caro pode ser preferido desde que seja amplamente aceito e valorizado no campo acadêmico ou no mercado de trabalho. Essa lógica remete diretamente à noção de capital linguístico de Bourdieu (1991), segundo a qual o valor de uma competência linguística não reside apenas em sua utilidade comunicativa, mas em sua capacidade de ser reconhecida e convertida em oportunidades dentro de mercados simbólicos regulados por instituições seletivas. Duas respostas desviaram do padrão de escolher uma das opções, em que o respondente indicou que

considerava todas as opções, exceto a de “Não considero um exame de proficiência importante/relevante” e outro que mencionou “Validade, custo e reconhecimento” do exame como fatores mais importantes.

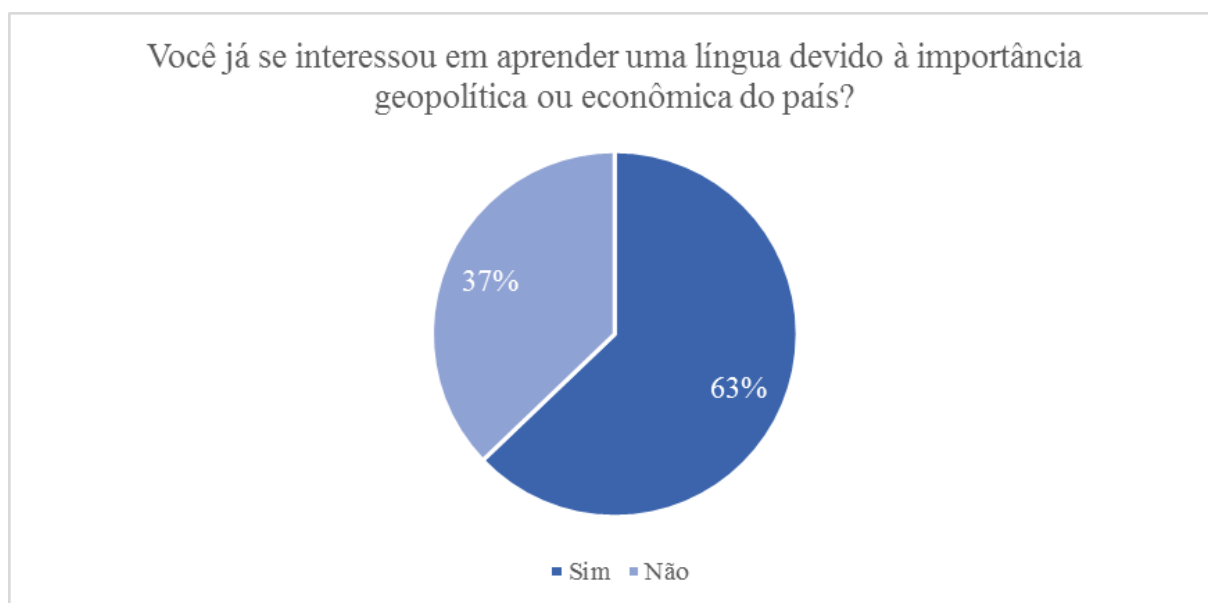
Os dados demonstram que os exames de proficiência não são escolhidos ou realizados com base em aspectos pedagógicos ou experiências pessoais de aprendizagem, mas como resposta estratégica às exigências de um sistema que transforma a linguagem em credencial. A proficiência, nesse contexto, torna-se uma moeda de troca institucional, cuja circulação está condicionada ao reconhecimento formal de seu valor. Isso aprofunda as desigualdades entre aqueles que conseguem acessar, pagar e planejar estrategicamente sua certificação e aqueles cujas competências linguísticas, ainda que efetivas, permanecem à margem do reconhecimento oficial de uma certificação.

### **3.4 Discrepâncias entre multilinguismo e certificação formal: uma leitura crítica das escolhas linguísticas**

Os dados analisados reforçam o papel central da linguagem como instrumento de mobilidade acadêmica e profissional, além de revelarem como a aprendizagem de línguas estrangeiras é atravessada por motivações pragmáticas, afetivas e geopolíticas. O primeiro aspecto relevante diz respeito à percepção sobre o impacto do preparo para os testes de proficiência: 24 participantes (34,3%) afirmaram que o processo contribuiu significativamente para suas habilidades linguísticas, enquanto 22 (31,4%) avaliaram a contribuição como moderada. Apenas 11 (15,7%) declararam que não houve impacto significativo, e outros 13 (18,6%) ficaram entre a dúvida se houve alguma mudança ou a ausência de experiência com o exame. Esse conjunto indica que, para a maioria, o processo de preparação foi percebido como produtivo para o aprimoramento linguístico, embora essa melhoria esteja condicionada ao formato avaliativo – o que, como argumenta Shohamy (2001), pode levar ao empobrecimento pedagógico quando o ensino se limita ao ensino para o teste.

Todos os 70 participantes afirmaram acreditar que o aprendizado de uma língua estrangeira pode ampliar oportunidades acadêmicas e profissionais em escala global, o que confirma a associação entre conhecimento linguístico e capital simbólico e econômico. Essa unanimidade mostra que, mesmo em contextos em que o uso prático de línguas adicionais pode variar, há um reconhecimento coletivo de que as línguas funcionam como dispositivos de acesso, distinção e mobilidade – ideias centrais na teoria de Bourdieu (1991) sobre o capital linguístico. Esse entendimento também dialoga com a noção de “peso das línguas” formulada por Calvet (2006), em que determinadas línguas acumulam valor estratégico dentro das constelações linguísticas do sistema-mundo, enquanto outras permanecem em posições periféricas.

Gráfico 6 – Interesse geopolítico ou econômico de aprender a língua de um país



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Esse raciocínio se confirma quando se observa que 44 participantes (62,9%) já se interessaram por aprender uma língua motivados pela importância geopolítica ou econômica do(s) país(es) onde ela é falada, enquanto apenas 26 (37,1%) disseram que esse fator não foi determinante. A maioria, portanto, associa diretamente o valor da língua à sua projeção internacional, o que também orienta decisões sobre quais línguas aprender. Essa motivação utilitarista, ainda que não excludente de outras dimensões, evidencia como a escolha por uma língua está imersa em relações de poder – a língua é menos um fim em si e mais um meio de inserção, prestígio ou sobrevivência profissional.

Mesmo assim, a dimensão afetiva aparece fortemente na relação com a língua. A conexão emocional com a cultura da língua estudada foi considerada “forte” por 29 respondentes, “moderada” por 30, “fraca” por 10, e inexistente apenas para 1 pessoa. Isso indica que, embora a motivação inicial possa ser pragmática, o envolvimento com a língua frequentemente mobiliza afetos, pertencimentos e identificações culturais. Esse dado relativiza a visão puramente estratégica da aprendizagem de línguas e mostra como, ao longo do processo, muitos aprendizes desenvolvem vínculos simbólicos com a cultura da língua-alvo – o que pode ser um fator relevante para a persistência no estudo e na busca por certificação.

Quanto às línguas estudadas, há clara predominância de idiomas com alto “peso linguístico” (Calvet, 2006): o inglês foi mencionado por 63 respondentes, seguido por francês (42), espanhol (36), italiano (24) e alemão (19). Também aparecem o mandarim (12), o português (14), e o árabe (8), entre outros. A presença dessas línguas reforça sua centralidade no mercado linguístico internacional, frequentemente associadas a exames de prestígio, políticas de difusão global e demandas acadêmico-profissionais. As demais línguas mencionadas individualmente – como latim,

tupi antigo, quechua, coreano, tagalog, entre outras – são importantes enquanto manifestação da diversidade linguística da amostra, mas numericamente secundárias. Elas demonstram o interesse por línguas historicamente marginalizadas ou de menor visibilidade global, ainda que sem impacto estatístico expressivo no conjunto da pesquisa.

Embora a amostra revele diversidade linguística, a certificação não acompanhou todas as línguas estudadas. No caso do português, por exemplo, 14 participantes indicaram tê-lo estudado, mas apenas um relatou ter realizado exame de proficiência (como o CELPE-Bras). Isso sugere que nem todo investimento linguístico se converte em exigência institucional de validação, permanecendo, em muitos casos, dissociado de demandas acadêmicas, profissionais ou migratórias.

Assim, os dados revelam um panorama em que o aprendizado de línguas estrangeiras é impulsionado por fatores estruturais – como acesso à educação e ao trabalho –, mas também atravessado por escolhas afetivas e contextos ideológicos. A linguagem é, ao mesmo tempo, meio e fim, instrumento e identidade, certificado e afeto. E os exames de proficiência se tornam os filtros simbólicos que delimitam quem tem o direito de circular, ser ouvido e ser reconhecido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam o papel central dos testes de proficiência na regulação das oportunidades educacionais e profissionais em escala internacional, sobretudo no ingresso em universidades, empregos e processos migratórios. Mostram também que a escolha das línguas e das certificações está condicionada por relações de poder e pelo “peso das línguas” no sistema-mundo (Calvet, 2006). O inglês, com múltiplas opções certificadoras, domina o mercado, enquanto francês, espanhol e mandarim operam em modelos mais centralizados e rígidos. Parte dos participantes ainda afirmou ter aprendido uma língua motivada pela relevância econômica ou geopolítica de seus países, revelando a atuação das línguas como vetores de *soft power* (Nye, 2004) e como formas de capital simbólico (Bourdieu, 1991).

A pesquisa também aponta desigualdades estruturais de acesso: entre os que nunca realizaram exames, destacam-se o alto custo, a falta de tempo e a ausência de exigência formal, o que reforça a crítica de Tollefson (1991) sobre os testes como fronteiras que regulam o acesso a privilégios sociais e econômicos. Embora o caráter voluntário e internacional da amostra impeça generalizações, os achados abrem caminhos para estudos futuros que considerem grupos menos representados e alternativas mais equitativas de certificação.

Diante desse cenário, impõe-se não apenas a revisão crítica do papel dos exames de proficiência como instrumentos centrais das políticas linguísticas contemporâneas, mas também a problematização dos critérios que vinculam mobilidade e reconhecimento exclusivamente à certificação formal. Os dados indicam que a ausência de exame não equivale à ausência de

competência, mas, muitas vezes, à inexistência de exigência institucional ou à limitação de acesso financeiro. A centralidade desses dispositivos tende a transformar a certificação em filtro socioeconômico indireto, restringindo oportunidades àqueles que podem arcar com seus custos. Torna-se, portanto, relevante considerar formas complementares e socialmente mais acessíveis de validação – como exames institucionais internos, certificações com taxas reduzidas ou modelos avaliativos sensíveis às trajetórias reais de aprendizagem – de modo a conciliar rigor técnico e equidade no reconhecimento das habilidades linguísticas.

## REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J. **Discourse: A Critical Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.
- CALVET, L.-J. **Le Marché aux Langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation**. Paris: Plon, 2002.
- CALVET, L.-J. **Towards an Ecology of World Languages**. Cambridge: Polity Press, 2006.
- CALVET, L.-J. **Les Langues: quel avenir?** Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: CNRS Éditions, 2017.
- CALVET, L.-J. Enseignement des Langues, Géopolitique et Marché aux Langues. **Synergies France**, n. 14-15, p. 113-123, 2020-2021.
- DIONÍSIO, C. I. B. O exame Celpe-Bras como Mecanismo de Política Linguística para Candidatos ao PEC-G. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7608-7620, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e74816>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- MENDEL, K.; SCHOFFEN, J. R. A Avaliação Integrada no Exame Celpe-Bras e as Tarefas de Leitura e Escrita. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 148-170, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2017.2.28568>.
- NYE, J. S. **Bound to Lead: The Changing Nature of American Power**. New York: Basic Books, 1990.
- NYE, J. S. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York: PublicAffairs, 2004.
- OLIVEIRA, G. M. de. O Lugar das Línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**, n. spécial 1, p. 21-30, 2010. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, Thomas (org.). **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 60-76.
- SHOHAMY, E. **The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests**. London: Longman, 2001.
- SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TOLLEFSON, J. W. **Planning Language, Planning Inequality**: Language Policy in the Community. London: Longman, 1991.

## OS AUTORES

### Leonardo Alves

Bacharel em Relações Internacionais, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do GT Geopolíticas do Multilinguismo, da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM), e do Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (PoLiTicas).

### Gilvan Müller de Oliveira

Doutor e mestre em Linguística, Professor Associado IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Coordenador da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM) e Coordenador de Políticas Linguísticas para a Internacionalização da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER/UFSC).



# O modo de uso de informações nas tarefas integradas de compreensão oral para produção escrita do exame Celpe-Bras

*Source text use in Celpe-Bras's listening to write tasks*

*El modo de uso de la información en las tareas integradas de comprensión oral para la producción escrita del examen Celpe-Bras*

## RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) avalia a proficiência em português por meio de tarefas que integram habilidades. Neste artigo, analiso a integração entre compreensão oral e produção escrita presente nas tarefas 1 e 2 da parte escrita do exame, com foco no modo como examinandos da edição de 2018 utilizam informações provenientes do material de insumo oral. Para isso, foram coletados e analisados qualitativamente cinquenta e quatro textos produzidos por vinte e sete participantes em resposta às tarefas 1 e 2 do exame. Os resultados indicam que participantes de todas as faixas de nota analisadas usam informações presentes nos textos de insumo orais, com um aumento gradual tanto na frequência quanto na relevância e na qualidade desse uso à medida que as notas atribuídas aumentam. O uso direto, por meio de cópias, não foi recorrente, diferentemente do uso indireto, especialmente por meio de paráfrases muito próximas do texto original, presentes inclusive nos textos de notas mais altas. O estudo contribui para a área de avaliação em línguas ao ampliar os conhecimentos sobre o Celpe-Bras e ao abordar um tema ainda pouco explorado nas pesquisas brasileiras: o estilo de integração.

**Palavras-chave:** Celpe-Bras; tarefas integradas; exame de proficiência em português; desempenho em tarefas integradas; compreensão oral para produção escrita; uso de informações.



## ABSTRACT

The Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) assesses proficiency in Portuguese through integrated tasks. In this article, I analyze Celpe-Bras's listening to write tasks, focusing on how candidates from the 2018 edition use information drawn from the oral source texts. Fifty-four texts produced by twenty-seven participants in response to Tasks 1 and 2 were collected and qualitatively analyzed. The results indicate that participants across all score bands analyzed use information from the oral source texts, with a gradual increase in both the frequency and the relevance and quality of this use as assigned scores rise. Direct use through copying was not recurrent, unlike indirect use, especially through close paraphrases of the original text, which appeared even in higher-scoring texts. This study contributes to the field of language assessment by expanding knowledge about the Celpe-Bras exam and by addressing a topic that has been little explored in Brazilian research: integration style.

**Keywords:** Celpe-Bras; integrated tasks; Portuguese proficiency exam; performance; listening to write tasks; source text use.

## RESUMEN

El Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) evalúa la competencia mediante tareas integradas. En este artículo, analizo la integración entre la comprensión auditiva y la producción escrita presente en las Tareas 1 y 2 de la parte escrita del examen, con énfasis en la manera en que los examinandos de la edición de 2018 utilizan información proveniente del material de insumo oral. Para eso, se recopilaron y analizaron cualitativamente cincuenta y cuatro textos producidos por veintisiete participantes en respuesta a las Tareas 1 y 2 del examen. Los resultados indican que participantes de todas las franjas de puntuación analizadas utilizan información de los textos orales de insumo, con un aumento gradual tanto en la frecuencia como en la relevancia y la calidad de dicho uso a medida que aumentan las calificaciones asignadas. El uso directo, mediante copias, no fue recurrente, a diferencia del uso indirecto, especialmente a través de paráfrasis muy cercanas al texto original, presentes incluso en los textos con puntuaciones más altas. El estudio contribuye al área de la evaluación de lenguas al ampliar el conocimiento sobre el Celpe-Bras y al abordar un tema aún poco explorado en las investigaciones brasileñas: el estilo de integración.

**Palabras clave:** Celpe-Bras; tareas integradas; examen de competencia en portugués; desempeño en tareas integradas; comprensión oral para producción escrita; uso de informaciones.

### Como citar:

VINCENTINI, Monica Panigassi. O modo de uso de informações nas tarefas integradas de compreensão oral para produção escrita do exame Celpe-Bras. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 333-352, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59823 Disponível em: Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) visa a avaliar a proficiência no “uso da língua portuguesa em diferentes práticas de linguagem de que seu público-alvo necessita participar” (Brasil, 2020, p. 26). Nesse exame, a proficiência é entendida de forma relativa e “sempre definida localmente, por ser situada em contextos de uso, em determinada prática social” (BRASIL, 2020, p. 27).

Com uma parte escrita e uma parte oral, o Celpe-Bras avalia a proficiência no uso da língua portuguesa de forma direta, sendo então uma avaliação de desempenho – *performance test* –, a qual se opõe a uma avaliação de elementos isolados da língua (*discrete-point test*) (McNamara, 2000). A primeira parte compreende quatro tarefas distintas, sendo que as tarefas 1 e 2 avaliam a integração da compreensão oral e da produção escrita e as tarefas 3 e 4, a integração da compreensão escrita e da produção escrita. As tarefas 1 e 2 ainda se distinguem em relação ao material de insumo fornecido: a primeira, um material em vídeo; a segunda, em áudio. A parte oral, por sua vez, consiste em uma interação entre interlocutor e examinando que envolve compreensão oral e produção oral.

As tarefas no Celpe-Bras são consideradas convites para que o examinando use a língua portuguesa (Brasil, 2020). Elas determinam um evento comunicativo, com um propósito de compreensão e produção, em que se apresentam elementos da situação comunicativa, tais como interlocução e gênero, simulando as situações do dia a dia em que as habilidades “sempre aparecem interligadas” (Scaramucci, 1999, p. 110). Por isso, nessa prova, é necessário não somente compreender o texto de insumo (ou texto-base, texto-fonte), mas também selecionar informações ali presentes (Brasil, 2020).

Pileggi (2015) e Scaramucci (2016) apontam para a importância de se investigar como a integração de habilidades é mobilizada no Celpe-Bras nos textos produzidos pelos examinandos. Mendel (2019) acrescenta ser necessário entender a recontextualização de informações nas tarefas de compreensão oral e produção escrita. Pesquisas sobre o modo como examinandos respondem a itens ou tarefas são relevantes pois permitem entender o que exatamente os exames avaliam, ou seja, o seu construto (Alderson: Clapham: Wall, 1995).

Construto, segundo McNamara (2000, p. 13), diz respeito a “aspectos do conhecimento ou de habilidades que o candidato possui que estão sendo avaliados”. Knoch e Macqueen (2020) procuram esmiuçar o conceito, esclarecendo que um construto possui diferentes dimensões. Uma delas se refere àquilo que é *declarado* (*stated construct*) pelos elaboradores de um exame nos seus documentos oficiais, por exemplo. Outra dimensão é a teórica (*theoretical construct*), ou seja, trata-se da definição teórica do que está sendo avaliado no exame. O construto *percebido* (*perceived construct*), por sua vez, diz respeito ao entendimento, pelos usuários, daquilo que está sendo avaliado. Por fim, o construto *operacionalizado* (*operationalized construct*) é aquilo que é

manifestado no exame em si, podendo ser tanto as próprias tarefas, como também as respostas dos examinandos ou o seu comportamento durante o exame, por meio de seus processos e estratégias.

Neste artigo, focalizo o construto operacionalizado nos desempenhos dos examinandos nas tarefas 1 e 2 da parte escrita do exame. Mais especificamente, procuro entender como os examinandos usam as informações presentes nos materiais de insumo orais, o que a literatura denomina estilo de integração (Plakans; Gebril, 2012; 2013).

## 1. ESTILO DE INTEGRAÇÃO E CÓPIA

A tarefa integrada surge para atender a uma demanda por testes mais autênticos e válidos (Cumming *et al.*, 2005; Gebril; Plakans, 2009; Weigle; Parker, 2012; Yang; Plakans, 2012; Gebril, 2018), especialmente em ambientes acadêmicos, em que dificilmente se produz um texto sem que seja necessário se basear em outros textos (Weigle 2004; Gebril 2018). Diferentemente de tarefas independentes, a tarefa integrada exige, por exemplo, escrita baseada em um texto de insumo com manipulação de informações em diferentes graus, seja por meio de resumo, seja por meio de uma reflexão baseada em textos com diferentes opiniões, seja por outros meios (Yang; Plakans, 2012). Isso significa que o uso das informações necessárias demanda novas habilidades e decisões, impactando a nota final (Gebril; Plakans, 2009; Plakans; Gebril, 2013; Weigle; Yang; Montee, 2013).

As pesquisas que envolvem o estudo sobre como textos de insumo são usados em tarefas integradas se dão em duas linhas principais: estilo de integração e uso literal do texto (Plakans; Gebril, 2012; 2013). A primeira focaliza como as informações presentes em um texto/material de insumo são usadas pelo aprendiz ou examinando, se parafraseadas, resumidas ou citadas, por exemplo. A segunda enfoca o uso de cópias, tratando de questões relacionadas a plágio, posto que os exames em foco, em sua maioria de caráter acadêmico, avaliam “a capacidade (do examinando) de incorporar materiais dos textos de insumo apropriadamente” (Weigle; Parker, 2012, p. 120). Plakans e Gebril (2013) pontuam que geralmente as duas linhas são combinadas em um mesmo estudo por estarem relacionadas.

Cumming *et al.* (2005) investigaram o impacto da proficiência em recursos discursivos presentes em respostas a tarefas integradas, comparando-as às de tarefas independentes. As tarefas integradas (protótipos para o TOEFL à época) solicitavam síntese de informações, sendo uma delas com foco na integração leitura-escrita e a outra, na compreensão oral-produção escrita. Os resultados relacionados especificamente ao modo de uso do texto de insumo mostraram que os participantes mais proficientes, além de citarem as fontes, resumiram mais nas duas tarefas, enquanto os de proficiência mediana parafrasearam e plagiaram mais que os demais. Aqueles menos proficientes, por sua vez, resumiram, parafrasearam e copiaram menos que todos os níveis, o que pode ter ocorrido pelo fato de sua proficiência não permitir entender os textos de insumo de

forma suficiente, nem mesmo para copiar. O estudo também mostrou que nas tarefas de compreensão oral para produção escrita, especificamente, participantes mais proficientes faziam mais cópias do material de insumo oral, provavelmente pelo fato de terem a habilidade de compreensão oral mais desenvolvida.

Em um estudo semelhante, Gebril e Plakans (2009) investigaram o impacto da proficiência em recursos discursivos, porém com foco em textos produzidos em resposta a uma tarefa que solicitava a escrita de um texto de opinião a partir da leitura de outros textos. Com relação ao modo de uso do material de insumo, os resultados mostraram que participantes que obtiveram notas mais altas usaram mais o material de insumo e fizeram uso indireto mais frequentemente do que participantes que obtiveram notas mais baixas. Resultados semelhantes foram obtidos por Weigle e Parker (2012). Conforme as autoras, enquanto textos de participantes com maior proficiência não demonstravam tanta dependência da linguagem do texto de insumo, textos de participantes menos proficientes apresentavam trechos citados mais longos, indicando maior dificuldade em parafrasear.

Na tarefa integrada de leitura, compreensão oral e produção escrita do TOEFL, por sua vez, Plakans e Gebril (2013) observaram que aqueles com notas mais altas selecionavam ideias relevantes presentes nos textos oral e escrito, apresentavam maior quantidade de ideias e maior uso de paráfrases e resumos, bem como menor uso de cópia. Aqueles com notas mais baixas, diferentemente, eram mais dependentes do texto escrito e apresentavam maior incidência de cópia, e não necessariamente das ideias mais importantes do material de insumo.

Em resumo, o nível de proficiência dos examinandos parece ter um papel importante no modo de uso das informações, afetando a maneira como são utilizadas (Gebril, 2018), seja em tarefas com textos de insumo orais ou escritos. Participantes mais proficientes demonstram capacidade de sumarizar, parafrasear, citar fontes e copiam menos em oposição aos menos proficientes. Contudo, o uso literal de informações está presente em textos de estudantes mais proficientes em resposta a tarefas integradas de compreensão oral para produção escrita devido, provavelmente, ao fato de apresentarem maior habilidade de compreensão oral (Cumming *et al.*, 2005).

### 1.1 Recontextualização, reprodução e autoria no Celpe-Bras

Os documentos oficiais sobre o Celpe-Bras ainda não trazem informações claras sobre como se avalia o modo de uso das informações dos materiais de insumo orais e escritos fornecidos nas tarefas da parte escrita, isto é, não abordam o estilo de integração, nem mesmo são muito claros sobre como se dá a avaliação do uso de cópia (Mendel, 2019; Vicentini, 2022; 2025). No Documento-Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020), deparamo-nos com os conceitos de *recontextualização*, listado entre os eixos de avaliação e também nos descritores dos Parâmetros de avaliação da parte escrita do exame, além dos conceitos de *reprodução*, que entendemos como

um termo sinônimo para cópia de informações, e *sumarização*, *retextualização*, *reescrita*, *síntese* e *paráfrase*, por exemplo. Contudo, nenhum dos conceitos é discutido no documento (Vicentini, 2022). Sumarizar, retextualizar e reescrever estão listados entre as sub-habilidades de produção avaliadas e são mencionados ao longo do documento como habilidades avaliadas em relação à leitura especificamente, ao passo que o mesmo não acontece em relação à compreensão oral.

Os termos *paráfrase* e *cópia* aparecem em outros documentos, tais como o Guia do Participante (Brasil, 2013) e o documento de especificações para elaboração de tarefas utilizado pelos elaboradores do exame (Mendel, 2019). Neles, *cópia* e *paráfrase* são apresentados como parte de uma mesma categoria: “São inadequadas, por exemplo, tarefas que podem ser respondidas por meio de *cópia/transcrição ou paráfrase* de diferentes trechos do texto-base” (p. 4, grifo nosso). Vale destacar, contudo, que a *paráfrase* está prevista entre as sub-habilidades de produção avaliadas no Documento-base (Brasil, 2020), o que parece indicar que muitas dessas visões foram revisitadas e atualizadas.

Pesquisas na área de avaliação vêm fazendo um trabalho importante no sentido de investigar o construto do exame e têm abordado o estilo de integração ou a cópia no Celpe-Bras. Recentemente, Raup (2024) procurou identificar características que diferenciam textos de notas 2 e 5 no exame em resposta à tarefa 3 de 2016-2. Seus resultados indicaram que participantes mais proficientes produzem textos mais extensos no Celpe-Bras, sendo que textos de nota 5 apresentam trechos mais longos presentes no material de insumo do que aqueles de nota 2. Outro resultado interessante do estudo é que embora textos de nota 2 e nota 5 apresentem trechos relevantes, com *paráfrases* e *sinônimos*, os de nota mais baixa não são tão bem articulados e organizados quando os de nota mais alta, que também contêm diversidade e riqueza de vocabulário.

Scaramucci *et al.* (2019), por sua vez, analisaram textos que obtiveram nota máxima na tarefa 3 (de leitura e escrita) e observaram diferenças no uso do texto de insumo, sendo que em alguns textos os participantes não demonstraram seleção e articulação de informações como esperado, mas ainda assim obtiveram nota máxima.

Mendel (2019), além de ter investigado como se dá a recontextualização de informações nas tarefas integradas de leitura e escrita, procurou contribuir com a descrição de alguns dos conceitos supracitados. Para a autora, recontextualização, por exemplo,

se refere à atribuição de informações do material de insumo a um novo contexto, isto é, envolve compreender as informações em dada situação comunicativa para mobilizá-las em uma produção que se dá em outra – o que exige repertório do examinando para adequar as informações oferecidas pelo material de insumo ao contexto apresentado pela tarefa (MENDEL, 2019, p. 53).

Ao descrever a recontextualização de informações nas tarefas de leitura e escrita, a saber, tarefas 3 e 4, Mendel (2019) esclarece que a integração de habilidades operacionalizada nesse exame é distinta da de exames como os apresentados na seção anterior, uma vez que “a



proficiência é avaliada a partir de outros gêneros do discurso” (Mendel, 2019, p. 156). Diferentemente de exames como TOEFL, segundo a autora, o Celpe-Bras não é exclusivamente um exame para fins acadêmicos, portanto, não teria de atender a convenções como citação ou ao plágio, como apontado por Weigle e Parker (2012). Também por isso a autora salienta a importância de se descrever claramente características específicas desse exame e dos usos esperados em relação ao material de insumo para todos os envolvidos (Mendel, 2019), dado que são necessárias instruções claras sobre o que se espera no exame em relação ao modo de utilizar informações do material de insumo oferecido, e para qual propósito, e sobre o que fazer ou não em relação ao uso dessas informações (Gebril, 2018). Ainda que não haja tantas expectativas com relação a citação e plágio no Celpe-Bras, como pontuado por Mendel (2019), elas ainda podem estar presentes no imaginário do examinando, visto que o exame “pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (Brasil, 2020, p. 30). Resultados de meu estudo sobre as percepções dos examinandos acendem um alerta para a importância de se descrever claramente o que é esperado em relação ao uso das informações presentes nos materiais de insumo, visto que parte dos participantes da pesquisa afirmou acreditar haver penalização de cópia enquanto outra parte indica o contrário (Vicentini, 2025; 2022), o que pode significar “falta de clareza quanto às expectativas do exame em relação à cópia” (Vicentini, 2022, p. 202).

Mendel também aborda o conceito de autoria que, segundo ela, “pode ser caracterizado como a inserção de modo singular na prática social, demonstrando proficiência em leitura e escrita ao articular recursos informacionais e linguísticos próprios e sócio-historicamente legitimados” (Mendel, 2019, p. 151). Dessa forma, a reprodução do texto de insumo “sem marcas de autoria” (Brasil, 2020, p. 39), como descrito no nível 0 dos Parâmetros, seria a simples recuperação de informações ali presentes sem uma singularidade no uso de recursos informacionais e linguísticos. Nem um outro nível dos Parâmetros penaliza a reprodução de informações, mesmo considerando-se que a cópia pode ser mais recorrente nas tarefas de leitura e escrita, também em níveis superiores, visto que examinandos têm acesso ao texto de insumo escrito durante toda a prova (Mendel, 2019). Resultados desse estudo evidenciaram cópia em textos que obtiveram o nível 1, levando a autora a propor uma atualização nos descritores dos Parâmetros de avaliação.

## 2. METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar as diferentes dimensões do construto do Celpe-Bras em minha pesquisa de doutorado, desenvolvi um desenho de pesquisa de métodos mistos convergente (Creswell; Clark, 2018), aquele “em que o pesquisador coleta e analisa duas bases de dados separadas (quantitativa e qualitativa) e então as funde com o propósito de comparar ou combinar os resultados” para “um entendimento mais completo do problema” (Creswell; Clark, 2018, p. 65). Nesse desenho de pesquisa, especificamente, uma base de dados não depende da outra, mas



ambas são combinadas ou relacionadas ao final, durante a interpretação dos dados (Creswell; Clark, 2018)<sup>1</sup>.

Para investigar o construto operacionalizado nas respostas dos examinandos especificamente, realizei coleta e análise de textos produzidos por eles, dados que compuseram a base qualitativa da pesquisa. A seguir detalho os procedimentos para construção do *corpus* e sua análise.

## 2.1 Construção e análise do *corpus* de textos de examinandos

Momentos antes da aplicação da edição de 2018 do exame Celpe-Bras na instituição à qual me filiava à época, compareci às duas salas de aplicação, expliquei meus objetivos de pesquisa e convidei os examinandos presentes a participarem da pesquisa. Após a realização da prova, sessenta e dois examinandos se voluntariaram a participar, preenchendo um questionário retrospectivo (Vicentini, 2025; 2022). Nesse questionário, eles também me autorizavam a solicitar ao INEP acesso aos seus textos em resposta às tarefas 1 e 2.

Mais tarde, já na fase de coleta de dados, devido a novas demandas impostas pelo INEP para a análise de dados em sala segura (Vicentini, 2022), consegui acesso aos textos de apenas vinte e sete dos sessenta e dois examinandos, já com suas notas finais<sup>2</sup>. Sendo assim, foram analisados qualitativamente cinquenta e quatro textos, sendo vinte e sete em resposta à tarefa 1 e vinte e sete, à tarefa 2. Vale explicar que as notas, apresentadas na seção a seguir, correspondem a uma média com base na avaliação duplo-cega, considerando que, se a nota dos dois corretores discrepa em mais de um ponto, há uma terceira correção, e que sua média é calculada com base nessa terceira correção e na nota convergente (Brasil, 2020).

Excertos de cada texto foram selecionados conforme um roteiro prévio, com os seguintes critérios: a) ocorrências de cópia, paráfrases, resumos e/ou citações; b) adequação das informações selecionadas; c) quantidade e qualidade das informações selecionadas (relacionados a aspectos linguísticos e equívocos). Os excertos com informações relevantes para o cumprimento do propósito foram codificados manualmente. Trechos que continham três ou mais palavras de conteúdo consecutivas idênticas às do material de insumo foram etiquetados como Uso Direto. Esses trechos estão em negrito nos excertos retirados da tese e apresentados nas subseções de análise<sup>3</sup>. Trechos parafraseados a partir da fonte, ou seja, trechos que continham informações presentes no material de insumo escritas pelo participante com suas próprias palavras, ou ainda trechos em que se observava pequenas modificações, como de uma ou outra palavra, ou ainda da estrutura da frase

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, nº processo CAAE: 83043518.6.0000.8142, em 01 de abril de 2018, parecer nº 2.573.002. Emenda ao projeto aprovada em 26 de setembro de 2018, parecer nº 2.917.651.

<sup>2</sup> Para um detalhamento sobre o processo de solicitação de acesso e análise dos textos, cf. Vicentini (2022).

<sup>3</sup> Vale destacar previamente que trechos com informações consecutivas idênticas às dos materiais de insumo marcados com aspas não foram encontradas no *corpus*.

original foram etiquetados como Uso Indireto. As informações entre chaves nos trechos apresentados na seção de análise são aquelas presentes nos textos orais, mas não recuperadas pelo participante.

## 2.2 Tarefas 1 e 2

As tarefas 1 e 2 da edição de 2018 do exame Celpe-Bras foram base para a coleta e análise de dados, portanto, faz-se necessário compreender quais foram as situações comunicativas propostas e as informações oferecidas nos textos de insumo que poderiam ser utilizadas pelos examinandos em suas respostas.

Na tarefa 1 da edição de 2018, a situação comunicativa colocava como propósito a defesa da segurança da urna eletrônica brasileira por meio da escrita de um artigo, configurando a interlocução entre um representante do TSE e os leitores de um jornal. O texto oral fornecido como insumo para essa escrita era um vídeo de 3'54", que divulgava informações sobre a segurança da urna eletrônica. Conforme análise realizada da tarefa, as informações do material de insumo que foram consideradas relevantes para cumprimento do propósito e que foram buscadas por mim nas análises dos textos foram: 1. testes públicos de segurança/ verificações; 2. impossibilidade de alterar o resultado de uma eleição até mesmo para especialistas ou hackers; 3. facilidades no acesso à urna durante os testes não permitem alteração de resultados; 4. fragilidades apontadas nos testes públicos utilizadas como meio de melhorar o sistema; 5. uso de assinatura digital; 6. uso de lacração de sistemas eleitorais (com acompanhamento de partidos, OAB, Ministério Público); 7. urna sem acesso à internet/nenhuma rede; 8. uso da zerésima (Vicentini, 2025; 2022).

Na tarefa 2, por sua vez, o propósito era informar sobre direitos garantidos a motociclistas profissionais com a lei de 2011 e conscientizá-los sobre riscos que motociclistas sofrem. Com a escrita de um artigo, o examinando deveria configurar a interlocução entre um diretor de uma associação e seus associados. Conforme minha análise, as informações do material de insumo que serviriam para cumprimento da primeira parte do propósito, a saber, informar sobre direitos garantidos com nova lei, era apenas uma: não ser estimulado a aumentar a velocidade por meio de qualquer prática do empregador. O texto de insumo não trouxe mais do que um direito garantido pela nova lei. Para a segunda parte, conscientizar os motociclistas sobre os riscos à saúde e de doenças, as informações a serem recuperadas eram: 1) riscos físicos: ruído, vibração, variação térmica; 2) riscos químicos: poeira, fuligem, gases; 3) risco de acidentes em situações como: a) necessidade de agilidade para maior salário (acelera para ter mais corrida porque as taxas de entrega são uma parcela significativa do salário) e b) dobra da jornada, o que leva a cansaço e estresse, e disputa com carros (imagem de culpa da imprudência) (Vicentini, 2025; 2022).

### 3. ANÁLISE

Nas próximas subseções, apresento a análise do *corpus*. Optei por fazer um agrupamento por faixas de nota para mostrar gradualmente como os critérios de avaliação relacionados ao uso de informações foram utilizados pelos avaliadores. As notas decimais indicam que os avaliadores atribuíram notas diferentes ao texto. Vale esclarecer que optei por apresentar textos que obtiveram notas iguais e maiores a 1 devido ao espaço disponível neste artigo e também pelo fato de os textos de nota 0 e 0,5 coletados não constituírem um grupo significativamente relevante para a discussão<sup>4</sup>.

#### 3.1 Notas 1,0 e 1,5

O grupo de participantes que obteve notas 1,0 e 1,5 pode ser visualizado no Quadro 1.

**Quadro 1. Notas 1,0 e 1,5**

| Participante | Tarefa 1 | Tarefa 2 |
|--------------|----------|----------|
| 9            | 1,0      |          |
| 22           | 1,5      | 1,0      |
| 24           | 1,5      | 1,0      |

Fonte: Vicentini (2022)

Os participantes que obtiveram notas 1,0 e 1,5 mobilizaram em seus textos informações do material de insumo de forma bastante precária, mostrando dificuldades na compreensão oral e na produção escrita, como se pode observar no trecho abaixo, retirado da tese. Informações presentes no texto oral são usadas, porém de forma desarticulada, com problemas relacionados aos recursos linguísticos e coesivos, e/ou com equívocos de compreensão.

lutadores que são motociclistas profissionais, motoboy, entregadores, qualquer nome essa categoria de trabalhadores que mais aleçada com muitas coisas, os acidentes que são resultado de muitos motivos... a partir perigo de transito, doenças de poluição, fibração e tantas coisas, todo isso para àumentar o salario o para uma taxa emcima ficam correndo esquecendo a vida delas e ameaçam a vida de os outros (Participante 22) (Vicentini, 2022, p. 176).

Dentre os cinco textos do conjunto, apenas um deles apresenta trecho de três ou mais palavras consecutivas, ainda que com pequenas modificações relacionadas à ortografia de alguma palavra, o que não categorizamos em uso indireto, como em “evite a contage Manuel” em comparação a “evitando a contagem manual”, presente no texto original.

para evitar frade na votação porque tinha um quadrilha muda os resultado na votação manuel. ajuda na contage níguem não pode eras digital é muinto mais segure os **sistema eletrônico não é ligada no uma rede local**. Sistema tem uma

<sup>4</sup> Para conhecer os dados e análises em sua completude, cf. Vicentini (2022).

**totalização mais radida, evite a contage Manuel** não tem frade, impossibilidade na quadrilha para invadir os resultados do sistema (Participante 24) (Vicentini, 2022, p. 175).

Os textos indicam certa compreensão oral, mas com equívocos, e claras dificuldades na articulação dessas informações em sua produção escrita. O uso direto é raro, o que pode se explicar por dificuldades na compreensão de trechos orais mais extensos. O uso indireto, por sua vez, está presente nessas produções, mas de forma bastante precária, o que também pode ser explicado pelas dificuldades tanto na compreensão oral quanto na produção escrita.

### 3.2 Notas 2,0 e 2,5

O grupo de participantes com notas 2,0 e 2,5 pode ser visualizado no Quadro 2.

**Quadro 2. Notas 2,0 e 2,5**

| Participante    | Tarefa 1 | Tarefa 2 |
|-----------------|----------|----------|
| 8               | 2,0      |          |
| 20              | 2,0      | 2,0      |
| 14              |          | 2,0      |
| 5               | 2,5      | 2,5      |
| 15              | 2,5      |          |
| 1               |          | 2,5      |
| 4               |          | 2,5      |
| 7               |          | 2,5      |
| 27 <sup>5</sup> | Sem nota | Sem nota |

Fonte: Vicentini (2022)

No conjunto de textos de nota 2,0 e 2,5, observei um aumento no uso de informações e de informações relevantes presentes nos textos de insumo, com melhor articulação nas produções. O uso direto não se mostrou significativo, mas ocorreu com mais frequência nas respostas à tarefa 1 do que nas da tarefa 2, muito provavelmente porque a primeira oferecia maior quantidade de informações a serem recuperadas para cumprimento do propósito.

O Brasil é o **único país no mundo** que tem esse sistema com altamente nível de segurança. O sistema foi liberado para fazer os testes para quem quiser, incluindo os hackers, os quais não conseguem hackear o sistema, e nem foi registrado nenhuma alteração dos resultados. Esses teste foram utilizados pela a **urna eletronica** para **aperfeccionar** [ainda mais] o **sistema**. o mesmo **não tem acesso**

<sup>5</sup> As notas do participante 27 não foram incluídas a tempo de serem utilizadas na análise, mas os textos foram analisados e acrescentados ao do grupo da faixa de nota que parecia mais adequada.

à internet assim o Brasil conseguiu evitar os possíveis acesso dos Hackares (Participante 15) (Vicentini, 2022, p. 179).

Nos textos da tarefa 2, houve maior dificuldade no cumprimento dos dois propósitos (informar e conscientizar): alguns cumpriram parte do propósito, outros cumpriram o propósito como um todo, porém, com problemas linguísticos e/ou coesivos.

Nesse conjunto já se observa um uso indireto classificado como bastante próximo do texto original, isto é, com leves modificações da linguagem presente no texto oral, indicando, a nosso ver, que esses participantes já conseguem compreender mais informações do texto oral e, portanto, usar mais informações que os anteriores. Ainda assim, vale pontuar que esse uso indireto pode se dar por certa dificuldade na compreensão completa dos trechos utilizados bem como por dificuldade na escrita, levando assim à presença de algumas palavras do texto original, porém, sem necessariamente uma conexão entre elas.

### 3.3 Notas 3,0 e 3,5

O Quadro 3 apresenta o conjunto de notas 3,0 e 3,5.

**Quadro 3. Notas 3,0 e 3,5**

| Participante | Tarefa 1 | Tarefa 2 |
|--------------|----------|----------|
| 2            | 3,0      | 3,5      |
| 4            | 3,0      |          |
| 10           | 3,0      |          |
| 13           | 3,0      |          |
| 23           | 3,0      |          |
| 1            | 3,5      |          |
| 7            | 3,5      |          |
| 15           |          | 3,0      |
| 8            |          | 3,5      |
| 11           |          | 3,5      |
| 16           |          | 3,5      |
| 17           |          | 3,5      |

Fonte: Vicentini (2022)

Nesse conjunto, o aumento e a consistência no uso de informações são bastante significativos em comparação aos conjuntos anteriores, sendo que todos os textos apresentam informações relevantes, assim como demonstram maior habilidade com recursos linguísticos e coesivos, apesar de também apresentarem problemas na articulação de informações.

A seguridade das urnas eletrônicas é garantida, melhorada em cada processo eleitoral novo. Nosso país é o único país que permite que seu sistema seja invadido e avaliado por hackers, os quais ajudam com as melhorias na segurança das urnas eletrônicas. A praticidade na **contagem** [manual] **dos votos é mais rápida** e eficaz que no passado. Os fraudes no sistema de votação foram eliminados, já que ter a proteção de outras ferramentas como a assinatura digital e a lacração (Participante 13) (Vicentini, 2022, p. 183).

O uso direto também aumenta nesse conjunto, e também é maior nas respostas à tarefa 1. Há trechos com três ou mais palavras consecutivas idênticas às do texto oral, como podemos visualizar abaixo, com raras ou pequenas modificações, as quais não foram suficientes para considerarmos uso indireto. Esse uso, porém, não é recorrente. É mais frequente o uso de duas palavras consecutivas, o que não foi considerado uso direto. Diferentemente, o uso indireto é frequente, em sua maioria composto por paráfrases bastante próximas do texto original, indicando assim maior compreensão do texto de insumo oral e maior habilidade escrita, apesar de ainda não se mostrar suficientemente desenvolvida para se distanciar do texto original.

em ela está proibido **estimular o aumento das velocidades**, assim como dispensar vocês se **o serviço não fora entregue dentro do prazo** estabelecido. Vocês têm um maior **risco de acidentes, riscos físicos**; a vibração pode afetar seus ouvidos. Além disso podem ter riscos químicos. Muitos de vocês **aumentam a velocidade, aceleram para fazer mais** de uma entrega, dobram a jornada para aumentar seu salário (Participante 11) (Vicentini, 2022, p. 185).

### 3.4 Notas 4,0 e 4,5

No Quadro 4, observamos o conjunto de notas 4,0 e 4,5.

**Quadro 4: Notas 4,0 e 4,5**

| Participante | Tarefa 1 | Tarefa 2 |
|--------------|----------|----------|
| 14           | 4,0      |          |
| 17           | 4,0      |          |
| 26           | 4,0      |          |
| 16           | 4,5      |          |
| 18           | 4,5      | 4,5      |
| 19           | 4,5      |          |
| 6            |          | 4,0      |
| 10           |          | 4,0      |
| 13           |          | 4,0      |
| 23           |          | 4,0      |
| 3            |          | 4,5      |
| 12           |          | 4,5      |
| 25           |          | 4,5      |

Fonte: Vicentini (2022)

Como no conjunto anterior, os textos de nota 4,0 e 4,5 apresentam significativo uso de informações e de informações relevantes, com articulação mais efetiva, além de recorrência no uso de informações secundárias, o que acreditamos se dar por haver entre os participantes maior compreensão do texto oral como um todo e maior habilidade na escrita das informações compreendidas. Alguns textos dessa faixa de nota se “descolam” dos textos de insumo ao apresentar o que considere “uma apreciação própria dessa informação”, como podemos observar abaixo, no trecho grifado, em que o participante qualifica os episódios de fraudes nas eleições do passado. Também já encontramos repertório próprio que dialoga com o tema.

Antes da chegada do sistema eletrônico os votos eram contados de forma manual. Este método deixava amplos espaços para a ocorrência de fraudes e erros na contagem. Nesse sentido o Brasil já experimentou tristes episódios de manipulação no resultado final da eleição. Em 1996, com a chegada da urna eletrônica começou, sem dúvidas, uma nova etapa. O sistema informatizado, além de ser um método simples e rápido, evita a possibilidade de fraudes de forma total. Três testes de segurança ao sistema tem sido feitos de forma aberta e pública. **ninguém** pode **alterar de fato os resultados da eleição** (Participante 19) (Vicentini, 2022, p. 188).

O uso direto de três ou mais palavras consecutivas ocorre em todos os textos, mas não se diferencia significativamente do conjunto anterior, e tampouco é recorrente, considerando que os textos são mais extensos neste grupo. O uso indireto, por sua vez, é frequente, com presença de paráfrases bastante próximas do texto original.

A empresa onde você trabalha não pode **adotar[em] práticas que estimulem o aumento da velocidade** na via como a possibilidade do cliente de dispensar do pagamento pelo tempo de demora ou de entregue [dentro] no prazo. A velocidade, o não uso do material de proteção, **a vibração, as variações térmicas** entre outras situações podem gerar importantes problemas de saúde. As condições precárias em que vocês têm que trabalhar unidas ao estresse das ruas, **a disputa com os carro[s] e a culpa [das] imprudências** dos outros motoristas colocam vocês ainda mais em uma posição de risco (Participante 25) (Vicentini, 2022, p. 190).

### 3.5 Notas 5,0

Finalmente, apresento o conjunto de notas 5,0 no Quadro 5.

**Quadro 5. Nota 5,0**

| Participante | Tarefa 1 | Tarefa 2 |
|--------------|----------|----------|
| 3            | 5,0      |          |
| 5            | 5,0      |          |
| 11           | 5,0      |          |
| 12           | 5,0      |          |
| 25           | 5,0      |          |



|    |  |     |
|----|--|-----|
| 19 |  | 5,0 |
| 26 |  | 5,0 |

Fonte: Vicentini (2022)

Os textos desse conjunto apresentam maior e melhor uso de informações e de informações relevantes, assim como de informações secundárias, mostrando compreensão ampla do material de insumo oral. Os usos se dão de forma direta e indireta. Há, entretanto, textos que demonstram um distanciamento da linguagem presente no texto de insumo oral, mostrando maior repertório lexical e de recursos linguísticos e coesivos, indicando uma “inserção de modo singular na prática social” (Mendel, 2019).

o uso da urna eletrônica permite registrar eletronicamente os votos de maneira simples, rápida e totalmente segura. Para garantir a segurança das urnas eletrônicas são realizados testes públicos onde especialistas tem acesso irrestrito ao código fonte e até mesmo tem acesso físico ao interior da urna para testar suas estratégias para alterar a urna Apesar destaS facilidades, nenhum especialista conseguiu alterar uma urna nas últimas três versões dos testes, o que indica que elas são totalmente seguras. Adicionalmente, as vulnerabilidades identificadas são utilizadas para melhorar a segurança. as urnas não estão conectadas internet, o que impede seu acesso remoto. Como garantia adicional de sua segurança como eleitor, o TSE utiliza a assinatura digital e lacres em todo o sistema. Também verifica-se que a urna não contém votos antes do início da votação através de um documento chamado Zéresima. todo o processo é acompanhado por membros externos, como a OAB (Participante 12) (Vicentini, 2022, p. 192).

Contudo, nesse mesmo conjunto, encontram-se também textos com uso direto mais recorrente e uso indireto bastante próximo do texto original, sem indícios de autoria, como podemos visualizar no trecho abaixo.

**em muitos países os computadores são [cada vez] mais utilizados no processo eleitoral. Em 1996 a urna eletrônica entrou na cena, era preciso fazer [com] que o eleitor registrasse [eletronicamente] seu voto evitando qualquer fraude, totalizar mais rápido o resultado evitando o contagem [manual] dos votos** de forma manual. No Brasil nas eleições de 1994 a Comissão Eleitoral anulou os votos: era preciso **pôr fim nas fraudes** e fazer um **processo de votação** [e apuração] **mais simple, rápido** e com maior segurança. Já nas eleições de 2016 **as fragilidades encontradas** em os processos anteriores **[só] servieram para** perfeccionar [ainda mais] **o sistema. a urna eletrônica não tem acesso a internet, não é ligada a nenhuma red.** Agora teremos a assinatura digital. Com a emissão da Zéresima depois do voto os eleitores ficam mais seguros (Participante 11) (Vicentini, 2022, p. 192).

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das análises mostraram que as tarefas 1 e 2 do Celpe-Bras levaram os participantes que obtiveram notas de 1,0 a 5,0 a usarem informações apresentadas nos materiais de insumo orais, indicando que há correlação entre estas e as tarefas integradas de leitura e escrita (Mendel, 2019). Além disso, os resultados indicaram que a quantidade de informações, e de

informações relevantes, para cumprimento do propósito dessas tarefas aumenta conforme a nota na tarefa aumenta, assemelhando-se aos resultados de Raupp (2024), que mostraram que os textos mais extensos em resposta à tarefa de leitura e escrita (tarefa 3) são produzidos por aqueles mais proficientes. Esses resultados também vão ao encontro de estudos com resultados similares em relação à integração leitura-escrita em contexto internacional (Plakans, 2009; Gebril; Plakans, 2009; Weigle; Parker, 2012; Plakans; Gebril, 2013).

Sendo assim, podemos dizer que a maior parte dos participantes da pesquisa construiu uma representação adequada das tarefas que propõem a integração das habilidades de compreensão oral e produção escrita, demonstrando em seus textos que se atentaram e compreenderam, em diferentes níveis, os materiais de insumo orais e procuraram mobilizar as informações, em diferentes níveis, em suas produções escritas. Além disso, um aumento na quantidade de informações utilizadas, especialmente de informações relevantes para cumprimento dos propósitos das tarefas diretamente proporcional ao aumento na faixa de nota indica que o exame diferenciou proficiências no uso das informações, posto que quanto maior o uso e melhor a qualidade desse uso maior a nota atribuída ao texto.

Os textos analisados apresentaram usos diretos e indiretos dos textos de insumo, sendo que o uso direto de três ou mais palavras consecutivas revelou-se mais presente, porém não recorrente, em faixas de notas medianas a altas, com maior semelhança entre os grupos de notas 3,0 a 4,5, o que corrobora o resultado de Cumming *et al.* (2005), que indicou que o uso de informações semelhantes às dos textos orais aumenta conforme a proficiência. Porém, é necessário também especificar que, neste estudo, enquanto alguns textos de nota 5 apresentam linguagem próxima daquela do texto original, outros demonstram um maior distanciamento, com um uso autoral das informações, como observado por Mendel (2019) nas respostas às tarefas 3 e 4, apresentando melhor articulação das ideias e uso de repertório próprio. Resultados reportados por Raup (2024) também indicaram que paráfrases estão presentes em todos os textos em resposta à tarefa 3, mas mais articuladas no nível mais alto.

Enquanto nas tarefas analisadas em Cumming *et al.* (2025), solicita-se a escrita de um resumo, no Celpe-Bras os gêneros solicitados foram artigos com propósitos distintos entre si, o que pode ter possibilitado um maior distanciamento do texto original. Contudo, vale considerar que, a nosso ver, as tarefas da edição de 2018 não foram tão bem-sucedidas em promover esse distanciamento, visto que os propósitos de escrita de ambas, apesar de se configurarem em interlocuções distintas, eram os mesmos propósitos dos textos originais (a saber, o vídeo da tarefa 1 defendia a urna eletrônica; o áudio da tarefa 2 informava sobre a lei de 2011 e conscientizava sobre riscos). Assim, textos que apresentaram paráfrases mais bem elaboradas, com indícios de autoria, só ressaltam a importância de se distinguir melhor essa habilidade por parte dos participantes, algo bastante desafiador na avaliação dos textos (Scaramucci *et al.*, 2019; Mendel, 2019).

Textos de notas baixas não demonstraram um uso direto significativo, diferentemente daqueles em resposta a tarefas integradas de leitura e escrita (Mendel, 2019; Weigle; Parker, 2012; Cumming *et al.*, 2005), o que pode ser explicado pela impossibilidade de se ter acesso ao texto de insumo oral durante toda a elaboração da resposta, bem como por maior dificuldade tanto na compreensão oral quanto na produção escrita. Assim, de fato, o tipo de tarefa favorece ou não o uso das informações (Weigle; Parker, 2012).

O uso indireto é recorrente em todos os níveis. No entanto, em muitos casos, esse uso de informações se mostrou bastante próximo do texto original, ou seja, trata-se de trechos com palavras consecutivas bastante próximas daquelas usadas nos textos orais, principalmente entre as notas mais altas. Esse tipo de paráfrase pode evidenciar certa dificuldade na escrita ou ainda falta de familiaridade com o tópico na integração leitura-escrita (Howard, 2001 *apud* Pecorari, 2003). Contudo, considerando-se a integração compreensão oral-escrita, o entendimento pode ser outro, como o de que participantes que conseguem recuperar mais informações, e mais semelhantes àsquelas do texto original, demonstram maior compreensão do texto de insumo oral. Vale considerar que a integração nas tarefas 1 e 2 pode ser de fato ser mais desafiadora, visto que é mais dinâmica e depende da compreensão, da memorização e das anotações de informações. Ainda assim, o estudo mostrou que alguns examinandos que obtiveram nota máxima também mostraram excelente compreensão dos textos orais por meio de uma recontextualização mais autoral, sem usar paráfrases tão próximas.

Finalmente, também é importante considerar que a presença de uso indireto nos textos de notas mais baixas pode indicar dificuldade na compreensão oral e na produção escrita, uma vez que o uso de recursos linguísticos e coesivos é bastante precário e, portanto, palavras soltas podem ser compreendidas e reproduzidas no texto final sem uma boa articulação entre elas, algo também observado nas respostas à tarefa 3 (Raup, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar de que modo examinandos do Celpe-Bras mobilizam informações provenientes de textos de insumo orais nas respostas às tarefas 1 e 2 da parte escrita do exame. Para tanto, foram examinados textos produzidos por examinandos da edição de 2018.

Em publicações anteriores (Vicentini, 2022; 2025), tratando especificamente dos processos e estratégias dos examinandos ao elaborarem suas respostas, observamos que quase todos os participantes afirmaram ter clareza sobre a importância do uso das informações presentes nos textos de insumo, assim como terem feito anotações enquanto assistiam ao vídeo ou escutavam o áudio. O presente artigo trouxe evidências de que a maioria dos examinandos participantes da pesquisa que realizaram a edição 2018 do Celpe-Bras estava, de fato, “engajada em processos relevantes para o construto” (Chappelle, 1999, p. 261), uma vez que os textos de notas 1,0 a 5,0

demonstram, em diferentes níveis, que os examinandos tentaram mobilizar as informações compreendidas em suas respostas.

A investigação sobre processos e estratégias também mostrou que os participantes afirmaram não ter feito uso direto das informações (cópia), mas sim um uso indireto (com paráfrases e resumos) (Vicentini, 2022; 2025). A análise apresentada neste artigo evidenciou diferenças relevantes entre os grupos de examinandos organizados por faixas de nota. Nos níveis mais baixos, o uso direto da informação por meio de cópias não se configura como um aspecto relevante, possivelmente em razão de uma maior dificuldade de recuperar trechos mais extensos do texto de insumo oral, diferentemente das tarefas integradas de leitura e produção escrita (Mendel, 2019; Weigle; Parker, 2012; Cumming *et al.*, 2005). Há, entretanto, predominância do uso indireto, provavelmente por dificuldades na compreensão e recuperação de informações mais extensas e completas, bem como por dificuldades na escrita. Isso nos leva a questionar se os critérios de avaliação devem ser os mesmos para diferentes tipos de tarefas, como acontece no Celpe-Bras.

Nos níveis mais altos, por sua vez, verifica-se o aumento no uso direto da informação, provavelmente devido a uma maior compreensão oral por parte desses examinandos. Contudo, esse uso não foi considerado recorrente, diferentemente do uso indireto, que é bastante predominante, principalmente por meio de paráfrases bastante próximas do texto original. Vale ressaltar, porém, que, em alguns desses textos de nota máxima, também se notou um maior distanciamento do texto original, com uso mais autoral das informações. Esses resultados também sinalizam para a importância de uma revisão dos critérios relacionados à autoria no exame, como pontuado por Scaramucci *et al.* (2019).

A impossibilidade de fazer uma análise completa de todos os critérios de avaliação e o acesso a poucos textos limitaram o escopo das conclusões. São necessários estudos que focalizem a integração compreensão oral para produção escrita especificamente, com *corpus* mais extensos de textos, que levem em consideração a interrelação entre o modo de uso das informações e os demais elementos da situação comunicativa do Celpe-Bras. Também é importante que haja mais estudos que comparem textos, de diferentes níveis, em resposta às tarefas de compreensão oral e escrita com os de leitura e escrita.

Este estudo contribuiu com a área de avaliação em línguas no contexto brasileiro, descrevendo um aspecto pouco investigado na literatura, o estilo de integração, e promovendo um entendimento mais detalhado da natureza das tarefas integradas do Celpe-Bras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento-base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. **Guia do participante**: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 35p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2014/guia\\_participante\\_celpebras\\_caderno\\_provas\\_comentadas.pdf](https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf). Acesso em: 24 set. 2025.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 19, p. 254-272, 1999.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. 3 ed. Los Angeles: SAGE, 2018.

CUMMING, A.; KANTOR, R.; BABA, K.; ERDOSY, U.; EOUANZOU, K; JAMES, M. Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. **Assessing Writing**, v.10, p. 5–43, 2005.

GEBRIL, A. Integrated-Skills Assessment. In: LIONTAS, J. I. (ed.), **The TESOL encyclopedia of English language teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2018, p. 1-7.

GEBRIL, A; PLAKANS, L. Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests. **Spain Working Papers in Second or Foreign Language Assessment**, v. 7, p. 47-84, 2009.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MENDEL, K. **Proficiência e autoria na avaliação integrada de leitura e escrita do exame Celpe-Bras**. 2019. 176p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PECORARI, D. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 12, p. 317–345, 2003.

PILEGGI, M. G. S. **Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. 2015. 145p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PLAKANS, L. Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. **Language Testing**, v. 26, n. 4, p. 561–587, 2009.

PLAKANS, L; GEBRIL, A. Exploring the relationship of organization and connection with scores in integrated writing assessment. **Assessing Writing**, v. 31, p. 98–112, 2017.

PLAKANS, L; GEBRIL, A. Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. **Journal of Second Language Writing**, v. 22, n. 3, p. 217-230, set. 2013.

PLAKANS, L; GEBRIL, A. A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. **Assessing Writing**, Oxford, v. 17, n. 1, p. 18–34, 2012.

RAUPP, A. M. **Características lexicais das produções escritas do exame Celpe-Bras na Tarefa 3 de 2016-2**: uma pesquisa guiada por corpus. 2024. 128 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações, Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 391-425.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarvm Arena**, v. 2, p. 103-112, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, p. 104-112.

SCARAMUCCI, M. V. R.; QUITZAU, L. A.; ALMEIDA, M.; VICENTINI, M.P. Diferentes propostas de produção escrita e seus efeitos no desempenho de alunos em três exames. **Caderno de Pesquisa**. v. 1. Brasília: Cebraspe, 2019. (Relatório científico).

VICENTINI, M. P. **As dimensões do construto compreensão oral para produção escrita no exame Celpe-Bras**: percepções, processos, estratégias e desempenhos de examinandos. 2022. 241f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

VICENTINI, M. P. Representações, processos e estratégias nas tarefas integradas 1 e 2 do exame Celpe-Bras. **ReVEL**, edição especial, v. 23, n. 22, p. 1-35, 2025.

WEIGLE, S.C. Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. **Assessing Writing**, v. 9, p. 27–55, 2004.

WEIGLE, S.C; PARKER, K. Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. **Journal of Second Language Writing**, v. 21, n. 2, p. 118–133, 2012.

WEIGLE, S.C; YANG, W.; MONTEE, M. Exploring Reading Processes in an Academic Reading Test Using Short-Answer Questions. **Language Assessment Quarterly**, v. 10, p. 28–48, 2013.

YANG, H.C.; PLAKANS, L. Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening- writing task. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 46, p. 80-103, 2012.

## A AUTORA

### Monica Panigassi Vicentini

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciada em Letras/Português pela mesma universidade. Professora visitante no Department of Hispanic Languages and Literature, na Stony Brook University (Long Island, Nova York), pelo programa Leitorado Guimarães Rosa, do Ministério de Relações Exteriores do Brasil. E-mail: monica.vicentini@gmail.com.



# Avaliação em larga escala de produção de texto na educação básica: instrumentos avaliativos e guias de correção

*Large-scale assessment of writing in basic education: Assessment instruments and grading frameworks*

*Evaluación a gran escala de la producción de texto en la educación básica: instrumentos de evaluación y guías de corrección*

## RESUMO

Um dos principais desafios do professor de Língua Portuguesa na escola básica é a correção das produções textuais dos estudantes, tarefa que exige tempo, domínio do gênero e ações prévias, como a elaboração de comandos claros e a construção de uma grade de correção consistente. Apesar disso, avaliações externas de produção escrita têm sido aplicadas nesse contexto, revelando incoerências ligadas a tais desafios. Este artigo discute a avaliação da produção escrita em ambiente escolar e analisa a adequação dos instrumentos utilizados em larga escala, com base em provas e guias de correção do Programa Escola das Adolescências, do governo federal. A análise considera a pertinência dos gêneros selecionados e a coerência da proposta e parâmetros de correção. Os resultados indicam alinhamento entre gêneros e orientações curriculares, mas também fragilidades na proposta e nos critérios de avaliação, comprometendo o diagnóstico preciso das condições de escrita dos estudantes.

**Palavras-chave:** produção de texto; avaliação externa; Escola das Adolescências



Recebido em: 30 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59863

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Natália Sathler Sigiliano**

[natalia.sigiliano@ufjf.br](mailto:natalia.sigiliano@ufjf.br)

<https://orcid.org/0000-0002-8460-5546>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),  
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

**Cláudia Aparecida Ferreira Ferraz**

[claudia.ferraz@estudante.ufjf.br](mailto:claudia.ferraz@estudante.ufjf.br)

<https://orcid.org/0000-0003-3263-5767>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),  
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

**Janice Valentino Magalhães Lana**

[janice.lana@educacao.mg.gov.br](mailto:janice.lana@educacao.mg.gov.br)

<https://orcid.org/0009-0009-6368-4394>

Escola Estadual Quinzinho Inácio, Senhora de  
Oliveira, Minas Gerais, Brasil

**Roberta Baffa Andrade**

[roberta.andrade@estudante.ufjf.br](mailto:roberta.andrade@estudante.ufjf.br)

<https://orcid.org/0000-0002-1098-4184>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),  
Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

# ARTIGO



## ABSTRACT

One of the main challenges for Portuguese language teachers in basic education is grading students' written work, a task that demands time, knowledge of the genre, and prior actions such as creating clear instructions and building a consistent grading framework. Nonetheless, large-scale external writing assessments have been applied in basic education, revealing inconsistencies tied to the above-mentioned challenges. This article discusses the evaluation of writing in a school environment and analyzes the adequacy of the instruments used, based on exams and grading frameworks from the Programa Escola das Adolescências (Adolescent Schools Program), a federal government initiative. The analysis considers the relevance of the selected genres and the coherence of the assessment proposal and parameters. The results indicate alignment between the genres and curriculum guidelines, but also weaknesses in the proposal and evaluation criteria, which compromise an accurate diagnosis of students' writing abilities.

**Keywords:** writing; external assessment; basic education.

## RESUMEN

Uno de los principales desafíos para los profesores de Lengua Portuguesa en la educación básica es la corrección de las producciones textuales de los estudiantes, una tarea que exige tiempo, dominio del género y acciones previas, como la elaboración de consignas claras y la construcción de una rúbrica de corrección consistente. A pesar de esto, se han aplicado en este contexto evaluaciones externas de producción escrita, que revelan inconsistencias relacionadas con dichos desafíos. Este artículo discute la evaluación de la producción escrita en el entorno escolar y analiza la adecuación de los instrumentos utilizados a gran escala, basándose en pruebas y guías de corrección del Programa Escola das Adolescências, del gobierno federal. El análisis considera la pertinencia de los géneros seleccionados y la coherencia de la propuesta y los parámetros de corrección. Los resultados indican una alineación entre los géneros y las orientaciones curriculares, pero también debilidades en la propuesta y los criterios de evaluación, lo que compromete un diagnóstico preciso de las condiciones de escritura de los estudiantes.

**Palabras clave:** producción escrita; evaluación externa; educación básica

### Como citar:

SIGILIANO, Natália Sath; SIGILIANO, Natália Sathler; FERRAZ, Cláudia Aparecida Ferreira; LANA, Janice Valentino Magalhães; ANDRADE, Roberta Baffa. Avaliação em larga escala de produção de texto na educação básica: instrumentos avaliativos e guias de correção. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59863 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A exploração da produção textual escrita na escola básica é um dos grandes desafios enfrentados por docentes de Língua Portuguesa (LP) no Brasil (Leal; Brandão, 2007; Lima, 2021). Essa dificuldade se deve a múltiplos fatores, dentre os quais destacamos: (i) o tempo dedicado a essa tarefa (que envolve planejamento, escrita, reescrita) dentro de sala de aula, frente às diversificadas frentes de trabalho de um professor de língua (que se atrela a diferentes eixos, leitura, oralidade, análise linguística/semiótica); (ii) a abundância de gêneros apontados como sendo relevantes para abordagem na educação básica, por documentos orientadores de ensino; (iii) a quantidade de turmas (e, conseqüentemente, de alunos por turma), assumida por cada docente, o que resvala em um trabalho extraclasse árduo de correção dos textos; (iv) o estabelecimento de comando de produção de textos adequado à tarefa e (vi) a análise dos textos tomando como base aspectos discursivos e composicionais do texto e do gênero. Diante desse cenário, o professor reconhece a necessidade de replanejamento de rota para a abordagem da produção de textos no ensino de LP, mas, por vezes, não sabe como fazê-lo (Barros, 2012; Lima, 2021).

Como forma de acompanhamento e colaboração para o desenvolvimento da educação básica do Brasil, diversos programas federais vêm sendo propostos. Um deles é o programa “Escola das Adolescências” que, assumindo, entre seus objetivos, potencializar o desenvolvimento dos estudantes e recompor aprendizagens, propôs, como uma de suas ações a aplicação de avaliações de produção de textos escritos a alunos do Ensino Fundamental II. Com intenção de diagnosticar e, possivelmente, de reduzir as discrepâncias de aprendizagem nesta etapa escolar, são propostos comandos de produção de textos aos alunos e apresentadas grades de correção aos professores. Estes assumem a tarefa de avaliar as produções frente aos quesitos pré-definidos em guias de correção e a lançar os resultados em um sistema que permite o acompanhamento do progresso de aprendizagem.

No entanto, da forma como essas avaliações vêm sendo aplicadas, notam-se discrepâncias de abordagem que envolvem o desconhecimento de parte dos professores com relação à avaliação, seus objetivos e aspectos norteadores, os comandos de produção de texto e as grades propostas para avaliação dos gêneros propostos. Nesse contexto, este trabalho, que toma como base as orientações de ensino de LP e textos teóricos na área de produção de textos na escola, assume o objetivo de analisar a pertinência dos gêneros textuais selecionados para as avaliações em larga escala, assim como a coerência relativa às propostas e aos parâmetros de correção das produções textuais. Para tanto, parte de corpus que envolve os comandos de produção de texto aplicados e as grades de correção propostas no âmbito do referido programa, no ano de 2025. A análise dos dados aponta para a necessidade de aperfeiçoamento do processo que envolve a elaboração de instrumentos de avaliação e de correção.

## 1. PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

A produção textual ocupa lugar central no ensino de Língua Portuguesa, ainda que represente grande desafio para professores e estudantes do ensino básico. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam para uma formação integral, que capacite o estudante a escrever textos eficazes e a interagir linguisticamente em diferentes contextos. Esses documentos defendem o trabalho articulado entre leitura, oralidade, análise linguística e escrita, ressaltando a exploração de múltiplos gêneros textuais. No entanto, a extensa lista de gêneros prevista pela BNCC impõe ao professor a necessidade de seleção criteriosa, diante da inviabilidade de abarcar todos em sala de aula.

Diante desses desafios, o ensino da escrita demanda etapas que vão da elaboração de propostas claras até a definição de tema, finalidade, gênero, interlocutor e registro (Antunes, 2019; Santos, Riche; Teixeira, 2020 [2011]). Trata-se de um processo que deve contemplar preparação, pré-escrita, planejamento, revisão e reescrita (Antunes, 2019; Santos; Riche; Teixeira, 2020[2011]; 2025), promovendo autoria e reflexão crítica sobre o texto.

Apesar disso, consolidar a escrita como processo, e não apenas como produto, continua sendo um desafio (Lima, 2021; Marcuschi, 2007; Passareli, 2012; Suassuna, 2012). Muitas vezes, a produção escolar é reduzida a instrumento de mensuração, sobretudo em avaliações de larga escala, o que esvazia sua função social e investigativa. Nessas condições, perde-se a chance de compreender e favorecer o desenvolvimento das competências escritoras. Para fundamentar essa discussão, serão retomados aspectos dos currículos, dos gêneros selecionados e das etapas de planejamento e produção textual, elementos que orientam a análise do corpus desta pesquisa.

### 1.1 Gêneros textuais e currículos

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento orientador dos currículos no Brasil, adota a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, tomando o texto como unidade de trabalho, em consonância com orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Embora não destaque o gênero como foco principal, enfatiza que todo texto pertence a um gênero (Martins, 2022), por meio do qual se compreendem as práticas sociais (Brasil, 2018). Nesse sentido, leitura e produção textual aparecem articuladas diretamente aos gêneros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza as práticas de linguagem em campos de atuação e, a partir dos anos finais do fundamental, prioriza os gêneros do campo jornalístico-midiático e da vida pública. Essa opção amplia o repertório previsto, incluindo gêneros tradicionais, multimodais e digitais (Geraldi, 2015; Santos, 2021). Contudo, o grande número de gêneros listados gera críticas (Guillen; Miguel, 2020), atrelados ao fato de que esse excesso de gêneros pode comprometer a prática docente e o desempenho dos estudantes. A título de exemplo dessa vasta listagem de gêneros, destacamos apenas uma das onze habilidades do ciclo geral de 6º a 9º ano:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (Brasil, 2018, p. 143)

Embora a BNCC não esgote todos os gêneros sociais, propõe ampla exploração deles, o que gera expectativas irreais de abarcar todas as formas de uso da linguagem (Marins, 2022). Nesse cenário, como ressalta Geraldi (2015, p. 387-388), “todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado na escola”. Porém, diante da carga extensa e das limitações de tempo e condições de ensino, muitos gêneros acabam sendo preteridos, o que pode comprometer o desempenho dos estudantes nas avaliações.

O desafio, portanto, não está apenas nas estratégias para o ensino da escrita, mas também na seleção de gêneros viáveis. Para evitar práticas superficiais e avaliações meramente somativas, é necessária maior delimitação curricular e reflexão coletiva sobre planejamento e avaliação integrados, preparando o terreno para a discussão seguinte sobre etapas do processo de produção textual.

## 1.2 Planejamento da produção textual

A produção escrita envolve etapas interligadas — planejamento, execução e revisão — que demandam do aluno decisões de seleção, organização e reflexão (Antunes, 2003, 2019; Santos; Riche; Teixeira, 2011). Cada fase é indispensável para a construção de textos claros e coesos.

Nesse contexto, o planejamento exige definir tema, gênero, objetivos, interlocutor, registro e critérios de ordenação, considerando as condições de produção (Antunes, 2003). Em tal processo, a escrita mobiliza escolhas lexicais e sintático-semânticas em consonância com o planejamento e o contexto comunicativo, enquanto a revisão verifica se objetivos e coerência foram atendidos, avaliando clareza, adequação linguística e correção.

Apesar disso, na prática escolar prevalecem produções improvisadas, em tempo limitado e sem objetivos claros, o que leva à ausência de planejamento e de revisão criteriosa (Antunes, 2003). Em contraposição, pesquisadores defendem etapas que consolidem o caráter processual da escrita: preparação, planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015; Passareli, 2012; Santos; Riche; Teixeira, 2011, 2025). Esse percurso valoriza a reescrita

como etapa essencial, permitindo ao aluno amadurecer ideias, adequar-se ao gênero, revisar elementos coesivos e reorganizar o texto para cumprir sua função comunicativa.

Assim, a produção textual na escola deve ser entendida como processo contínuo, que requer orientação docente, prática constante e tempo dedicado à aprendizagem. Para tanto, comandos de produção precisam explicitar elementos fundamentais — gênero e tipo textual, situação comunicativa e veiculação, interlocutor, função social, tema, registro e critérios de correção (Antunes, 2003; Leal; Passareli, 2012; Silva, 2007;) — a fim de guiar o estudante e permitir que sua escrita seja avaliada de forma pertinente, discussão que será retomada na análise das propostas avaliativas.

## 2. AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A avaliação e a forma de fazê-la ainda têm pouco espaço nas licenciaturas brasileiras (Garcia; Miello; Wadercil, 2023; Gatti, 2010; Silva et al., 2016; Villas Boas; Soares, 2016;), apesar dos avanços pedagógicos já visíveis nesses cursos e na escola básica. Esse cenário contribui para que, apesar da presença das duas lógicas avaliativas (cf. Perrenoud, 1999), tenda-se, no cenário educacional brasileiro, ao modelo avaliativo somativo.

Avaliar, em um contexto formativo, é uma atividade mais complexa que leva o professor a constantemente refletir sobre as aprendizagens dos estudantes e, inclusive, a se autoavaliar. Assim, o foco, em uma avaliação formativa, não está apenas na aprendizagem de conteúdos específicos, mas nos percursos formativos que permitem o avanço de aprendizagens diversificadas dos alunos, o que envolve muito mais que provas e testes (Zabala, 1998). Soma-se à complexidade do percurso formativo a ser construído a partir de avaliações o fato de que a avaliação da produção escrita é uma árdua tarefa do professor de LP.

Diferentemente do professor de outras disciplinas, que busca no texto a resposta ao conteúdo demandado, o professor de Português é tratado como o responsável pela resolução das diversificadas questões que envolvem a produção escrita, sejam elas de ordem interpretativa da proposta, seja de cunho composicional ou discursivo. Assim, além das demandas relativas à leitura e à análise linguística/semiótica, o professor de língua se envolve de maneira direta com a produção textual, tal qual prevê o trabalho com os distintos eixos abordados na BNCC para ensino de LP (Brasil, 2018).

Além do desafio temporal que envolve o trabalho com a produção textual escrita nas aulas de LP, há um trabalho de correção dessas produções que, por vezes, torna-se invisível, tendo em vista o fato de que ele é feito, majoritariamente (devido às muitas demandas da aula de LP), no contraturno do professor. O excesso de questões a serem corrigidas e a necessidade do tratamento mais individualizado dessas correções, frente às diversificadas turmas assumidas por um mesmo docente, fazem com que a produção escrita seja trabalhada de forma reduzida no contexto escolar

e com que, quando realizada, sua correção, por vezes, seja feita de forma mecânica e superficial, enfatizando-se aspectos superficiais (Antunes, 2003; Suassuna, 2012).

## 2.1. Correção da produção textual

A tarefa de correção de produções textuais escritas não é simples e requer, por parte do professor, conhecimentos variados, que vão desde aqueles que dizem respeito a aspectos formais da língua àqueles que perpassam aspectos de repertório que possa ser mobilizado no texto. No entanto, a correção das produções de texto ainda tem se restringido bastante a aspectos formais da língua.

Antunes (2003) apresenta que a maturidade na atividade de escrita de textos ocorre por meio do ensino, da persistência, da determinação e da exercitação constantes. Entretanto, a autora destaca que “A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos” (Antunes, 2003, p.60-61) e afirma que a avaliação do texto escrito, por vezes, fica centrada no “caça aos erros”, o que restringe a correção à procura daquilo que é “errado” sem discernir sobre os erros. Segundo a autora, o aluno não questiona o professor sobre o fato de ele já ter “lido” os textos, mas insiste em questionar se ele já “corrigiu” os textos, o que evidencia a defesa dela sobre a insistência do olhar de “corretor” por vezes assumido pelo professor, sem se considerar o que os alunos escreveram e os progressos que se revelam de uma produção para a outra.

Nessa mesma linha, Suassuna (2012) critica as formas de avaliação da produção escrita e pontua que, na avaliação tradicional da produção textual, a escrita do aluno é tratada como produto, e não como processo, havendo ênfase exagerada em aspectos formais (como ortografia e outras questões gramaticais), ignorando-se os sentidos, contextos e intenções da escrita. Esse contexto faz com que o docente atue como corretor, não se constituindo, portanto, como interlocutor verdadeiro do texto do aluno, o que provoca, frequentemente, o apagamento da singularidade das produções textuais e a artificialização das situações de escrita. Com relação a isso, Marcuschi (2007) acrescenta ser a escrita escolar uma prática artificializada, visto que não nasce de uma situação concreta de comunicação, mas se constitui em uma demanda institucional. Além disso, a autora destaca o problema de haver casos em que há lacuna na explicitação das condições de produção e circulação do texto, o que causa ainda mais prejuízos à produção de texto e à forma como ela será avaliada. Outro ponto relevante, atrelado à correção dos textos, apresentado por Marcuschi (2007), deve-se ao fato de que a forma como os livros didáticos abordam os gêneros textuais pode guiar à compreensão de que os gêneros são modelos fixos, desconsiderando a natureza dinâmica e interacional deles. Assim, torna-se essencial que o professor, ao avaliar uma redação, não se restrinja a observar apenas questões de análise linguística, mas, também, os

efeitos de sentido provocados pelo texto, integrando aspectos da ordem do discurso (gênero textual, interlocutor presumido, registro, autoria) aos da ordem da textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade).

## 2.2. Avaliação em contexto de ensino

A avaliação formativa tem ganhado espaço no discurso educacional brasileiro, mas ainda contrasta com práticas escolares predominantemente classificatórias. Hadji (2001) defende que avaliar não é medir, mas negociar, acompanhando continuamente a aprendizagem e observando construções desenvolvidas ao longo do ensino. Assim, a avaliação deve ser planejada como parte do processo educativo, e não reduzida a atividades pontuais.

Paralelamente, avaliações externas se consolidaram no país, ligadas a políticas de gestão gerencial em educação (Lélis; Da Hora, 2019). Embora apresentem potencial de diagnóstico, não consideram trajetórias individuais, pois são concebidas fora do contexto escolar. Por vezes, colocam professores como corretores, o que não os integra ao processo formativo, mas desperta frustração, especialmente relativa ao fracasso associado a gêneros não trabalhados ou comandos de escrita mal elaborados. Esse descompasso transforma a avaliação em surpresa desmotivadora, tanto para docentes quanto para alunos.

Ainda que defendida como oportunidade de redirecionar práticas, a avaliação externa só teria sentido se articulada à formação docente e a escolhas pedagógicas coerentes entre ciclos avaliativos, considerando que as escolhas linguístico-discursivas de cada gênero não são aleatórias, mas essenciais ao seu funcionamento social (Mendonça, 2007).

Outro problema são as grades de correção, muitas vezes amplas e pouco objetivas, levando a interpretações subjetivas, o que pode gerar descompasso avaliativo frente a outras escolas da rede. Com relação às grades de correção, entende-se que, em sala de aula, a avaliação da produção de texto deve ir além da correção normativa: o foco é desenvolver a habilidade de usar a língua de modo apropriado, estruturando ideias e organizando informações conforme a situação comunicativa. Por isso, Santos, Riche e Teixeira (2019; 2025) defendem critérios baseados em competências, modelo já incorporado em avaliações nacionais. As autoras propõem três competências, sendo a primeira relacionada à compreensão das particularidades da linguagem escrita, incluindo a seleção apropriada do registro linguístico, conforme o gênero textual proposto. A segunda competência se associa à capacidade do aluno de utilizar adequadamente os recursos linguísticos para garantir a unidade do texto. A terceira competência tem como foco verificar se o aluno entendeu corretamente a proposta de redação, desenvolvendo o tema de forma pertinente. Também se avalia se ele domina a estrutura do gênero solicitado e se consegue selecionar, organizar e articular informações a partir de seus conhecimentos de mundo para construir uma narrativa coerente ou, em textos argumentativos, uma reflexão crítica consistente. As linguistas



sugerem adequar os critérios aos demais tipos e gêneros textuais e pormenorizam critérios associados a cada competência.

Nesse contexto, estabelecer competências e aspectos claros é crucial para diagnosticar avanços e dificuldades na escrita. Ressaltamos que avaliações em larga escala já incorporam esse modelo, como no Programa investigado neste artigo, cujas matrizes de correção avaliam três ou quatro competências, a serem detalhadas na seção seguinte.

### **3. AVALIAÇÃO EXTERNA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Experiências recentes com as avaliações externas no Brasil, relativas ao ensino de Língua Portuguesa, apontam para a importância de se lançar olhar analítico sobre a proposta do programa, os instrumentos e a forma de aplicação delas. De forma mais específica, este artigo aborda o Programa Escola das Adolescências, instituído por Portaria nº 635/2024, política pública criada sob a égide de contribuir e alavancar a consolidação das aprendizagens, oferecendo apoio técnico e financeiro para fomentar a qualidade do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal programa tem como importante ferramenta a Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais, lançada no dia 11 de julho de 2024 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A plataforma se apresenta como ferramenta utilizada para propor instrumentos, subsidiar, acompanhar e apresentar resultados de análises de produção de textos de alunos do ensino fundamental, a partir dos dados inseridos pelos próprios professores dos discentes avaliados, os quais vêm sendo constantemente registrados desde seu lançamento. No programa em que se insere tal plataforma, os professores, à parte do processo efetivo de elaboração do instrumento avaliativo, acabam exercendo, neste processo, múltiplas funções como de aplicadores, corretores e analistas. Cumpre destacar que, sabendo-se dos interesses envolvidos nos resultados avaliativos, que, por vezes, pautam outras políticas públicas, inserir o docente em etapa de correção pode apontar para potencial conflito de interesse.

A referida plataforma compõe estratégia conjunta com o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens sendo composta, atualmente, por sete seções: a primeira, denominada “novidades”, traz informações sobre o cronograma das ações previstas; a segunda, “turmas”, permite a consulta e cadastramento de turmas e estudantes que participarão das avaliações; a terceira seção, “avaliações”, permite o acesso a materiais institucionais, a quarta, “matrizes”, permite a consulta a habilidades avaliadas nos testes; a quinta seção, “resultado”, traz dados de participação e desempenho de estudantes e escolas; a sexta seção, “apoio pedagógico”, apresenta materiais de orientação e sugestões de práticas pedagógicas; por fim, a sétima seção, “banco de práticas”, apresenta experiências de aprendizagens.

Essas seções, presentes desde o lançamento da Plataforma, foram sendo aprimoradas ao longo de 2025, com a inclusão de documentos fundamentais para que os professores compreendam melhor e acompanhem o processo avaliativo. A partir do Ciclo II de avaliação de 2025, passaram a ser disponibilizadas as matrizes de referência, que indicam as habilidades avaliadas nas provas objetivas (leitura), bem como os gêneros textuais cuja produção será solicitada nas avaliações denominadas “escrita” ao longo do ano. Com o acesso à matriz de referência de escrita, o professor passou a saber, de antemão, quais gêneros serão solicitados em cada ciclo avaliativo (Ciclo I no início do ano, Ciclo II no meio e Ciclo III ao final do ano letivo), o que favorece o planejamento e a condução das práticas pedagógicas voltadas ao gênero em questão. Com intuito de apresentar os instrumentos de pesquisa e os critérios de análise, passamos ao item seguinte.

### 3.1. Instrumentos e critérios de análise

Esta seção apresenta os instrumentos e critérios utilizados na análise do Programa Escola das Adolescências. Foram consideradas as grades de correção das Avaliações Escritas aplicadas nos Ciclos I e II do primeiro semestre de 2025, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O corpus incluiu oito Guias de Correção e oito Cadernos do Aluno<sup>1</sup>, abrangendo dois exemplares por ano do 6º ao 9º ano.

Adotou-se abordagem qualitativa documental, examinando os gêneros solicitados, sua adequação às orientações da BNCC (Brasil, 2018) e aos critérios de produção de texto apresentados pela banca. Também se avaliou a aderência das grades de correção às especificidades dos gêneros, considerando o viés formativo das avaliações e as discussões sobre produção textual na escola apresentadas neste artigo.

A análise se estruturou em dois eixos:

- (i) correlação e adequação entre gêneros solicitados e os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC;
- (ii) fidedignidade aos critérios de produção de texto — delimitação do tema, finalidade, gênero textual/discursivo, interlocutor, registro, locais de circulação — e coerência das grades de correção com os propósitos formativos e características dos gêneros.

O Eixo 1 abrange os instrumentos de avaliação aplicada aos estudantes; o Eixo 2 trata dos Guias de Correção correspondentes. O Quadro 1 sintetiza os critérios definidos para cada eixo.

---

<sup>1</sup> Denominados pelo CAEd/UFJF como “Guia de Correção” - Avaliação Contínua da Aprendizagem, que orienta a correção da avaliação escrita de cada ano de escolaridade.

**Quadro 1 - Critérios de Análise**

| <b>EIXOS 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>EIXO 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pertinência do gênero textual ao ano escolar</li> <li>2. Coerência com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</li> <li>3. Clareza e contextualização da proposta<sup>2</sup></li> <li>4. Apresentação das condições de produção (finalidade, tema, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aderência das grades de correção ao gênero proposto</li> <li>2. Clareza e objetividade nos parâmetros de correção</li> <li>3. Equilíbrio entre aspectos discursivos e linguísticos</li> <li>4. Abordagem de aspectos composicionais e discursivos, considerando a presença e a valorização de elementos estruturais e funcionais específicos de cada gênero textual.</li> </ol> |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Antes de expor e discutir os dados de análise com base no Quadro 1, faz-se necessário compreender a Matriz de Referência das Avaliações de Escrita, bem como a organização dos instrumentos de avaliação e os Guias de Correção por ano e ciclo avaliativo. Esses elementos contextualizam a análise, permitindo interpretação consistente dos critérios e sustentação metodológica do estudo.

### 3.1.1. Os Instrumentos de Avaliação e os Guias de Correção

O sistema de avaliação do CAEd/UFJF considera que as avaliações escritas dos três ciclos anuais contribuem para desenvolver a capacidade de organizar ideias, argumentar de forma coerente, utilizar recursos linguísticos, estilísticos e notacionais adequados, competências essenciais para a transição ao Ensino Médio. Segundo o documento, emitido por esse órgão, e disponibilizado na plataforma, para a elaboração dos instrumentos e Grades de Correção, são definidas cinco dimensões: (i) compreensão do contexto e estrutura dos textos; (ii) capacidade de relacionar textos; (iii) produção de relatos e narrativas; (iv) argumentação baseada em informações relevantes; (v) uso adequado da norma-padrão segundo a situação comunicativa.

A delimitação do construto em larga escala é complexa. As dimensões servem de base para a Matriz de Referência da produção escrita, organizada em três ciclos anuais por ano escolar, com foco na progressão das competências argumentativas. No 6º ano, o Ciclo I trabalha o relato pessoal e o Ciclo II, a notícia, introduzindo objetividade. No 7º ano, o Ciclo I retoma o comentário argumentativo e o Ciclo II propõe a reorganização de ideias em esquema. No 8º ano, o Ciclo I prioriza a carta de leitor e o Ciclo II, a resenha, combinando apreciação crítica e argumentação. No

<sup>2</sup> Neste artigo, definimos como *contextualização da proposta* os aspectos referentes à delimitação do tema, escolha e uso adequado de textos motivadores (caso haja) ou textos-base (cujo papel é ser "fundamento" para a nova produção textual) e uso de linguagem acessível e objetiva.

9º ano, o Ciclo I solicita um texto argumentativo, e o Ciclo II, o resumo, reforçando síntese e argumentação.

Cada Ciclo inclui o caderno de prova com proposta de produção textual, espaço para rascunho e versão final, e o Guia de Correção, que orienta o professor com critérios, descritores e conceitos atribuídos. O objetivo da equipe do CAEd/UFJF é de que as habilidades sejam desenvolvidas progressivamente, respeitando o nível dos estudantes e a complexidade dos gêneros em cada ciclo. A próxima seção apresenta dados e análise desses instrumentos à luz da metodologia previamente descrita.

### 3.2. Análise dos dados

Iniciamos a análise pelos instrumentos de avaliação (Eixo 1), tomando como base a BNCC (Brasil, 2018) e os referenciais teóricos citados, que tratam da importância do trabalho com gêneros textuais na sala de aula e orientam a organização da proposta de produção de texto, influenciando diretamente o resultado da produção. Reconhecemos que a avaliação da produção textual em larga escala se distingue de uma Sequência Didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), mas elementos próprios da produção textual, especialmente em perspectiva formativa, precisam ser considerados, pois influenciam significativamente a forma de produção dos estudantes, tal qual elucidado nas seção teórica. Esta seção enfatiza os resultados das análises implementadas, como será possível notar a seguir.

Quanto aos dois primeiros itens do Eixo 1, “pertinência do gênero textual ao ano escolar e coerência com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC”, observamos:

- i) a maioria dos gêneros avaliados (notícia, comentário, carta de leitor, resenha e resumo) apresenta pertinência ao ano escolar;
- ii) há articulação adequada entre os gêneros propostos e os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (Brasil, 2018);
- iii) os gêneros relato de experiência e esquema não possuem habilidade específica de produção textual na BNCC (Brasil, 2018); o gênero esquema é mencionado apenas como instrumento de organização do pensamento e planejamento da produção textual (EF69LP35);
- iv) no Ciclo I do 9º ano, há inadequação em relação à BNCC, que orienta trabalho com gêneros socialmente situados, pois solicita a produção de texto argumentativo por tipo, e não por gênero.

A análise dos dois primeiro itens do Eixo 1, com base no corpus selecionado, evidencia que a maioria dos gêneros propostos é pertinente e alinhada à BNCC, incentivando o trabalho com gêneros curricularmente adequados. Contudo, a inclusão de dois gêneros não contemplados na Base (6º e 7º anos) pode comprometer a avaliação, levando a classificações indevidas por “fuga ao gênero”. No 9º ano do Ciclo I, a solicitação de escrita de um texto argumentativo, em que se destaca a tipologia, em substituição ao gênero, evidencia limitação teórico-metodológica, reduzindo a complexidade do ensino de gêneros à ênfase em tipos textuais.

Passamos, agora, à análise do item 3 do Eixo I, relativo à clareza e contextualização da proposta, observamos que, embora os enunciados sejam objetivos, frequentemente não oferecem delimitação direta do tema, exigindo maior compreensão leitora. Destacamos os seguintes resultados:

- i) a delimitação temática envolve estratégias de compreensão leitora distintas, dificultando a produção e avaliação;
- ii) falta de explicitude de possíveis correlações de gênero/texto-base com o gênero solicitado;
- iii) o tema não está explicitamente marcado na maioria das avaliações, dependendo de vivências do aluno, interpretação de título e imagem, ou coleta de informações de outro texto;
- iv) lacunas nos textos-base reduzem os elementos que auxiliam o aluno na produção, comprometendo a elaboração dos textos demandados (como ocorre com o comando de produção de esquema e resumo).

Esses achados indicam que a contextualização nem sempre é explícita, exigindo do aluno interpretação e seleção de informações. Por exemplo, na avaliação do 7º ano, Ciclo I, o comentário sobre notícia depende da compreensão do texto-base, o que implica avaliação da proficiência leitora, e não apenas da produção textual. Ademais, a correlação entre textos-base e gênero nem sempre é direta, mas ainda quando o é, ocorre sem indicação de que seria um texto modelar para a produção, como ocorre no Ciclo II do 8º ano, em que a produção de resenha apresenta textos-base do mesmo gênero, mas sem referência ao fato de que o texto base é do mesmo gênero da produção demandada.

Em diversos casos, a delimitação temática envolve vivências pessoais (filmes, séries, fatos cotidianos) e requer que o aluno imagine elementos básicos do gênero a partir de título e imagem, como ocorreu no 6º ano do Ciclo I (relato de experiência). Em outros momentos, a produção depende de outro texto (esquema, resumo), em que o material-base não é apresentado por completo, de forma coerente e estruturada para permitir identificação de ideias principais e relações lógicas. Assim, nos instrumentos analisados, textos-base apresentam recortes que dificultam a produção autônoma e prejudicam fidelidade, clareza e qualidade final do texto.

Quanto ao último item do Eixo 1, relacionado à apresentação das condições de produção nos comandos — finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação e interlocutor eleito (Passarelli, 2012; Santos; Riche; Teixeira, 2011, 2025) — os dados foram julgados em Sim (cumpre) ou Não (não cumpre), conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 2: Análise das Condições de Produção**

| Ciclo I | Especificidade do gênero    | Finalidade | Lugar preferencial de circulação | Interlocutor eleito |
|---------|-----------------------------|------------|----------------------------------|---------------------|
| 6º      | Sim (Relato de experiência) | Não        | Não                              | Não                 |

|                 |                                      |                   |                                         |                                   |
|-----------------|--------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------|
| 7º              | Sim (comentário argumentativo)       | Não               | Não                                     | Não                               |
| 8º              | Sim (carta do leitor)                | Não               | Não                                     | Sim (responsável pela publicação) |
| 9º              | Não (tipologia: texto argumentativo) | Não               | Não                                     | Não                               |
| <b>Ciclo II</b> | <b>Especificidade do gênero</b>      | <b>Finalidade</b> | <b>Lugar preferencial de circulação</b> | <b>Interlocutor eleito</b>        |
| 6º              | Sim (notícia)                        | Não               | Não                                     | Não                               |
| 7º              | Sim (esquema)                        | Não               | Não                                     | Não                               |
| 8º              | Sim (resenha)                        | Não               | Não                                     | Não                               |
| 9º              | Sim (resumo)                         | Não               | Não                                     | Não                               |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Os dados do Quadro 2 evidenciam lacunas na apresentação das condições de produção das propostas avaliadas. Apesar da especificação do gênero a ser produzido, muitas avaliações carecem de informações sobre finalidade, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito. A ausência desses elementos compromete o engajamento na escrita, pois o estudante não compreende para quem ou por que escreve, o que pode afetar também o grau de monitoramento linguístico aplicado ao texto. Nesse sentido, no que tange ao Eixo 1, a análise do corpus indicou necessidade de melhoria dos comandos de produção do texto entregues aos alunos para avaliação. Na sequência, analisamos os Guias de Correção das avaliações de 2025.

Todos os guias analisados orientam o professor por meio da etapa “Situação de Correção”, em que o texto recebe conceito de A a G, correspondendo a classificações como “normal”, “em branco”, “escrita ilegível”, “anulado”, “não alfabético”, “fuga ao tema” ou “fuga ao gênero textual”. Textos classificados como “normal” passam à avaliação de aspectos linguístico-textuais.

Esses aspectos são organizados em competências, diferenciando-se em parte da abordagem de Santos e Teixeira (2019). Os Guias apresentam três competências: Registro Formal; Adequação ao Tema/Estrutura Textual; Coerência e Coesão Textual, cada uma subdividida em quatro níveis de análise, exceto o Guia do Ciclo II do 6º ano, que adota cinco níveis e competências distintas (Registro Formal, Coerência Temática e Gênero Textual).

Quanto à aderência das grades de correção aos gêneros propostos, observa-se que uma competência específica avalia aspectos estruturais amplos dos gêneros, enquanto as demais competências se restringem a elementos gerais de construção textual. Nos Guias do Ciclo I, há elementos sugerido, para análise do professor, além da descrição dos critérios; nos Guias do Ciclo II, apenas a descrição dos critérios é apresentada. Os dados detalhados estão dispostos no Quadro 3.

**Quadro 3 - Aderência das Grades de Correção ao Gênero**

| <b>Ciclo I</b>  | <b>Gênero/tipologia</b>  | <b>Elementos sugeridos para avaliação</b>                                                            | <b>Descrição dos critérios</b>                                                                                                     |
|-----------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º              | Relato de experiência    | Introdução, desenvolvimento, conclusão e clímax                                                      | Apresentação ou não da estrutura do relato de experiência: Introdução, desenvolvimento, conclusão e clímax                         |
| 7º              | Comentário argumentativo | Construção da argumentação: explicitação do ponto de vista e eficiência do argumento que o sustenta. | Apresentação ou não do ponto de vista e de argumentos que o sustentem.                                                             |
| 8º              | Carta do leitor          | Destinatário, motivação da carta e argumentos que sustentem a ideia defendida                        | Apresentação ou não da estrutura: destinatário, motivação da carta e argumentos que sustentem a ideia defendida                    |
| 9º              | Texto argumentativo      | Construção da argumentação: explicitação de ponto de vista e de argumentação que o sustentam         | Desenvolvimento ou não de três partes de um texto de opinião: tese e dois ou mais argumentos                                       |
| <b>Ciclo II</b> | <b>Gênero/tipologia</b>  | <b>Elementos sugeridos para avaliação</b>                                                            | <b>Descrição dos critérios</b>                                                                                                     |
| 6º              | Notícia                  | -                                                                                                    | Cumprimento ou não da estrutura da notícia, relativa ao onde, quando, o quê, quem, como e por quê)                                 |
| 7º              | Esquema                  | -                                                                                                    | Apresentação de tese e sustentação com argumentos                                                                                  |
| 8º              | Resenha                  | -                                                                                                    | Apresenta as partes estruturantes de uma resenha crítica, com informações sobre a obra, breve resenha e argumentos que a sustentem |
| 9º              | Resumo                   | -                                                                                                    | Texto organizado a partir de paráfrases do texto original com seleção de todos os tópicos principais                               |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos Guias de Correção da Avaliação Contínua de Aprendizagem (2025)

Como é possível notar pelos dados dispostos no Quadro 3, de maneira geral, nota-se grande aderência entre as grades de correção e os gêneros propostos, ainda que focadas em aspectos estruturais mais amplos. Contudo, alguns critérios relacionados aos gêneros se destacam por abordar elementos não prototípicos ou omitir outros essenciais, como ocorre em cinco das oito avaliações: (i) relato de experiência, em que se espera clímax, mais próprio de narrativas; (ii) esquema, que cobra tese e argumentos, negligenciando hierarquização de informações; (iii) resenha, em que a exigência de breve resenha e argumentos gera redundância; (iv) resumo, em



que a paráfrase é tratada como imprescindível ao gênero; (v) texto argumentativo, em que os critérios tratam da tipologia, não do gênero, o que parece ser uma limitação de especificação de um gênero no comando.

Quanto à clareza e objetividade dos parâmetros, os guias apresentam níveis graduados, mas alguns descritores são abrangentes, sem progressão clara, gerando margem de subjetividade. Por exemplo, na grade do 7º ano, Ciclo II, os níveis vão de “tangencia tema” a “desenvolve quatro componentes estruturantes do esquema argumentativo”, sem detalhamento de critérios objetivos para cada transição, o que altera o foco da avaliação de coerência para estrutura de forma abrupta.

No 6º ano, Ciclo II, a competência de Gênero Textual detalha elementos da notícia (“o quê, onde, quando, quem, como e por quê”), mas a gradação entre níveis apresenta sobreposição, como em “apresentar mas não desenvolver” versus “apresentar parcialmente”, comprometendo a objetividade. A ênfase estrutural privilegia a presença formal das partes em detrimento da articulação textual e da intencionalidade do gênero.

Além disso, é importante ressaltar que o equilíbrio entre aspectos discursivos e linguísticos ainda é desigual nas grades. Geralmente, o registro formal e a coesão recebem tratamento detalhado, enquanto elementos específicos do gênero são abordados de forma ampla. Isso ocorre, por exemplo, no Ciclo I do 8º ano (carta do leitor) e 9º ano (resumo), em que o foco recai na síntese ou opinião, com pouca atenção à organização discursiva própria do gênero. A ausência de maior precisão nos elementos composicionais compromete a aderência ao gênero e permite interpretações diversas pelos avaliadores.

No 6º ano, Ciclo II, há tentativa de maior equilíbrio: a competência I avalia aspectos normativos; II, coerência temática; III, gênero textual, contemplando elementos constitutivos da notícia; IV, coesão. Ainda assim, a abordagem discursiva privilegia a presença estrutural dos elementos, em detrimento da função social e da qualidade argumentativa ou narrativa do texto.

Esses dados apontam para uma diferença de ênfase: no Ciclo I prevalecem aspectos linguísticos, em detrimento dos discursivos; no Ciclo II, observa-se início de equilíbrio, embora centrado principalmente na forma do gênero, não em sua intencionalidade comunicativa.

Já no que tange à abordagem de aspectos composicionais e discursivos, considerando a presença e a valorização de elementos estruturais e funcionais específicos de cada gênero textual, observa-se que as grades de correção apresentam avanços importantes, mas ainda limitados e muitas vezes atrelados à tipologia e não a gêneros textuais. No 6º (Ciclo I) e no 7º ano (Ciclo II), por exemplo, ainda que se solicitem gêneros como relato e esquema, os critérios enfatizam aspectos formais mais gerais, como a presença de informações básicas, progressão temática ou articulação entre tese e argumentos, sem contemplar com clareza os elementos composicionais próprios desses gêneros, tais como a marcação temporal no relato ou a hierarquização das informações no esquema. Essa generalização aproxima os descritores de uma análise tipológica (narração, argumentação, exposição), sem garantir a devida especificidade do gênero proposto.

Nos anos finais, especialmente no 8º (Ciclo I e II) e 9º (Ciclo II), a situação se repete: mesmo quando há referência a gêneros socialmente reconhecidos, como carta de leitor (8º ano), resenha (8º ano) e resumo (9º ano), os parâmetros de correção priorizam a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão ou a fidelidade à informação original, sem avançar suficientemente na função comunicativa do gênero. No caso da carta do leitor, por exemplo, há pouca ênfase no diálogo com o texto de referência ou na construção de uma voz enunciativa crítica; na resenha, a exigência se limita a descrever uma obra (escolhida pelo estudante) e emitir opinião, mas sem detalhar o equilíbrio entre resumo e apreciação; e, no resumo, privilegia-se a detecção de cópias e paráfrases, em detrimento da síntese informativa como prática discursiva. Assim, verifica-se que as grades reconhecem a importância de elementos estruturais, mas deixam lacunas no que concerne à valorização plena dos aspectos funcionais que definem cada gênero textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o Programa Escola das Adolescências, por meio da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, apresenta avanços importantes na avaliação de produção de textos em larga escala. Entre os aspectos positivos, destaca-se a aderência geral dos gêneros textuais propostos aos anos escolares e, na maior parte, às habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018), garantindo que os estudantes sejam avaliados a partir de tarefas alinhadas à progressão das habilidades argumentativas e de expressão textual. Além disso, os Guias de Correção oferecem critérios graduados, proporcionando ao professor instrumentos para diferenciar níveis de desempenho e favorecer a análise de aspectos linguísticos e estruturais. Entretanto, alguns descritores são abrangentes, sem progressão clara, gerando margem de subjetividade. Destaca-se a tentativa de equilibrar avaliação de aspectos linguísticos e discursivos, especialmente no Ciclo II, assim como as mudanças implementadas na plataforma de 2024 para 2025, também é um ponto relevante, indicando preocupação em contemplar não apenas a forma, mas também a organização e coerência dos textos produzidos.

No entanto, a análise revelou limitações que comprometem o potencial formativo das avaliações. Primeiramente, a inclusão de gêneros não contemplados na BNCC ou a substituição de gêneros por tipos textuais pode gerar dificuldades de familiarização e interpretação para alunos e professores, prejudicando a precisão da avaliação. A clareza e contextualização das propostas apresentam lacunas: a delimitação de tema e a orientação sobre o uso de textos-base muitas vezes são insuficientes, exigindo do estudante maior esforço de compreensão leitora e interpretação, o que pode interferir no desempenho independentemente de suas habilidades de produção textual. A falta de explicitação das condições de produção também pode levar os alunos a desafios, os quais podem ser difíceis de serem transpostos frente às expectativas demarcadas pelas grades de correção, especialmente no que tange ao registro linguístico. Além disso, os Guias de Correção

tendem a privilegiar aspectos estruturais e formais em detrimento das dimensões discursivas e da função social do gênero, tornando a avaliação menos sensível à intencionalidade comunicativa do texto. A gradação de níveis, embora presente, ainda apresenta sobreposição ou saltos abruptos, o que pode introduzir subjetividade na correção e dificultar a avaliação coerente do desenvolvimento do aluno.

Esses resultados apontam para a necessidade de aprimorar as avaliações em larga escala de produção de textos, especialmente no que se refere à perspectiva formativa. Para que a avaliação de produção textual seja efetivamente formativa, recomenda-se:

1. Delimitação clara do tema e contextualização das propostas, garantindo que os alunos compreendam o propósito da escrita e a relação com o gênero solicitado.
2. Integração efetiva entre avaliação e prática pedagógica, permitindo que os professores usem os resultados para orientar a construção de sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento de competências específicas de escrita.
3. Equilíbrio entre aspectos linguísticos e discursivos nos critérios de correção, contemplando não apenas a forma, mas também a função social, a argumentação e a coerência comunicativa do texto.
4. Progressão gradual e explícita nos níveis de desempenho, evitando sobreposição ou saltos que comprometam a objetividade da avaliação.
5. Articulação com os gêneros trabalhados em sala e explicitação das condições de produção nos comandos, de modo que o aluno esteja preparado para as produções solicitadas, tornando o processo avaliativo uma oportunidade de aprendizagem contínua.

Assim, embora o Programa apresente avanços importantes no planejamento e aplicação de avaliações de produção de texto em larga escala, ainda há espaço para ajustes que fortaleçam seu caráter formativo. Avaliações que combinam clareza, alinhamento à BNCC, critérios bem estruturados e sensibilidade aos aspectos discursivos podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das competências de escrita, transformando a avaliação em um instrumento de aprendizado, e não apenas de mensuração.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editoria, 2003.
- ANTUNES, I. Práticas pedagógica para o desenvolvimento das competências em escrita. In: BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos**: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. Documentos de referência: Versão 1. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**, Brasília, DF, 2018b.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GARCIA, P. S.; MIELO, E. P.; WANDERCIL, M. Formação de Professores em Avaliação Educacional: Um estudo sobre as matrizes e as ementas dos cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 2023.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 11, 2010.
- GERALDI, J. W. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015, p. 381- 396.
- GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, 31 dez. 2020.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LELIS, L. S. C.; HORA, D. L. AVALIAÇÃO EXTERNA: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, Santarém. v. 9, n. 4, p. 549-575, out. 2019.
- LIMA, A. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? *In*: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 15-34.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. *In*: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARINS, I. M. M. **Gêneros textuais/discursivos e a bncc**: uma leitura reflexiva da prática de escrita. E-book VIII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87
- MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Patrícia Chittoni Ramos (trad.). Porto Alegre: Artes Mádicas Sul, 1999.
- PORTARIA Nº 635, DE 10 DE JULHO DE 2024 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-635-de-10-de-julho-de-2024-571457078>. Acesso em set. 2025.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos na escola**. Pontes Editores. São Paulo. 2025.

SANTOS, L. W. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, p. e02108, 2021.

SUASSUNA, L. **Elementos para a prática da avaliação em LP**. 2012

SILVA, M. M. S. et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr.2016.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

ZABALA, A. A Avaliação. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 195-221.

## AS AUTORAS

### Natália Sathler Sigiliano

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, inserida no Departamento de Letras. Coordena o Mestrado Profissional em Letras. Coordena o grupo de pesquisa Prática de Análise Linguística/Semiótica na escola (PALSE). Atua como pesquisadora no laboratório Framenet Brasil.

### Cláudia Aparecida Ferreira Ferraz

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva da Escola Municipal Pedro Furtado. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. É pesquisadora no laboratório FrameNet Brasil e membro do grupo PALSE.

### Janice Valentino Magalhães Lana

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora efetiva da Escola Estadual Quinzinho Inácio (SEE-MG). Membro do grupo de pesquisa PALSE.

### Roberta Baffa Andrade

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva da Escola Estadual Marcio Nicolato. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. Membro dos grupos PALSE e Letramento Crítico.

# Os multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica

*Multiliteracies in the Portuguese Language Reference Framework of the Basic Education Assessment System*

*Los multialfabetismos en la matriz de referencia de Lengua Portuguesa del Sistema de Evaluación de la Educación Básica*

## RESUMO

Este artigo analisa a incorporação dos multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb para o 9º ano. O objetivo é analisar em que medida a matriz de referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb para o 9º ano do Ensino Fundamental incorpora, de forma explícita ou implícita, princípios dos multiletramentos — como a multiplicidade de semioses, a mediação tecnológica e a valorização da dimensão multicultural. Fundamentada no paradigma indiciário, a investigação mostra que essas dimensões surgem em diferentes graus, visíveis em habilidades que exigem do estudante reconhecer textos multissemióticos e midiáticos, avaliar criticamente a fidedignidade das informações e analisar a diversidade de registros e variedades linguísticas. Conclui-se que a nova matriz aponta para uma reorientação paradigmática ao superar o modelo grafocêntrico, legitimando práticas de leitura compatíveis com as ecologias comunicacionais atuais e consolidando a centralidade dos multiletramentos no processo avaliativo.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Matriz de Referência; Saeb; Base Nacional Comum Curricular.



# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Willian Francisco de Moura**

[willian.mouraf@ueg.br](mailto:willian.mouraf@ueg.br)  
[orcid.org/0009-0008-2509-102X](https://orcid.org/0009-0008-2509-102X)  
Universidade Estadual de Goiás  
(UEG), Uruaçu, Goiás, Brasil

**Luciana Maria Crestani**

[lucianacrestani@upf.br](mailto:lucianacrestani@upf.br)  
[orcid.org/0000-0003-1265-7803](https://orcid.org/0000-0003-1265-7803)  
Universidade de Passo Fundo (UPF),  
Passo Fundo, Rio Grande de Sul,  
Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article analyzes the incorporation of multiliteracies within the Saeb Portuguese Language Reference Framework for the 9th grade of Elementary School. The study aims to investigate the extent to which this framework explicitly or implicitly integrates multiliteracy principles—such as multisemiotic diversity, technological mediation, and multicultural appreciation. Grounded in the evidentiary paradigm, the investigation reveals that these dimensions emerge at varying levels through skills that require students to recognize multisemiotic and media texts, critically assess information reliability, and analyze diverse linguistic registers and varieties. The study concludes that the new framework signals a paradigmatic shift by moving beyond a graphocentric model, thereby legitimizing reading practices aligned with contemporary communicational ecologies and consolidating the centrality of multiliteracies within the assessment process.

**Keywords:** Multiliteracies; Reference Framework; Saeb; National Common Curricular Base.

## RESUMEN

Este artículo analiza la incorporación de los multialfabetismos en la matriz de referencia de Lengua Portuguesa del Saeb para el 9º grado. El objetivo es analizar en qué medida las matrices de referencia de Lengua Portuguesa/Lenguajes del Saeb para el 9º grado de la Enseñanza Fundamental incorporan, de forma explícita o implícita, principios de los multialfabetismos — como la multiplicidad de semiosis, la mediación tecnológica y la valorización de la dimensión multicultural. Fundamentada en el paradigma indiciario, la investigación muestra que estas dimensiones surgen en diferentes grados, visibles en habilidades que exigen del estudiante reconocer textos multisemióticos y mediáticos, evaluar críticamente la fiabilidad de las informaciones y analizar la diversidad de registros y variedades lingüísticas. Se concluye que la nueva matriz apunta a una reorientación paradigmática al superar el modelo grafocéntrico, legitimando prácticas de lectura compatibles con las ecologías comunicacionales actuales y consolidando la centralidad de los multialfabetismos en el proceso evaluativo.

**Palabras clave:** Multialfabetismos; Matriz de Referencia; Saeb; Base Nacional Común Curricular.

### Como citar:

MOURA, Willian Francisco de; CRESTANI, Luciana Maria. Os multiletramentos na matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 375-394, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59885 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>





## INTRODUÇÃO

A Pedagogia dos Multiletramentos é uma proposta educacional formulada nos anos 1990 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), cujo manifesto, publicado em 1996, amplia a noção tradicional de letramento para abarcar múltiplas linguagens, culturas e mídias do mundo contemporâneo. Em sintonia com esse horizonte, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2017), documento que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil, incorporou de modo significativo a perspectiva dos multiletramentos, sobretudo ao enfatizar a centralidade do texto, as práticas sociais de linguagem e o impacto das tecnologias digitais nos processos de interação.

Frente às transformações sociotecnológicas em curso, entretanto, torna-se imperativo repensar não só as propostas curriculares, mas também os mecanismos de avaliação da educação em âmbito nacional, de modo que se possa alinhar as práticas pedagógicas aos resultados esperados frente às novas demandas culturais, comunicacionais e tecnológicas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, merecem atenção as avaliações de larga escala, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que busca diagnosticar a qualidade da educação e os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Importa compreender como as práticas de leitura, compreensão e interpretação são avaliadas nesses exames, especialmente diante das pressões para melhoria dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática nas redes de ensino.

A problemática deste estudo consiste em responder: em que medida a Matriz de Referência<sup>1</sup> de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb para o 9º ano do Ensino Fundamental contempla os pressupostos dos multiletramentos, especialmente no que se refere à multiplicidade de semioses, ao uso de tecnologias nos processos de interação e à valorização da multiculturalidade nas práticas sociais de linguagem? Parte-se da hipótese de que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb incorpora pressupostos dos multiletramentos de modo predominantemente implícito nos enunciados e descritores, mobilizando competências interpretativas específicas para reconhecer múltiplas linguagens, o uso de tecnologias e aspectos multiculturais, ainda que não os nomeie de forma sistemática nos termos do referencial dos multiletramentos.

O *corpus* da investigação é constituído pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do ano de 2018 (Brasil, 2022), destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental. A análise incidirá sobre os eixos de conhecimento de leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos, adotando-se o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), por permitir a identificação e interpretação de indícios que sinalizam a presença ou a ausência de preocupações

---

<sup>1</sup> As matrizes de referência são documentos oficiais que orientam a elaboração dos instrumentos de avaliação aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

com as múltiplas semioses, o uso das tecnologias digitais nos processos de interação e a valorização de aspectos multiculturais nas práticas escolares. Essa abordagem possibilita uma leitura crítica das sutilezas e lacunas do documento à luz dos pressupostos teóricos dos multiletramentos.

Para fundamentar as discussões, recorre-se aos estudos sobre avaliação educacional realizados por Sanmartí (2009), Fernandes (2009), Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) e Gatti (2014). Também se apresentam contribuições teóricas sobre letramento, letramentos e multiletramentos de estudiosos como Freire (1982), Soares (1998), Grupo de Nova Londres (1996), Rojo (2012), Rolim-Moura e Castro (2023).

Este estudo se justifica por, pelo menos, três razões: a) permite investigar a coerência entre bases curriculares e instrumentos de avaliação; b) contribui para indicar caminhos de abordagem pedagógica e avaliativa mais alinhados às práticas sociais de linguagem contemporâneas, considerando a diversidade de linguagens, culturas e tecnologias que permeiam o cotidiano dos estudantes; e c) oferece subsídios para a construção de instrumentos avaliativos mais sensíveis à realidade atual e às demandas formativas da educação básica. O artigo apresenta, primeiramente, discussões sobre as avaliações em larga escala da educação básica, com atenção especial ao Saeb. Em seguida, são explorados os delineamentos teóricos sobre letramentos e multiletramentos. Na sequência, realiza-se a análise dos dados e a exposição dos resultados obtidos. Por fim, tecem-se as considerações finais.

## **1. AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Sanmartí (2009) conceitua avaliação como um processo de reconhecimento e análise de informação, que tem o objetivo de descrever uma realidade, emitir juízos de valor e promover a tomada de decisões. Nesse contexto, a avaliação educacional é um rico instrumento de acompanhamento de aprendizagens, possibilitando o reconhecimento das potencialidades e fragilidades do processo de ensino. Os debates sobre avaliação têm ganhado destaque com a universalização da educação. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1370) argumentam que “após a virtual universalização do acesso ao ensino fundamental, as testagens seriam a chave para se verificar a qualidade do ensino, entendida apenas como elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos”. Isso fez com que os sistemas de ensino passassem a ter ainda mais desafios para ofertar práticas de ensino e de avaliação que conseguissem desenvolver as habilidades necessárias para os estudantes progredirem social e profissionalmente. Além disso, segundo Fernandes (2009), prevalecem no âmbito educacional brasileiro modelos avaliativos que dão ênfase à memorização e à transmissão de conhecimentos.

Neste estudo, o objeto de análise são as avaliações externas de larga escala. Sanmartí (2009) argumenta que as avaliações externas possuem diferentes modalidades e finalidades. O

modelo que mais se encaixa nos padrões da avaliação de larga escala do Saeb é o que Sanmartí (2009) conceitua como uma avaliação aplicada a todos os alunos de uma determinada idade/série escolar, sendo executada por agentes externos. É essencial que a comunidade escolar conheça o processo de avaliação, cujo objetivo é detectar fragilidades da rede de ensino.

Há, contudo, controvérsias sobre a capacidade das avaliações externas de medir a aprendizagem real dos alunos. Ao se discutir sobre avaliações de larga escala, é necessário considerar que esse tipo de avaliação possui objetivos mais amplos e alcança um número maior de estudantes do que a avaliação realizada em sala de aula, que, por sua vez, permite análises mais profundas e relevantes para a prática pedagógica. Desse modo, a avaliação feita pelo professor não deve se limitar ao formato das provas padronizadas, como é o caso dos questionários e questões do Saeb, pois precisa identificar não apenas o que o aluno sabe, mas também as razões pelas quais ele ainda não aprendeu, retomando saberes e superando dificuldades de forma mais significativa (Sousa; Ferreira, 2019).

Diante desse cenário, as avaliações externas, normalmente, são mais conteudistas, deixando de lado os saberes práticos e as habilidades dos estudantes em resolver problemas. Fernandes (2009, p. 118) argumenta que os exames de larga escala “são elaborados a partir de conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas”. Essa situação, portanto, pode incentivar que as redes desenvolvam metodologias pautadas, majoritariamente, na memorização dos conteúdos e conceitos que serão abordados no exame.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) discutem que as avaliações em larga escala enfrentam críticas quanto à seleção de conteúdos e habilidades, além da definição de níveis de rendimento que, muitas vezes, desconsideram as necessidades sociais e as possibilidades reais de aprendizagem dos alunos. Esses processos avaliativos, ao priorizarem aspectos técnicos e padronizados, acabam induzindo a um empobrecimento curricular, pois as redes de ensino tendem a focar apenas nos conteúdos cobrados nas provas. No Brasil, esse debate envolve também a definição do que se entende por qualidade e os limites de sua mensuração, como evidenciado nas controvérsias em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Diante disso, ressalta-se a necessidade de recuperar o sentido da avaliação como instrumento reflexivo e contextualizado, capaz de considerar a complexidade do sistema educacional e contribuir para transformações reais, e não apenas para a melhoria de indicadores numéricos.

No Brasil, o Ideb é calculado a partir dos resultados da aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho dos alunos no Saeb. Apesar de um discurso qualitativo e de caráter pedagógico, os resultados numéricos do Ideb, em algumas situações, assumem caráter classificatório. Ademais, um ponto que precisa ser mencionado é que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos não deve ser associado somente às metodologias utilizadas pelos

professores e das escolas, pois esses dados classificatórios podem, de certa forma, ser injustos, tendo em vista que são baseados em uma agregação que, por vezes, carece de validade pedagógica.

A crítica não é direcionada ao ato de avaliar em larga escala, por si só, uma vez que para a melhoria dos sistemas de ensino é necessário a identificação dos pontos fortes e fracos dos processos de aprendizagem. No entanto, é preciso rever os mecanismos avaliativos em larga escala que classificam instituições escolares a partir de índices numéricos quantitativos, sem deixar evidentes que as condições contextuais dessas instituições são multifacetadas e que elas interferem diretamente nos resultados. Ao refletir sobre a eficácia das avaliações externas como instrumentos de melhoria do ensino, Sanmartí (2009, p.112) argumenta que:

A melhoria dos resultados de um sistema educacional não depende apenas da avaliação externa, mas sim de muitas variáveis: dos meios, dos materiais didáticos disponíveis, da formação dos professores, de sua motivação e da motivação dos alunos, do ambiente de trabalho, do tempo em que um tipo de orientação curricular se mantém para possibilitar aos que ensinam de regular sua prática, das condições do entorno sociocultural.

Logo, enquanto as avaliações externas forem pontuais e ocorrerem apenas em momentos isolados, como é o caso da avaliação do Saeb, que ocorre a cada dois anos, seus resultados não refletirão com consistência as especificidades da aprendizagem dos alunos brasileiros. Outros pontos que merecem atenção dizem respeito à forma como as avaliações de larga escala são apresentadas, à produção das questões desses testes — que possuem grande peso no cenário educacional brasileiro — e à sua real capacidade de mensurar as práticas de letramento dos estudantes. Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) afirmam que essas avaliações não conseguem abranger todas as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida escolar, o que implica uma seleção e redução desses aspectos.

Essa seleção considera um conjunto de saberes esperados para determinadas etapas de ensino e prioriza o uso social da língua em diferentes contextos. No entanto, apesar de demonstrarem preocupação com a dimensão social do letramento, essas avaliações enfatizam principalmente as habilidades individuais de leitura, adotando uma perspectiva mais escolarizada. Como consequência, a diversidade textual presente na sociedade não é amplamente explorada, restringindo-se a gêneros mais comuns nos materiais didáticos. Assim, ainda que forneçam dados relevantes sobre o desempenho dos estudantes, essas avaliações não verificam diretamente sua capacidade de lidar com a variedade de textos do cotidiano, limitando a compreensão do nível de letramento alcançado.

Passadas décadas desse apontamento, observa-se que essas avaliações ainda enfrentam desafios para mensurar, principalmente, os processos de leitura. A leitura é um processo complexo, que envolve diversos cenários, e ler um texto e compreender não significa, necessariamente, que o sujeito saiba fazer uso da leitura nas diferentes práticas sociais. Coscarelli e Ribeiro (2019)

destacam que as avaliações de leitura em larga escala são estruturadas a partir de matrizes, que, enquanto tecnologias não neutras, têm o objetivo de medir e compreender como os leitores, especialmente jovens estudantes, interpretam textos de diferentes gêneros e graus de multimodalidade. Nesse panorama, as múltiplas transformações sociais alteraram também a lógica da leitura linear, já que os textos passaram a ser cada vez mais multissemióticos.

Entretanto, nota-se avaliações ainda pautadas em modos avaliativos que podem não abarcar todas as especificidades dos processos de proficiência em leitura. Diante da crescente presença de textos multissemióticos e mediados por tecnologias, considerar um estudante como proficiente apenas por sua capacidade de interpretar uma questão objetiva impressa parece uma simplificação que desconsidera a complexidade do letramento contemporâneo. Por isso, é fulcral compreender como a avaliação do SAEB contempla os multiletramentos, com foco nas múltiplas semioses, no uso de tecnologias nos processos de interação e na multiculturalidade presente nas formações sociais.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante da possibilidade de que os dados de proficiência obtidos nessas avaliações não incorporem, de forma plena, as dinâmicas semióticas, culturais e tecnológicas que permeiam os contextos de leitura e interação dos estudantes da educação básica brasileira. Coscarelli e Ribeiro (2019) apontam que, apesar de muitos estudantes estarem expostos ao mundo digital, adquirindo habilidades relacionadas a jogos, redes sociais e multimídia, isso não implica que esses alunos realmente estejam desenvolvendo as competências necessárias para atuar como leitores e produtores nos ambientes de informação digital.

### **1.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sua matriz de referência**

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos de 1990, tendo como objetivos principais, no âmbito da Educação Básica, avaliar a qualidade educacional, observando também parâmetros como equidade e eficiência do ensino ofertado nas diversas camadas educacionais. Esse sistema busca construir indicadores educacionais para permitir comparações históricas. Por fim, também subsidia a elaboração e o monitoramento de políticas públicas (Brasil, 2018). Horta Neto (2018, p. 40) ressalta a amplitude sistemática desse mecanismo avaliativo ao mencionar que, “é interessante notar que a palavra ‘sistema’ está presente no SAEB não por um mero acaso, mas porque utiliza uma série de instrumentos que, integrados, referem-se a algumas das dimensões que tomam parte do processo educacional, na forma de um sistema”.

É importante mencionar, nesse panorama, que o acompanhamento da qualidade da educação brasileira é essencial para a criação e manutenção de políticas públicas voltadas, principalmente, para o ensino básico. Assim, Jesus e Araújo (2024, p. 4) conceituam que o Saeb

[...] é caracterizado como um conjunto de instrumentos que viabiliza tanto a produção quanto a disponibilização de evidências empíricas acerca da qualidade

das etapas que compõem a educação básica no Brasil, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além disso, Jesus e Araújo (2024) destacam que o SAEB teve início em 1995, com provas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas a amostras da 4ª e 8ª séries do 1º grau (atuais 5º e 9º anos) e da 3ª série do 2º grau (atual 3ª série do Ensino Médio). Os resultados eram divulgados por região, unidade da federação e rede de ensino, sem detalhamento por escola ou município. Até 2003, a avaliação servia para monitorar a qualidade da educação e subsidiar políticas públicas. Em 2007, foi criado o Ideb, com dados disponíveis desde 2005. Em 2013, o Saeb incorporou a ANA<sup>2</sup>, aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental (2013, 2014 e 2016). Em 2017, a Portaria nº 447 tornou censitária a avaliação do 3º ano do Ensino Médio na rede pública e permitiu adesão de escolas privadas. Nesse mesmo ano, foi anunciado o Novo Saeb e aprovada a BNCC, exigindo o alinhamento das matrizes até 2018 e a revisão dos currículos até 2020. Em 2018, o Inep iniciou a revisão do Saeb conforme o Decreto nº 9.432, com mudanças para a edição de 2019.

A partir de 2019 o chamado Novo Saeb promoveu alterações significativas, entre as quais a transferência da avaliação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, fixando a idade de referência em 7 anos. Nesse mesmo período, foi introduzida a avaliação da Educação Infantil por meio de questionários eletrônicos aplicados a professores, diretores e gestores educacionais. A BNCC passou a orientar a formulação dos itens avaliativos para o 2º ano, em Língua Portuguesa e Matemática, e para o 9º ano, em Ciências da Natureza e Ciências Humanas, estas duas últimas áreas incorporadas em caráter experimental. As avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio ainda foram formuladas com base nas Matrizes de Referência vigentes desde 2001, devido ao ciclo de metas do Ideb em curso até 2021. Em 2021, a aplicação do Saeb manteve-se idêntica à de 2019, sem modificações no documento base, mesmo diante da pandemia de COVID-19, sob a justificativa de que o momento era oportuno para diagnosticar a aprendizagem (Jesus; Araújo, 2024). A edição de 2023 também foi aplicada sem grandes transformações, seguindo os padrões já estabelecidos em 2019 e 2021.

Como o objeto de análise deste estudo são as matrizes de referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental do Saeb, focaremos as discussões nesse âmbito. Atualmente, o Saeb é aplicado a cada dois anos, em anos ímpares mais especificamente, tendo como foco principal as turmas que finalizam ciclos na educação básica. Por isso, é aplicado aos estudantes das turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio. O Saeb ainda utiliza parcialmente a matriz de 2001,

---

<sup>2</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi uma avaliação censitária aplicada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2019, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ANA foi integrada ao escopo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), passando a ser aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de monitorar os resultados da alfabetização de forma mais precoce e contínua no ciclo de avaliação nacional.



incorporando itens alinhados à BNCC; em 2025, a avaliação foi censitária e incluiu itens de ambas as matrizes. Com a previsão de participação de mais de 6 milhões de estudantes, o Saeb 2025 teve sua edição encerrada na primeira quinzena de novembro de 2025, com resultados previstos para o ano de 2026. Esses resultados são essenciais para o planejamento de ações e políticas educacionais, uma vez que apresentam um diagnóstico educacional detalhado da educação brasileira.

Em meio a esse cenário efervescente de transformações culturais, textuais e tecnológicas, articular a avaliação do Saeb às perspectivas dos multiletramentos pode ser uma proposta atrativa, dada a relevância desse sistema avaliativo para a orientação das políticas educacionais. A atualização das matrizes de referência do Saeb, de modo a incorporar essa diversidade de cultura, semioses e tecnologias, é crucial para evitar avaliações reducionistas que desconsiderem as múltiplas formas de leitura e produção de sentido presentes no cotidiano dos estudantes. Assim, o Saeb pode oferecer diagnósticos mais precisos e alinhados às práticas comunicativas contemporâneas, contribuindo para uma avaliação mais contextualizada e eficaz no acompanhamento da aprendizagem na educação básica.

## 2. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

As concepções de letramento, no Brasil, tiveram início ainda com as contribuições teóricas de Paulo Freire, uma vez que esse educador influenciou consideravelmente o pensamento de diversos estudiosos ao redor do mundo ao defender a necessidade de uma educação baseada no diálogo, na escuta e na realidade concreta das classes populares. Freire (1982) afirma que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas promover a leitura do mundo, ou seja, compreender criticamente a realidade para transformá-la, pois ler o mundo é necessário antes mesmo de saber ler as palavras. Os ideais sobre as práticas sociais de leitura foram se transformando ao longo dos anos, de modo que, atualmente, há diversos desdobramentos sobre esse assunto.

Esta seção discute a expansão do termo letramento, considerando, principalmente, os estudos de Soares (1998) e de Rojo (2012). Tal abordagem permite compreender como as práticas de leitura e escrita deixaram de ser vistas apenas como habilidades técnicas para serem entendidas como práticas sociais, (multi)culturais e multimodais.

O conceito de letramento, em geral, é associado à aprendizagem da língua escrita. Historicamente, o Brasil sempre apresentou desafios no que tange ao processo de alfabetização, principalmente das camadas mais vulneráveis da população. Isso acontece pela ausência de acesso, permanência ou, até mesmo, de um método de alfabetização que seja significativo aos alunos. Soares (2004) aponta que os estudos sobre letramento surgiram em diferentes sociedades em períodos semelhantes. No Brasil, o conceito constantemente é associado à alfabetização, ao



contrário do que ocorreu em países desenvolvidos, onde as discussões sobre o uso da leitura e da escrita se desvincularam do processo de aprendizagem do código alfabético.

Diante disso, percebe-se que o conceito de letramento aparece conectado à alfabetização em diversos momentos no cenário educacional brasileiro. De acordo com Soares (2004), ao longo do tempo, o conceito de alfabetização foi se ampliando até se aproximar ao de letramento. Essa ampliação implicou uma mudança de foco: deixou-se de compreender a alfabetização apenas como o domínio das habilidades de codificação e decodificação do sistema de escrita, passando-se a valorizá-la também como a capacidade de utilizar a linguagem escrita em práticas sociais concretas. Assim, estar alfabetizado não significa apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita nas diversas esferas da vida social.

Rolim-Moura e Castro (2023) afirmam que, no Brasil, o termo letramento, tradução de literacy, ganhou destaque acadêmico com Kato (1986) e, posteriormente, com Tfouni (1988; 2010), Kleiman (1995) e Soares (1998), entre outros pesquisadores que impulsionaram esse campo. Soares (1998) foi uma das principais responsáveis pela difusão do conceito de letramento entre professores, tendo em vista que suas obras abordavam o assunto de maneira didática.

Os estudos sobre letramento elaborados nesse período buscavam evidenciar que aprender a ler e escrever não se resume à decodificação de signos linguísticos, mas envolve a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. O letramento é compreendido como um processo que transforma a relação do indivíduo com o mundo, ampliando sua capacidade de ação, expressão e participação social. Trata-se, portanto, de uma condição construída historicamente, ligada ao contexto cultural e às interações sociais em que a escrita é utilizada. Soares (1998, p. 18) sintetiza que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O conceito de letramento, ao reconhecer que a leitura e a escrita são práticas sociais situadas, marcou uma ruptura com a visão tradicional da alfabetização centrada apenas na decodificação do sistema alfabético. No entanto, com as transformações culturais, tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas, especialmente com a expansão das mídias digitais e da globalização, emergiu a necessidade de ampliar ainda mais esse conceito. É nesse contexto que surge o termo multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996), como uma resposta às novas formas de produção e circulação de significados, que vão além da linguagem verbal impressa e passam a incluir textos multimodais, visuais, sonoros e digitais. Os multiletramentos, portanto, não substituem o letramento, mas o expandem, ao reconhecer a diversidade cultural e semiótica dos textos contemporâneos e a necessidade de preparar os sujeitos para interagir criticamente com esses múltiplos modos de linguagem nas diferentes esferas sociais.

Essa ampliação conceitual do letramento, que culmina na formulação dos multiletramentos, também tem repercussões no campo da avaliação educacional. Como demonstram Horta Neto

(2018), as questões das provas do Enem, na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, exigem dos estudantes competências de leitura que transcendem a decodificação verbal, articulando diferentes semioses na construção de sentidos. Demandam, ainda, conhecimentos relacionados à diversidade cultural e às tecnologias. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas que reconheçam a complexidade comunicacional dos textos contemporâneos.

Rojo (2012) afirma que o termo multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres a partir de um manifesto publicado em 1996, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Nesse documento, os autores propunham uma ampliação da noção tradicional de letramento, considerando as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam as formas de comunicação e significação no mundo contemporâneo. A proposta visava contemplar a diversidade cultural dos sujeitos, bem como as múltiplas semioses (como imagem, cores, símbolos, som, movimento, etc.) que compõem os textos atuais. A formulação de um conceito que ampliasse a noção já consolidada de letramento levava em conta as novas mídias e as múltiplas configurações textuais que emergiam em um cenário global cada vez mais interconectado. Além disso, buscava reconhecer e valorizar a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas, evidenciando a necessidade de práticas de leitura e escrita que considerem a multiplicidade de linguagens, identidades e contextos socioculturais. Rojo (2012, p. 13) afirma que:

[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Nesse contexto, uma das propostas centrais do Grupo de Nova Londres (1996) foi expandir a compreensão de letramento, incorporando não apenas a multiculturalidade, mas também a multimodalidade presente nos textos e nas formas de comunicação da sociedade contemporânea. A partir dessa ampliação, surge a Pedagogia dos Multiletramentos como uma resposta à necessidade de a escola enfrentar os desafios impostos por essa diversidade de culturas e linguagens. Essa nova abordagem pedagógica busca integrar os letramentos emergentes, sobretudo os relacionados às Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (TICEs), com o objetivo de formar sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, participativa e consciente em contextos sociais marcados pela globalização e pela diversidade (Rojo, 2012). Dito isso, a multiculturalidade diz respeito à circulação e à interação de diferentes manifestações culturais e letramentos — sejam eles vernaculares ou hegemônicos, populares, eruditos ou de massa —, exigindo da escola uma abordagem pedagógica que reconheça a complexidade e a dinamicidade dos contextos culturais. Por sua vez, a multimodalidade refere-se à presença simultânea de diversos modos semióticos nos textos em circulação, como linguagens verbais (orais e escritas), visuais, sonoras, gestuais e espaciais, que se intensificam especialmente com o advento das TICEs.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico desse estudo busca analisar em que medida a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens do Saeb para o 9º ano do Ensino Fundamental incorpora, de forma explícita ou implícita, princípios dos multiletramentos — como a multiplicidade de semioses, a mediação tecnológica e a valorização da dimensão multicultural. Esta investigação é qualitativa, exploratória e baseada em análise documental. O *corpus* é composto pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens para o 9º ano – Versão de 2018, alinhada à BNCC (Brasil, 2022). A análise desta matriz incide apenas sobre as habilidades dos eixos de conhecimento: leitura; análise linguística/semiótica; e produção de textos.

Para operacionalizar os pressupostos dos multiletramentos, definiram-se três categorias observáveis com perguntas-guia indiciárias. A primeira relacionada à multiplicidade de semioses: (a) as habilidades mencionam ou pressupõem textos multimodais (imagens, gráficos, tabelas, diagramação, recursos visuais/sonoros, “textos não verbais”)? A segunda versa sobre a mediação tecnológica: (b) há menção a gêneros digitais/midiáticos, suportes/ambientes de circulação, práticas em plataformas, hipertexto/linkagem, ou termos que insinuem tecnologia? Por fim, a terceira se relaciona à dimensão multicultural: (c) as habilidades mobilizam valores socioculturais, variação linguística, diversidade de registros/perspectivas, ou comparações entre textos/culturas? Cada ocorrência identificada é classificada como evidência explícita, implícita forte ou implícita fraca, com justificativa e citação literal da habilidade.

Como técnica analítica, adota-se o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), operando variação de escala entre varredura global da matriz e exame minucioso de enunciados/habilidades para localizar “pistas” de multiletramentos, ainda que não nomeadas de forma explícita. Essa técnica constitui-se enquanto um método epistemológico que prioriza a análise de dados marginais e detalhes residuais como chaves para a compreensão de realidades complexas. Assim, tal abordagem valoriza o sintoma, o detalhe e o vestígio, permitindo que o pesquisador capture a singularidade dos fenômenos sociais. O procedimento de análise desenvolve-se a partir de um mapeamento das habilidades por eixo, com marcação de termos e estruturas potencialmente indiciárias, orientado pelas perguntas-guia anteriormente mencionadas. No âmbito do paradigma indiciário, o conhecimento constrói-se a partir da valorização do singular e do excepcional, entendidos como elementos fundamentais para a compreensão aprofundada das experiências vividas. Nessa perspectiva, a análise considera simultaneamente aspectos recorrentes e particularidades dos fenômenos investigados, reconhecendo a subjetividade do pesquisador como parte constitutiva do processo interpretativo, sem que isso implique a renúncia a um rigor metodológico flexível (Ginzburg, 1989).

#### 4. UM OLHAR SOBRE AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os itens avaliativos de múltipla escolha do Saeb são constituídos a partir de matrizes de referência que orientam a elaboração dos testes. Nessa direção, conforme Jesus e Araújo (2024), tais matrizes funcionam como guia para a construção dos itens ao representar, de modo amostral, os conhecimentos previstos no currículo e os processos cognitivos a ele associados. Embora não contemplem cada tópico do documento curricular, asseguram a cobertura representativa das habilidades e competências essenciais, balizando a seleção de conteúdos e a complexidade das tarefas propostas. Em sua formulação, consideram-se, de maneira articulada, o arcabouço de saberes constitutivos da área avaliada e o formato do exame a ser aplicado — objetivo, discursivo ou híbrido —, de modo a garantir a coerência entre o que se pretende medir e as evidências de desempenho que os itens podem efetivamente elicitar. É importante ressaltar que tal documento é produzido por especialistas na área em que se busca avaliar.

No 9º ano do Ensino Fundamental, as avaliações do Saeb em Língua Portuguesa e Matemática são aplicadas em formato impresso e têm caráter censitário, ou seja, abrangem as escolas públicas de todo o território nacional em ciclos bienais, com adesão voluntária das redes privadas. Em regra, todas as turmas elegíveis participam. Contudo, há exceções previstas nas diretrizes operacionais, como turmas de escolas com número muito reduzido de estudantes, classes multisseriadas, modalidades com especificidades pedagógicas, como a educação escolar indígena ou do campo em determinadas condições, bem como situações de impedimento logístico que comprometem a padronização do processo. A aplicação censitária visa produzir estimativas robustas por escola, rede e unidade federativa, garantindo comparabilidade ao longo do tempo.

Os itens de Língua Portuguesa foram produzidos, por diversas edições, com base na matriz de referência consolidada em 2001 (Brasil, 2020). Mesmo com a homologação da BNCC em 2017 e sua implementação obrigatória a partir de 2020, manteve-se, por razões de comparabilidade, o uso das matrizes de 2001 nas edições do Saeb de 2021 e 2023 para os testes de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Segundo diretriz oficial de 2023, os testes dessas etapas continuaram “seguindo as Matrizes de Referência de 2001”, assegurando a continuidade das séries históricas e a estabilidade das escalas de proficiência que alimentam indicadores como o Ideb (Brasil, 2023). Em paralelo, o Inep vem conduzindo um processo de transição para matrizes alinhadas à BNCC, iniciado em 2019, com implementação gradual para novos componentes e etapas, de modo a compatibilizar inovação curricular e preservação da comparabilidade intertemporal.

A avaliação do Saeb em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, aplicada em 2025, adotou um formato misto, combinando itens ancorados na matriz de referência de 2001 (Brasil, 2020) e itens elaborados com base na matriz de referência de 2018 (Brasil, 2022), a qual já

segue as orientações curriculares da BNCC. Isso busca preservar tanto a comparabilidade histórica das séries quanto a progressiva aderência às competências e habilidades prescritas na BNCC. A presente investigação adota como metodologia a análise pela perspectiva dos multiletramentos, contemplando suas três dimensões: múltiplas semioses, multiculturalidade e mediação das diferentes tecnologias. Assim, embora a matriz de referência de 2001 (Brasil, 2020) seja de grande relevância, optamos por analisar apenas a matriz já alinhada à BNCC, uma vez que ela orientará a elaboração dos itens avaliativos nos próximos anos.

Embora a concepção de multiletramentos não constitua um tema recente no cenário educacional brasileiro, o termo ganhou maior relevo a partir da homologação da BNCC, em 2017, que o menciona em determinados trechos e orienta a formulação de diversas habilidades ancoradas nessa perspectiva. Nesse contexto, a matriz de referência do Saeb passou por atualizações expressivas já em 2018. Contudo, apenas em 2025 a avaliação de leitura do 9º ano do ensino fundamental passou a incorporar efetivamente as habilidades previstas na nova matriz. O quadro a seguir apresenta tais habilidades, seguidas, posteriormente, das análises elaboradas com base nas perguntas indiciárias delineadas na metodologia deste estudo.

Quadro 2 - habilidades da Matriz de Língua Portuguesa/Linguagens - 2022

| HABILIDADES DA MATRIZ DE LINGUAGENS – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                      |          |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| EIXOS COGNITIVOS                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                      |          |
| EIXOS DO CONHECIMENTO                                              | RECONHECER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ANALISAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | AVALIAR                                                                                                                                                              | PRODUZIR |
| <b>Leitura</b>                                                     | 1-Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.<br>2-Identificar elementos constitutivos de textos jornalísticos/midiáticos.<br>3-Identificar as formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios.<br>4-Identificar teses/opiniões/Posicionamentos explícitos e argumentos em textos.<br>5-Identificar elementos constitutivos de gêneros diversos. | 1-Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário.<br>2-Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais.<br>3-Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários.<br>4-Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de apropriação textual (paráfrase, citação etc.).<br>5-Inferir informações implícitas em diferentes textos.<br>6-Distinguir fatos de opiniões em textos.<br>7-Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica.<br>8-Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos. | 1-Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos.<br>2-Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato em diferentes veículos e mídias. |          |

|                                       |                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                           |                                                                            |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|                                       |                                                              | <p>9-Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos.</p> <p>10-Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                           |                                                                            |
| <b>Análise Linguística/ Semiótica</b> | 1-Identificar os recursos de modalização em textos diversos. | <p>1- Analisar o uso de figuras de linguagem como estratégia argumentativa.</p> <p>2-Analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e vozes verbais com base no gênero e a intenção comunicativa.</p> <p>3-Analisar os mecanismos que contribuem para a progressão textual.</p> <p>4-Analisar os processos de referenciação lexical e pronominal.</p> <p>5-Analisar as variedades linguísticas em textos.</p> <p>6-Analisar os efeitos de sentido produzidos pelos usos de modalizadores em textos diversos.</p> | <p>1-Avaliar a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso.</p> <p>2-Avaliar a eficácia das estratégias argumentativas em textos de diferentes gêneros.</p> |                                                                            |
| <b>Produção de textos</b>             |                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                           | 1-Produzir texto em língua portuguesa, de acordo gênero e tema demandados. |

Fonte: Brasil, 2022 (Adaptado)

Ribeiro (2020) argumenta que as materialidades importam na compreensão dos textos multimodais. Os sentidos de um texto são produzidos justamente por sua forma, localização e circulação, levando a uma abordagem que vai além do modo verbal e reconhece a importância de outros modos na construção do sentido.

#### 4.1 Índícios de multiplicidade semiótica

Nesse panorama é que retomamos a pergunta-guia indiciária que aborda a multiplicidade semiótica: a habilidade menciona ou pressupõe textos multimodais (imagens, gráficos, tabelas, diagramação, recursos visuais/sonoros, “textos não verbais”? - Mas agora analisando as habilidades da matriz de Linguagens do 9º ano do Ensino Fundamental, na versão alinhada à BNCC

(Brasil, 2022), com foco nos eixos de conhecimento de leitura; análise linguística/semiótica; e produção de textos.

A arquitetura dessa nova versão da matriz de habilidades do Saeb evidencia uma concepção curricular que reconhece e integra a multimodalidade em diferentes graus de explicitude. A abordagem mais direta e explícita materializa-se em competências que nomeiam diretamente seus objetos, demandando que o estudante seja capaz de, por exemplo, "analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais" e "inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica". Para além da designação explícita, a multimodalidade é fortemente pressuposta de modo implícito forte em habilidades focadas no domínio midiático; ao se propor a "analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos", presume-se uma análise que transcende o verbal, abarcando a diagramação, o uso de imagens e o design como elementos constitutivos da mensagem e de seus efeitos.

Em contrapartida, um vasto conjunto de habilidades opera de modo implícito fraco, privilegiando uma abordagem de extração de sentido primariamente focada no código verbal. Habilidades como "analisar os efeitos de sentido dos tempos, modos e vozes verbais" ou "identificar teses/opiniões/Posicionamentos explícitos e argumentos em textos" concentram-se em aspectos gramaticais, estruturais e argumentativos da língua escrita, sem que outras dimensões, como a visual ou a sonora, por exemplo, se apresentem como requisito analítico essencial. Essa distinção demarca um currículo que, embora reconheça a onipresença de textos que hibridizam linguagens, ainda dedica uma parcela significativa de seu escopo à dissecação de mecanismos intrínsecos à semiose verbal, revelando um movimento pendular entre a abertura para as práticas de letramento contemporâneas e a manutenção de um núcleo de análise linguística de caráter mais tradicional. Kress e Van Leeuwen (2006) argumentam que todo texto é, inerentemente, multimodal, pois mesmo a escrita, tradicionalmente considerada monomodal, sempre incorpora elementos visuais que contribuem para a construção de significados. Dessa forma, a multimodalidade pode ser trabalhada até mesmo sem sua menção explícita, uma vez que a construção de sentido de um texto é, por natureza, multimodal.

## **4.2 Textos multimodais, tecnologias digitais e sentidos**

O debate se constrói, nesse momento, a partir da pergunta-guia indiciária que aborda a mediação tecnológica: as habilidades mencionam gêneros digitais/midiáticos, suportes ou ambientes de circulação, práticas em plataformas, hipertexto/linkagem, ou termos que insinuem tecnologia? No que tange a isso, a matriz de referência do Saeb (Brasil, 2022) apresenta uma abordagem que se evidencia primordialmente pela recontextualização de competências já consolidadas no campo dos estudos de linguagem, adaptando-as ao ecossistema midiático



contemporâneo. Prova disso é a evidência explícita, que propõe "avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato em diferentes veículos e mídias", reconhecendo a multiplicidade de plataformas informacionais da atualidade. No entanto, as pistas mais robustas de competências digitais residem na forte implicação de termos como "midiáticos" e "multissemióticos", onde se espera que o estudante avaliado possa, por exemplo, "analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos" ou "inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica", habilidades cuja aplicação e pertinência são exponenciadas no ambiente digital, povoado por memes, infográficos interativos, vídeos e novas formatações jornalísticas, mostrando-se como uma evidência implícita forte.

Todavia, um segundo conjunto de habilidades revela um caráter mais tangencial e polissêmico, de modo implícito fraco, em sua relação com as tecnologias digitais. Habilidades como "identificar elementos constitutivos de gêneros diversos" ou analisar a intertextualidade em "textos verbais ou não verbais" apresentam uma conexão fraca, pois sua formulação genérica, embora não exclua os gêneros e formatos digitais, não os pressupõe como foco de análise. Assim, o documento reconhece a relevância do ambiente digital, especialmente no que tange à circulação de textos jornalísticos e multissemióticos, mas opta por uma terminologia ampla, que insinua a tecnologia em vez de nomeá-la diretamente, mantendo um elo com uma tradição de análise textual mais abrangente.

### 4.3 Multiplicidade cultural e os Multiletramentos

Para finalizar as análises, o debate será tecido com foco na multiplicidade cultural, uma das dimensões dos multiletramentos, tendo como base a pergunta-guia indiciária: as habilidades mobilizam valores socioculturais, variação linguística, diversidade de registros/perspectivas, ou comparações entre textos/culturas? A partir da nova matriz de referência do Saeb (Brasil, 2022), observa-se que a mobilização de valores socioculturais se manifesta de maneira tanto explícita quanto implícita, demandando do estudante competências interpretativas complexas. A evidência explícita é notória na habilidade que propõe "inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários", o qual convoca diretamente o reconhecimento de dimensões multiculturais intrínsecas à obra. Este ponto de partida estabelece um alicerce para a percepção de que o texto literário é um artefato cultural, imbuído de visões de mundo e atravessado por questões sociais que refletem seu contexto de produção e recepção. A demanda por essa inferência pressupõe, portanto, uma leitura que transcende a literalidade e alcança as camadas mais profundas de significação cultural.

A abordagem se complexifica e se aprofunda ao adentrar as evidências implícitas fortes, que deslocam o foco para a materialidade linguística como veículo de valores. Habilidades como "analisar as variedades linguísticas em textos" e "avaliar a adequação das variedades linguísticas

em contextos de uso" extrapolam a análise puramente estrutural da língua. Elas exigem uma compreensão da variação como fenômeno sociocultural, fomentando a percepção da diversidade de registros e da legitimidade das distintas manifestações culturais e linguísticas. A avaliação da adequação, em particular, implica uma sofisticada capacidade de transitar entre diferentes perspectivas e reconhecer que a funcionalidade da linguagem está atrelada aos múltiplos ambientes socioculturais, evidenciando uma concepção de língua como prática social e culturalmente situada.

A Matriz de Referência para Língua Portuguesa dispõe de 27 habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, abordando as dimensões da multiplicidade semiótica, da multiculturalidade e da mediação tecnológica, alinhando-se à concepção dos multiletramentos. Embora o termo "multiletramentos" não seja explícito, suas dimensões são contempladas de forma aparente ou implícita. Habilidades essenciais para a competência leitora, como a localização de informações explícitas, a inferência de sentidos, a distinção entre fato e opinião e a análise de recursos expressivos formam a base para a compreensão textual, progredindo do nível literal ao interpretativo e analítico. Além dessa base, a matriz promove um aprofundamento analítico. A intertextualidade é expandida para incluir as relações entre textos de diferentes semioses e a avaliação crítica de informações em distintas mídias. A análise linguística evolui para o eixo "Análise Linguística/Semiótica", que valoriza não apenas a linguagem verbal, mas também outras semioses envolvidas na construção de sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matriz de referência atual representa uma evolução significativa em relação a uma matriz anterior, que era postulada por descritores. A nova versão se diferencia ao abordar de forma mais robusta as dimensões da multiplicidade semiótica, da multiculturalidade e da mediação tecnológica, alinhando-se à concepção dos multiletramentos. O Saeb constitui-se como uma das mais importantes avaliações nacionais, ao buscar diagnosticar a qualidade da educação brasileira. Na elaboração dos itens, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens, agora alinhada à BNCC, incorpora habilidades que, em certa medida, redefinem o objeto de leitura na escola pública.

Ademais, a matriz apresenta pistas que levam a entender acerca da valorização da multiculturalidade, ao considerar práticas de linguagem que circulam em diferentes contextos sociais e culturais, ampliando o repertório de vozes e perspectivas que podem ser tematizadas nas avaliações. Ganha relevo, ainda, a mediação das tecnologias, tanto no reconhecimento dos ambientes digitais de circulação de textos quanto na demanda por habilidades de letramento midiático crítico, essenciais para analisar parcialidades e avaliar a credibilidade das informações que circulam nas plataformas contemporâneas.

A integração da produção textual como um eixo explícito — ausente nas matrizes anteriores — rompe com um modelo avaliativo focado quase exclusivamente na recepção, alinhando a

avaliação às teorias que entendem o letramento como um ciclo completo de recepção, análise e criação. Diante disso, é possível compreender esta nova matriz como uma reorientação paradigmática. O movimento reflete a passagem de um modelo de letramento predominantemente grafocêntrico para uma abordagem que reconhece a complexidade da leitura e da produção de sentidos nas ecologias comunicacionais contemporâneas, formalizando, no âmbito da avaliação em larga escala, a centralidade dos multiletramentos.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91–113, dez. 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência versão 1.0. Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: Inep, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de língua portuguesa/linguagens**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 81, 26 jun. 2023.
- CASTRO, L. P.; ROLIM-MOURA, A. S. Letramento(s) e multiletramentos: surgimento, concepções, aproximações e distanciamentos. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 12, n. 3, p. 161-177, out. 2023.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-129, 2019.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.
- GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 08–26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-181.

- GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes et al. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37–53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3990>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- JESUS, G. R. de; ARAÚJO, R. C. Sistema de Avaliação da Educação Básica: uma análise do período entre 2016 e 2022. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, p. e023013, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19089>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 24–38, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, abr. 2004.
- SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

## O/A(S) AUTOR(ES/AS)

### Willian Francisco de Moura

Docente Assistente do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas - IAEL da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Norte. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), na linha de Leitura e Formação do Leitor. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA/2023).

### Luciana Maria Crestani

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP. Professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF-RS.

# Avaliação de Larga Escala e Políticas de Leitura: Um Estudo sob a Perspectiva da Teoria da Ação Planejada

*Large-scale evaluation and reading policies: a documentary study from the perspective of the theory of planned action*

*Políticas de evaluación y lectura a gran escala: un estudio documental desde la perspectiva de la teoría de la acción planificada*

## RESUMO

Apesar dos avanços normativos nas políticas de leitura no Brasil, persiste uma lacuna entre as intenções legislativas e sua efetiva implementação no contexto escolar. Apresenta-se uma abordagem documental direcionada à análise de dispositivos legais e normativos sobre leitura no Brasil, desde a Constituição Federal até o Decreto nº 12.166/2024. A metodologia emprega a análise de similitude para identificar conexões nos discursos institucionais sobre leitura e comunidade escolar, e a análise de série temporal para relacionar as políticas de leitura, as matrizes das avaliações externas vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica e os resultados obtidos em nível nacional. Fundamentado na Teoria da Ação Planejada (Ajzen, 1991, 2020) aplicada à análise documental, o estudo busca compreender como as políticas moldam atitudes, normas subjetivas e percepções de controle comportamental na comunidade escolar. Os resultados sugerem que elementos estruturais, como o descompasso entre intenções legislativas e resultados educacionais concretos, dificultam a internalização das políticas como práxis nas escolas. A análise indica que a indefinição conceitual dos atores e as recorrentes mudanças nas escalas de avaliação comprometem a implementação das políticas e levam à falta de responsabilização coletiva na promoção da leitura. Os resultados contribuem para a compreensão de como as políticas públicas moldam crenças normativas, atitudes e percepções de controle sobre leitura, evidenciando questões relevantes para a discussão do tema.

**Palavras-chave:** Leitura; avaliação de larga escala; políticas públicas.



Recebido em: 30 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59916

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Ludmila Chagas Monteiro**

[ludmila.chagas@academico.ufs.br](mailto:ludmila.chagas@academico.ufs.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-3840-3632>

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

**Raquel Meister Ko. Freitag**

[rko Freitag@academico.ufs.br](mailto:rko Freitag@academico.ufs.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-4972-4320>

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

Despite normative advances in reading policies in Brazil, a gap persists between legislative intentions and their effective implementation in the school context. A documentary approach is presented directed toward the analysis of legal and normative provisions on reading in Brazil, from the Federal Constitution to Decree No. 12,166/2024. The methodology employs similitude analysis to identify connections in institutional discourses on reading and the school community, and time series analysis to relate reading policies, the matrices of external assessments linked to the Basic Education Assessment System, and the results obtained at the national level. Grounded in the Theory of Planned Action (Ajzen, 1991, 2020) applied to documentary analysis, the study seeks to understand how policies shape attitudes, subjective norms, and perceptions of behavioral control in the school community. The results suggest that structural elements, such as the mismatch between legislative intentions and concrete educational outcomes, hinder the internalization of policies as praxis in schools. The analysis indicates that the conceptual ambiguity of actors and recurrent changes in assessment scales compromise policy implementation and lead to a lack of collective accountability in promoting reading. The results contribute to understanding how public policies shape normative beliefs, attitudes, and perceptions of control over reading, highlighting relevant issues for discussion of the topic.

**Keywords:** Reading; large-scale assessment; public policies.

## RESUMEN

A pesar de los avances normativos en las políticas de lectura en Brasil, persiste una brecha entre las intenciones legislativas y su efectiva implementación en el contexto escolar. Se presenta un enfoque documental dirigido al análisis de dispositivos legales y normativos sobre lectura en Brasil, desde la Constitución Federal hasta el Decreto nº 12.166/2024. La metodología emplea el análisis de similitud para identificar conexiones en los discursos institucionales sobre lectura y comunidad escolar, y el análisis de series temporales para relacionar las políticas de lectura, las matrices de las evaluaciones externas vinculadas al Sistema de Evaluación de la Educación Básica y los resultados obtenidos a nivel nacional. Fundamentado en la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 1991, 2020) aplicada al análisis documental, el estudio busca comprender cómo las políticas moldean actitudes, normas subjetivas y percepciones de control conductual en la comunidad escolar. Los resultados sugieren que elementos estructurales, como el desajuste entre intenciones legislativas y resultados educativos concretos, dificultan la internalización de las políticas como praxis en las escuelas. El análisis indica que la indefinición conceptual de los actores y los recurrentes cambios en las escalas de evaluación comprometen la implementación de las políticas y conducen a la falta de responsabilización colectiva en la promoción de la lectura. Los resultados contribuyen a la comprensión de cómo las políticas públicas moldean creencias normativas, actitudes y percepciones de control sobre la lectura, evidenciando cuestiones relevantes para la discusión del tema.

**Palabras clave:** Lectura; evaluación a gran escala; políticas públicas.

### Como citar:

MONTEIRO, L. C.; FREITAG, R. M. K. Avaliação de larga escala e políticas de leitura: um estudo sob a perspectiva da teoria da ação planejada. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 395-421, jul./dez. 2026. DOI: 10.26512/es.v26i2.59916 Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

LUDMILA CHAGAS MONTEIRO  
Rua Frei Paulo, número 455, Bairro Suíça, Aracaju, Sergipe, Brasil.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>





## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Tradicionalmente, o estudo científico sobre a leitura tem sido construído de forma multidisciplinar, e a psicologia é uma das áreas de protagonismo. A psicologia cognitiva, por exemplo, em articulação com a psicolinguística, tem atuação no desvelamento dos mecanismos de decodificação e compreensão textual, revelando a complexidade cognitiva do ato de ler, que envolve redes neurais e processos automatizados (Morais, 1996, 2013). No campo das avaliações em larga escala, a psicometria subsidiou a criação de instrumentos de avaliação capazes de mensurar habilidades de leitura e monitorar o desempenho em larga escala. Contudo, além dos aspectos cognitivos e mensuráveis, a psicologia cognitiva reconhece que fatores sociais, motivacionais e contextuais influenciam o comportamento leitor, e é nesse espaço que a psicologia social pode ampliar a análise.

Entre os referenciais da psicologia social, destaca-se a Teoria da Ação Planejada (TAP), de Ajzen (1991, 2020). A TAP parte do princípio de que o principal determinante de um comportamento é a intenção de realizá-lo, construída a partir de três dimensões: atitudes em relação ao comportamento, normas subjetivas (percepção sobre expectativas de pessoas significativas) e controle comportamental percebido (grau em que o indivíduo julga ter condições para agir). No campo da leitura, estudantes, professores, gestores e famílias desenvolvem crenças e percepções que podem favorecer ou dificultar o aprendizado. Assim, a TAP permite compreender não apenas intenções de engajamento com a leitura, mas também as barreiras subjetivas que explicam por que intenções nem sempre se convertem em ação.

Essa perspectiva mostra-se relevante para a formulação de políticas públicas. No Brasil, marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), garantem o direito à educação e, por consequência, à leitura e à escrita. Diversos programas de formação docente, distribuição de materiais e avaliações educacionais foram implementados com esse objetivo. Entretanto, os resultados das avaliações em larga escala seguem revelando baixos índices de proficiência leitora. Esse descompasso evidencia que esforços normativos e metodológicos não têm sido suficientes. A aplicação da TAP como arcabouço teórico contribui para investigar crenças, atitudes e percepções que influenciam a leitura e, a partir da compreensão desse cenário, subsidiar políticas públicas mais sensíveis às realidades escolares, capazes de promover avanços efetivos na garantia do direito à leitura no país.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento da tese de doutorado "As crenças da comunidade escolar sobre leitura: um estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe" (Monteiro, 2025), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, e que integra o projeto "Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura" (CAPES, Edital 12/2021 - PDPG Impactos da Pandemia), que investiga impactos da pandemia na linguagem e leitura, envolvendo oito instituições brasileiras e três eixos: desenvolvimento linguístico, aprendizagem da leitura e formação de professores.



Este artigo apresenta uma análise dos dispositivos legais e normativos sobre leitura no Brasil, tendo como marco inicial a Constituição Federal de 1988 até o Decreto nº 12.166/2024, examinando como os discursos institucionais se articulam e identificando possíveis relações entre as políticas de leitura, as matrizes das avaliações externas vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os resultados obtidos em nível nacional. Para tanto, emprega-se a análise de similitude para identificar conexões nos discursos institucionais sobre leitura e comunidade escolar, bem como análise de série temporal para examinar a evolução das políticas de leitura, das matrizes de avaliação do SAEB e dos resultados de proficiência ao longo do tempo. Fundamentado na Teoria da Ação Planejada (TAP) (Ajzen, 2020) aplicada à análise documental, busca-se identificar indícios de como as políticas públicas de leitura endereçam ou potencialmente moldam atitudes, normas subjetivas e percepções de controle comportamental na comunidade escolar, contribuindo para a compreensão das possíveis dissonâncias entre as diretrizes normativas e os resultados educacionais observados.

## 1. A TEORIA DA AÇÃO PLANEJADA

A Teoria da Ação Planejada (TAP) consiste em um aprimoramento da Teoria da Ação Racional (TAR), proposta pelos psicólogos sociais Fishbein e Ajzen, em 1967 (Fishbein; Ajzen, 2015). Monteiro (2025), ao citar Fishbein e Ajzen (2015), explica que, diferentemente das crenças, atitudes e intenções, os comportamentos podem ser observados, e abarcam: ação, alvo, contexto e momento e que existem três critérios comportamentais: dicotômico (em que o indivíduo realizaria ou não um comportamento), de grandeza (em que há um valor atribuído a um comportamento) e de frequência (que se refere a quantas vezes realizou a pessoa um comportamento). Myers (2014) cita Fishbein e Ajzen e a TAP, e explica que, para esses autores, as atitudes, as normas sociais percebidas e os sentimentos de controle são determinantes para as intenções, as quais, direcionam os comportamentos.

Fishbein e Ajzen (2015) explicitam que crenças não são inatas, e sim adquiridas mediante as vivências cotidianas. Segundo esses autores, as crenças podem ser comportamentais, normativas ou de controle. Contudo, foi verificado que existe uma lacuna com relação a estudos brasileiros que utilizaram a TAP aplicado ao tema leitura.

Diante da realização de um determinado comportamento, a TAP pondera fatores sociais e psicológicos, revelando-se numa teoria capaz de oferecer pistas quanto ao estudo sobre leitura na comunidade escolar. Por exemplo, Schüller; Birnbaum; Kröner (2017) investigaram a leitura extracurricular de estudantes do ensino fundamental, identificando que crenças sobre a leitura como atividade divertida e relaxante, somadas ao incentivo de pais e professores e ao controle percebido sobre recursos (disponibilidade de livros e tempo), foram determinantes para a leitura no tempo livre. Luo et al. (2021), ao explorarem a leitura digital, integraram a TAP ao Modelo de Aceitação de

Tecnologia (Davis, 1989) e evidenciaram que atitudes positivas em relação aos e-books, combinadas com o controle percebido sobre o domínio tecnológico e a facilidade de uso, explicam significativamente a intenção de leitura digital. Mais recentemente, Barber e Anderson (2025) examinaram a leitura acadêmica e a busca de informações, demonstrando que o controle percebido, especialmente a competência informacional e o acesso a recursos digitais, foi o maior preditor da intenção de buscar e ler textos acadêmicos, superando inclusive as normas subjetivas institucionais. Em conjunto, esses estudos apontam que, embora as crenças comportamentais e normativas sejam importantes, o controle percebido emerge consistentemente como fator crítico na formação de intenções de leitura, sugerindo que políticas educacionais devem priorizar não apenas a promoção de atitudes favoráveis, mas sobretudo a garantia de condições estruturais e desenvolvimento de competências que empoderem os leitores.

A TAP, aplicada no campo educacional, pode ajudar a compreender os fatores que influenciam práticas de leitura, que se configuram como dispositivos institucionais que instauram crenças sobre leitura, incluindo o conjunto de ordenamentos jurídicos e atos normativos, bem como avaliações e larga escala.

## **2. DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS QUE INSTAURAM CRENÇAS SOBRE LEITURA**

### **2.1 Atos normativos brasileiros sobre leitura**

No contexto das políticas públicas de leitura, os atos normativos podem ser interpretados como expressões de crenças normativas institucionais, isto é, expectativas formalizadas pelo Estado que buscam orientar comportamentos desejáveis na sociedade. Leis, diretrizes e regulamentos funcionam como referentes normativos: definem o que é socialmente valorizado em relação à leitura e comunicam aos diferentes atores educacionais – estudantes, professores, gestores, famílias e instituições – quais condutas devem ser adotadas.

Um exemplo é a Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Brasil, 2018). Ao afirmar que a leitura e a escrita são direitos de todos e estabelecer diretrizes para sua promoção, essa lei não apenas garante juridicamente esse direito, mas também explicita uma expectativa normativa: o Estado declara que cidadãos e instituições devem valorizar e fomentar práticas de leitura, criando uma pressão social positiva sobre escolas, professores, bibliotecas e famílias.

Quando analisados sob a perspectiva da TAP, os atos normativos sobre leitura podem ser vistos como dispositivos institucionais que estabelecem crenças normativas acerca da importância da leitura; moldam normas subjetivas que influenciam intenções de ação por parte da comunidade escolar; e reforçam percepções de controle ao criar condições materiais e simbólicas para a promoção da leitura.

Entretanto, a efetividade desses dispositivos depende não apenas da sua existência formal, mas também de como são interpretados, percebidos e internalizados pelos diferentes atores educacionais. Aqui reside um desafio recorrente: a indefinição conceitual sobre quem compõe a “comunidade escolar”. Essa lacuna compromete a clareza dos destinatários das políticas e pode limitar sua implementação.

De acordo com Secchi (2013), cada etapa do ciclo de políticas públicas demanda a participação de atores distintos: cidadãos, movimentos sociais e especialistas na identificação de problemas; técnicos e organizações da sociedade civil na formulação; gestores na decisão; gestores e parceiros locais na implementação; pesquisadores, órgãos de controle e usuários na avaliação; e todos esses grupos na reformulação. Nesse sentido, compreender os atos normativos sobre leitura à luz da TAP permite mapear quais crenças institucionais estão sendo promovidas, a quem se destinam e de que modo podem influenciar atitudes, normas subjetivas e percepções de controle dos atores envolvidos no processo educacional.

As políticas públicas educacionais no Brasil caracterizam-se por sucessivas reformulações, alterações de diretrizes e introdução de novos programas, muitas vezes em intervalos curtos de tempo e atreladas a mudanças de governo ou prioridades administrativas (Freitag *et al.*, 2014). Essa constante renovação normativa, embora possa refletir avanços e tentativas de atualização, também gera instabilidade na percepção da comunidade escolar e da sociedade em geral. Quando as regras mudam com frequência, os atores envolvidos, gestores, professores, estudantes e famílias podem desenvolver uma percepção de incerteza quanto à continuidade das ações, reduzindo o engajamento ou até mesmo gerando descrédito em relação às políticas anunciadas. A sensação de que políticas são transitórias, pouco consolidadas ou de difícil implementação enfraquece a internalização das normas e limita sua capacidade de moldar comportamentos de forma consistente.

Nesse contexto, a TAP (Ajzen, 2020) permite compreender como mudanças institucionais sucessivas reconfiguram o modo como a comunidade escolar e a sociedade percebem sua importância e viabilidade. Cada novo marco legal acrescenta ou redefine crenças normativas, produzindo efeitos cumulativos na formação de intenções e práticas de leitura. Assim, torna-se relevante organizar uma linha do tempo desses documentos para evidenciar como a leitura foi progressivamente tematizada, regulamentada e incentivada, e de que modo essas transformações repercutem na construção social da leitura como comportamento desejável.

## 2.2 Seleção e análise dos documentos

Os critérios de inclusão para seleção final dos documentos normativos sobre o tema leitura (leis e decretos) basearam-se na identificação de dispositivos que estabelecem crenças normativas sobre leitura no contexto das políticas públicas educacionais num escopo temporal de 1988 a 2025.

Para tanto, procedeu-se à leitura das ementas dos referidos documentos, verificando-se a presença do termo “leitura”, mas também a articulação com programas, diretrizes ou ações institucionais que: (a) definem expectativas sociais sobre o comportamento leitor; (b) estabelecem direitos, deveres ou responsabilidades relacionados à leitura; (c) direcionam-se à comunidade escolar ou a atores educacionais específicos; e (d) expressem normas que potencialmente influenciam atitudes, normas subjetivas ou percepções de controle comportamental sobre leitura.

A seleção dos dispositivos normativos sobre leitura foi realizada mediante busca na base LexML – Rede de Informação Jurídica e Legislativa (<https://www.lexml.gov.br>), portal do Governo Federal brasileiro que disponibiliza documentos jurídicos e legislativos das esferas federal, estadual e municipal. Utilizou-se o descritor “leitura” na categoria Legislação, obtendo-se 257 documentos, e, após a aplicação dos filtros “Data por intervalo de 1988 até 2025” e “Autoridade - Federal”, obtiveram-se 28 documentos. Após a verificação das ementas, nas quais foi pesquisada a palavra “leitura”, a correlação com programas de incentivo à leitura, e políticas públicas sobre o tema, restaram 4 documentos, dentre os quais, 2 são decretos e 2 são leis alinhados aos objetivos da pesquisa documental: Decreto n. 519 de 13/05/1992, Lei 10.753 de 30/10/2003, Lei n. 13.696 de 12/07/2018 e Decreto n. 12.166 de 05/09/2024.<sup>2</sup>

Além destes, por serem referidos em documentos normativos sobre leitura e por discutirem programas de leitura criados no decurso histórico, foram incluídos na análise documental quatro legislações: 1) Lei n. 9.394 de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) atualizada, que, considerando o modelo da pirâmide normativa (Kelsen, 1998), está logo abaixo da Constituição Federal; 2) Lei n. 12.244 de 24/05/2010 (que teve como principal instrumento de apoio o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE), 3) Decreto n. 9.099 de 18/07/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e 4) Decreto 11.556 de 12/06/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que é operacionalizado, por exemplo, pelo Programa Cantinho da Leitura/Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Entre documentos normativos, destacamos o Decreto n. 519/1992, cujo objetivo é instituir “o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências”. A importância e correlação do Decreto n. 519/1992 com o estudo de crenças sobre leitura se encontra nos objetivos do PROLER, contidos no Art. 2º e incisos do mesmo Decreto: “I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro” (Brasil, 1992). Ao promover o interesse pela prática da leitura em todo o país, essa política pública estabelece, no Art. 3º, mecanismos e modalidades de incentivo, através das seguintes ações:

---

<sup>2</sup> O conceito de alfabetização, tratada como sinônimo de aprendizado inicial da leitura, não foi incluída no escopo deste estudo, uma vez que, ler e desenvolver a compreensão leitora vai além da decodificação de palavras (Freitas, 2025; Machado; Bello, 2024; Machado, 2018; Foucaumbert, 1994)

- I - instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca;
- II - dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções;
- III - consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura;
- IV - provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público;
- V - promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura;
- VI - utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura.

No entanto, mesmo de relevância, o Decreto n. 519/1992, não apresenta uma definição de leitura. A Lei n. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, embora não conceitue explicitamente o termo "leitura", a reconhece como imprescindível para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso se expressa através da ênfase na alfabetização plena e na capacitação progressiva ao longo da educação básica, elementos configurados como garantias do Estado para a efetivação da educação básica escolar pública (Art. 4º, inciso IX). Voltando-se para o ensino fundamental obrigatório, iniciado aos seis anos de idade, a LDB foca no aprendizado pleno da leitura como um dos requisitos fundamentais para a ampliação da habilidade de aprender (Art. 32, inciso I) (Brasil, 1996).

Embora a leitura não seja especificamente definida pela LDB e conste em apenas dois incisos, sua importância é reconhecida como fundamental para o exercício da cidadania. A análise da LDB evidencia a crença de que o pleno domínio da leitura, no Ensino Fundamental, relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da capacidade de aprender.

A Lei n. 10.753/2003, conhecida como Lei do Livro, institui a Política Nacional do Livro (PNL). Assim como as legislações anteriormente mencionadas, a PNL não apresenta uma definição explícita para o termo "leitura", mas reconhece sua importância ao estabelecê-la como um hábito que deve ser promovido e incentivado (Art. 1º, inciso V) e ao garantir o acesso às pessoas com deficiência visual (Art. 1º, inciso XII). As crenças subjacentes à PNL associam a leitura ao livro como objeto material, caracterizando-a como um hábito a ser desenvolvido por meio de roteiros de leitura e estratégias de controle de estudo. A legislação vincula ainda o termo "leitura" aos processos de editoração, distribuição, comercialização e difusão do material impresso, atribuindo ao Poder Executivo a responsabilidade de criar e executar ações de incentivo e consolidação do hábito de leitura. Entre essas ações, destacam-se a leitura de textos e a introdução de hora de leitura diária nas escolas, cabendo a todos os entes federativos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) a implementação de programas de incentivo à leitura.

A Lei n. 12.244/2010 dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. A relevância dessa legislação encontra-se, especialmente, nos seguintes dispositivos:

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são: [...]

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita; [...]

VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas;

IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas [...] (Brasil, 2010).

A referida legislação expressa a crença de que a leitura está associada à escrita e vinculada a um espaço físico específico – a biblioteca escolar – onde os leitores podem acessar conteúdos, sobretudo em formato de livros, para fins de pesquisa e aprendizagem. A leitura é também concebida como objeto de uma política que deve ser desenvolvida nas escolas, tendo os profissionais das bibliotecas como agentes culturais. Contudo, assim como as legislações anteriores, esta Lei não apresenta uma definição explícita do termo "leitura".

O Decreto n. 9.099/2017 dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e estabelece como um de seus objetivos “fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes” (Art. 2º, inciso IV). Este é o único dispositivo que menciona o termo “leitura” em todo o Decreto. A crença subjacente ao PNLD sobre leitura relaciona-se à necessidade de fomento e incentivo, associando-a à postura investigativa dos estudantes.

A Lei n. 13.696/2018 institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Além de promover a leitura como política pública, a legislação subjaz a crença de que a leitura constitui um direito que demanda políticas de estímulo relacionadas ao acesso ao livro, especialmente por meio de bibliotecas públicas, e à formação contínua de mediadores de leitura – professores, bibliotecários e agentes educativos, culturais e sociais. A leitura é também concebida como prática que deve ser valorizada mediante eventos de difusão cultural.

O Decreto n. 11.556/2023 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Conforme o Art. 5º, são objetivos do Compromisso:

[...] II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

O referido Decreto expressa a crença de que a leitura constitui uma competência que deve ser ampliada e aprofundada, o que demanda a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura, o respeito à diversidade dos estudantes e a realização de avaliação periódica pelas escolas, com apoio do Ministério da Educação.

O Decreto n. 12.166/2024 regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696/2018, e altera o Decreto nº 519/1992 e o Decreto nº 520/1992. Destaca-se a estruturação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) em quatro eixos estratégicos (Art. 4º):

- I - democratização do acesso;
- II - fomento à leitura e à formação de mediadores;
- III - valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico; e
- IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro.

Parágrafo único. Os indicadores de monitoramento e avaliação do PNLL serão integrados ao Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais do Sistema Nacional de Cultura (Brasil, 2024).

A análise do Decreto n. 12.166/2024 evidencia a crença de que a leitura deve ser fomentada e valorizada institucionalmente, implementada mediante planos subnacionais (estaduais, distrital e municipais) e associada ao processo de aprendizagem como uma capacidade a ser desenvolvida em âmbito nacional, com mecanismos de monitoramento e avaliação integrados.

A análise mostra que nenhuma das legislações define explicitamente o termo “leitura”, embora todas a mencionem como elemento central. Ainda assim, a leitura é sistematicamente tratada como algo que precisa ser fomentado, incentivado, promovido e valorizado, revelando uma perspectiva instrumental e normativa, mas sem clareza conceitual sobre sua natureza. Essa importância reverbera nas avaliações em larga escala.

### 3. AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA SOBRE LEITURA

A implementação de políticas de leitura no Brasil não se limita à promulgação de dispositivos legais e normativos. Para que essas políticas se traduzam em mudanças efetivas nas práticas escolares, é fundamental compreender como são avaliadas e monitoradas. As avaliações de larga escala desempenham papel central nesse processo, funcionando como instrumentos de diagnóstico da qualidade educacional e como indutores de práticas pedagógicas. No entanto, à luz da Teoria da Ação Planejada, essas avaliações também influenciam a formação de crenças comportamentais, normativas e de controle percebido sobre leitura na comunidade escolar. A estabilidade ou instabilidade das métricas utilizadas, dos objetivos avaliados e dos padrões de desempenho ao longo do tempo pode impactar significativamente a forma como gestores, professores e estudantes percebem e internalizam as políticas de leitura. Assim, torna-se relevante examinar não apenas o que prescrevem as legislações, mas também como os sistemas avaliativos traduzem essas prescrições em práticas mensuráveis e quais os efeitos dessas traduções sobre as crenças e atitudes da comunidade escolar em relação à leitura.

Não são apenas os dispositivos legais sobre leitura que mudam: as proficiências de avaliações em larga escala também se alteram. A título de exemplo, vejamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), principal avaliação em larga escala conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), voltada para medir a



qualidade do ensino no Brasil. Criado nos anos 1990, o SAEB é responsável por coletar informações sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, além de reunir dados contextuais sobre escolas, professores e gestores. Os resultados são utilizados para subsidiar políticas públicas, orientar a gestão educacional e compor indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Gomes, 2019; Machado, 2023). Entretanto, assim como ocorre com as diretrizes institucionais de leitura, do ponto de vista da formação de crenças da comunidade à luz da TAP, o SAEB não apresenta plena estabilidade em suas medidas ao longo do tempo. A avaliação já passou por alterações em seus modelos psicométricos, matrizes de referência e procedimentos de aplicação.

A mudança nas matrizes de proficiência e nos métodos de análise compromete a comparabilidade dos resultados, criando dificuldades para interpretar tendências de longo prazo. Em especial, a adoção de técnicas da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que busca calibrar os itens e situar os desempenhos em uma escala comum, exige consistência entre edições sucessivas da avaliação. Se ponto de vista psicométrico esta é uma decisão que visa a estabilidade, do ponto de vista da percepção da comunidade essas mudanças geram instabilidade, que podem evocar incertezas sobre até que ponto as variações observadas refletem mudanças reais no aprendizado dos estudantes, e efeitos de revisões técnicas no instrumento de medida. Assim, para a comunidade escolar, a consequência seria semelhante ao que se observa nas mudanças de dispositivos normativos: a percepção de que os parâmetros não são fixos pode reduzir a confiança nos resultados e comprometer o engajamento com políticas que se apoiam nesses indicadores para legitimar suas decisões.

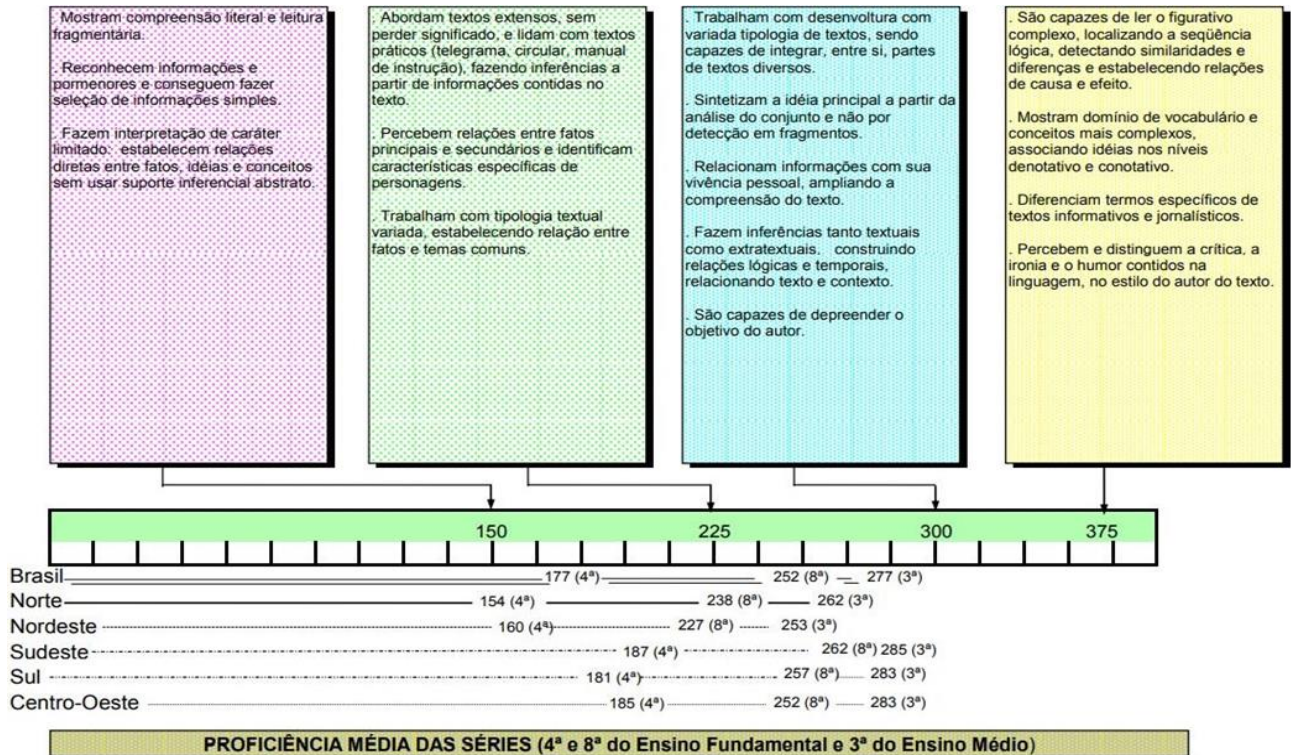
Embora o SAEB exista desde 1990, este estudo considera os resultados de proficiência em Língua Portuguesa a partir de 1995, data dos relatórios mais antigos disponibilizados no site oficial do Governo Federal/INEP/SAEB. É importante destacar que o sistema passou por modificações estruturais significativas ao longo do tempo, gerando instabilidades nas crenças sobre avaliação e desempenho na comunidade escolar. Em 2019, as avaliações anteriormente identificadas como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) foram unificadas sob a denominação SAEB, integrando diferentes etapas e instrumentos avaliativos em um único sistema.

Além das mudanças na estrutura organizacional das avaliações, houve variações nos ciclos de aprendizagem analisados. Até 2009, as médias de proficiência em Língua Portuguesa (LP) eram apresentadas para a 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A partir de 2011, seguindo as determinações da Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu 2010 como ano limite para adaptação do sistema de séries para anos, a nomenclatura foi alterada para 5º Ano e 9º Ano do Ensino Fundamental, mantendo-se a 3ª Série do Ensino Médio. Para o presente estudo, foram consideradas as médias de proficiência em LP apresentadas no 5º Ano e 9º Ano do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio, reconhecendo que essas transformações

metodológicas e nomenclaturais podem ter influenciado as percepções e crenças dos atores educacionais sobre os processos avaliativos e seus resultados ao longo do tempo.

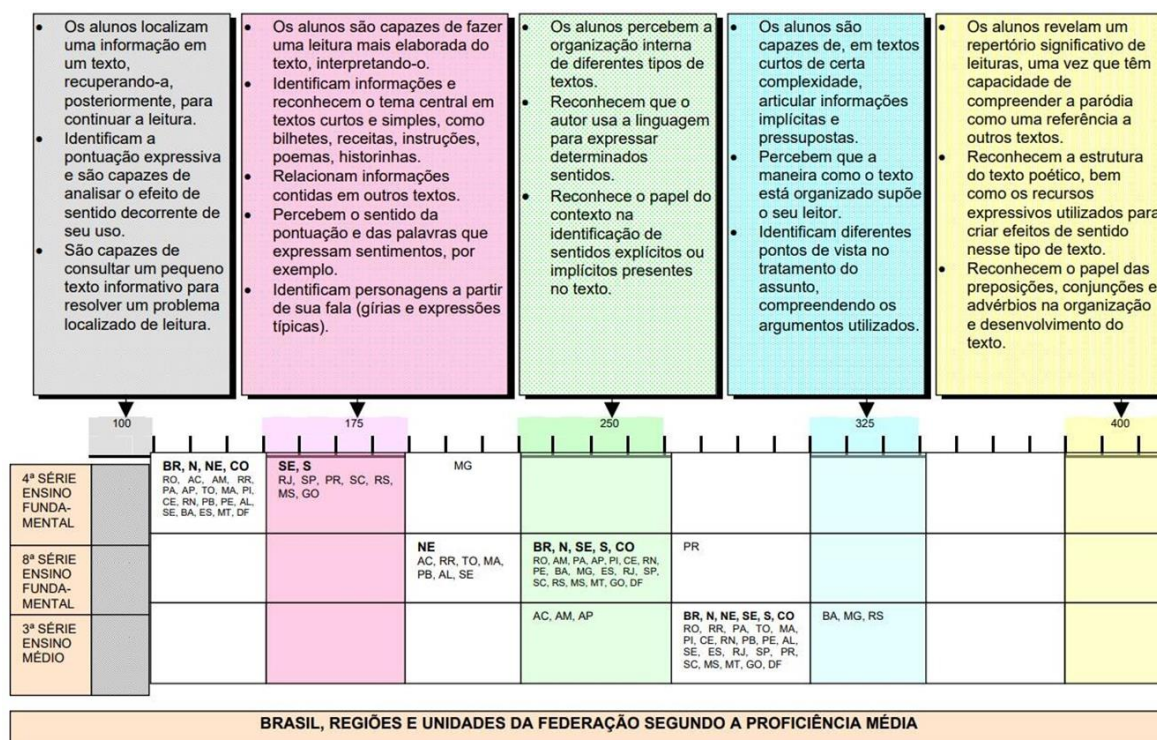
Vejamos, na prática como essas mudanças se dão.

Figura 1 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa (Leitura) – SAEB/1995



Fonte: BRASIL (2014, p. 14).

Figura 2 – Níveis de proficiência em língua portuguesa – SAEB/1997



Fonte: BRASIL (1997, p. 8).

Na Figura 1, onde se encontram os resultados dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (Leitura)<sup>3</sup>, das avaliações SAEB realizadas em 1995, o INEP utilizou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), para comparar as notas dos estudantes:

Para interpretar as escalas de proficiência obtidas, foram selecionados pontos da escala razoavelmente espaçados e neles localizados itens que discriminam os desempenhos dos alunos situados em torno desses pontos. Os pontos selecionados da escala, em ordem crescente – 150, 225, 300 e 375 – também correspondem a níveis de desempenho, descritos em termos dos conteúdos e processos cognitivos efetivamente dominados pelos alunos cuja proficiência se aproxima de seus valores (Brasil, 1998, p. 13).

Na Figura 2, onde se encontram os resultados dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (Leitura), das avaliações SAEB realizadas em 1997, o INEP definiu cinco pontos das escalas, de forma que:

Para interpretar os desempenhos em 1997, foram escolhidos cinco pontos das escalas: 100, 175, 250, 325 e 400 para as disciplinas Língua Portuguesa e Ciências. [...]. As proficiências dos alunos foram então explicadas pela descrição dos conhecimentos e habilidades que eles demonstraram possuir quando situados em torno dos pontos correspondentes a cada nível. Por exemplo, alunos posicionados em torno do ponto 175, na escala de Língua Portuguesa, são capazes de identificar

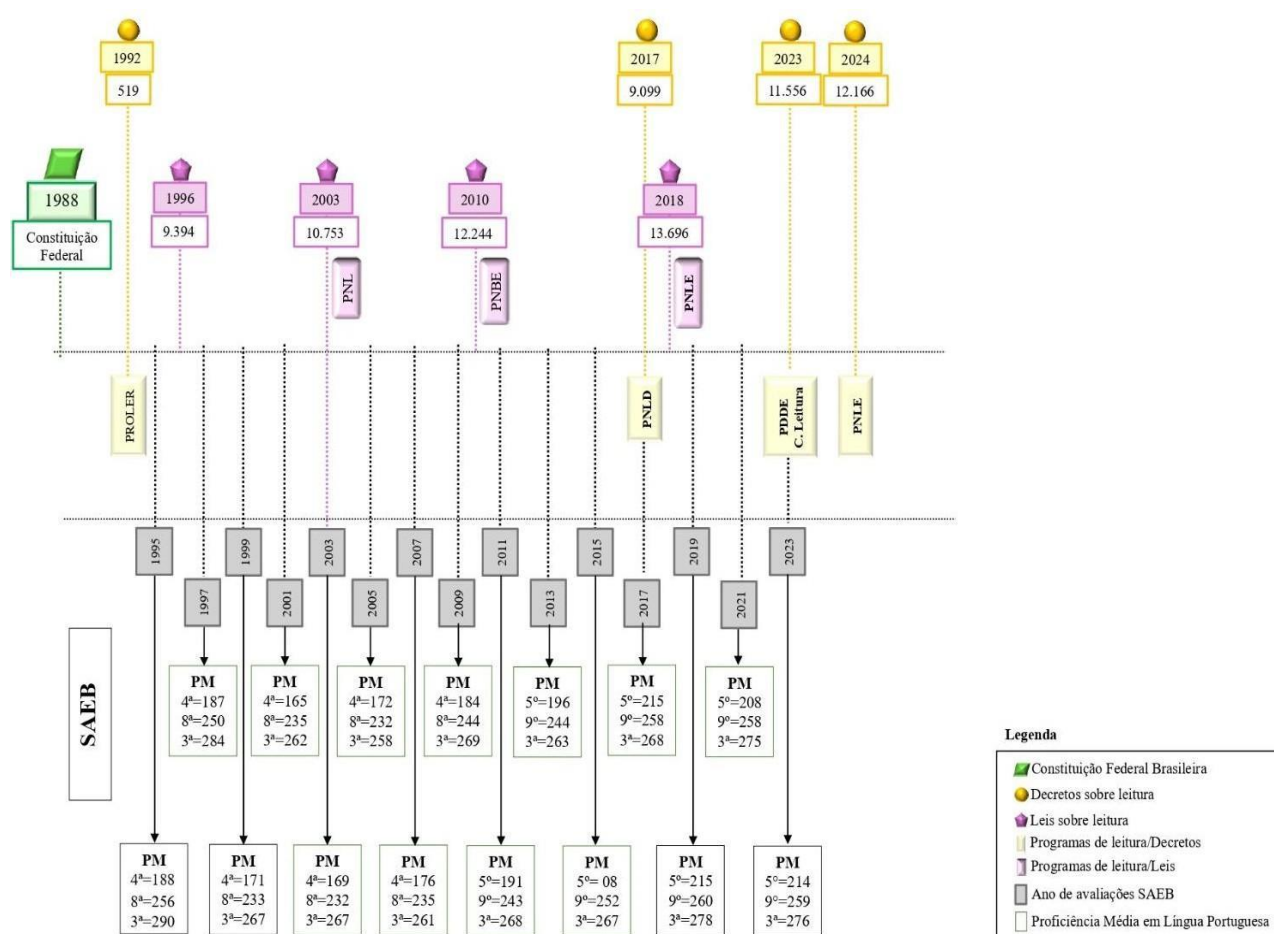
<sup>3</sup> “A concepção de leitura aferida na Prova Brasil alinha-se à orientação do ensino de Língua Portuguesa prevista nos PCN (Brasil, 1998) e na BNCC (Brasil, 2017) que compreendem a leitura como processos mentais complexos para a realização e validação de inferências e antecipações e apropriação dos diferentes tipos de gêneros textuais.” (Machado, 2018, p. 63).



personagens a partir de sua fala (gírias, expressões típicas), entre outras habilidades. (Brasil, 1997, p. 6).

Como podemos ver, mesmo utilizando a TRI, os níveis de proficiência são espaçados e modificados a cada avaliação realizada pelo SAEB, no transcorrer do tempo. Para visualizar essas mudanças, construímos uma Linha do Tempo (Figura 3), com a finalidade de apresentar os programas de leitura, da seção anterior, e a proficiência média (MP) em Língua Portuguesa no SAEB.<sup>4</sup>

Figura 3 – Linha do tempo da Legislação sobre Leitura, Programas e Proficiência Média em Língua Portuguesa da Prova SAEB



Fonte: Elaboração própria.

Como vimos, tendo como marco a Constituição Cidadã de 1988, os quatro decretos e as quatro leis analisados expressam compromisso institucional com a leitura como meio para o exercício da cidadania. Todavia, observa-se que, não obstante as determinações estabelecidas nesses atos legislativos, persistem lacunas estruturais que comprometem a formação de crenças

<sup>4</sup> Os dados sobre os resultados de 1995 até 2023 das avaliações de larga escala em língua portuguesa SAEB foram buscados e encontrados em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> (Brasil, s.d.).

de controle percebido na comunidade escolar. Sob o prisma da TAP (Ajzen, 2020), a ausência de mecanismos efetivos de monitoramento, fiscalização e responsabilização fragiliza a percepção dos atores educacionais sobre sua capacidade de influenciar os resultados das políticas de leitura. Quando as normas prescritivas não são acompanhadas de sistemas claros de avaliação de sua implementação e de atribuição de responsabilidades, os agentes escolares – gestores, professores e bibliotecários – podem desenvolver baixo controle percebido sobre a efetivação dessas políticas, reduzindo a intenção comportamental de engajamento ativo nas práticas de promoção da leitura. Essa limitação se evidencia nos resultados das avaliações de larga escala sobre leitura, que não têm apresentado avanços significativos no decorrer do recorte temporal desta pesquisa, compreendido entre 1988 e 2023 – período para o qual estão disponíveis os dados bianuais do SAEB.

Ao articular a linha do tempo da legislação sobre leitura com a TAP, verifica-se que os marcos legais e programas representam momentos de formulação de políticas e ações governamentais que traduzem a vontade coletiva e institucional de promover melhorias na leitura. Tais elementos correspondem ao estágio da intenção na TAP, manifestando crenças normativas institucionais sobre o que é socialmente desejável e esperado em relação à promoção da leitura no contexto educacional brasileiro.

Constata-se, contudo, uma profusão de atos normativos ao longo da história, invariavelmente associados a programas que mencionam o desenvolvimento da competência leitora. Paradoxalmente, as pontuações nas escalas de proficiência em Língua Portuguesa mantêm-se em patamares que pouco ultrapassam 200 pontos, distantes do nível esperado para um leitor proficiente, independentemente do ciclo de aprendizagem avaliado. À luz da TAP, as mudanças constantes nas escalas de avaliação de proficiência podem interferir nas crenças dos diferentes atores educacionais, especialmente dos docentes, impactando suas atitudes em relação à avaliação, a pressão social percebida sobre suas práticas e o nível de controle que sentem ter sobre sua capacidade de adaptação às novas demandas. Dependendo de como esses três componentes – atitude, norma subjetiva e controle comportamental percebido – se articulam, as mudanças podem gerar tanto resistência e descrédito quanto engajamento e revisão positiva de práticas pedagógicas.

A indefinição conceitual recorrente sobre o que constitui "leitura" nos diversos dispositivos legais adiciona outra camada de complexidade à formação de crenças. Quando os atores educacionais não dispõem de uma compreensão compartilhada e estável sobre o objeto das políticas, as crenças comportamentais (percepções sobre os resultados da ação) tornam-se difusas, dificultando a tradução de intenções normativas em práticas pedagógicas consistentes. Ademais, a ausência de mecanismos efetivos de monitoramento e responsabilização enfraquece as crenças de controle percebido: sem clareza sobre quem deve fazer o quê e como os resultados serão acompanhados, gestores e professores podem perceber as políticas como prescritivas, mas desprovidas de condições reais para sua implementação.

Portanto, embora os dispositivos legais estabeleçam crenças normativas institucionais sobre a importância da leitura, a persistência de baixos resultados nas avaliações sugere que a existência de marcos normativos não é suficiente para transformar intenções em comportamentos efetivos. Faz-se necessário compreender como essas normas são percebidas, internalizadas e traduzidas em ações pelos diversos atores da comunidade escolar, considerando que as instabilidades geradas pelas constantes reformulações nas políticas e instrumentos avaliativos, somadas à indefinição conceitual e à fragilidade dos mecanismos de controle, comprometem a formação de crenças estáveis e favoráveis ao desenvolvimento da competência leitora.

#### 4. ANÁLISE DE SIMILITUDE DOS DECRETOS E LEIS BRASILEIRAS SOBRE LEITURA

Uma vez analisados os dispositivos legais e normativos sobre leitura de 1988 a 2024, esta seção retoma a segunda parte do objetivo deste estudo, que consistiu em examinar como os discursos institucionais se articulam, identificando possíveis relações entre as políticas de leitura, as matrizes das avaliações externas vinculadas ao SAEB e os resultados obtidos em nível nacional.

Do ponto de vista da TAP, as mudanças percebidas pela comunidade escolar nem sempre refletem alterações estruturais nos próprios dispositivos legais. Em outras palavras, pode haver dissonância entre o que a legislação estabelece como expectativa normativa e como essa expectativa é efetivamente compreendida, apropriada e operacionalizada pelos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para aprofundar a compreensão dessa possível dissonância, torna-se necessário examinar, além da linha do tempo dos atos normativos, as estruturas discursivas que os constituem. Realizou-se, então, uma análise de similitude<sup>5</sup> das leis selecionadas, técnica que permite identificar conexões entre termos e conceitos presentes nos textos legislativos, revelando padrões de co-ocorrência, núcleos semânticos centrais e possíveis lacunas ou ênfases nos discursos institucionais sobre leitura. Essa abordagem visa avaliar se e como os dispositivos legais endereçam as dimensões psicossociais da leitura identificadas pela TAP como fundamentais para a transformação de intenções em comportamentos efetivos.

Neste estudo, foram avaliados quatro decretos – Decretos n. 519/1992, 9.099/2017, 11.556/2023 e 12.166/2024 – e quatro leis – Leis n. 9.394/1996, 10.753/ 2003, 12.244/2010 e 13.696/2018 –, procedendo-se uma análise lexical de similitude.

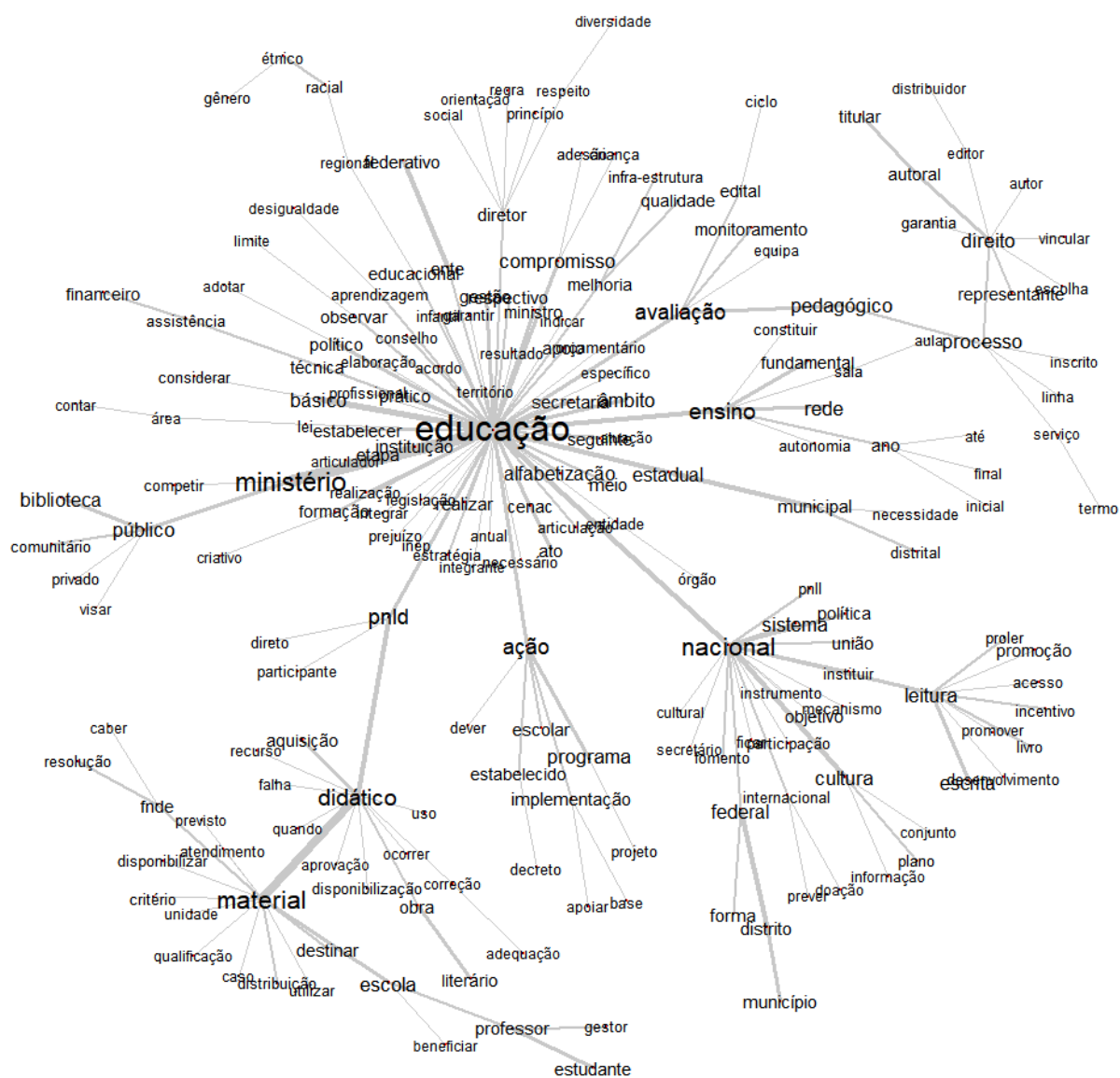
<sup>5</sup> Fundamentada na teoria dos grafos, a análise de similitude é uma ferramenta que facilita a identificação das co-ocorrências entre as palavras, e seu resultado traz indicações da ligação entre as palavras, assim contribuindo para a “identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise” (Marchand; Ratinaud, 2012, *apud* Camargo; Justo, 2013). A análise de similitude foi realizada a partir da identificação do contexto de leitura em Decretos e Leis brasileiras, utilizando a versão 0.8 alpha 7, de 2 de novembro de 2024, da Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ) – Interface R para Análise Multidimensional de Textos e Questionários. Essa interface foi desenvolvida por Pierre Ratinaud, em 2009, em Língua Francesa e, em 2013, passou a ser utilizado no Brasil. Distribuído sob os termos da licença GNU GPL (v2), o IRAMUTEQ é um software livre, que permite realizar análises estatísticas em corpus textual e em tabelas individuais/de caracteres (Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Nos grafos de similitude, há nós centrais, sendo que cada reta que conecta as palavras são arestas. A proximidade e o tamanho das palavras indicam a co-ocorrência delas em conexão com os nós centrais. As relações estabelecidas no grafo de Decretos e Leis fornecem as bases para construir uma dimensão da avaliação das crenças, que são induzidas pelas políticas públicas sobre leitura. No grafo, encontram-se os temas, as palavras-chaves, que devem ser usadas para identificar as relações das crenças que são induzidas por esses atos normativos.

A Figura 4 corresponde ao grafo dos decretos brasileiros sobre leitura, que apresentam as seguintes ementas: Decreto n. 519/1992 - “Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências”; Decreto n. 9.099/2017 - “Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”; Decreto n. 11.556/2023 - “Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”; Decreto n. 12.166/2024 - “Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696/2018, e altera o Decreto nº 519/1992, e o Decreto nº 520/1992”.



Figura 4 – Grafo dos decretos brasileiros sobre leitura



Fonte: Elaboração própria.

O grafo evidencia a palavra “educação” como o nó central da rede semântica, apresentando forte coocorrência com termos como “nacional”, “ministério”, “avaliação”, “ensino”, “político” e “gestão”. Essa centralidade indica que a temática educacional é o eixo estruturante do material, com ênfase na articulação entre políticas públicas, gestão institucional e avaliação dos processos pedagógicos.

A ramificação “educação – nacional – sistema – público – política – federal” revela um núcleo semântico voltado à discussão sobre a construção de um sistema educacional público de caráter federativo, sinalizando preocupações com a articulação entre as esferas de governo e a implementação de políticas estruturantes.

Outro agrupamento se forma em torno dos termos “leitura”, “livro”, “material”, “didático”, “biblioteca” e “acesso”, apontando para a importância atribuída às políticas de promoção da leitura, democratização do acesso ao livro e valorização dos acervos públicos. A presença de palavras como “direito”, “escrita”, “cultural” e “inclusão” reforça a dimensão cidadã dessas ações, evidenciando o papel da leitura como ferramenta de emancipação social.

Ainda se observa um conjunto de termos ligados à dimensão operacional das políticas, como “programa”, “processo”, “fundamental” e “implementação”, que se associam a “avaliação” e “ensino”. Esses termos indicam uma abordagem que não se limita aos marcos legais ou políticos, mas que também abrange a execução prática das diretrizes educacionais.

O grafo de similitude revela um discurso multifacetado, que articula aspectos políticos, operacionais e socioculturais da política educacional, com destaque para a centralidade da educação pública como direito social e prioridade nacional. Nesse grafo, a palavra “leitura” aparece posicionada no eixo direito-inferior, associada principalmente a “promoção”, “acesso”, “incentivo”, “informação” e “livro”. Tais conexões formam um agrupamento que remete a políticas públicas voltadas para a democratização do conhecimento, revelando a leitura como prática social estratégica e como objeto de programas institucionais.

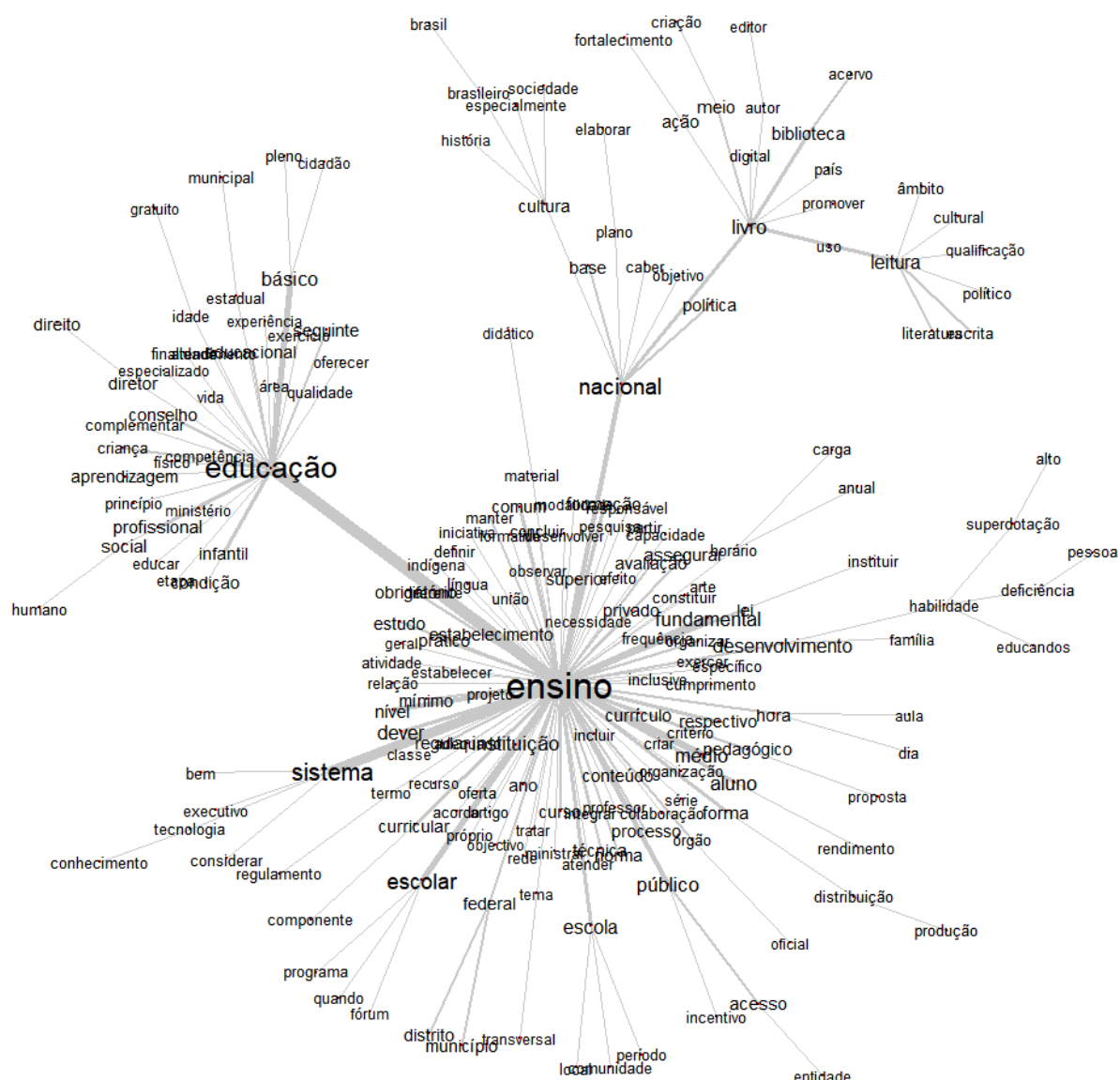
A relação de “leitura” com o termo “nacional” indica que sua abordagem no corpus está diretamente vinculada a políticas de caráter federal, reforçando o papel do Estado na formulação de iniciativas de incentivo. A proximidade com “cultura” amplia o campo semântico, situando a leitura não apenas como prática escolar, mas também como atividade cultural que integra o desenvolvimento educacional e social.

As ligações com “promoção” e “acesso” sugerem um discurso voltado à garantia de direitos, em que a leitura é concebida como recurso fundamental para inclusão social, formação cidadã e fortalecimento da educação pública. Já a conexão com “livro” evidencia a materialidade dessa prática, vinculando-a à distribuição de recursos e ao papel dos programas de incentivo à leitura e ao livro.

A análise isolada da palavra “leitura” demonstra que, no corpus dos decretos, ela é compreendida como dimensão estratégica da política educacional e cultural, articulada a valores de democratização, acesso à informação e promoção do conhecimento, extrapolando o espaço escolar e alcançando a esfera da política pública nacional.

A Figura 5 apresenta o grafo das seguintes Leis brasileiras sobre leitura : Lei n. 9.394/1996 - “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”; Lei n. 10.753/2003 - “Institui a Política Nacional do Livro”; Lei n. 12.244/2010 - “Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”; Lei n. 13.696/ 2018 - “Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita”.

Figura 5 – Grafo das leis brasileiras sobre leitura



Fonte: Elaboração própria.

O grafo de leis destaca que o termo “ensino” constitui o núcleo central, criando conexões mais diretamente com as palavras “educação”, “sistema”, “escolar”, “fundamental”, “aluno”, “nacional” e “público”. O termo “educação” organiza um campo semântico relacionado a princípios e etapas do processo educativo, como “infantil”, “básico”, “profissional”, “complementar”, além de noções como “social”, “humano” e “direito”. Tal conjunto indica que a educação é compreendida como prática institucional, como valor social e direito fundamental.

O conjunto associado à “nacional” liga-se a termos como “política”, “plano”, “cultura”, “biblioteca”, “livro” e “leitura”, referindo à dimensão das políticas públicas e das ações estatais

voltadas à formação cultural e educacional. Esse núcleo apresenta a articulação entre o campo educacional e iniciativas de caráter político-institucional.

Outro eixo surge da associação entre “fundamental” e “aluno”, que se conecta a palavras como “desenvolvimento”, “aprendizagem”, “avaliação”, “currículo”, “metodológico” e “pedagógico”. Esse agrupamento indica a preocupação com os processos formativos, o acompanhamento pedagógico e a dimensão didático-metodológica da educação escolar. Destacam-se termos como “público”, “acesso”, “instituição”, “federal” e “municipal”, que remetem à dimensão institucional e ao caráter democrático das políticas educacionais, reafirmando a ênfase no direito de acesso à educação pública.

O grafo de similitude permitiu identificar três grandes eixos discursivos no corpus: o núcleo estruturante do ensino e da educação, ancorado em princípios, etapas e funções sociais; as políticas públicas nacionais de educação e cultura, relacionadas a planos, bibliotecas, livros e práticas de leitura, e, as práticas pedagógicas e escolares, vinculadas ao aluno, ao currículo, à avaliação e ao desenvolvimento educacional.

O agrupamento em torno da palavra “leitura” evidencia um campo semântico voltado para o acesso à cultura e à formação educacional mediada por recursos bibliográficos. Tal núcleo conecta-se diretamente aos termos “livro” e “biblioteca”, além de se articular ao eixo “nacional”, sugerindo a presença de políticas públicas voltadas à promoção da leitura e ao fortalecimento de espaços institucionais de difusão do conhecimento.

Surgem também relações com palavras como “digital”, “acervo” e “autor”, indicando a valorização de múltiplos suportes de leitura, bem como a preocupação com a democratização do acesso à informação. A associação com “cultura” e “plano” reforça a ideia de que a leitura é concebida, no corpus, como prática cultural estratégica, inscrita em programas e diretrizes de caráter nacional. Esse agrupamento sugere que a leitura não é tratada apenas como atividade individual ou escolar, mas como política cultural e educacional, vinculada ao incentivo estatal, à institucionalização de bibliotecas e à ampliação do acesso a livros em diferentes formatos.

A análise comparativa dos dois grafos sugere aproximações com os pressupostos da TAP. A palavra leitura aparece associada a termos como livro, biblioteca e nacional. Esse agrupamento indica uma valorização normativa e simbólica da leitura, compreendida como um bem cultural, direito social e elemento estruturante da cidadania. Tal configuração reflete o componente atitudinal da TAP, pois evidencia uma predisposição positiva, no âmbito legal, para considerar a leitura como prática desejável e socialmente relevante.

No grafo dos decretos, a palavra leitura conecta-se a termos como incentivo, acesso, promoção e cultura. Diferentemente do grafo das leis, aqui o foco recai sobre os mecanismos práticos e institucionais destinados a viabilizar a prática leitora, seja pela criação de programas, seja pelo fortalecimento de políticas públicas. Esse arranjo evidencia duas dimensões da TAP: de um lado, as normas subjetivas, que configuram a pressão institucional e social para que a leitura seja

incentivada; de outro, o controle percebido, uma vez que os decretos estabelecem condições concretas de acesso, promovendo a sensação de que a prática é possível e alcançável.

A análise dos documentos sugere que enquanto as leis delineiam o valor atitudinal da leitura, vinculando-a a ideias universais e à Constituição Cidadã, os decretos tratam das condições normativas e instrumentais necessárias para transformar esse valor em prática cotidiana. Nesse sentido, a política educacional brasileira, ao menos em nível documental, busca alinhar a construção simbólica da leitura (leis) com a criação de condições para a sua efetivação (decretos), o que se ajusta ao modelo explicativo da TAP para a formação de intenções e comportamentos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado da leitura é estabelecido na legislação brasileira como responsabilidade coletiva, com marcos normativos que expressam o compromisso institucional de promover essa competência fundamental para o exercício da cidadania. Apesar da criação de diferentes atos normativos ao longo dos anos, invariavelmente relacionados a programas de leitura, como pode ser observado na linha do tempo apresentada, os resultados das avaliações em larga escala revelam uma dissonância persistente: as pontuações nas escalas de proficiência em Língua Portuguesa mantêm-se em patamares distantes do nível esperado para um leitor proficiente, independentemente do ciclo de aprendizagem avaliado e do ano de aplicação das avaliações de larga escala, conforme pode ser verificado nos relatórios do SAEB, disponibilizados pelo Inep (BRASIL, s.d.).

Ao articular a cronologia da legislação sobre leitura com a Teoria da Ação Planejada (Ajzen, 2020), verifica-se que os marcos legais representam momentos de formulação de políticas que traduzem a vontade coletiva e institucional de promover melhorias na leitura. Tais elementos correspondem ao estágio da intenção na TAP, manifestando crenças normativas institucionais sobre o que é socialmente desejável e esperado. Contudo, a persistência de baixos resultados sugere que a existência de marcos normativos não é suficiente para transformar intenções em comportamentos efetivos. As mudanças que ocorrem no plano da percepção – nas atitudes, normas subjetivas e controles comportamentais percebidos pelos atores educacionais – não necessariamente se evidenciam na materialidade dos dispositivos legais ou se traduzem em práticas pedagógicas exitosas.

Considerando os resultados do SAEB, é plausível que as crenças da comunidade escolar sobre leitura sejam equivocadas, fragmentadas ou insuficientemente apropriadas pelos diferentes atores envolvidos. Além disso, a própria indefinição conceitual do que constitui a "comunidade escolar" representa um problema estrutural para a implementação das políticas. Embora existam definições na literatura especializada, a legislação não delimita explicitamente esse conceito. Por interpretação dos dispositivos normativos, pode-se inferir que essa comunidade abrange

estudantes, professores, gestores, coordenadores, funcionários administrativos, merendeiras, responsáveis pela limpeza, porteiros e familiares – pessoas que compartilham responsabilidades tanto na formação da cidadania quanto no desenvolvimento social dos estudantes. Essa indefinição compromete a clareza sobre papéis, responsabilidades e capacidades percebidas de cada ator em relação ao processo de aprendizagem da leitura, fragilizando as crenças de controle comportamental percebido, componente central da TAP para a conversão de intenções em ações.

À luz da TAP, as mudanças constantes nas escalas de avaliação de proficiência e nos próprios programas de leitura interferem nas crenças dos atores educacionais, impactando suas atitudes em relação à avaliação, a pressão social percebida sobre suas práticas e o nível de controle que sentem ter sobre sua capacidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da leitura. Dependendo de como esses três componentes – atitude, norma subjetiva e controle comportamental percebido – se articulam, as mudanças podem gerar tanto resistência e descrédito quanto engajamento e revisão positiva de práticas. A análise de similitude das leis selecionadas revela padrões discursivos e núcleos semânticos que permitem compreender quais dimensões da leitura são enfatizadas nos textos normativos e como essas ênfases dialogam (ou não) com as necessidades reais de formação de crenças favoráveis ao desenvolvimento da competência leitora.

Os resultados deste estudo evidenciam que o fracasso nos resultados das avaliações de leitura não se deve à ausência de políticas públicas. As políticas instituídas ao longo dos anos são numerosas e apresentam diretrizes bem estruturadas. Contudo, os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala não alcançam os índices esperados, sugerindo um descompasso entre a formulação normativa e a implementação efetiva, mediado pelas crenças, atitudes e percepções de controle dos atores envolvidos.

A contribuição da Psicologia Social, especificamente por meio da TAP, mostra-se fundamental para compreender e superar esse descompasso. Enquanto as abordagens tradicionais de políticas públicas concentram-se nos aspectos normativos e estruturais – legislação, recursos, infraestrutura –, a Psicologia Social oferece ferramentas teóricas e metodológicas para compreender os processos psicossociais que medeiam a conversão de prescrições institucionais em práticas efetivas. A TAP evidencia que políticas de leitura bem-sucedidas devem ir além da enunciação de objetivos e da alocação de recursos: precisam considerar como os diferentes atores educacionais percebem a leitura (crenças comportamentais), quais pressões sociais experimentam em relação a suas práticas (crenças normativas) e, crucialmente, se sentem capazes de implementar as orientações propostas (crenças de controle percebido).

Este estudo demonstra que a ausência de definição conceitual explícita de "leitura" nos dispositivos legais, somada à indefinição dos papéis dos atores da comunidade escolar e à fragilidade dos mecanismos de monitoramento e responsabilização, compromete a formação de crenças estáveis e favoráveis necessárias para que as políticas se traduzam em comportamentos efetivos. A Psicologia Social, portanto, pode oferecer subsídios para o desenho de políticas públicas



mais eficazes: políticas que promovam atitudes positivas em relação à leitura, que estabeleçam normas sociais claras e compartilhadas sobre os papéis de cada ator, e que, fundamentalmente, garantam as condições estruturais e formativas para que os profissionais da educação desenvolvam senso de controle sobre sua capacidade de promover a leitura.

Assim, é urgente que se conheçam as crenças da comunidade escolar sobre leitura, de modo que intervenções e políticas futuras possam considerar essas dimensões psicossociais. Pesquisas futuras devem mapear sistematicamente as crenças comportamentais, normativas e de controle dos diferentes atores educacionais em relação à leitura, identificando barreiras e facilitadores psicossociais para a implementação efetiva das políticas. Além disso, é necessário desenvolver estratégias de formação e acompanhamento que fortaleçam as crenças de controle percebido dos profissionais da educação, garantindo que se sintam capazes e apoiados para traduzir as diretrizes normativas em práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Compreender como as políticas públicas moldam (ou deixam de moldar) as crenças normativas, atitudes e percepções de controle sobre leitura constitui, portanto, um passo essencial para a superação da dissonância observada entre as intenções legislativas e os resultados educacionais concretos. Em suma, a integração entre a formulação de políticas públicas e os conhecimentos da Psicologia Social não é apenas desejável, mas imprescindível para que o Brasil avance efetivamente na promoção da leitura como direito e como prática transformadora da cidadania.

## REFERÊNCIAS

AJZEN, I. The theory of planned behavior: Frequently asked questions. **Hum Behav & Emerg Tech**, v. 2, p. 314-324, 2020.

BARBER, L. D.; ANDERSON, P. Understanding first-year university student information seeking through the theory of planned behaviour: A transnational perspective, **The Journal of Academic Librarianship**, v. 51, n. 5, 103096. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2025.103096>. Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso Em: 12 Abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm). Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 520, de 13 de maio de 1992**: “Institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm). Acesso em: 12 abr. 2025



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do SAEB/97: escalas de proficiência**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/saeb\\_97\\_primeiros\\_resultados.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_97_primeiros_resultados.pdf). Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do SAEB/95: escalas de proficiência**. 2. ed. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/resultados\\_do\\_saeb\\_95\\_escalas\\_de\\_proficiencia.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/resultados_do_saeb_95_escalas_de_proficiencia.pdf). Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.753.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm). Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 11.556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada da Presidência da República. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. [?], n. 110, p. 3. 13 jun 2023. Seção 1, pt. [?]. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2023&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=165>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 12.166, de 5 de setembro de 2024**. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/D12166.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12166.htm). Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do Saeb. Brasília, DF: Inep, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 15 maio 2025.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. **MIS Quarterly**. v.13, n. 13, p. 319-340, 1989. DOI: 10.2307/249008. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/249008>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FERNANDES, S. C. S. *et al.* Teoria da Ação Planejada como suporte teórico e metodológico: uma revisão sistemática de literatura. **Interação Em Psicologia**, v. 23, n. 1, pp. 92-103, jan.- abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v23i1.55695>. Acesso em: 4 mar. 2025.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Predicting and changing**: the reasoned action approach. New York: Published by Psychology Press, 2015.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAG, R. M. K. *et al.* Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar. **Revista Fórum Identidades**, n. 8, v. 15, p. 41-59, 2014.

GOMES, M. M. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 6, mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>. Acesso em: 15 jul. 2025.

KELSEN, H. **Teoria pura do Direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 228.

LUO, Y. *et al.* Discussion of students' e-book reading intention with the integration of theory of planned behavior and technology acceptance model. **Front. Psychol.**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752188>. Acesso em: 1 out. 2025.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F. Compreensão do leitor e suas implicações no transtorno específico de aprendizagem: um modelo de programa de intervenção. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura\***, Inhumas, v. 16, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10203>. Acesso em: 24 out. 2025.

MACHADO, A. P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura**: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10982>. Acesso em: 10 out. 2023.

MACHADO, H. Saeb: como funciona a maior avaliação da educação brasileira? **QEDuConteúdos**, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/saeb/#:~:text=O%20Saeb%20tem%20como%20objetivo,natureza%2C%20ci%C3%A7ncias%20humanas%20e%20ingl%C3%AAs>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MONTEIRO, L. C. **As crenças da comunidade escolar sobre leitura**: um estudo no Colégio de Aplicação da UFS. 2025. 142f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2025.

MORAIS, J. de. **A arte de ler**. Traduzido por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, José. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo**, v. 38, p. 2-28, 2013.

MYERS, D. G. **Psicologia social**. Tradução: Daniel Bueno, Maria Cristina Monteiro, Roberto Cataldo Costa. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SCHÜLLER, E.; BIRNBAUM, L.; KRÖNER, S. What makes elementary students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. **Reading Research Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 161-175. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.164>. Acesso em: 1 out. 2025.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

## AS AUTORAS

### **Ludmila Chagas Monteiro**

Psicóloga. Professora da educação básica em sala de Atendimento Educacional Especializado. Graduada em Psicologia. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

### **Raquel Meister Ko Freitag**

Linguista, professora Titular do Departamento de Letras Vernáculas, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua em estudos de reprodutibilidade em linguística e em psicologia experimental com parcerias nacionais e internacionais, em especial da rede global *Psychological Science Accelerator* (PSA).

# Entre espaço e tempo: uma proposta de análise de questões de língua inglesa do Enem a partir do cronotopo bakhtiniano

*Between space and time: an analytical proposal of ENEM English Language questions from a Bakhtinian chronotope perspective*

*Entre espacio y tiempo: una propuesta de análisis de preguntas de lengua inglesa del ENEM desde el cronotopo Bajtiniano*

## RESUMO

A presente pesquisa de Linguística Aplicada fundamenta-se nos estudos de Bakhtin e do Círculo sobre o cronotopo, analisando questões de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e refletindo sobre estudos dialógicos nas situações didáticas de inglês no Ensino Médio. A fundamentação parte do conceito de cronotopo em Bakhtin (2018); Volochinov (2009), Brait (2005), Turkiewicz (2022) e Araújo (2024), que discute cronotopo e ensino de leitura em língua inglesa. O corpus é composto por questões de edições do ENEM, com ênfase nos elementos espaço-temporais. A metodologia examina a estrutura das questões atravessada por traços cronotópicos, concluindo que elas se configuram como enunciados concretos que materializam sentidos e dialogam com diferentes instâncias. Isso torna-se evidente ao se considerar o cronotopo da avaliação e como este atravessa o exame, os sujeitos-leitores representados pelos estudantes, assim como os pesquisadores ora apresentados, docentes do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** cronotopo bakhtiniano; teoria dialógica do discurso; questões de língua inglesa do ENEM; ensino médio; elementos espaço-temporais.



Recebido em: 7 de outubro de 2026  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59936

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Alisson Gomes de Araújo**

[alissongomes89@gmail.com](mailto:alissongomes89@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0009-1406-1828>

Universidade Federal do Ceará (UFC),  
Fortaleza, Ceará, Brasil

**George Lucas Lopes Martins**

[georgemartinsufc@gmail.com](mailto:georgemartinsufc@gmail.com)

<https://orcid.org/0800-0002-9452-4758>

Universidade Federal do Ceará (UFC),  
Fortaleza, Ceará, Brasil

**Diogo Rocha Domingos**

[diogord90@gmail.com](mailto:diogord90@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-4161-6392>

Universidade Federal do Ceará (UFC),  
Fortaleza, Ceará, Brasil

**Pollyanne Bicalho Ribeiro**

[pollyanne.bicalho@gmail.com](mailto:pollyanne.bicalho@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>

Universidade Federal do Ceará (UFC),  
Fortaleza, Ceará, Brasil

## ARTIGO

## ABSTRACT

This research in Applied Linguistics is based on the studies of Bakhtin and the Circle on the chronotope, analyzing English language questions from the Brazilian High School National Exam (ENEM) and reflecting on dialogic studies in English teaching situations at the high school level. The theoretical framework draws on the concept of chronotope in Bakhtin (2018), Volochinov (2009), Brait (2005), Turkiewicz (2022), and Araújo (2024), which discusses chronotope and the teaching of reading in English. The corpus consists of questions from ENEM editions, emphasizing spatio-temporal elements. The methodology examines the structure of the questions interwoven with chronotopic traits, concluding that they function as concrete utterances that materialize meanings and engage in dialogue with different instances. This becomes evident when considering the chronotope of the assessment and how it permeates the exam, the student-subjects, as well as the researchers represented here: high school teachers.

**Keywords:** bakhtinian chronotope; dialogic discourse theory; English language questions from ENEM; high school education; spatio-temporal elements.

## RESUMEN

La presente investigación en Lingüística Aplicada se basa en los estudios de Bajtín y el Círculo sobre el cronotopo, analizando cuestiones de lengua inglesa del Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM) y reflexionando sobre estudios dialógicos en situaciones didácticas de inglés en la Educación Secundaria. La fundamentación parte del concepto de cronotopo en Bajtín (2018); Volochinov (2009), Brait (2005), Turkiewicz (2022) y Araújo (2024), que discute el cronotopo y la enseñanza de la lectura en lengua inglesa. El corpus está compuesto por preguntas de ediciones del ENEM, con énfasis en los elementos espacio-temporales. La metodología examina la estructura de las preguntas atravesadas por rasgos cronotópicos, concluyendo que se configuran como enunciados concretos que materializan significados y dialogan con diferentes instancias. Esto se hace evidente al considerar el cronotopo de la evaluación y cómo este atraviesa el examen, los sujetos-lectores representados por los estudiantes, así como los investigadores aquí presentados, docentes de enseñanza secundaria.

**Palabras clave:** cronotopo bajtiniano; teoría dialógica del discurso; cuestiones de lengua inglesa del ENEM; enseñanza secundaria; elementos espacio-temporales.

### Como citar:

ARAÚJO, Alisson Gomes de; MARTINS, George Lucas Lopes; DOMINGOS, Diogo Rocha; RIBEIRO, Pollyane Bicalho. Entre espaço e tempo: uma proposta de análise de questões de língua inglesa do Enem a partir do cronotopo bakhtiniano. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 422-441, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

Percebemos, com Moita Lopes (2006), que um dos principais desafios para o pesquisador em Linguística Aplicada ainda é demonstrar que a criação do objeto de pesquisa também se dá através do olhar do pesquisador, que se encontra centrado em uma realidade sócio-historicamente situada, e não somente a partir de problemáticas que se enxergam prontas para análise, como se a língua fosse um arquétipo fixo sobre o qual realizamos pesquisa.

Em outras palavras, ao relembrarmos a defesa de Rajagopalan (2021) de uma linguística aplicada emancipadora, enxergamos a pesquisa aqui proposta como uma oportunidade metodologicamente embasada de criar pontes entre o mundo acadêmico e a realidade do ensino brasileiro na qual estão inseridos os pesquisadores que aqui escrevem. Desse modo, o que propomos aqui é uma discussão que parte de um olhar para uma necessidade real identificada pelos pesquisadores, os quais encontram embasamento teórico-metodológico na Análise Dialógica do Discurso, caminho de pesquisa escolhido.

Ao longo deste texto, o conceito de cronotopo será abordado em uma perspectiva de estabelecimento de pontes conceituais com os escritos do Círculo de Bakhtin. Fazemos essa ressalva porque o cronotopo, apesar de constituir base para a análise dialógica do discurso, doravante denominada ADD, ainda é um conceito complexo e que carece de olhares mais apurados por parte de quem escolhe investigá-lo, principalmente sob o alicerce epistemológico da LA.

A questão cronotópica, na obra bakhtiniana, está para além do entendimento de tempo linear, isto é, uma sucessão cronológica de eventos. Para os autores do Círculo de Bakhtin, o cronotopo não se restringe apenas a uma sucessão linear de períodos temporais, mas, para além disso, tem a ver com a interligação entre espaço e tempo, compreendidos aqui como instâncias simbólicas do discurso. Isso ocasiona a convergência alegórica de tempo-espaço, vista como parte essencial para manifestação real da linguagem em uma situação comunicativa, ou seja, o enunciado concreto. Nessa perspectiva, o cronotopo é um conceito central da Teoria Dialógica do Discurso (TDD), não somente como um simples detalhe do cenário de enunciação, mas como garantidor da unicidade e eventicidade enunciativa, que produz contingências aos modos de conceber homem e mundo (Bakhtin, 2018).

Isso posto, este texto cumpre o propósito de analisar as dimensões cronotópicas mobilizadas nos itens avaliativos de língua inglesa pertencentes ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Entendemos, principalmente a partir da dissertação de Araújo (2024), que o cronotopo, quando subsidia o olhar para o ensino de língua inglesa, adentra ao campo da construção de sentidos e evidencia o mundo da cultura, uma vez que, “Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo, e, ademais, que na literatura o princípio condutor no cronotopo é o tempo.” (Bakhtin, 2018, p. 12). E no que tange o ensino de língua inglesa no contexto em tela, que pressupõe do estudante o



desenvolvimento de suas habilidades leitoras de modo a interpretar os textos propostos pelas questões do Enem, a importância da identificação das relações espaço-temporais parece ganhar ainda mais força.

A escolha da amostra para análise advém de nossa percepção, enquanto professores da área de linguagens e códigos, de que as questões do Enem compõem uma fonte de material discursivo e cultural que circula nas mais amplas esferas da educação do país. Dentro da área de linguagens, optamos por analisar as questões de língua estrangeira moderna, notadamente as de língua inglesa, por acreditarmos que encontraremos aí um celeiro de relações discursivas e questões linguísticas que evocam relações ideológicas e valorativas que são tensionadas pelos aspectos espaço-temporais.

Outrossim, podemos vislumbrar, ainda nesta introdução, nossa intenção de responder aquela que pode ser nossa principal questão de pesquisa: de que modo a compreensão do conceito de cronotopo bakhtiniano pode contribuir para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na perspectiva do Enem? Devemos lembrar aqui que o exame não engloba todas as habilidades necessárias a performance de um estudante no que tange a sua fluência na língua estrangeira moderna em questão, mas se vale da compreensão leitora e da interpretação textual como critério avaliador do estudante que deverá marcar, naquele universo de cinco questões de inglês, o único item que corresponde à expectativa dos avaliadores e serve de métrica para a performance do candidato.

## **1. O CONCEITO DE CRONOTOPO NO UNIVERSO DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO**

O conceito de cronotopo, conforme Turkiewicz (2022, p. 77), revela-se no âmbito do estudo do texto literário para abordagem da relação espaço-tempo. Para a autora, “a própria composição do termo que o denomina denota tal relação: traz a união dos vocábulos gregos *cronos* (tempo) e *topos* (espaço), apontando para a indissolubilidade das duas categorias.”

Turkiewicz (2022) nos faz rememorar a importância de recorrermos à obra *Teoria do Romance II* (Bakhtin, 2018) para compreendermos com mais propriedade o conceito bakhtiniano de cronotopo. Na referida obra, estudamos o cronotopo como a construção do tempo e do espaço na prosa literária, desde o romance grego, na antiguidade, até o cronotopo rabelaisiano. Araújo (2024, p. 30) nos lembra que em Rabelais, por exemplo, Bakhtin (2018, p. 216) aponta que o cronotopo assume quase que uma função de representação do “universal da existência humana”, característica que encontra consonância com o contexto histórico de um período de descobertas peculiares, “da época dos grandes descobrimentos geográficos e cosmológicos que se iniciava”. A dissertação de Araújo (2024) nos interessa nesse enlace teórico porque defende a relevância da dimensão espaço temporal para a construção de sentidos e para o ensino de leitura em língua inglesa a partir dos livros didáticos.



Ainda conforme Araújo (2024, p. 30), devemos perceber que Bakhtin (2018, p. 217) defende a posição de que o cronotopo corrobora a determinação da unidade artística de uma obra literária. Em outras palavras, podemos dizer que está presente ali o elemento axiológico, uma vez que, nas palavras do autor russo, “A arte e a literatura estão impregnadas de valores cronotópicos de diferentes graus e dimensões. Cada motivo, cada elemento da obra ficcional a ser destacado é um valor.”

Outrossim, carece-nos considerar que, na Teoria do romance II, Bakhtin (2018) concebe primordialmente a ocorrência de grandes cronotopos, como, por exemplo, o cronotopo do encontro, presente no ensaio sobre o romance grego, em que há predominância da categoria temporal. O cronotopo da estrada também constitui um ponto que nos interessa como explicação prática das relações espaço-temporais. A estrada carrega atravessamentos da dimensão espaço temporal e constitui uma situação simbólica que remete aos encontros e, desse modo, está carregada de situações que agregam diferentes indivíduos das mais variadas camadas sociais e estados de crenças presentes no romance.

Ao evocar as palavras de Fiorin (2016) para a tentativa de explicar a origem do cronotopo atribuída à esfera literária, Turkiewicz (2022, p. 77) destaca que:

Os textos literários revelam-nos os cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação do mundo que tinha a sociedade em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua. O cronotopo brota de uma cosmovisão e determina a imagem do homem na literatura (Fiorin, 2016, p. 145).

Podemos considerar que essa relação entre o mundo representado e o mundo real nos interessa para a presente discussão, uma vez que decifrar as relações espaço-temporais não parece configurar um movimento puramente formal e perceptível nas camadas mais superficiais do texto. Quando consideramos a nossa amostra, as questões de língua inglesa do Enem, enquanto textos que se configuram em gêneros discursivos que carregam valorações, pressupostos culturais, horizontes de expectativa, conflitos e tensionamentos, percebemos que estas características demandam uma leitura crítica, de caráter mais aprofundado e, portanto, pautada no ato responsável e responsivo de um sujeito situado e partícipe da construção de sentido.

Cabe ressaltar que a ADD busca compreender como a linguagem funciona, tomando por base as relações em que estão inseridos os enunciados, principalmente nas interações humanas. Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é vista como algo fundamentalmente pautado na interação. Para Bakhtin (2016), a essência da linguagem está justamente na interlocução entre os sujeitos do discurso, interação essa que organiza tanto os aspectos sistemáticos quanto os não sistemáticos da língua. É isso o que caracteriza o dialogismo. Segundo o autor, qualquer enunciado ou forma de expressão possui, em sua essência, um caráter dialógico.

Para Bakhtin, afirmar que todo enunciado é dialógico significa reconhecer que a presença do outro, aqui lembrando o princípio da alteridade, é constitutiva de qualquer ato de linguagem. Todo enunciado se encontra inscrito em uma cadeia discursiva, de modo que ele não constitui na linguagem um “Adão Bíblico”. Na verdade, ele responde a algo que já foi dito e, simultaneamente, projeta possíveis réplicas futuras. Essa dinâmica responsiva revela que a linguagem nunca é neutra ou isolada, mas sempre atravessada por vozes, posições e expectativas sociais diversas. Nesse sentido, como indica Volóchinov (2018), todo enunciado está situado em um contexto de interação verbal, sendo inseparável da multiplicidade de vozes com as quais dialoga, direta ou indiretamente.

Em Bakhtin (2011), entendemos que o funcionamento da linguagem se dá por meio do dialogismo, em que o discurso é atravessado por múltiplas vozes, experiências e intenções. O dialogismo, assim, constitui-se como princípio fundante da atividade humana e da linguagem em uso. O enunciado, nesse contexto, não deve ser analisado isoladamente, mas em sua relação com o locutor e com os demais enunciados que o precedem, o acompanham ou o sucedem, formando uma cadeia comunicativa contínua.

É salutar compreendermos que o cronotopo, consoante as primeiras discussões aqui empreendidas, não corresponde exatamente ao percurso do tempo cronológico, aquele que se esvai no sem-fim dos ponteiros do relógio. O cronotopo evoca um campo simbólico que estabelece relações espaço-temporais, ora mais amplas, ora mais pontuais.

Em Bakhtin (2018), o cronotopo, do grego *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço), refere-se à indissociabilidade entre tempo e espaço no campo literário. A partir desse conceito advindo a princípio das ciências exatas, mais precisamente da matemática e da Teoria da Relatividade, de Albert Einstein, Bakhtin transpõe o cronotopo para o âmbito da criação verbal. Nessa abordagem, o tempo é considerado como princípio condutor e elemento estruturante, uma vez que tudo que diz respeito a uma construção discursiva ou até mesmo à análise dialógica do discurso, ocorre por meio do cronotopo. Em outras palavras, é possível ler os indivíduos do *curso do tempo* em tudo, desde a natureza até ideias, regras e conceitos abstratos (Bakhtin, 2011).

As amplitudes do tempo e do espaço, segundo Bakhtin (1998 [1975]); 2008 [1963]), dizem respeito ao cronotopo. O cronotopo é a ancoragem espaço-temporal de constituição dos sentidos do discurso. Todo cronotopo regulariza um enquadre do mundo, uma posição de/no/com o mundo e com a vida, engendrado em visões da realidade e imagem de um sujeito no/com/para o mundo. Sem as amplitudes espaço-temporais o discurso não existe, orbita no vácuo, sem qualquer vida (Pereira; Rodrigues, 2022, p. 23).

O cronotopo constitui categoria fundamental na construção discursiva. Pereira e Rodrigues (2022, p. 23) destacam que as “amplitudes do tempo e do espaço”, conforme conceituadas por Bakhtin, são condições essenciais para que o discurso exista e produza sentido. O cronotopo, entendido como “a ancoragem espaço-temporal de constituição dos sentidos do discurso”, não

apenas localiza os enunciados em um contexto, mas também configura uma visão de mundo e uma imagem do sujeito em relação a esse mundo.

Em outras palavras, cada cronotopo oferece uma forma específica de ver, experimentar e narrar a realidade, regularizando um "enquadre do mundo", ou seja, uma moldura ideológica e experiencial que sustenta o discurso. Assim, sem essa base espaço-temporal, o discurso se torna destituído de sentido, flutuando no "vácuo", sem vínculos com a vida concreta ou com os sujeitos históricos que o produzem. Tal concepção reforça a importância do cronotopo não apenas como categoria descritiva, mas como princípio organizador do discurso e da experiência humana representada. Isso torna mais clara a célebre frase tão cara aos estudiosos de Bakhtin e o Círculo: "[...] qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos" (Bakhtin, 2018, p. 236).

## 2. O ENEM COMO CAMPO ENUNCIATIVO

As edições do Enem, desde o ano de 2010, contam com questões de Língua Estrangeira, a saber: Inglês e Espanhol. O estudante, no ato da inscrição, faz a opção por uma das línguas estrangeiras supramencionadas para compor o elenco do seu caderno de provas da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Geralmente, a adesão a essa LE ocorre por meio de interesses e afinidades, haja vista que o participante do exame deve ter certo domínio instrumental, de modo que tenha bom êxito na prova.

As questões de inglês recorrem a uma variedade de gêneros discursivos que suscitam as competências de compreensão e interpretação textual. Bakhtin (2016) compreende o funcionamento da linguagem e da forma como os gêneros do discurso são construídos, considerando a situação de inserção nos diversos contextos, em específico, nas atividades humanas interacionais. Nessa conjuntura, entende-se o discurso dialógico como instância caracterizada pela alternância de sujeitos que ocupam uma posição social, sendo a palavra esse elo que os interliga.

Partindo da concepção bakhtiniana, Barros (2003) afirma que o processo dialógico da linguagem pode ser entendido sob dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciatador e o enunciatário, no espaço do texto; e o da intertextualidade no interior do discurso.

Nesse sentido, para Bakhtin (2011),

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, p. 279).

Essa estratégia, por seu turno, promove a leitura como prática social e contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita e ampliação do vocabulário. As escolhas relativas ao gênero discursivo são legitimadas à medida que o estudante do Ensino Médio entra em contato com uma variedade de gêneros, os quais se (re)configuram constantemente no cotidiano. As seleções envolvidas na elaboração dos itens geram tensionamentos e valorações nos enunciados, favorecendo a interação discursiva entre os interlocutores. Desse modo, a partir da perspectiva enunciativa discutida por Volochinóv (apud Brait, 2005):

A situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de significação. Consequentemente um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados.

Entendemos que há uma indissolubilidade entre os enunciados, partindo do pressuposto de que não há valoração de sentidos de modo isolado, uma vez que este último nasce de uma relação com outros enunciados - anteriores, atuais, ou que ainda virão. Outro ponto fundamental em Bakhtin é a ideia de dialogismo. Em Bakhtin e o Círculo, a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, o sentido não está inteiramente na intenção do falante nem exclusivamente nas palavras usadas, mas se constrói na relação entre quem fala e quem ouve. Assim, o Enem também é um enunciado concreto que replica diversos outros enunciados, como expectativas sociais, diretrizes de ensino, decisões políticas etc.

O interlocutor e os enunciados assumem caráter responsivo, pois acarretam às interpretações, atribuição de sentido e, eventualmente, resposta. Assim, o falante antecipa as reações do interlocutor, moldando seu enunciado de acordo com expectativas, conhecimentos partilhados, posições sociais e afetivas. Em resumo, o sentido não é dado de forma unilateral. Mesmo o silêncio ou a recusa de resposta do interlocutor são formas de participação no diálogo e influenciam o significado do que foi dito. Portanto, o Enem, como enunciado concreto, nunca é neutro, mas perpassado por vozes sociais ideológicos que lhe conferem acabamento.

Ao considerarmos as questões do Enem a partir da dimensão cronotópica, devemos estar cientes de que aqueles itens compõem um campo enunciativo. Defendemos isso a partir do que fundamentamos nesse referencial teórico e sob o pressuposto de que, na prova do Enem, se entrecruzam diferentes vozes sociais, gêneros discursivos e valorações que emergem de tensionamentos próprios da arena de discussões em que se põem as situações discursivas.

Como já mencionamos, o cronotopo é a base para a compreensão de como funciona essa arena de posicionamentos refletidos e refratados nos discursos. Ora, o presente artigo e as

discussões aqui fomentadas já compõem um cronotopo específico, o cronotopo do mundo acadêmico e de suas relações entre os pesquisadores, os objetos pesquisados, as escolhas efetuadas e a posição de tensionamento institucional da universidade com o que se demanda de quem faz parte desse universo de sujeitos de pesquisa.

Ao voltarmos nosso olhar para o recorte da amostra em tela, as questões de língua inglesa do ENEM, verificamos que essa prova configura-se como um palco de situações discursivas composto por cronotopos específicos, tais como o escolar, o avaliativo e, em sentido mais amplo, o institucional. Ao se inscrever no referido exame e ao responder às questões aqui analisadas, o candidato se insere em um espaço regulado por normas institucionais, expectativas sociais do contexto educacional brasileiro e por suas próprias aspirações enquanto sujeito pertencente a um coletivo: a escola de Ensino Médio e, em instância mais imediata, a sala de aula da qual faz parte.

A relação estabelecida entre o estudante e a prova do ENEM está atravessada por forças que impactam suas práticas sociais e sua interação com os enunciados propostos. Os textos apresentados pelos elaboradores de itens, nesse universo reduzido de cinco questões de língua inglesa, são dirigidos a um sujeito de quem se pressupõe determinada performance, uma resposta que não se limita ao acerto da alternativa, mas que se traduz também como posicionamento diante das relações sociais e ideológicas que atravessam a avaliação.

Outrossim, entendemos que a linguagem, nesse contexto, não se apresenta como mero instrumento neutro de transmissão de informações. Em uma perspectiva dialógica, essa neutralidade seria impossível porque negaria a própria natureza do que defendemos aqui enquanto fundamento epistemológico. A linguagem constitui, na verdade, uma prática social situada, atravessada por relações alteritárias que evocam tensões, valorações, relações de poder e posicionamentos responsivos.

Em cada época, em cada círculo social, em cada microcosmo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época, e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em roupagens verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de metodologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e que, evidentemente, são sempre expressivos (Bakhtin, 2016, p. 54).

Nessa perspectiva, fundamentados na ADD, podemos considerar que cada questão do exame configura-se como um enunciado concreto, produzindo sentidos a partir de um tempo e espaço socialmente determinados, ou seja, de um ou mais cronotopos.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, conforme os pressupostos de Bakhtin (2018); Volochinov (2009), Brait (2005) e Turkiewicz (2022), com o objetivo de explorar o conceito de cronotopo, tal como desenvolvido por Bakhtin e o Círculo, em uma análise aplicada aos itens de língua inglesa do Enem. O corpus é composto pelas questões de inglês das edições regulares do exame nos anos de 2022, 2023 e 2024, selecionadas a partir de sua pertinência à análise discursiva e à presença de elementos espaço-temporais significativos que permitam a identificação de cronotopos específicos.

A seleção do corpus foi orientada por critérios previamente definidos pelos pesquisadores, com base na pertinência dos itens à análise cronotópica. Os critérios adotados foram: (a) presença de referências temporais, como datas explícitas ou alusões a períodos históricos; (b) ocorrência de elementos espaciais, tais como descrições de cenários ou indicações de contextos espaciais ou geográficos; e (c) estrutura de interlocução, observando-se quem enuncia no texto e de que modo essa voz constrói uma relação dialógica com o candidato.

Tendo por base tais critérios, consideramos a presença de elementos espaço-temporais, tanto explícitos quanto implícitos, nos textos que compõem o corpus. Outro aspecto que orientou a seleção foi a diversidade de gêneros discursivos presentes nas questões, o que possibilitou observar recorrências e contrastes em termos de estilo, conteúdo temático e estrutura composicional, conforme as categorias propostas por Bakhtin (2011).

De posse dos itens supracitados, realizamos as devidas leituras dos textos e das questões associadas para entendermos se o ENEM explora os elementos de tempo e espaço para a construção de sentidos dentro dos horizontes textuais e de que forma esses elementos estão associados, em maior ou menor medida, com os comandos das questões e suas alternativas. O objetivo, nesse sentido, é identificar se os elementos do cronotopo dentro do texto estão imbricados à resolução da questão, de modo que o candidato do ENEM consiga realizar a devida associação e chegar à resposta correta.

Devemos mencionar como um dos passos metodológicos, as pontes conceituais estabelecidas previamente no referencial teórico deste artigo. Nos valem delas para justificar a relevância desse intento para o campo da LA, assim como demonstrar a pertinência da escolha da ADD e, por conseguinte, das bases teóricas do dialogismo, como embasamento epistemológico da pesquisa em tela.

Inspirados nas pesquisas de Turkiewicz (2022) e Araújo (2024), buscamos delimitar, de forma mais palpável, o conceito de cronotopo, oriundo da ADD. Nessa investigação, tal conceito é mobilizado em consonância com o objeto de estudo: uma análise das questões de língua inglesa do ENEM, à luz do arcabouço teórico desenvolvido por Bakhtin e o Círculo.

Após a escolha das questões da amostra, realizamos leituras atentas dos textos e dos enunciados associados, com o intuito de compreender em que medida os elementos que aludem ao conceito de cronotopo são mobilizados na construção de sentido e se estão articulados às exigências de interpretação e resolução das questões. Devemos lembrar aqui que o cronotopo é uma instância simbólica nem sempre palpável em uma análise ou mesmo na superfície do texto. Entretanto, temos a intenção de verificar se os cronotopos presentes nos textos contribuem, ainda que de maneira indireta, para a escolha da resposta correta, o que implicaria reconhecer o papel ativo e responsivo de um sujeito leitor situado na interlocução com os enunciados da prova.

Ao analisarmos as questões de língua inglesa do ENEM à luz do conceito de cronotopo, é salutar destacar, conforme esclarecemos no referencial teórico, que o conceito bakhtiniano não corresponde a uma mera referência explícita de tempo e espaço nos textos. Não se trata apenas de uma simples identificação de datas ou lugares mencionados, por exemplo. Na verdade, carecemos lembrar o que defende Bakhtin (2011) em relação ao cronotopo. Reiteramos que o cronotopo é uma instância simbólica, que transcende a superfície do texto e não se apresenta necessariamente de forma elementar e plausível. Isso significa que a dimensão espaço-temporal incorporada aos enunciados podem estar implícitas nas entrelinhas dos textos do exame ou dos comandos das questões referidas. Esse pressuposto evidencia como complexos tanto o trabalho do estudante em ler e selecionar as respostas corretas para as questões da prova, como o trabalho dos pesquisadores que aqui escrevem, exigindo destes uma leitura atenta e interpretativa, capaz de captar as relações sociais, históricas e ideológicas subjacentes.

É perceptível que, no contexto das questões do ENEM, a dimensão simbólica do cronotopo implica que os elementos espaço-temporais não são apenas dados factuais, mas se articulam com os interesses institucionais, culturais e avaliativos que permeiam o exame. Ademais, a compreensão dos textos e das questões que os seguem demanda do candidato e, por extensão, dos pesquisadores, a realização de interlocuções que considerem não só o texto em seu conteúdo literal, mas também os sentidos implícitos nas relações entre os diferentes cronotopos presentes, sejam eles institucionais, escolares, entre outros.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, apresentamos uma análise das questões escolhidas para nossa amostra, três questões de língua inglesa do Enem das edições 2022, 2023 e 2024. Nosso foco recai sobre a identificação dos elementos espaço-temporais presentes nos enunciados e sua articulação com o contexto institucional e social que envolve o exame, entendendo-o como um campo enunciativo multifacetado.

Buscamos mostrar como o cronotopo atua não apenas como uma referência literal de tempo e espaço, mas como uma instância simbólica que configura o modo pelo qual os sentidos



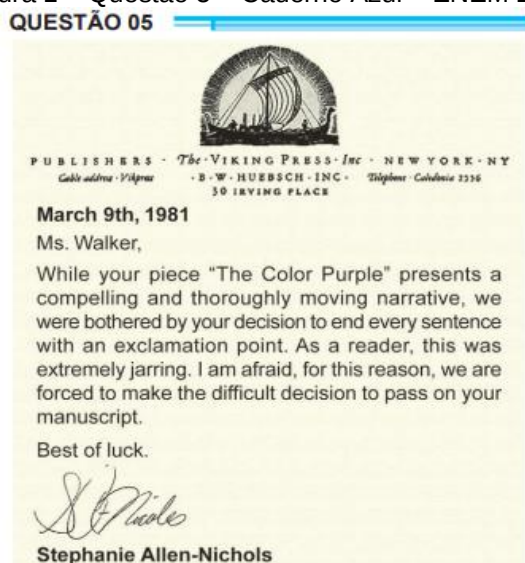
são construídos e tensionados no diálogo entre os enunciadores (elaboradores da prova) e os interlocutores (candidatos). Essa perspectiva permite evidenciar as camadas discursivas que perpassam as questões, revelando relações de poder, expectativas sociais e trajetórias culturais imbricadas nas práticas avaliativas.

A seguir, discutimos exemplos concretos das questões do ENEM nas edições 2022, 2023 e 2024, organizando-os em torno dos grandes e pequenos cronotopos identificados, para ilustrar as dinâmicas temporais e espaciais que marcam o exame e seus efeitos na construção do sentido e na interação discursiva. Reiteramos que muitas dessas nuances espaço-temporais não se encontram na superfície do texto, mas podem se revelar à medida que identificamos as vozes explícitas e implícitas presentes no texto.

Na questão a seguir, por exemplo, quando identificamos a voz de que possui autoridade diante de uma decisão acerca da aceitação ou negação de um manuscrito, podemos identificar um local simbólico ocupado pelo espaço da editora. Além da referência temporal marcada no início do texto, “March 9th, 1981”, 9 de março de 1981, que indica o tempo da resposta à autora sobre seu manuscrito, é salutar enxergarmos que há dois tipos de tempo, o que nos faz pensar em um grande cronotopo e um pequeno cronotopo.

Em outras palavras, podemos identificar um tempo cronológico, datado, que pode compreender o período (tempo e espaço) no qual está inserida a tomada de decisão por parte da editora The Viking Press, situada em Nova Iorque. Ademais, encontramos ali também um tempo de caráter mais simbólico, preenchido pelo que a própria narrativa evoca, o tempo narrativo recriado no relato e o momento da leitura do romance pela editora.

Figura 1 – Questão 5 – Caderno Azul – ENEM 2024



Disponível em: [www.clickhole.com](http://www.clickhole.com). Acesso em: 26 out. 2015.

A carta da editora Stephanie Allen-Nichols à escritora Alice Walker tem o propósito de

- A** problematizar o enredo de sua obra.
- B** acusar o recebimento de seu manuscrito.
- C** solicitar a revisão ortográfica de seu texto.
- D** informar a transferência de seu livro a outra editora.
- E** comunicar a recusa da publicação de seu romance.

Fonte: Divulgação INEP.

**Grande cronotopo:** cronotopo institucional de avaliação.

**Tempo:** tempo cronológico datado: "March 9th, 1981." Representa o tempo do processo editorial e da tomada de decisão em relação ao manuscrito submetido.

**Espaço:** a editora, local de poder simbólico de decisão, de chancela ou negação daquilo que adentra a cultura.

**Pequeno cronotopo:**

**Tempo:** tempo narrativo recriado no relato.

**Espaço simbólico:** o momento da leitura do romance pela editora.

O cronotopo está, portanto, muito além do tempo e do espaço, como diria Turkiewicz (2022) porque notadamente é simbólico. O pequeno cronotopo está, de certo modo, inserido no grande cronotopo da avaliação institucional da editora. É possível identificarmos também o tensionamento entre as relações de poder, uma vez que a voz institucional da editora, que carrega o poder de decisão, sobrepõe-se à voz da autora, aquela que submete seu manuscrito, nesse caso a escritora Alice Walker.

Figura 2 – Questão 3 – Caderno Azul – ENEM 2023

**QUESTÃO 03**

**Things We Carry on the Sea**

We carry tears in our eyes: good-bye father, good-bye  
[mother  
We carry soil in small bags: may home never fade in our  
[hearts  
We carry carnage of mining, droughts, floods, genocides  
We carry dust of our families and neighbors incinerated  
[in mushroom clouds  
We carry our islands sinking under the sea  
We carry our hands, feet, bones, hearts and best minds  
[for a new life  
We carry diplomas: medicine, engineer, nurse,  
[education, math, poetry, even if they mean  
[nothing to the other shore  
We carry railroads, plantations, laundromats,  
[bodegas, taco trucks, farms, factories, nursing  
[homes, hospitals, schools, temples... built on  
[our ancestors' backs  
We carry old homes along the spine, new dreams in our  
[chests  
We carry yesterday, today and tomorrow  
We're orphans of the wars forced upon us  
We're refugees of the sea rising from industrial wastes  
And we carry our mother tongues  
[...]  
As we drift... in our rubber boats... from shore... to shore...  
[to shore...

PING, W. Disponível em: <https://poets.org>. Acesso em: 1 jun. 2023 (fragmento).

Ao retratar a trajetória de refugiados, o poema recorre à imagem de viagem marítima para destacar o(a)

- A** risco de choques culturais.
- B** impacto do ensino de história.
- C** importância da luta ambiental.
- D** existência de experiências plurais.
- E** necessidade de capacitação profissional.

Fonte: Divulgação INEP.

**Grande cronotopo:** cronotopo institucional de avaliação.

**Tempo:** tempo simbólico. O trecho “We carry yesterday, today and tomorrow” suscita que o processo migratório não se restringe a um tempo cronológico datado, específico.

**Espaço:** físicos (ilhas, botes de borracha) e sociais (comunidades e povos com marcas culturais).

**Pequeno cronotopo:** o cronotopo do mar ou da travessia.

**Tempo:** tempo narrativo do poema.

**Espaço:** os trechos percorridos pela viagem marítima. O mar é um destaque a ser dado, representando um espaço transitório de coexistência das experiências plurais.

Destacamos, neste item, que o texto explora marcas diversas de culturas, vivências, línguas e histórias. Há uma multiplicidade de experiências coexistindo e que, quando relacionadas ao contexto migratório, revelam que não há apenas uma experiência de ser refugiado. Outro destaque a ser ressaltado é o elemento “mar”, que reforça a ideia de travessia não só física, mas também cultural e histórica. Podemos dizer que, assim como Turkiewicz (2022) pontua em seu artigo o cronotopo da estrada e do encontro, podemos identificar o que seria o cronotopo do mar ou da travessia, uma vez que esses cronotopos indicam um tempo e espaço simbólicos nos quais as reminiscências da vida dos imigrantes são evocadas.

O tempo e o espaço simbólicos do mar “We carry yesterday, today and tomorrow”, “Nós carregamos o ontem, o hoje e o amanhã” revelam a identidade dos sujeitos que migram. Estes carregam histórias, profissões, diplomas, uma vida inteira que já existia antes da empreitada rumo ao território estrangeiro. A travessia, a fuga das guerras e conflitos, embora carregados da violência da ruptura de vínculos com a terra natal, também indica a preservação daquilo que o novo espaço e tempo que os aguarda não consegue simplesmente apagar.

Ressaltamos que, para marcar a resposta correta, neste caso a letra d, que indica a existência de experiências plurais, o estudante deve compreender que a passagem do tempo naquele poema, embora não indique datas cronologicamente precisas, indica um *onde* e um *quando* simbólicos no continuum da travessia e na expectativa do que aguarda os imigrantes em seu destino final. O tempo é evocado em direção ao passado de suas vivências enquanto cidadãos nacionais de outros lugares, o presente da passagem da travessia e o futuro incerto que se aproxima, o amanhã. Na travessia, as experiências de vida, inclusive a língua materna, instância bastante representativa da cultura, viajam consigo em direção ao desconhecido.

Figura 3 – Questão 1 – Caderno Azul – Enem 2022

### QUESTÃO 01

As my official bio reads, I was made in Cuba, assembled in Spain, and imported to the United States — meaning my mother, seven months pregnant, and the rest of my family arrived as exiles from Cuba to Madrid, where I was born. Less than two months later, we emigrated once more and settled in New York City, then eventually in Miami, where I was raised and educated. Although technically we lived in the United States, the Cuban community was culturally insular in Miami during the 1970s, bonded together by the trauma of exile. What's more, it seemed that practically everyone was Cuban: my teachers, my classmates, the mechanic, the bus driver. I didn't grow up feeling different or treated as a minority. The few kids who got picked on in my grade school were the ones with freckles and funny last names like Dawson and O'Neil.

BLANCO, R. Disponível em: <http://edition.cnn.com>. Acesso em: 9 dez. 2017 (adaptado).

Ao relatar suas vivências, o autor destaca o(a)

- ☐ A qualidade da educação formal em Miami.
- ☐ B prestígio da cultura cubana nos Estados Unidos.
- ☐ C oportunidade de qualificação profissional em Miami.
- ☐ D cenário da integração de cubanos nos Estados Unidos.
- ☐ E fortalecimento do elo familiar em comunidades estadunidenses.

Fonte: Divulgação INEP.

Na questão acima, percebemos que o autor afirma ter nascido na Espanha, após o exílio de sua família de Cuba. Em seguida, a família migrou para Nova York e depois se estabeleceu em Miami, lugar onde foi criado e educado. Ele descreve a comunidade cubana em Miami dos anos 1970 como culturalmente isolada e insular, unida pelo trauma do exílio. Ele não se sentia diferente ou estranho naquele novo lugar, uma vez que tudo ao seu redor era cubano: os professores, os colegas, o mecânico e até o motorista de ônibus. As crianças "diferentes" eram, na verdade, as que não eram cubanas "the ones with freckles and funny last names like Dawson and O'Neil" (aqueles com sardas e sobrenomes engraçados como Dawson e O'Neil). O termo insular aqui já implica um plano do campo da representação porque indica as características geográficas de Cuba, um país insular, e o status da vivência cultural nos EUA, também insular sob o ponto de vista do isolamento.

Neste caso, além do grande cronotopo da avaliação, em relação ao próprio Enem, podemos identificar o cronotopo da migração e da construção identitária da formação cultural. Além disso, quando vislumbramos a dimensão espacial analisada, percebemos que há um lugar plausível e simbólico concomitantemente. Isso é demonstrado através do relato de que o território ocupado pelos imigrantes nos EUA é tão permeado pelas vivências culturais cubanas que causa estranhamento quando habitado por um cidadão norte-americano. Aquele espaço é refúgio porque representa simbolicamente a terra natal.

**Grande cronotopo:** cronotopo institucional da avaliação / cronotopo da migração

Tempo: simbólico e histórico – há uma sobreposição de tempos: o tempo do exílio da família cubana (marcado por referências implícitas ao contexto político pós-revolução cubana), o tempo da infância do narrador nos anos 1970 e o tempo do relato adulto, que reconstrói essa vivência com distanciamento crítico).

Espaço: constitui um espaço geograficamente múltiplo – Cuba, Madrid, Nova York e Miami. Contudo, Miami é o espaço simbólico central, configurando-se como lugar de pertencimento cultural, mesmo estando formalmente nos Estados Unidos. Miami abriga uma pequena Cuba, na qual os estranhos ali tornam-se os nativos dos EUA e não os imigrantes.

**Pequeno cronotopo:** cronotopo da experiência escolar em Miami.

Tempo: o período da infância escolar do autor “the 1970s” (década de 1970), resgatado através da lembrança nostálgica e crítica na narrativa.

Espaço: a escola primária, um espaço de socialização cultural que, paradoxalmente, reforça a familiaridade e o pertencimento identitário do narrador – o “normal” era ser cubano; os “outros” eram os não cubanos.

Além dos movimentos analíticos acima, cumpre-nos observar que as valorações construídas a partir dos elementos de tempo e de espaço presentes de modo implícito ou explícito no horizonte do texto contribuem para a associação entre texto/questão, o que torna o aprendizado de língua estrangeira mais eficaz. Em outras palavras, podemos dizer que a proposta de trabalho pedagógico a partir do dialogismo bakhtiniano, sobretudo com elementos do cronotopo, tornam as aulas de língua estrangeira, objeto ora analisado em nosso estudo, mais significativas, evitando a lógica de reprodução de aulas meramente mecanizadas e que privilegiam somente aspectos gramaticais dissociados dos aspectos textuais.

Notamos, nesse sentido, que as questões do ENEM não priorizam a gramática normativa, dando lugar a análise e interpretação de textos diversos e que exigem do estudante as habilidades instrumentais de língua estrangeira para que consiga lograr êxito na resolução dos itens.

Em síntese, compreendemos que as bases do dialogismo bakhtiniano, em especial o conceito de cronotopo, oferecem apoios fundamentais para o ensino de língua inglesa, pois permitem o entendimento da língua e sua práxis social, ao passo que os sentidos estão imbricados nas interações e atravessados por contextos espaciais e temporais. A análise a partir da dimensão cronotópica reflete e refrata com abordagens intertextuais e críticas no ensino de língua inglesa na escola básica, ao evidenciar como diferentes gêneros e discursos se entrelaçam e se situam em determinados tempos e espaços, favorecendo reflexões axiológicas.

Ao reconhecer que cada enunciado carrega marcas do lugar e do tempo em que são produzidos, torna-se claro nas análises das questões em tela que o educador pode explorar metodologias ativas e situações de aprendizagens mais valorativas. Desse modo, consideramos que o ensino da língua inglesa transcende a mera transmissão de estruturas, uma vez que não vimos na amostra selecionada nenhuma demanda de caráter estrutural da língua. Pelo contrário, percebemos a demanda por movimentos críticos que favoreceram a interpretação do texto, promovendo o desenvolvimento da competência leitora crítica, elemento indispensável na formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar de que modo o conceito de cronotopo, formulado por Bakhtin e o Círculo, pode contribuir para uma leitura mais sensível e crítica das questões de língua inglesa do ENEM, especialmente a partir das amostras selecionadas referentes às edições do exame de 2022, 2023 e 2024. A partir da ADD, buscamos compreender como as questões das provas estão situadas em relação às condições de produção e ao movimento interpretativo dos candidatos, mobilizando dimensões espaço-temporais que vão além da literalidade dos textos.

Ao analisarmos as questões da amostra selecionada, voltamo-nos tanto para os comandos das questões, ou seja, o que os avaliadores demandam dos candidatos, quanto para os textos-base, esses em inglês, de cada item. Interessou-nos também as alternativas a partir das quais os candidatos deveriam marcar a única opção correta. Identificamos, nas situações descritas, a presença notável de grandes e pequenos cronotopos, que se configuram a partir de tempos e espaços simbólicos e que se entrelaçam ao horizonte axiológico dos sujeitos envolvidos. Esse achado corroborou o que defende o referencial teórico desse artigo, uma vez que pontuamos que o cronotopo pode se configurar em determinadas narrativas a partir do grande tempo e do pequeno tempo, o cronotopo mais amplo e o mais imediato, conforme Bakhtin (2016).

Em outras palavras, as questões da prova de língua inglesa do ENEM operam como formas de materialização de sentidos que dialogam com diversas instâncias, inclusive as institucionais, quando consideramos o cronotopo da avaliação institucional, tempo e espaço em que estão atravessados o exame como um todo, as questões referentes à prova de inglês, o estudante e até mesmo os pesquisadores deste trabalho, sujeitos advindos do métier da realidade em tela, a sala de aula do Ensino Médio.

Ademais, devemos nos atentar à importância do estudo dos gêneros discursivos ao desenvolver uma análise para a amostra selecionada. A partir de diversos gêneros mobilizados, dentre os quais podemos citar a poesia, a carta e a autobiografia, o ENEM, enquanto política pública educacional brasileira, conecta-se com as trajetórias pessoais coletivas dos candidatos, suas



vivências e seus conhecimentos prévios, especialmente quando se considera a língua estrangeira em questão, a língua inglesa. Temas como o exílio, a migração, a experiência escolar, a literatura, entre outros, foram abordados nas questões e, certamente, tensionam com as percepções advindas de cada leitor, neste caso os candidatos do exame em tela.

A abordagem, surgida a partir das nossas primeiras hipóteses acerca do cronotopo bakhtiniano e sua relevância para a resolução da prova de inglês do ENEM, propiciou observar que o conceito bakhtiniano atua como ferramenta essencial à interpretação esperada pelos avaliadores do exame. Isso se comprovou através das camadas de sentidos que foram abordadas nas análises e que, de certo modo, correspondem a parte do percurso interpretativo que o leitor esperado deve empreender para obter sucesso na prova.

Devemos lembrar que, embora não tenha feito parte da proposta central deste trabalho, o papel do professor enquanto mediador desse sujeito leitor também pode ser impactado de maneira potente pela decisão de privilegiar ou não as percepções acerca das dimensões espaço-temporais. A consciência dos atravessamentos do tempo e do espaço podem implicar na formação de um sujeito, não apenas capaz de responder corretamente uma prova objetiva como o ENEM, mas um leitor capaz de ampliar sua capacidade crítica diante daquilo que lê e interpreta.

Dessa forma, reconhecer o cronotopo enquanto instância simbólica fortalece a riqueza interpretativa que pode ser mobilizada para compreender as estratégias discursivas e pedagógicas do ENEM, ampliando o alcance das práticas de ensino da língua inglesa para além da simples decodificação textual.

O cronotopo assume, desse modo, uma perspectiva mais pedagógica, uma vez que se mostra salutar em uma sala de aula de ensino de inglês como língua estrangeira. Por oportuno, salientamos que não defendemos aqui que o professor de inglês como língua estrangeira da educação básica tenha um conhecimento profundo acerca do conceito bakhtiniano de cronotopo, muito menos que o estudante e candidato do ENEM desenvolva essa habilidade altamente específica e relacionada aos percursos acadêmicos dos quais fazem parte os autores deste trabalho. Objetivamos, na verdade, demonstrar que as dimensões espaço-temporais são essenciais para a compreensão do texto em língua estrangeira, para a identificação da resposta mais adequada às questões propostas pelo ENEM aos candidatos e, em última instância, ao *métier* dos professores de língua que atuam na educação básica com a tarefa de preparar os referidos estudantes para o êxito no exame.

Reiteramos, por fim, que este trabalho não pretende esgotar as possibilidades de análise do ENEM à luz da teoria bakhtiniana, mas visa oferecer uma proposta inicial que articula o campo da Linguística Aplicada, as pesquisas linguísticas a partir da Teoria Dialógica do Discurso e a prática pedagógica. Reconhecemos, inclusive, que o conceito de cronotopo pode ser desafiador no âmbito do ensino básico, mas acreditamos que, enquanto educadores, devemos buscar formas de mediar esse saber teórico em práticas acessíveis e transformadoras. O ENEM, nesse contexto, não foi por



nós escolhido como amostra por mero acaso. Acreditamos que o exame pode funcionar como um dispositivo enunciativo que instiga o pensamento crítico, a leitura enquanto ato responsável e responsivo, além da valorização das trajetórias culturais dos sujeitos em formação.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alisson Gomes de. **O ensino de leitura em língua inglesa e a Teoria Dialógica do Discurso**: um olhar sobre o cronotopo em livros didáticos da escola pública. 2024. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística / Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77373>. Acesso em: 7 mai. 2025.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 2010.
- BAKHTIN, M. **Teoria do Romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia, Enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- HARGREAVES, A. **Enseñar en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: octaedro, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.
- TURKIEWICZ, R. de O. S. Cronotopo: muito além do tempo e do espaço. In: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

## OS AUTORES

### **Alisson Gomes de Araújo**

Mestre em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras - CELEST - UFC (2019), possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará (2012). Estudou em curso de aperfeiçoamento internacional para professores de Língua Inglesa - The University of Kansas, nos Estados Unidos (2019). Foi professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME. Atualmente, é professor efetivo da Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC. Foi bolsista preceptor da Residência Pedagógica - CAPES/UNIGRANDE (2020). Possui experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino de Língua Inglesa através de novas tecnologias.

### **Deorge Lucas Lopes Martins**

Graduado em Letras: Língua Portuguesa e Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Metodologias e Práticas para Educação Básica pelo Instituto Federal Farroupilha e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente, é estudante de Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e atua como docente efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação do município de Itapipoca/CE.

### **Diogo Rocha Domingos**

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI) e em Gestão Pedagógica na Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras - Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo da Rede Estadual do Ceará.

### **Pollyanne Bicalho Ribeiro**

Pós-doutora em Linguística Aplicada (USP). Doutora em Linguística Aplicada pela PUC Minas (2008) / Université Stendhal (Grenoble III). Professora associada da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Coordenadora do grupo de pesquisa GERLIT (Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho).

# Assessment experiences in face-to-face and online Portuguese as a foreign language courses at a language and teacher development centre

*Experiências de avaliação em cursos online e presenciais de português como língua estrangeira em um centro de línguas e desenvolvimento de professores*

*Experiencias de evaluación en cursos presenciales y en línea de portugués como lengua extranjera en un centro de desarrollo lingüístico de profesores*

## ABSTRACT

This paper focuses on proficiency assessment in courses of Portuguese as a foreign language (PFL), considering both context types: face-to-face and online lessons. Online courses have become more frequent because of the restrictions imposed on face-to-face encounters by COVID-19, but also thanks to advantages of remote teaching and the use of technology in education. Assessment is an essential component of the three-part structure assessment, learning and teaching, considering washback effects of assessment in the teaching process. The experiences presented here happened in the context of a Center for Languages and Teacher Education (CLDP), an extension project developed in the three campi of São Paulo State University (UNESP) in Brazil, where undergraduates in Letters courses can act as language teachers. A placement test, examples of written test tasks and an oral activity to assess PFL students are presented, to illustrate possibilities to verify language development and proficiency, and contribute to the development of assessment tools.

**Keywords:** classroom assessment; language teacher development; online assessment; Portuguese as a foreign language; proficiency; testing.



Recebido em: 3 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59584

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Douglas Altamiro Consolo**

[douglas.consolo@unesp.br](mailto:douglas.consolo@unesp.br)

[orcid.org/0000-0001-6247-8657](https://orcid.org/0000-0001-6247-8657)

Sao Paulo State University (UNESP), Sao Jose do Rio Preto, São Paulo, Brazil

# ARTIGO

## RESUMO

Neste artigo, discute-se avaliação de proficiência linguística em português como língua estrangeira (PLE), considerando contextos de cursos presenciais e online. Cursos de línguas on-line se tornam cada vez mais frequentes, devido às recentes restrições impostas pela pandemia da COVID-19 a atividades presenciais, e graças a vantagens do uso de tecnologias na educação. Entende-se a avaliação como componente essencial da tríade avaliação, aprendizagem e ensino, com efeitos retroativos no processo de ensino. As experiências de avaliação relatadas ocorreram no contexto de um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), um projeto de extensão desenvolvido em três campi da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), no Brasil, no qual alunos de graduação de cursos de Licenciatura em Letras atuam como professores de PLE e das línguas estrangeiras que estudam em sua formação inicial para a docência em línguas. Um teste on-line de nivelamento, exemplos de questões em testes escritos e uma atividade oral são apresentados e discutidos, para se verificarem desenvolvimento linguístico e proficiência.

**Palavras-chave:** avaliação em sala de aula; avaliação on-line; formação de professores de línguas; português como língua estrangeira; proficiência; testagem.

## RESUMEN

Este artículo se centra en la evaluación de la competencia en cursos de portugués como lengua extranjera, en contexto de cursos presenciales y en línea. Cursos de idiomas en línea se han vuelto más frecuentes gracias a las ventajas de la enseñanza a distancia y el uso de la tecnología en la educación. Las experiencias de evaluación aquí presentadas sucedieron en el contexto de un Centro de Desarrollo de Lenguas y Profesores (CLDP), un proyecto de extensión desarrollado en los tres campi de la Universidade Estatal de São Paulo (UNESP) en Brasil, donde los estudiantes de pregrado en Lenguas y Literatura pueden actuar en los CLDP como docentes de las lenguas extranjeras que estudian en su formación inicial. Se presenta y discute una prueba de nivel en línea, ejemplos de preguntas de prueba escrita y una actividad oral para evaluar el desarrollo y la competencia lingüística de los estudiantes.

**Palabras-clave:** evaluación en el aula; desarrollo de profesores de idiomas; evaluación en línea; portugués como lengua extranjera; competencia; pruebas.

### Como citar:

CONSOLO, Douglas Altamiro. Assessment experiences in face-to-face and online Portuguese as a foreign language courses at a language and teacher development centre. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 1-7, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCTION

The need to learn Portuguese as a Foreign Language (PFL henceforth) has increased in the past few years because, among other reasons, the Portuguese language is a requirement for university students, researchers and other professionals to either study, work or engage in projects with partners in Portuguese-speaking countries (Almeida Filho; Moutinho, 2011). The São Paulo State University (UNESP) is among the universities that have partnership programs with foreign institutions. As part of those programs, undergraduates, postgraduates, and academic staff travel to Brazil to take courses or conduct research in which at least an intermediate level of proficiency in Portuguese is required. Once in Brazil, foreign alumni and visitors at UNESP may need to learn Portuguese in order to accomplish their academic aims in the country. For these reasons, UNESP has invested in offering PFL courses, mainly on the three campuses where Letters programs are offered, in the cities of Assis, Araraquara, and São Jose do Rio Preto. “Letters” is an undergraduate program for pre-service language teacher education, in which students learn languages and their literatures (in Portuguese, *Curso de Licenciatura em Letras*).

An important extension project developed at UNESP across its three campuses is the Language and Teacher Development Center (henceforth CLDP), where undergraduate Letters students can act as language teachers in PFL and in the foreign languages included in their degree programs, according to the curriculum of each campus. These language teachers are called “instructors” (*instrutores*, in Portuguese) and all of them are supervised by a professor specialized in the language taught. For example, at IBILCE-UNESP, the languages offered at the CLDP are English, French, Italian, Spanish, and Portuguese as a Foreign Language. Teaching at a CLDP contributes with complementary teacher education for the students who act as tutors in the language programs.<sup>1</sup>

After the start of the COVID-19 pandemic in 2020, face-to-face classes had to be suspended and the solution to continue with the courses offered by the CLDPs was to adopt online instruction, combining synchronous lessons and asynchronous activities. The online foreign language courses offered by the CLDP at IBILCE-UNESP have remained in place to the present day.

This paper focuses on language development and proficiency assessment in PFL classes, considering both face-to-face and online teaching contexts, all based on experiences in PFL courses offered by the CLDP at IBILCE, the UNESP campus in the city of São Jose do Rio Preto, in the state of São Paulo, Brazil. The tests presented and discussed in this article were designed by PFL instructors of the CLDP at IBILCE and revised by their supervisor.

The suggestions of assessment tools and the discussions presented here aim at reporting on examples of successful assessment in the contexts for which the tools were designed, and illustrate assessment possibilities for face-to-face and online courses.

---

<sup>1</sup> For more information about the CLDP-IBILCE, visit <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/>

After a brief theoretical background of language assessment and multiple-choice testing, an online placement test, examples of written test tasks and a classroom oral activity used to assess PFL students are presented, to illustrate a range of possibilities to evaluate language development and language proficiency.

## 1. THEORETICAL BACKGROUND

Language assessment represents an essential aspect in language learning and teaching, that is, assessment, teaching and learning constitute the axes for successful language development (Scaramucci, 1999). The role of assessment in contexts and processes of learning and teaching is also mentioned by Cristovão (2017), who emphasizes the three-part structure constituted by assessment, learning and teaching, and reminds us of “the impact of assessment in language teaching and learning, in language policies, in curricula, in coursebooks, and in national examinations.”<sup>2</sup> (Cristovão, 2017, p. 8, our translation). For Luckesi (2000), assessment implies two interconnected processes: (1) diagnosing and qualifying a given object (for example, students’ advances in language learning, or language proficiency levels); and (2) deciding on actions based on this diagnosis. These assumptions are related to the possibilities of washback effects of language assessment in the teaching and learning processes. Assessment results can play such washback effects (Scaramucci, 2004) on course programs and, in some cases, indicate the need for remedial work.

Assessment includes not only exams and tests, but other practices and processes that can verify and reveal whether learning has happened and thus inform teachers and students, for example, about achievements or failures in educational contexts. For example, classroom tasks and other activities can be used not only to teach and practice language, but to help teachers and students know about the students’ processes of language development.

In the next section, an example of a placement test, and discussions about classroom assessment and multiple-choice tests are presented.

## 2. ASSESSMENT TOOLS

### 2.1 An online placement test of Portuguese as a foreign language (levels A1 – B2)

An online placement test for PFL was developed in order to classify prospective academic foreign visitors to UNESP. Placement tests aim at classifying candidates who are able to enter a course or a postgraduate programme, for instance, or at which level the candidate should start

---

<sup>2</sup> “o impacto da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, nas políticas linguísticas, nas grades curriculares, nos livros didáticos e nos exames nacionais”.

studying at a given school. Test contents contain language items taught at the school, at different levels, or what is required from candidates to enter a course or postgraduate programme, such as reading and/or writing skills.

The online placement test presented here was developed and made available for a period of time prior to the dates when candidates would start their activities in Brazil. In the first stages of the test design, aspects of test security in *Google Forms* and the *Moodle Platform* were compared to determine which of the two would be used. According to the aspects compared and summarized in Table 1, the Moodle platform was chosen.

**Table 1** –Comparison of aspects of test security

|                                                                | <u>Google Forms</u> | Plataforma Moodle |
|----------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------|
| User's registration                                            | <b>No</b>           | <b>Yes</b>        |
| <u>User's identification</u>                                   | <b>No</b>           | <b>Yes</b>        |
| Control of number of trials<br>( = attempts to take the test ) | <b>Yes</b>          | <b>Yes</b>        |
| Time control                                                   | <b>Yes</b>          | <b>Yes</b>        |
| Accessibility                                                  | <u><b>Good</b></u>  | <b>Regular</b>    |
| File attachments                                               | <b>Yes *</b>        | <b>Yes</b>        |
| <u>Multimedia</u>                                              | <b>Yes</b>          | <b>Yes</b>        |

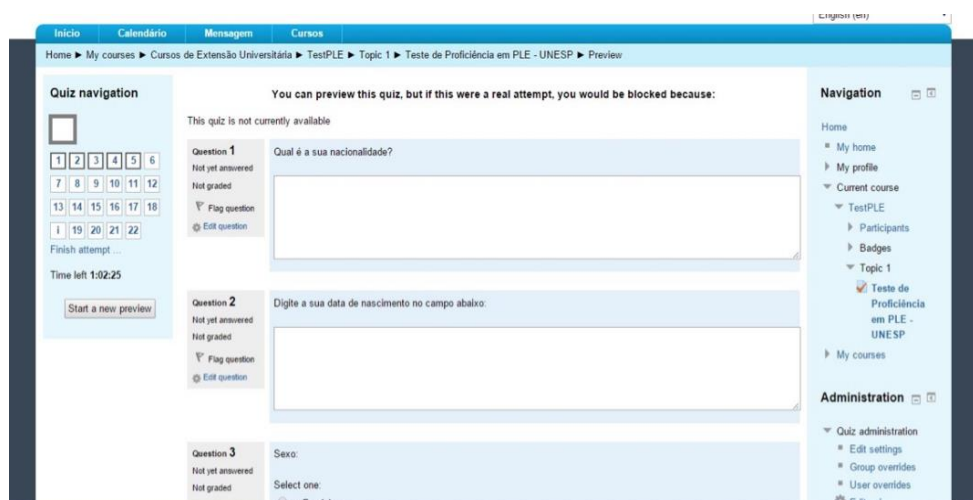
Source: The author.

The placement test classified candidates' proficiency levels as A1, A2, B1 or above B1, based on the Common European Framework of Reference (CEFR), and students were placed into groups for the online courses accordingly. The test questions were presented and answered in written format.

Figure 1 below illustrates one of the screens in the first part of the test, in which test takers were asked personal questions such as date of birth, nationality and previous experiences in learning Portuguese.



**Figure 1** – A computer screen of the first part of the test

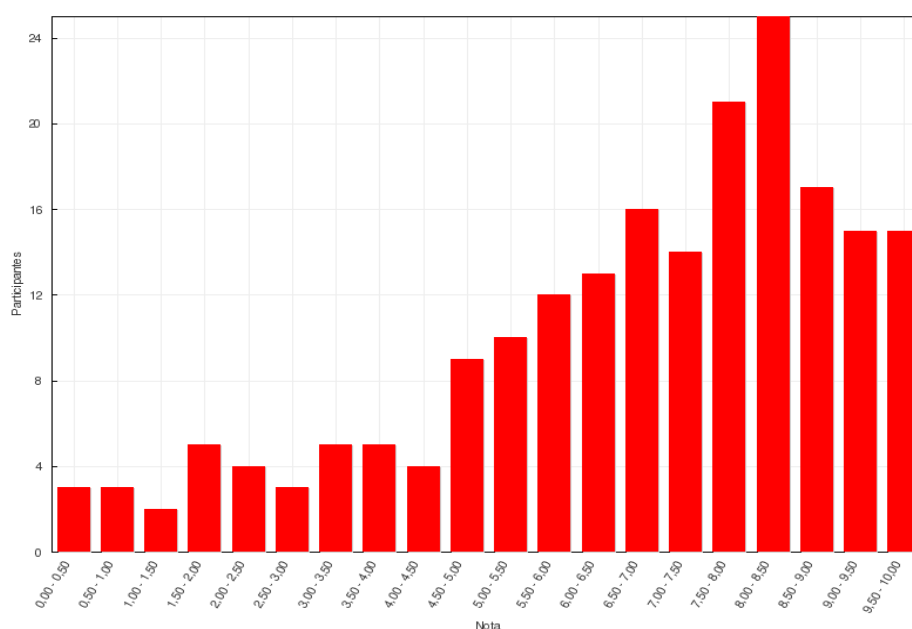


Source: The author.

The last part of the test included a short audio (from *YouTube*) to test listening comprehension and distinguish level B1 test takers from B2 test takers.

A bar chart to illustrate test results is shown in Figure 2. Most test takers' performances were assigned marks between 4.5 and 10.0 (marks corresponding to levels A2, B1 and B2 in CEFR), which revealed that candidates had some previous knowledge of Portuguese and, therefore, did not need to study the language at very elementary levels (A1).

**Figure 2** – Test results (marks 0.0 – 10.0)



Source: The author.

For further information about this online placement test – including question samples and the criteria used to classify the candidates' levels of proficiency according to the specified levels of PFL proficiency addressed by the test, see Consolo (2021) and Consolo and Pereira da Silva (2016).

## 2.2 Classroom assessment

Classroom assessment is closely connected to teaching and learning, and together they constitute the axes of formal schooling. Assessment can include a diversity of tools and processes to verify students' performance and development in a course (Shohamy; Inbar, 2006), so assessment practices can have a wider role than language testing in learning and teaching contexts. Assessment encompasses the diagnosis of learning outcomes and how the learning process is happening, and helps to inform decisions about the course and the students, according to Luckesi (2000), as mentioned in section 1 above.

In this paper, besides the online placement test mentioned above, two types of assessment tools for classrooms – paper-and-pen test items and an oral presentation, are presented and discussed. They have been used to assess students at a basic level (A1-A2) course of PFL at the CLDP / IBILCE-UNESP. Both of them aim not only to check achievements in a course but also to provide formative feedback for students that helps them to move forward with clearer guidance to reach their learning goals. According to Hadji (2001),

Regarding formative assessment, Hadji states that its main function is to contribute to a good regulation of the teaching activity (or education, in a broader sense). It involves gathering useful information about the teaching-learning process. However, the author reminds us: an assessment process does not have to conform to any particular methodological model in order to be formative.<sup>3</sup> (Hadji, 2001, p. 19, *apud* Chueiri, 2008, p. 58, our translation)

Formative assessment lays in (1) learners' experiences in engaging in assessment activities and taking tests, and (2) in the various possibilities of washback effects of results obtained by means of assessment tools in the learners' experiences.

## 2.3 Multiple-choice test items

One of the test questions presented in the next section (Example 3), and all the questions in the test presented in Appendix A, are multiple-choice questions. For this reason, multiple-choice test items are discussed below. A multiple-choice test question, also referred to as a discrete-point item,

---

<sup>3</sup> “Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, o autor nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa” (Hadji, 2001).

is one of the test techniques in language testing in which candidates are typically asked to respond by giving one correct answer from the available options (Hughes, 2002).

Among other techniques to design test questions, such as true or false and gap filling, multiple choice items are frequently used for the assessment of receptive skills (reading and listening). Although very flexible and practical to correct, the multiple-choice format can be used to assess the integration of ideas across texts, as well as vocabulary and grammar. Creating effective items, though, requires great skill on the part of the item writer – as well as careful editing, reviewing, and trialling of the material (Green, 2014).

Some useful guidelines to write multiple-choice test items:

- (a) Alternatives, i.e. the correct answer and the distractors, in multiple-choice test tasks, may be based on students' common linguistic mistakes in grammar and vocabulary, for example. In the English language, common grammatical mistakes can be in the areas of prepositions, verb forms and tenses, and word order. Distractors can then include these inadequate/wrong uses of grammatical items.
- (b) When producing a set of multiple-choice test questions for a test, the correct alternatives and the distractors should be organized in sequences that are not "predictable", and the correct alternatives should be listed in different positions (different alternatives) distributed in the questions so that, as a whole, the test contains approximately the same number of correct alternatives for each position. For example, in a test with ten multiple-choice questions, each question with four alternatives (a, b, c, d), in three questions the correct alternative is "a"; in two questions the correct alternative is "b"; in three questions the correct alternative is "c", and in two questions the correct alternative is "d", and all of them are randomly distributed in the test.
- (c) Sentences or phrases in correct alternatives and in the distractors should be of approximately the same length; sentences or phrases that are too short or much longer than the other alternatives may stand out and give the impression that they are the correct answer.

Among the advantages of multiple-choice test questions, the following aspects are worth mentioning:

- multiple-choice questions are easier to answer, since test takers basically are expected to choose alternatives;
- the tests are relatively less time-consuming to be taken;
- answers are easier to be scored – mainly because they can be machine-scored;
- their results (a) allow for answer standardization, (b) can be easily displayed in percentages and (c) allow for clear comparisons with other similar tests.

On the other hand, there are limitations to multiple-choice test items, for example:

- multiple-choice questions provide test-takers with ‘standard’, previously prepared answers; such questions usually do not allow for additional ideas to be included in the answers, or for creative language use on the part of test takers;
- test-takers can try and guess the best answer to be chosen, or decide to choose, for example, the same alternative to answer all the questions in a test, what may guarantee a score above zero;
- given the two limitations mentioned above, multiple-choice test tasks usually do not test how much knowledge test takers have about a given content, they indicate what test takers (probably) know what is included in the question and in the correct alternative.

In the next section, the suggestions for classroom assessment are presented.

## 2.4 Classroom (face-to-face or online) assessment tools<sup>4</sup>

In this section, two types of assessment tools are presented – questions from a paper-and-pen test and, and oral presentations. Both aim at assessing achievements in PFL courses.

In face-to-face courses, the paper-and-pen tests are administered in the classroom and marked by the class teacher on a later occasion. In the online courses, similar versions of the written tasks are included in tests developed in *Google Docs* and made available to students during class time. In electronic tests, discrete-point items and multiple-choice items can be marked by the same online resource in which the test was designed, for example, *Google Docs*, based on an answer key. On the other hand, “open-ended answers” often need to be marked by the teacher, since correct responses may vary in content and linguistic structures.

The examples of test tasks presented below were taken from tests of PFL for basic level courses (A1 – A2). The first two test tasks aim at listening comprehension and general linguistic knowledge of Portuguese. The third task aims at grammatical knowledge, and the fourth task is about language in conversation.

Curso de PLE: “Produção Oral: Interações Acadêmicas” (A1-A2)

[ *PFL course: “Oral Production: Academic Interactions” (A1-A2) ]*

### TESTE 1 - PARTE 1

SEU NOME COMPLETO [Your full name]

---

<sup>4</sup> I would like to thank Victoria Pereira da Silva, for her participation in the development of the online placement test, and Guilherme Sonsino Soares and Thais Natalie Lopes da Silva, who acted as PFL instructors at the CLDP-IBILCE, for their contributions in the development of the assessment activities and tasks presented in this article.

**Example 1** - RESPONDA, POR ESCRITO, ÀS PERGUNTAS QUE VOCE OUVIR

[Write the answers for the questions you hear]:

(0.4 cada questão = 2.0 pontos)

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_

[Questions to be read aloud by the teacher:]

- 1) Boa noite, tudo bem?
- 2) Qual a sua nacionalidade?
- 3) Qual a sua idade?
- 4) Em que você trabalha, ou trabalhava, no seu país?
- 5) Quando é o seu aniversário?

**Example 2** - OUÇA A CANÇÃO “A GRANDE FAMÍLIA” E COMPLETE OS ESPAÇOS NA LETRA DA MÚSICA [Listen to the song “A Grande Família” and fill in the spaces in the lyrics]: (0.2 cada resposta = 2.0 pontos)

\_\_\_\_\_ família é muito unida

*E também muito ouriçada.**Brigam por qualquer razão,**Mas acabam pedindo perdão.**Pirraça \_\_\_\_\_!**Pirraça mãe!**Pirraça \_\_\_\_\_!**Eu também \_\_\_\_\_ da família,**Eu também quero pirraçar.**Catuca \_\_\_\_\_!**Catuca mãe!**Catuca \_\_\_\_\_!**Eu também \_\_\_\_\_ da família,**Também quero catucar**Catuca \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,**Eu também \_\_\_\_\_ da família,*

*Também quero catucar.*

[Video available at <https://www.youtube.com/watch?v=xs0XzbC4zUI>]

**Example 3** - LEIA AS SENTENÇAS ABAIXO: [Read the following sentences:]

- (1) Eu \_\_\_\_\_ visitando o Rio de Janeiro e adoro esta cidade.
- (2) Onde você \_\_\_\_\_?
- (3) Eu \_\_\_\_\_ professor. E você?
- (4) Vocês \_\_\_\_\_ aprendendo muito com as dicas?

ASSINALE A ALTERNATIVA QUE COMPLETA CORRETAMENTE AS LACUNAS, NA ORDEM QUE OCORREM NAS SENTENÇAS ACIMA: [Choose the alternative that best completes the spaces in the sequence they occur in the sentences above:]

- a) 1. estou; 2. está; 3. sou; 4. estão.
- b) 1. estou; 2. está; 3. é; 4. está.
- c) 1. sou; 2. está; 3. sou; 4. estão.
- d) 1. está; 2. estou; 3. sou; 4. estão.

Adapted from: <https://rioandlearn.com/pt-br/exercicio-verbo-ser-e-estar/>

In the first task, in the first part of the test, students listen to questions read aloud by the class teacher, and are expected to answer the questions in written form. This task focus on listening comprehension and language that would be produced if students were in fact speaking Portuguese. For practical reasons, answers are given in written form. In the second task, students have to fill in spaces in the lyrics of a well-known song in Brazil, from the introduction of a television series called *A Grande Família* (The Large Family). And in the third task, students are expected to know the forms and the differences in meaning of the verbs *estar* and *ser* in order to choose the alternative that contains the verb forms that complete the four sentences correctly.

This test aims at assessing grammar, listening comprehension, speaking competence and vocabulary, based on the language content taught in the first half of the A1.1 course.

A full version of another test, designed and administered for an A1.1 class is presented in Appendix A. The test was administered in two formats – a paper-and-pen version, in a classroom,<sup>5</sup>

<sup>5</sup> The paper-and-pen version was administered to students who needed to have a document stating that they had taken the test on paper, in order to submit the document to the Brazilian Federal Police and be granted the status of residents in Brazil.

and in an online version,<sup>6</sup> in Google Docs. The same test was taken by a total of 20 students who did the same PFL course for one academic term. Table 2 displays the results of the eleven students who took the paper-and-pen version of the test:

**Table 2 – A1.1 paper-and-pen test results (Mean = 9.77 / Median = 10.0)**

| STUDENTS | TOTAL MARKS | MISTAKES            |
|----------|-------------|---------------------|
| St1      | 9.5         | Exercise 1 – Item 4 |
| St2      | 10.0        | -                   |
| St3      | 9.5 *       | Exercise 2 – Item 7 |
| St 4     | 10.0 *      | -                   |
| St 5     | 9.5         | Exercise 2 – Item 6 |
| St 6     | 10.0 *      | -                   |
| St 7     | 10.0        | -                   |
| St 8     | 10.0        | -                   |
| St 9     | 9.5         | Exercise 1 - Item 4 |
| St 10    | 10.0        | -                   |
| St 11    | 9.5         | Exercise 1 - Item 4 |

Source: The author.

The mean (9.77) and median (10.0) of the paper-and-pen test are considerably close to each other, which indicates marks were symmetrically distributed. By the same token, the mean (9.78) and median (10.0) calculated for the online version also indicate a good degree of symmetry in the of marks in the online test as well. The median values in both tests are exactly the same. These values indicate very similar results in both formats of the test.

The nine students who did the online version of the same test had the results shown in Table 3 and in Figure 3 below:

**Table 3 – A1.1 online test results**

| STUDENTS | TOTAL MARKS | MISTAKES |
|----------|-------------|----------|
| St 12    | 10.0        | -        |
| St 13    | 10.0        | -        |
| St 14    | 10.0        | -        |
| St 15    | 10.0        | -        |
| St 16    | 10.0        | -        |
| St 17    | 10.0        | -        |

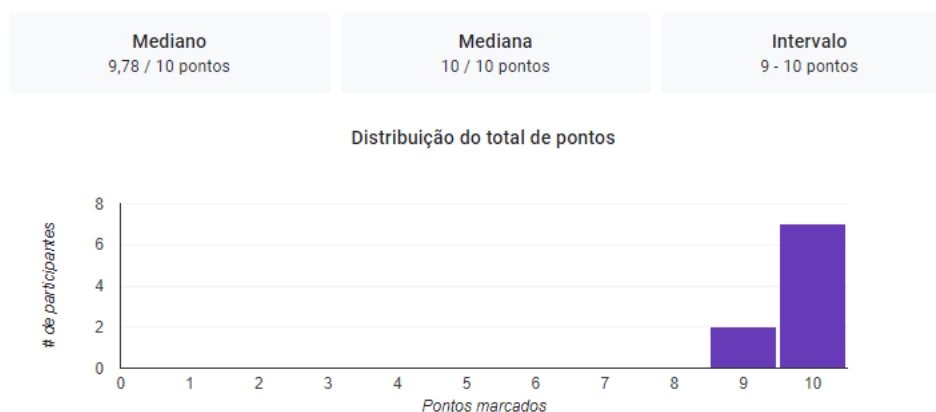
<sup>6</sup> The online version was administered to the A1.1 students who do not need to take the pen-and-paper version of the test.



|       |      |            |
|-------|------|------------|
| St 18 | 10.0 | -          |
| St 19 | 9.0  | Exercise 4 |
| St 20 | 9.0  | Exercise 4 |

Source: The author.

**Figure 3 -- A1.1 online test – Distribution of test scores**



Source: The author.

Thirteen students answered all the questions correctly. The other students did not answer one item correctly. Given the fact that marks are in the range 9.0 – 10.00, it can be stated that all the students performed very well in the test.

The test item in which five students chose wrong alternatives (item 4), related to the use of the verb *estar* (“to be”) is shown below:

#### A1.1. test - Exercises 1 - 4

*Maria e João estão no aeroporto esperando em uma fila para embarcar em um voo que está atrasado. Enquanto esperam, eles começam a conversar. (Maria and Joao are at the airport, waiting in a line to board a flight that is late. While they are waiting, they start a conversation.)*

*Maria: (1) Como \_\_\_\_\_ o seu nome?*

*João: Meu nome (2) \_\_\_\_\_ João. E o seu?*

*Maria: Eu (3) \_\_\_\_\_ Maria. Você está bem?*

*João: (4) \_\_\_\_\_, sim. Obrigado por perguntar!*

(4)

(a) Estamos

(b) Está

(c) Estou

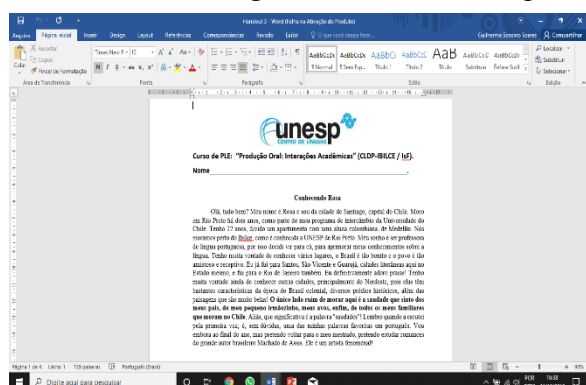
(d) Estão

Due to the fact that in Portuguese there are two verbs, *ser* and *estar*, which have different meanings, and that correspond to only one verb - “be”, in English, and to the verb “être” in French, for example, basic level students of PFL usually find it difficult to use *ser* and *estar*. Nevertheless, the overall results in both formats of the test were excellent.

In the lesson following the administration of a test, the marked paper tests are handed back to the students or – in the case of online lessons – the results are displayed on the screen. After that, all the questions and answers are discussed with the class. This feedback to the students constitutes an important step in classroom assessment: a washback effect on students’ formative and learning experiences.

Oral presentations is another assessment tool that has proved to be useful and motivating in language courses. Oral presentations can be about various topics, either related to the course content or topics chosen by the students, following some guidance from the class teacher, for example, cultural differences between Brazil and the students’ countries of origin, political or social issues, food, national festivals, to name a few. Some topics are more appropriate to be dealt with at basic levels, whereas other topics may be chosen at any level. Some topics such as political or social issues allow for the expression of critical views and may motivate intense discussions in language lessons.

Students are instructed to prepare a short oral presentation, as homework, to be delivered in class. At basic levels, the presentations usually focus on personal information, their academic or professional experiences, families, countries of origin, or any interesting experience they have had in Brazil. To support their presentations, they may watch a video by Fragoso (2017), “*10 Tips To Do A Good Presentation in English*”, available in the channel *Canal English in Brazil*. From the ten tips presented in the video, six have been selected as the most relevant to discuss with the students, in order to help them prepare their presentations: a talk plan (an itinerary for the talk), the use of simple and well-known words, highlighting the most important parts of the presentation, slides with short texts, rehearsing and recording the presentation, and checking the recording with the help of a colleague to discuss problems and how to improve the presentation. We also prepared and showed the students an example of a presentation, based on a short text they had read in class, as shown in Figure 4:

**Figure 4 – Text: Getting to know Rosa & slide based on the text**

Source: The author.

On the dates set for the oral presentations, each student has around 10 – 15 minutes to present, and then the other students can ask her/him questions and/or comment on the presentation. After that, the teacher comments on the presentation and the student's performance and calls the students' attention when any linguistic aspect is worth discussing.

The presentations can help the students know interesting information about their colleagues, their countries of origin, their experiences in Brazil and their reasons to have chosen to study or do research at UNESP, as well as about plans students have to visit other parts of the country. They can also discuss cultural similarities and differences between Brazil and their own countries, as mentioned above, and how they dealt with missing experiences and/or people they left behind.

The presentations are graded according to their content (5.0 marks), clarity and linguistic accuracy (5.0 marks), in a 0 – 10.0 scale.

## FINAL REMARKS

In this article, theoretical issues and practical aspects of language assessment were presented and discussed, focusing on the functions of assessment in PFL courses, in both face-to-face and online contexts. It is expected that the discussion and suggestions offered here can contribute to the development of pre-service and in-service PFL teachers, especially in relation to the role of assessment in language teaching and learning.

Among various ways of conducting language assessment, three types of suggestions for assessment tools to be used in regular classrooms were presented: and online placement test, tasks such as more "traditional" paper-and-pen tests, and an oral presentation, all of which can contribute with formative goals, as well as to verify course achievements.

Different test tasks can be included in different types of tests, according to different parts and aims in course contents. Tasks that include audio and/or video materials can be useful to test listening comprehension based on more authentic language samples.

The suggested assessment tools presented in this article are only a few of the existing possibilities of tools and procedures for language assessment (see, for example, Consolo, 2016; Shohamy; Inbar, 2006), and other sources about language assessment and testing may be checked for further ideas.

Online assessment tools have advantages such as reaching students in different geographical areas, item storage and the inclusion of multimodal resources. We expect to advance in the knowledge and development of online assessment tools (for example, Caldeira, 2004; Consolo; Pereira da Silva, 2016; Gomes, 2009), and so contribute to align language teaching, learning and assessment with improvements available at this age of technology.

## REFERENCES

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; MOUTINHO, R. Aprender PLE na Universidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**, Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 65-79.

CALDEIRA, A. C. M. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais**: novos contextos. ABED, April 2004. Available at: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/033-TC-A4.pdf> Accessed on: 1 July, 2020.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 49-64, jan/abr 2008. Retrieved in July, 2020. Available at: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Accessed on: 1 July 2020

Consolo, D. A. An online placement test of Portuguese as a foreign language: Development and implementation. **Portuguese Language Journal**, v. 15, p. 83-102, 2021.

Consolo, D. A. Instrumentos de Avaliação Comunicativos para Rendimento e Proficiência em Língua Estrangeira. In: Cunha, A. G; Miccoli, L. (Eds.) **Faça a Diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica**. São Paulo-Brazil: Parábola Editorial, p. 162-172, 2016.

Consolo, D. A.; Gattolin, S. R. B.; Teixeira da Silva, V. L. (Eds.), **Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas-Brazil: Pontes Editores, 2017.

Consolo, D. A.; Pereira da Silva, V. Desenvolvimento e implementação de um teste online de proficiência de português como língua estrangeira. **Mosaico**, São José do Rio Preto-Brazil, v. 15, p. 691-716, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. (2017) Prefácio. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B. G.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Org.), **Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 7-13.

FRAGOZO, C. 10 DICAS PARA FAZER UMA BOA APRESENTAÇÃO EM INGLÊS. **English in Brazil**, 7 Dec. 2017. 1 video (14 min34s.). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=5AbPMt1dPPY&t=255s>. Accessed on: 1 Nov. 2019.

GOMES, M. J. (2010). Problemáticas da avaliação em educação online. VI Conferência Internacional de TIC na Educação, p. 1675-1693. Retrieved in 1 December 2023. <https://www.researchgate.net/publication/259323104>

GREEN, A. **Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action**. London and New York: Routledge, 2014.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press,. 2002.

LUCKESI, C. C. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* **Pátio Revista Pedagógica**. Porto alegre, v. 12, p. 06-11, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, APLIESP, p. 75-81, 1999.

SHOHAMY, E.; INBAR, O. The language assessment process: A “multiplism” perspective. **CALPER** Professional Development Document 0603. University Park, PA: The Pennsylvania State University. 2006.

### **APPENDIX A – Examples of test items**

#### **PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE – LEVEL A1.1**

#### **1 - ESCOLHA AS ALTERNATIVAS PARA COMPLETAR O DIÁLOGO CORRETAMENTE:**

Maria e João estão no aeroporto esperando em uma fila para embarcar em um voo que está atrasado. Enquanto esperam, elas começam a conversar.

Maria: (1) Como \_\_\_\_\_ o seu nome?

João: Meu nome (2) \_\_\_\_\_ João. E o seu?

Maria: Eu (3) \_\_\_\_\_ Maria. Você está bem?

João: (4) \_\_\_\_\_, sim. Obrigado por perguntar!

(1)

- (a) está
- (b) sou
- (c) é
- (d) são

(3)

- (a) sou.
- (b) somos
- (c) estamos
- (d) estou

(2)

- (a) sou
- (b) é
- (c) estou
- (d) estamos

(4)

- (a) Estamos
- (b) Está
- (c) Estou
- (d) Estão

OBSERVE A IMAGEM E MARQUE A ALTERNATIVA QUE CONTÉM O NOME CORRETO DOS OBJETOS DA CASA NAS IMAGENS OU O NOME DE UMA PARTE-CÔMODO DA CASA [Study the picture and choose the alternative that contains the correct names of the house objects in the picture or the name of a room:]



- a) Cozinha
- b) Garagem
- c) Sala de estar
- d) Quarto



- a) Quarto
- b) Sala de estar
- c) Banheiro
- d) Cozinha



- a) 4 cadeiras e uma mesa
- b) Mesas
- c) Mesas e uma cadeira
- d) Um guarda-roupa



- a) Talheres, copos e garrafas
- b) Talheres, um prato e um copo
- c) Talheres, um copo e um liquidificador
- d) Talheres, um prato e uma colher

## O AUTOR

### **Douglas Altamiro Consolo**

Concluiu o doutorado em Linguística Aplicada / TEFL - University of Reading em 1996. Possui título de Livre-Docente em Língua Inglesa pela UNESP (2004). Atualmente é Professor Sênior da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Publicou 52 artigos em periódicos especializados e 143 trabalhos em anais de eventos. Possui 37 capítulos de livros e 6 livros publicados, sendo quatro deles como organizador. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Realizou estágios com pesquisas em avaliação de proficiência em línguas estrangeiras na UNICAMP (2003) e na Universidade de Melbourne, Austrália (2003-2004, com bolsa da FAPESP), e estágio de pesquisa como professor visitante no CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), na área de português como língua estrangeira, com bolsa da PROPG/UNESP, de outubro a dezembro de 2012.



# Reflexões sobre letramento em avaliação no currículo das licenciaturas em Letras-Espanhol dos Institutos Federais

*Reflections on assessment literacy in the curriculum of Spanish language teacher education programs at Institutos Federais*

*Reflexiones sobre la literacidad en evaluación en el currículo de los cursos de formación de profesores de español como lengua adicional de los Institutos Federais*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivos mapear a presença de disciplinas específicas (obrigatórias e/ou optativas) relacionadas à avaliação, bem como a ocorrência do tema nas ementas de outras disciplinas, e analisar como a temática da avaliação é representada nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras–Espanhol de sete *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), fundamentada em análise documental e análise de conteúdo (Bardin, 2006). Os resultados evidenciam lacunas significativas na formação docente, uma vez que apenas três cursos oferecem disciplinas voltadas à avaliação, todas de caráter optativo. Tais achados reforçam a necessidade de mudanças curriculares e de maior atenção ao letramento em avaliação dos professores de língua espanhola em formação inicial.

**Palavras-chave:** letramento em avaliação; licenciaturas; espanhol como língua adicional; formação de professores.



Recebido em: 7 de outubro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59946

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Marcella Nascimento Fernandes**

[marcella.fernandes@ifb.edu.br](mailto:marcella.fernandes@ifb.edu.br)  
[orcid.org/0000-0002-9084-3647](https://orcid.org/0000-0002-9084-3647)

Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília,  
Distrito Federal, Brasil

**Emily de Carvalho Pinto**

[emilycarvalho@ufmg.br](mailto:emilycarvalho@ufmg.br)  
[orcid.org/0000-0002-5046-903X](https://orcid.org/0000-0002-5046-903X)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),  
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

**Rafael Sena Raposo de Melo**

[rafael.melo@ifb.edu.br](mailto:rafael.melo@ifb.edu.br)  
[orcid.org/0000-0003-3530-6873](https://orcid.org/0000-0003-3530-6873)

Instituto Federal de Brasília IFB, Brasília, Distrito  
Federal, Brasil.

**Aline Netto Brum-Barreto**

[alineanb@hotmail.com](mailto:alineanb@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3438-0374>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,  
Brasil

## ARTIGO

## ABSTRACT

This article aims to map the presence of specific courses (mandatory and/or elective) related to assessment, as well as the occurrence of the topic in the syllabi of other courses, and to analyze how assessment is represented in the pedagogical projects (PPCs) of undergraduate Spanish Language Teacher Education programs offered at seven campuses of Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). The study adopts a qualitative approach (Prodanov & Freitas, 2013), grounded in documentary analysis and content analysis (Bardin, 2006). The results reveal significant gaps in teacher education, as only three programs offer courses focused on assessment, all of which are elective. These findings highlight the need for curricular changes and greater attention to the development of assessment literacy among pre-service Spanish language teachers.

**Keywords:** assessment literacy; teacher education programs; Spanish as an additional language; teacher training.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivos mapear la presencia de asignaturas específicas (obligatorias y/o optativas) relacionadas con la evaluación, así como la presencia del tema en los programas de otras asignaturas, y analizar cómo la temática de la evaluación es representada en los proyectos pedagógicos de los cursos (PPC) de la Licenciatura en Letras–Español de siete *campi* de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF). La investigación adopta un enfoque cualitativo (Prodanov y Freitas, 2013), basado en el análisis documental y el análisis de contenido (Bardin, 2006). Los resultados evidencian lagunas significativas en la formación docente, ya que solo tres cursos ofrecen asignaturas orientadas a la evaluación, todas de carácter optativo. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de cambios curriculares y de una mayor atención a la literacidad en evaluación de los profesores de lengua española en formación inicial.

**Palabras clave:** literacidad en evaluación; licenciaturas; español como lengua adicional; formación docente.

### Como citar:

FERNANDES, Marcella Nascimento; PINTO, Emily de Carvalho; MELO, Rafael Sena Raposo de; BRUM BARRETO, Aline Netto. Reflexões sobre letramento em avaliação no currículo das licenciaturas em Letras-Espanhol dos Institutos Federais. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 461-478, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autorial:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A mão de obra humana é um fator intimamente relacionado à geração de riqueza, à movimentação econômica e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de um país. Desde a Revolução Agrícola até a Revolução Industrial, o trabalho humano teve papel fundamental no aprimoramento de produtos e no aquecimento econômico das potências da época. No Brasil, não foi diferente: a necessidade de crescimento econômico e industrial motivou a promoção de políticas que orientassem o desenvolvimento educacional, em especial, a mão de obra especializada.

Dado esse cenário, em 1909 criou-se a rede de escola de aprendizes artífices, o primeiro passo para a concepção de escolas técnicas federais. Essas instituições, sob o comando de Nilo Peçanha, criadas em várias capitais do Brasil, como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, totalizando 14 escolas, tinham o objetivo de oferecer educação técnica e tecnológica para a população rural e urbana.

Diante do sucesso significativo das escolas de aprendizes, iniciou-se, na década de 1960, a expansão do projeto. Aquele projeto embrionário começou a tomar proporções maiores, inclusive tornando-se uma política de educação. O que antes era uma escola subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, nesse momento se tornava uma autarquia com autonomia financeira, administrativa e didática.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, a obrigatoriedade de o ensino médio assumir caráter de formação profissional reforçou, mais uma vez, a importância do ensino técnico no Brasil. Com esse novo panorama no país, as escolas regulares foram se transformando em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Esse marco possibilitou a reformulação da rede federal, que passou a atender às necessidades de formação profissional no Brasil à época.

Em 2002, com a mudança nas concepções políticas e educacionais, reformulou-se o currículo, até então de caráter propedêutico, isto é, voltado predominantemente para a preparação dos estudantes para etapas posteriores de escolarização, especialmente o ensino superior. A educação profissional foi unificada, e o ensino médio passou a ser integrado à formação técnica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), vigente até a atualidade.

É nesse contexto que, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, dá-se a criação dos IFs, cuja finalidade é:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

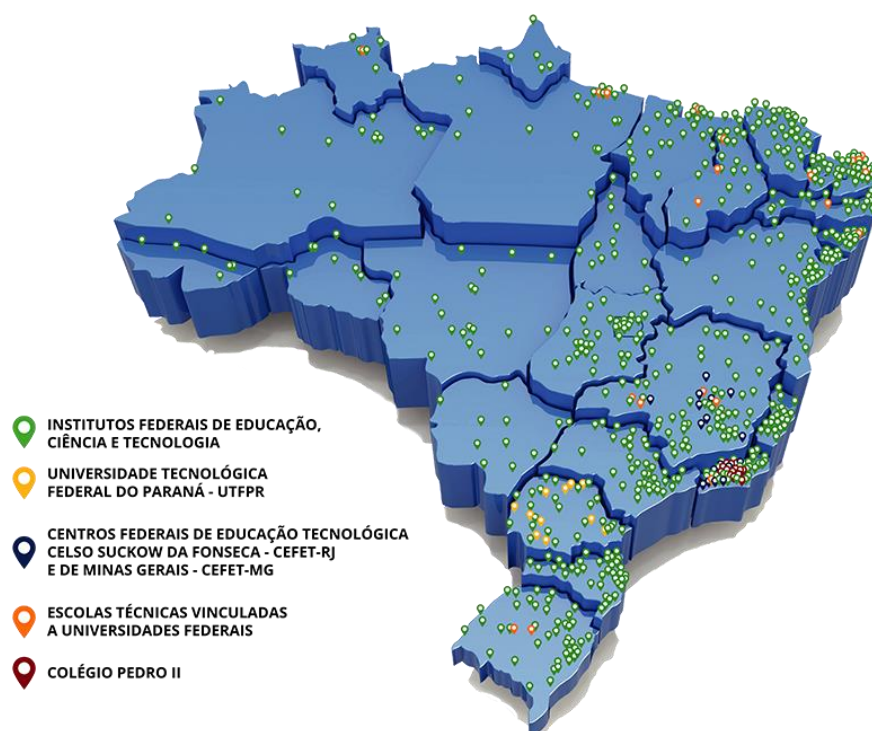
Percebe-se, portanto, que a finalidade dos IFs está em consonância com a concepção política da educação profissionalizante nas décadas anteriores. No entanto, os objetivos são acrescidos junto às necessidades de uma instituição que nasceu em uma nova conjuntura sociocultural, política e econômica. Como podemos observar no artigo 7º da lei de criação dos IFs (Brasil, 2008):

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

Sendo assim, é possível observar que os IFs avançam quanto às instituições passadas em três pontos: (i) a concepção curricular de unir a educação profissional e técnica ao ensino médio; (ii) a preocupação com o mundo do trabalho e o preparo dos estudantes para isso e; (iii) as interlocuções com a ciência, a pesquisa e a tecnologia. Além disso, os IFs buscam a integração com o ensino superior oferecendo cursos de bacharelado em engenharias, tecnologias e licenciaturas. O projeto, portanto, visa à formação de professores e de profissionais para diferentes setores da economia, desde o ensino médio até o superior.

Levando em consideração os dados de 2023, a figura 1 representa as 682 unidades da rede federal, com seus 38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Dentre esses, sete IFs ofertam o curso de Letras-Espanhol, em alguns casos, com dupla habilitação em língua portuguesa. Faz-se importante ressaltar que há a previsão de abertura de 100 novos *campi* distribuídos pelas diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2024).

Figura 1- Mapa de distribuição de Instituições Federais



Fonte: Ministério da Educação (2016)

Considerando a capilaridade e o alcance dos IFs no país — instituições essencialmente voltadas à formação de cidadãos e de profissionais capazes de atender às demandas de seus contextos —, argumenta-se que o desenvolvimento do letramento em avaliação dos docentes em formação inicial torna-se indispensável para que os futuros professores desenvolvam competências avaliativas compatíveis com as múltiplas realidades de um país tão diverso e complexo como o Brasil. Sabe-se, no entanto, que a formação em avaliação em cursos de licenciaturas em línguas adicionais modernas nas universidades federais em todo o Brasil não é suficiente (Quevedo-Camargo, 2020) e o resultado disso, frequentemente, é a reprodução de forma acrítica de práticas avaliativas tradicionalistas, reducionistas e injustas já que “na ausência de preparo, recorre-se ao que já se conhece ou sujeita-se ao que se impõe” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 240).

Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, elucidar reflexões sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Letras-Espanhol de sete *campi* dos IFs, especificamente no que tange à oferta de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à temática da avaliação, bem como à ocorrência desse tema nas ementas de outras disciplinas. Além disso, busca-se identificar como a temática da avaliação é representada nesses documentos. Esta investigação pretende suprir uma lacuna existente nos estudos sobre a formação de professores de línguas nos IFs, ao revelar de que forma a temática da avaliação tem sido abordada nos currículos desses

cursos, contribuindo, assim, para a compreensão das políticas formativas institucionais e para a promoção de um letramento em avaliação mais consistente e contextualizado.

Para isso, este trabalho está dividido em três partes, a saber: primeiramente, aborda-se o lugar da avaliação na formação de professores; em seguida, apresenta-se um panorama do ensino de espanhol no Brasil; e, por fim, apresenta-se a análise dos dados obtidos nos PPCs dos IFs que oferecem formação em avaliação nas licenciaturas em Letras-Espanhol. Ao final, são tecidas considerações sobre o cenário identificado e apontadas possíveis orientações para a construção de caminhos mais promissores que contribuam para a superação das problemáticas observadas.

## 1. O LUGAR DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Atender às múltiplas e crescentes demandas da sociedade contemporânea no contexto escolar configura-se um dos principais desafios da formação docente. Como aponta Pimenta (2001), há um descompasso entre a formação inicial dos professores e a realidade nas escolas, o que torna fundamental articular teoria e prática a partir de uma reflexão crítica e da construção contínua da identidade docente.

Nesse contexto, a formação docente de professores de línguas tem despertado crescente interesse acadêmico, refletido no aumento significativo de pesquisas na área. Se, em um primeiro momento, predominava um modelo de formação pautado na aplicação de teorias ou na repetição de metodologias tradicionais, caracterizando um processo essencialmente imitativo, atualmente, é possível observar um movimento em direção à profissionalização docente, sustentado pelo reconhecimento de diferentes saberes pedagógicos e, mais recentemente, pela valorização da agência do professor.

A avaliação é um dos temas que passaram por esse processo de transformação. Se em períodos anteriores ela era frequentemente negligenciada na formação docente, ficando em segundo plano diante de áreas como planejamento, currículo, metodologias e elaboração de materiais, atualmente vem ganhando maior atenção e espaço de discussão no meio acadêmico, ainda que de forma não sistemática e restrita a alguns contextos específicos. Isso se deve, em grande parte, às orientações presentes em documentos que regularam/regulam a educação básica – como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) –, os quais ressaltam a importância da avaliação formativa como norteadora da ação pedagógica.

Entretanto, apesar dessas diretrizes, que se aproximam de uma concepção formativa, o que se observa na prática escolar é um cenário distinto: a avaliação ainda é utilizada como mecanismo de punição, classificação ou recompensa dos estudantes. Esse quadro se agrava diante do caráter amplo e, por vezes, pouco preciso dos conceitos presentes nos documentos oficiais, o que torna



necessário um aprofundamento teórico mais consistente e espaços de debate mais sólidos na formação de professores.

As lacunas na formação inicial e continuada fazem com que muitos professores desenvolvam uma concepção intuitiva da avaliação, ligada ainda a um movimento mimético, reduzindo-a à verificação de quantidade de acertos e de erros produzidos pelos estudantes para, posteriormente, gerar uma nota. Existe também falta de coerência nas provas e nos critérios utilizados no momento da correção, tornando-a impressionista e subjetiva (Brum-Barreto, 2023; Brum-Barreto; Borges-Almeida, 2023).

Pesquisas realizadas no Brasil (Brum-Barreto, 2023; Carvalho Pinto, 2023; Fernandes, 2019; 2025) evidenciam que os docentes de espanhol em formação inicial ou continuada ainda possuem um domínio restrito no que se refere à avaliação, revelando um baixo nível de letramento nesse campo. Tal limitação se torna mais evidente quando se consideram os diferentes papéis que a avaliação pode desempenhar e suas contribuições para o processo de aprendizagem. Diante desse quadro, a formação docente – tanto inicial quanto continuada – precisa assegurar espaços de diálogo que promovam a análise crítica das práticas avaliativas e possibilitem escolhas mais conscientes e adequadas às necessidades dos estudantes.

O conceito de letramento em avaliação (*assessment literacy*) (LA) foi introduzido por Stiggins (1991) como resposta ao cenário em que muitos profissionais realizavam escolhas avaliativas sem o devido embasamento teórico ou sem compreender plenamente suas implicações pedagógicas. Na avaliação do ensino de línguas, tais discussões se relacionam à chamada “virada social” (McNamara, 2000), caracterizada pela transição de uma cultura centrada em testes para uma perspectiva dialógica, baseada em práticas contextualizadas e significativas. Nesse movimento, o conceito de LA foi incorporado ao campo da avaliação de línguas, ganhando contornos específicos. Avaliar em línguas adicionais, diferentemente de outras disciplinas, requer competências adicionais, envolvendo habilidades de compreensão, produção, interação, proficiência e aquisição da língua (Scaramucci, 2006).

Para compreender o conceito de letramento em avaliação em línguas (LAL), destaca-se a proposta de Fulcher (2012). O autor entende o LAL como o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para elaborar e analisar avaliações, tanto em larga escala quanto em sala de aula, articulando princípios teóricos, aspectos éticos e compreensão crítica de seu papel histórico, social e político. Assim, ser letrado em avaliação implica reconhecer o impacto das práticas avaliativas sobre indivíduos, instituições e a sociedade.

Nessa mesma direção, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) definem o LAL como uma competência profissional que permite ao professor mobilizar saberes para aplicar adequadamente a função avaliativa, elaborar instrumentos e interpretar resultados em consonância com as demandas sociais atuais. As autoras ressaltam, ainda, a importância de que tais práticas estejam



alinhadas ao agir social, à autonomia e à formação cidadã, dimensões que nem sempre são contempladas por teorias tradicionais de ensino de línguas adicionais.

Vale destacar que o campo de LAL está em constante processo de atualização, uma vez que acompanha as necessidades impostas pela sociedade. Ainda assim, três aspectos aparecem de forma recorrente nas discussões teóricas: os conhecimentos, as habilidades e os princípios pertinentes para a promoção do LAL docente (Davies, 2008). Dessa forma, para que o professor seja considerado letrado em avaliação de línguas adicionais, é fundamental que desenvolva determinados conhecimentos – voltados à compreensão da avaliação e da descrição da linguagem em seu contexto; habilidades – relacionadas ao emprego de métodos de avaliação adequados; e princípios – que envolvem o uso responsável das avaliações, seu impacto, imparcialidade e as dimensões éticas e profissionais que lhes são inerentes.

Embora existam avanços importantes nas discussões sobre LAL, ainda não há consenso quanto aos conhecimentos, habilidades e princípios necessários para que o professor de línguas adicionais seja considerado letrado nessa área. A ausência de uma base comum decorre, em grande parte, da diversidade de contextos institucionais, políticos e sociais em que as práticas avaliativas se realizam, os quais impõem demandas específicas. Como destacam Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), o docente atua como portador de valores e experiências que influenciam suas práticas avaliativas. Assim, cada cenário, composto por professores e estudantes, possui singularidades que dificultam a formulação de diretrizes universais para o desenvolvimento desse letramento.

Assim, para que os professores desenvolvam efetivamente o LAL, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada deem visibilidade ao tema, inserindo-o de maneira sistemática em seus currículos. Isso implica promover espaços de discussão crítica, reflexão teórica e práticas pedagógicas que possibilitem ao futuro docente compreender os fundamentos, metodologias e implicações éticas das avaliações, preparando-o para atuar de forma consciente, crítica e responsável em diferentes contextos educacionais.

Na próxima seção, discutimos o (não) lugar da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, bem como o percurso histórico que levou à sua atual condição.

## **2. O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL**

O ensino e a aprendizagem da língua espanhola tornam-se cada vez mais relevantes frente à expansão global da língua e à importância sociopolítica do Brasil em relação aos países hispano falantes vizinhos. Falado por mais de 500 milhões de pessoas, o espanhol corresponde a 6,2% da população mundial e é língua oficial de 21 países, sendo sete deles fronteira com o Brasil (Instituto Cervantes, 2023).

Conforme dados do Instituto Cervantes (2023), o espanhol ocupa a segunda posição entre as línguas maternas mais faladas no mundo, atrás apenas do mandarim, e figura em quarto lugar em número total de falantes, depois do inglês, mandarim e hindi. Em 2023, mais de 23 milhões de pessoas estudaram espanhol como língua adicional, e estima-se que, em 2026, os Estados Unidos se tornarão o segundo país com maior número de falantes, atrás apenas do México. Além disso, o espanhol é a terceira língua mais utilizada na internet, depois do inglês e do mandarim.

Sendo assim, em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada (Hall, 2006), marcada por processos multilíngues, faz-se necessário o contato com diferentes línguas, a fim de desenvolver competências que permitam compreender, respeitar e dialogar com diferentes culturas, bem como ampliar a capacidade de construir uma visão mais criativa e diversa no âmbito profissional.

Apesar desses dados e da intensa relação comercial, econômica e cultural com os países de língua espanhola, as políticas linguísticas voltadas ao ensino do espanhol no Brasil sofreram diversos reveses ao longo do tempo.

Podemos dizer que o marco mais significativo foi a promulgação da Lei nº 11.161/2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”, que determinou a obrigatoriedade de oferta do idioma no Ensino Médio. Essa medida reforçou sua relevância no contexto do Mercosul, no mercado de trabalho e na integração cultural latino-americana, gerando também expansão na formação de professores e nos materiais didáticos. A inclusão da língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2010, consolidou ainda mais sua presença na educação básica. Pesquisas recentes (Paraquett; Silva Júnior, 2019) evidenciam o crescimento expressivo das investigações acadêmicas sobre o ensino de espanhol após a lei de 2005, com aumento de 53% nas dissertações e teses entre 2000 e 2017.

Entretanto, a partir de 2016, o cenário se modificou com a Lei nº 13.415/2017, que tornou o inglês a única língua adicional obrigatória na educação básica e relegou o espanhol à condição optativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) seguiu essa diretriz, omitindo o espanhol do núcleo obrigatório, o que representou um retrocesso para a diversidade linguística e cultural nas escolas brasileiras. Tais políticas provocaram forte reação, dando origem ao movimento “Fica Espanhol”, criado inicialmente no Rio Grande do Sul em 2009 e ampliado nacionalmente após 2017, em defesa da permanência do espanhol nos currículos. O movimento, que expressa a luta pelo plurilinguismo e pela valorização da diversidade cultural no país, motivou a (re)inclusão do ensino obrigatório da língua espanhola em diversos estados e municípios. Mais recentemente, o Projeto de Lei nº 5.230/2023, que manteve a retirada da obrigatoriedade do espanhol da educação básica, reacendeu o debate sobre o papel estratégico desse idioma na integração regional e na formação dos estudantes brasileiros.

Apesar das oscilações políticas, contudo, o espanhol permanece como uma língua de grande importância cultural, econômica e educacional no Brasil, refletindo o desafio contínuo de consolidar uma política linguística verdadeiramente plural e latino-americana.

### 3. METODOLOGIA

Com relação à metodologia desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), com ênfase na análise documental por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2006). No que tange à análise documental, foram examinados os PPCs de sete cursos de Letras-Espanhol (quadro 1) ofertados pelos IFs<sup>1</sup>.

Quadro 1 – Documentos analisados

| Instituto Federal                                          | Campus           | Ano de publicação |
|------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|
| Instituto Federal de Roraima (IFRR)                        | Boa Vista        | 2018              |
| Instituto Federal do Ceará (IFCE)                          | Crato            | 2021              |
| Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)            | Natal-Central    | 2018              |
| Instituto Federal de Brasília (IFB)                        | Ceilândia        | 2021              |
| Instituto Federal ao Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG) | São João del Rei | 2024              |
| Instituto Federal de São Paulo (IFSP)                      | Avaré            | 2023              |
| Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)              | Restinga         | 2022              |

Fonte: Os autores.

Em um primeiro momento, buscou-se identificar a presença ou ausência de disciplinas voltadas à temática da avaliação — obrigatórias e optativas — e/ou a abordagem da avaliação nas ementas de outras disciplinas presentes nesses documentos. Em seguida, por meio da análise textual dos PPCs, procurou-se identificar como a temática da avaliação era representada nesses documentos, por meio das seguintes categorias: (i) concepção de avaliação; (ii) finalidades da avaliação; (iii) instrumentos e estratégias de avaliação, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise dos dados

| Categoria                | Subcategoria                                                                     | Unidade de registro                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepção de Avaliação   | diagnóstica, formativa, somativa, contínua, cumulativa, qualitativa              | Exemplo PPC do IFRS: “A avaliação é contínua e cumulativa, assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa.”                                                                                                         |
| Finalidades da Avaliação | regulação da aprendizagem, verificação, tomada de decisão, promoção do estudante | Exemplo PPC do IFCE: “O docente deverá aplicar, no mínimo, duas avaliações em cada uma das etapas.”<br>Exemplo PPC do IFSP: “A avaliação deverá considerar aspectos qualitativos e quantitativos, incluindo o exame final.” |

<sup>1</sup> Data final de análise em outubro de 2024.

|                                         |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Instrumentos e estratégias de avaliação | diversidade de instrumentos, autoavaliação, relatórios, provas, projetos, seminários | Exemplo PPC do IFRN: “A avaliação deverá considerar trabalhos teórico-práticos e participação virtual.”<br>Exemplo PPC do IFSP: “Devem ser utilizados, no mínimo, dois instrumentos avaliativos.” |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Os autores.

Exposta a metodologia deste trabalho bem como os documentos que serviram como objeto de análise, segue-se para a análise dos dados.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

O quadro 3 apresenta os resultados da análise dos PPCs dos sete cursos de Letras-Espanhol dos IFs, especificamente sobre as disciplinas ofertadas com relação à avaliação.

Quadro 3 - Disciplinas relacionadas com avaliação

|                                 |                                                |    |
|---------------------------------|------------------------------------------------|----|
| Centro-oeste (1 <i>campus</i> ) | Não há disciplina de avaliação                 | 1  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como optativa       | 1  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como obrigatória    | 0  |
|                                 | O tema avaliação aparece em outras disciplinas | 6  |
| Nordeste (2 <i>campi</i> )      | Não há disciplina de avaliação                 | 1  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como optativa       | 1  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como obrigatória    | 0  |
|                                 | O tema avaliação aparece em outras disciplinas | 12 |
| Norte (1 <i>campus</i> )        | Não há disciplina de avaliação                 | 1  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como optativa       | 0  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como obrigatória    | 0  |
|                                 | O tema avaliação aparece em outras disciplinas | 5  |
| Sul (1 <i>campus</i> )          | Não há disciplina de avaliação                 | 0  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como optativa       | 1  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como obrigatória    | 0  |
|                                 | O tema avaliação aparece em outras disciplinas | 9  |
| Sudeste (2 <i>campi</i> )       | Não há disciplina de avaliação                 | 2  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como optativa       | 0  |
|                                 | Há disciplina de avaliação como obrigatória    | 0  |
|                                 | O tema avaliação aparece em outras disciplinas | 12 |

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Total: 7 <i>campi</i> |    |
| Total de disciplinas: | 47 |

Fonte: Os autores.

A análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Letras–Espanhol de sete *campi* dos IFs, distribuídos pelas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, evidencia a fragilidade da formação em avaliação. Na região Norte, o *campus* do IFRR não apresenta disciplina específica voltada à avaliação, embora o tema apareça de forma transversal em cinco disciplinas. No Nordeste, os *campi* do IFCE e do IFRN revelam um cenário heterogêneo: enquanto apenas um deles oferta disciplina optativa relacionada à avaliação, nenhum apresenta disciplina obrigatória, embora o tema esteja presente em doze disciplinas. No Centro-Oeste, o *campus* do IFB (Ceilândia) também oferece apenas uma disciplina optativa voltada à avaliação, com o tema aparecendo em seis outras disciplinas. No Sudeste, os *campi* do IFSudesteMG e do IFSP não apresentam disciplinas específicas de avaliação, embora o tema esteja contemplado em doze disciplinas. Por fim, na região Sul, o *campus* do IFRS oferta uma disciplina optativa relacionada à avaliação, com nove ocorrências do tema em outras disciplinas. E apenas três cursos a incluem como disciplina optativa: *Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem* (IFRN), *Avaliação: desafios e perspectivas* (IFRS) e *Avaliação da Aprendizagem de Línguas* (IFB), atualmente intitulado *Letramento em Avaliação*. Em nenhuma das regiões analisadas foram identificadas disciplinas obrigatórias dedicadas à avaliação, o que indica que, apesar de sua presença transversal nas disciplinas da área pedagógica e nos estágios supervisionados obrigatórios, a avaliação não se consolida como objeto de estudo sistemático na formação inicial docente. Esse panorama evidencia que a avaliação ocupa um lugar periférico nos currículos analisados, sendo tratada mais como conteúdo acessório do que como eixo estruturante da formação docente, o que fragiliza a construção de conhecimentos avaliativos sistemáticos ao longo da licenciatura.

Todos os PPCs analisados expressam discursivamente uma visão formativa e processual da avaliação, recorrendo a expressões idênticas: “processo contínuo e cumulativo”, “predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, “funções diagnóstica, formativa e somativa”. A análise evidencia que os IFs sob análise compartilham um discurso institucional alinhado às concepções formativas e qualitativas de avaliação, porém de forma superficial. Sob nossa ótica, ocorre a predominância de um discurso voltado mais à descrição normativa-institucional-burocrática da avaliação do que à reflexão da prática avaliativa de forma situada. Não há aprofundamento sobre como essas concepções se concretizam nas práticas pedagógicas ou na especificidade do ensino de língua espanhola, o que, sob nossa perspectiva, seria fundamental, sobretudo em um cenário em que o LAL de professores é inconsistente. Sendo assim, o predomínio de enunciados genéricos pode sugerir que a avaliação formativa é mais declarada do que praticada, embora o conjunto de dados analisados nesta investigação não nos permita identificar o uso que

os professores fazem destes documentos, isto é, de que forma eles se apropriam desses conceitos e os operacionaliza. Tal representação reforça a ideia de que a avaliação é concebida como um princípio abstrato e institucionalizado, pouco articulado às demandas concretas da formação de professores de espanhol.

Observa-se também a ausência de diretrizes que orientem a articulação entre teoria e prática avaliativa — especialmente nas disciplinas de língua espanhola e nos estágios obrigatórios —, o que reforça esse vazio formativo no que se refere à avaliação em contextos reais de ensino de línguas. Essa ausência compromete a compreensão da avaliação como prática situada, dificultando que futuros professores desenvolvam competências para avaliar em contextos reais de ensino de línguas, conforme previsto nos objetivos formativos dos cursos.

Ao mesmo tempo, nota-se a presença de autores consagrados da área de estudos em avaliação, sobretudo da área de educação (Luckesi, 2013, por exemplo), o que aponta para uma tentativa de fundamentar a prática docente em princípios críticos. Por outro lado, entretanto, a ausência de autores que tratam da avaliação em contexto de línguas evidencia um vazio epistemológico, uma vez que compreendemos área apresenta especificidades próprias, como os construtos linguagem, proficiência, entre outros (Scaramucci, 2016). Isso indica que as políticas formativas institucionais ainda não incorporam plenamente as especificidades epistemológicas da avaliação em línguas adicionais.

Ademais, os documentos analisados concebem a avaliação, em nível discursivo, como instrumento de acompanhamento e regulação da aprendizagem; contudo, também a apresentam como mecanismo de controle institucional, o que se evidencia pelo uso recorrente de termos como “exames finais”, “médias semestrais” e “recuperação paralela”. Essa coexistência revela uma fragilidade central: embora o discurso institucional se alinhe parcialmente a uma perspectiva de avaliação formativa, as práticas e normativas descritas em seus documentos oficiais mantêm traços característicos da avaliação classificatória e seletiva. Observa-se, assim, uma tensão permanente entre o ideal pedagógico defendido nos documentos e as exigências burocráticas que regulam a organização escolar. Tal descompasso indica uma compreensão ainda limitada da avaliação como prática pedagógica integrada ao ensino e à aprendizagem, frequentemente subordinada a lógicas administrativas e de controle. Nesse cenário, a ausência de um letramento em avaliação docente mais sistemático compromete a capacidade crítica do professor para interpretar, problematizar e, eventualmente, ressignificar as políticas e práticas avaliativas institucionais, o que impacta diretamente a comunidade escolar e os processos de ensino-aprendizagem.

Os PPCs analisados também mencionam uma ampla variedade de instrumentos avaliativos; contudo, esses instrumentos nem sempre estão articulados a práticas reflexivas ou a processos formativos consistentes. O IFCE apresenta o elenco mais detalhado, com a indicação de quinze instrumentos — entre eles, a autoavaliação e a participação em eventos abertos à

comunidade —, o que sinaliza uma tentativa de diversificação e de progressividade das práticas avaliativas. Ainda assim, a ênfase na pluralidade de instrumentos não é acompanhada, na maioria dos documentos, por uma problematização acerca da coerência entre os instrumentos adotados e os objetivos de aprendizagem, especialmente no que se refere ao ensino de língua espanhola. Ademais, a presença de instrumentos avaliativos variados, por si só, não garante a construção de práticas formativas consistentes do ponto de vista técnico e ético. Essa lacuna evidencia uma fragilidade recorrente: a avaliação tende a ser concebida predominantemente como um procedimento técnico-operacional, desvinculado de uma reflexão pedagógica mais ampla. Ao não ser explicitamente reconhecida como um ato ético e político, a prática avaliativa perde seu potencial formativo e crítico, reforçando modelos institucionais que priorizam o controle e a mensuração em detrimento da aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivos centrais identificar a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à avaliação, mapear a ocorrência do tema nas ementas de outras disciplinas e analisar as formas de representação da avaliação nos PPCs. Os resultados evidenciam que a avaliação ocupa um lugar periférico nos currículos das licenciaturas em Letras–Espanhol dos IFs analisados. Esse cenário sugere um comprometimento do desenvolvimento do letramento em avaliação dos futuros professores, uma vez que limita o acesso a conhecimentos sistemáticos e críticos sobre práticas avaliativas no ensino de espanhol. A predominância de discursos normativos e genéricos, aliada à ausência de referenciais específicos da área de línguas e à inexistência de disciplinas obrigatórias dedicadas à avaliação, favorece a reprodução de modelos avaliativos institucionais marcados por lógicas classificatórias e de controle. Diante disso, considera-se fundamental que as políticas curriculares dos IFs incorporem a avaliação como eixo estruturante da formação inicial docente, promovendo modelos avaliativos tecnicamente fundamentados e eticamente comprometidos com a aprendizagem, a justiça educacional e a formação crítica do professor de línguas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008.



BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818/2024, nº 12.711/2012, nº 11.096/2005 e nº 14.640/2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 ago. 2005.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394/1996 e outras, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230/2023*. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BRUM-BARRETO, A. *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRUM-BARRETO, A.; BORGES-ALMEIDA, V. Cultura de avaliar e letramento em avaliação de professores de espanhol no estágio obrigatório. *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 346–366, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n4p346-366. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49329>. Acesso em: 6 fev. 2026.

CARVALHO PINTO, C. *Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

DAVIES, A. Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, v. 25, n. 3, p. 327–347, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>. Acesso em: 6 out. 2025.

FERNANDES, M. N. *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDES, G. M. *Literacidad en evaluación del profesorado de español como lengua adicional en Brasil: un análisis y una propuesta pedagógica*. 2025. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais-Universidad de Salamanca, Salamanca, 2025.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113–132, 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2023*. Madrid: Instituto Cervantes, 2023. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/). Acesso em: 6 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Licenciatura em Letras – Espanhol*. Ceilândia, 2021. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol*. Crato, 2021. Disponível em: <https://www.ifce.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol*. Natal (Campus Central), 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol*. Restinga, 2022. Disponível em: <https://www.ifrs.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). *Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola*. São João del Rei, 2024. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). *Licenciatura em Letras – Português e Espanhol*. Avaré, 2023. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR). *Plano de Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica*. Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C.; HOFFMANN, J.; FREITAS, L. C.; PERRENOUD, P. *Avaliação e prática pedagógica: perspectivas críticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

PARAQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei do Espanhol. *ABEHACHE*, v. 15, p. 69–84, 2019.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópio (UNISINOS)*, v. 18, p. 435–459, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>. Acesso em: 6 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional (Online)*, v. 32, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8641/4189>. Acesso em: 6 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem, Estudos e Pesquisas (UFG)*, v. 22, p. 225–245, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 6 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. de P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo: . *Revista do GEL*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 223–245, 2022. DOI: 10.21165/gel.v19i1.3371. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3371> . Acesso em: 6 fev. 2026.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141–165.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49–64.

STIGGINS, R. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 72, p. 534–539, 1991.

## OS AUTORES

### Marcella Nascimento Fernandes

Doutora em Arte e Humanidades - Espanhol: pesquisa avançada em Língua e Literatura pela Universidade de Salamanca - USAL e em regime de cotutela pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Estudos Linguísticos. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Revisão de Texto pela Universidade Cândido Mendes - UCM. Graduada em Letras - Espanhol e Letras - Português pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília - IFB - Campus Ceilândia, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Letramento em Avaliação de Línguas (GEP-LALIS-UnB) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Letramento em Avaliação, Formação Docente e Prática Pedagógica (LAFOPE - IFB). Pesquisa nas seguintes áreas: linguística aplicada, formação inicial e continuada de professores, espanhol como língua estrangeira/adicional, letramento em avaliação (de línguas).

### Emily de Carvalho Pinto

Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - (2013). Fez intercâmbio na Universidade Nacional de Entre Rios, Argentina. Possui mestrado em Linguística, com ênfase em ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pela UFSCar. Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, também pela UFSCar, na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Possui experiência no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (materna e estrangeira) e Língua Espanhola.

### Rafael Sena Raposo de Melo

É licenciado em letras Espanhol pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) e especialista em metodologia de ensino de língua espanhola pelo Instituto Intercultural del Caribe- (ICC) República Dominicana. É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Atua com pesquisas relacionadas ao eixo de avaliações, em especial exame externo e de larga escala, TRI, TCT e efeito retroativo. É membro do grupo de pesquisa Letramento Acadêmicos em Línguas no Ensino Superior (LALES-CNPq).

### Aline Netto Brum-Barreto

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Brasília (UnB) e pesquisadora da área de letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL). Integra o "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Professores de Línguas e Avaliação" (GEPEPLA) e do "Grupo de Estudos em Fonética Aplicada" (GrEFAP). É editora-chefe da Revista Desempenho vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília. Atuou como professora substituta na Universidade de Brasília na licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana. Seus principais interesses de pesquisa são: letramento em avaliação em contexto de línguas, formação inicial de professores, aprendizagem-avaliação-ensino de espanhol como língua estrangeira, aprendizagem-avaliação-ensino da oralidade, aprendizagem-avaliação-ensino baseado em tarefas de uso da língua.

# A invisibilidade da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil

*The invisibility of Assessment and Assessment Literacy in Academic Events on Linguistics and Applied Linguistics in Brazil*

*La invisibilidad de la evaluación y la alfabetización evaluativa en eventos académicos sobre lingüística y lingüística aplicada en Brasil*

## RESUMO

Este artigo investiga a visibilidade da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eixos temáticos de eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada realizados no Brasil. Partindo do pressuposto de que a avaliação é um componente central da prática pedagógica, mas frequentemente marginalizado no debate acadêmico. O estudo teve como objetivo analisar a representatividade do tema nos eixos temáticos nos eventos. Para isso, realizou-se um levantamento exploratório, de natureza qualitativa em 12 eventos de relevância nacional e internacional que ocorreram entre 2023 e 2025. Os resultados apontam uma invisibilidade do tema, com apenas 8,3% (1 de 12) dos eventos contemplando o eixo temático específico sobre o assunto. Discute-se como essa ausência implica na reflexão crítica de professores e pesquisadores, limita o desenvolvimento de práticas avaliativas justas e fragiliza a consolidação da área. Por fim, o artigo propõe ações para fortalecer a inserção do tema no campo acadêmico, visando fomentar um debate mais reflexivo e transformador.

**Palavras-chave:** Avaliação de línguas; avaliação; letramento em avaliação; linguística aplicada; eventos acadêmicos.



Recebido em: 22 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59767

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

Laysla Leidiany Carvalho Bonifácio

[laysla.carvalho@gmail.com](mailto:laysla.carvalho@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-2024-0243>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília -DF, Brasil.

Bolsita de doutorado FAPDF

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

[gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br)

<https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília -DF, Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article investigates the visibility of Assessment and Assessment Literacy within the thematic areas of Linguistics and Applied Linguistics academic conferences held in Brazil. The study is based on the premise that while assessment is a central component of pedagogical practice, it is often marginalized within academic discourse. The research aimed to analyze the representation of the topic in the conferences' thematic areas. To this end, a qualitative exploratory was conducted on 12 nationally and internationally conferences that took place between 2023 and 2025. The findings indicate a significant lack of visibility for the topic, with only 8.3% (1 out of 12) of the events featuring a specific thematic area on the subject. The paper discusses how this absence impacts the critical reflection of teachers and researchers, limits the development of equitable assessment practices, and weakens the consolidation of the field. Finally, the article proposes actions to strengthen the integration of the topic into the academic field, aiming to foster a more reflective and transformative debate.

**Keywords:** Language assessment; assessment; assessment literacy; applied linguistics; academic events.

## RESUMEN

Este artículo investiga la visibilidad de la Evaluación y de la Alfabetización en Evaluación en los ejes temáticos de congresos académicos de Lingüística y Lingüística Aplicada celebrados en Brasil. El estudio parte de la premisa de que la evaluación es un componente central de la práctica pedagógica, pero que a menudo es marginado en el debate académico. El objetivo del estudio fue analizar la representatividad del tema en los ejes temáticos de los congresos. Para ello, se realizó un análisis exploratorio de carácter cualitativo de 12 eventos de relevancia nacional e internacional que tuvieron lugar entre 2023 y 2025. Los resultados señalan una notable invisibilidad del tema, ya que solo el 8,3% (1 de 12) de los eventos incluía un eje temático específico sobre Evaluación. Se discute cómo esta ausencia impacta la reflexión crítica de docentes e investigadores, limita el desarrollo de prácticas evaluativas equitativas y debilita la consolidación del área. Finalmente, el artículo propone acciones para fortalecer la inserción del tema en el campo académico, con el objetivo de fomentar un debate más reflexivo y transformador.

**Palabras clave:** Evaluación de lenguas; alfabetización en evaluación; lingüística aplicada; congresos académicos.

### Como citar:

BONIFÁCIO, Laysla Leidiary Carvalho; CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. A invisibilidade da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 479-492, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

Os eventos acadêmicos, como congressos e simpósios, funcionam como um espelho da comunidade científica: seus eixos temáticos não apenas organizam o debate, mas também revelam as prioridades, as tendências e, por vezes, os silêncios de uma área do conhecimento. Partindo dessa premissa, o presente artigo se debruça sobre uma inquietação: qual é o lugar ocupado pela Avaliação e pelo Letramento em Avaliação nos eventos de Linguística e Linguística Aplicada que ocorrem no Brasil?

A relevância dessa pergunta se ancora na crescente constatação de que a avaliação é um dos componentes mais complexos da prática pedagógica. Como adverte Stiggins (1991), a carência de um letramento em avaliação pode comprometer não apenas a trajetória dos estudantes, mas a própria qualidade do sistema educacional. A ausência de debates sobre o tema nos eventos acadêmicos pode, portanto, ser vista não como um acaso, mas como um sintoma de uma lacuna formativa que se perpetua na práxis de docentes.

No segundo semestre de 2024, em uma reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação (GEP-LALIS) (UnB/CNPq), os professores e pesquisadores que estavam presentes, abriram uma discussão a respeito da dificuldade de encontrar áreas temáticas relacionadas à avaliação em congressos nacionais e internacionais que ocorrem no Brasil. Nessa discussão, a partir das vivências dos professores, ficou notório que a avaliação, até aquele momento, ocupava um local periférico nos eventos.

Para mais, é importante ressaltar que ausência de espaços dedicados à Avaliação não é apenas uma lacuna temática: é um obstáculo para o desenvolvimento de um letramento em avaliação essencial à formação de educadores mais conscientes sobre o saber avaliar. Disponibilizar esse debate nos eventos acadêmicos amplia a visibilidade do tema e, principalmente, favorece a construção coletiva de conhecimentos sobre o papel da avaliação em diferentes contextos.

Ademais, argumentamos que essa lacuna nos eventos acadêmicos contribui para a perpetuação de um ciclo de despreparo, limitando o desenvolvimento de práticas avaliativas mais justas e críticas. Dessa forma, nosso **objetivo geral** é: analisar a visibilidade da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eixos temáticos de eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil, a fim de fomentar a reflexão sobre a importância de ampliar este debate para o desenvolvimento crítico da área. Para alcançarmos esse objetivo, nos propomos à:

- a. Mapear os eventos acadêmicos que ocorrem no Brasil;
- b. Identificar a presença de eixos temáticos dedicados à Avaliação e ao Letramento em Avaliação nos eventos acadêmicos realizados no Brasil (2023-2025);



- c. Discutir como a visibilidade constatada revela uma lacuna no campo e reforça a necessidade de aproximar a reflexão acadêmica sobre avaliação da práxis pedagógica.

O percurso deste artigo se desdobra, assim, em três seções. Na primeira, detalharemos o desenho metodológico da pesquisa; em seguida, apresentaremos o recorte teórico que a fundamenta; a terceira seção se dedica à análise e discussão sobre os achados. Almeja-se neste estudo um convite à reflexão para garantirmos que a avaliação seja valorizada e explorada em sua capacidade de promover transformações significativas no ensino e na aprendizagem.

## 1. METODOLOGIA

A natureza deste estudo está alinhada à pesquisa básica, que tem como objetivo “aumentar o conhecimento científico” (Paiva, 2019, p. 13). Quanto à abordagem metodológica, adotamos uma perspectiva qualitativa (Flick, 2009), com objetivo exploratório, considerando que este tipo de pesquisa constitui um estudo preliminar que, no âmbito deste artigo, visa realizar o levantamento de eixos temáticos relacionados à Avaliação e ao Letramento em Avaliação nos eventos acadêmicos de Linguística e Linguística Aplicada realizados no Brasil, e também refletir sobre as implicações dos resultados para o campo e propor reflexões para ampliar a visibilidade e o reconhecimento desses temas nos eventos científicos.

Para o levantamento de informações, optamos pela utilização do motor de busca *Google* para identificar eventos acadêmicos relevantes, sendo selecionados aqueles especificamente voltados à Linguística e à Linguística Aplicada, cujas edições mais recentes ocorreram no período de 2023 a 2025.

Embora seja tradicionalmente aceito que eventos de Linguística não abarquem temáticas pedagógicas como a avaliação — o que poderia sugerir um viés na constatação de sua invisibilidade —, optamos por não excluir esses dados. Essa escolha justifica-se pela necessidade de evidenciar o hiato que ainda persiste entre as teorias da linguagem e suas aplicações práticas. Afinal, advogar pela presença da avaliação nesses espaços é reconhecer que não há política linguística ou de ensino eficaz sem um debate sério sobre como esses processos são mensurados.

A escolha do recorte temporal justifica-se por três fatores. O primeiro deles refere-se à pandemia do COVID-19, que impactou o cenário acadêmico entre 2020 e 2022, resultando no cancelamento, adiamento e/ou reformulação de eventos, os quais foram adaptados ao formato remoto, podendo ter alternado a dinâmica de organização dos eixos temáticos. Em segundo lugar, o recorte permite analisar tendências atuais e emergentes da produção científica na área, assegurando a pertinência e a contemporaneidade dos dados. Por fim, optar por eventos realizados entre 2023 e 2025 garante maior disponibilidade de informações atualizadas em plataformas digitais, o que favorece a transparência e a consistência metodológica deste estudo. Vale ressaltar que a análise dos anais e dos eixos temáticos ficou limitada a disponibilização dos dados no

ambiente virtual. Há também eventos que ocorreram em 2025 e ainda não fizeram a publicação dos resumos até a data de escrita e submissão deste artigo.

Para a identificação dos eventos acadêmicos, foram utilizadas combinações de palavras-chave relacionadas às áreas de interesse da pesquisa, com o objetivo de localizar eventos nacionais e internacionais realizados no Brasil, voltados à Linguística e à Linguística Aplicada. Ao todo foram nove palavras, como é possível observar no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Palavras-chave**

|          | <b>Palavras-chave</b>                    |
|----------|------------------------------------------|
| <b>1</b> | Congresso de Linguística                 |
| <b>2</b> | Congresso de Linguística Aplicada        |
| <b>3</b> | Evento acadêmico de Linguística          |
| <b>4</b> | Evento acadêmico de Linguística Aplicada |
| <b>5</b> | Simpósio de Linguística                  |
| <b>7</b> | Simpósio de Linguística Aplicada         |
| <b>8</b> | Jornada de estudos linguísticos          |
| <b>9</b> | Colóquio de Linguística                  |

Fonte: Elaboração própria

Com base nessas palavras e nos critérios pré-estabelecidos, foram selecionados 12 eventos acadêmicos, cujos eixos temáticos e anais foram analisados de modo a identificar a presença — ou a ausência — de discussões relacionadas à avaliação e ao letramento em avaliação. A seguir, no quadro 02, apresentamos quais eventos foram analisados neste estudo.

**Quadro 2 – Eventos analisados**

|           | <b>Nome do Evento</b>                                                                                   |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>  | ABRALIN - Seminário Viva Língua Viva                                                                    |
| <b>2</b>  | ABRALIN - Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística                               |
| <b>3</b>  | CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada                                                     |
| <b>4</b>  | CLAFPL - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas                               |
| <b>5</b>  | CONALA- Congresso Nacional de Linguística Aplicada                                                      |
| <b>6</b>  | CPLL - Congresso de Pesquisas em Linguística e Literatura                                               |
| <b>7</b>  | ENALA - Encontro Nacional em Linguística Aplicada                                                       |
| <b>8</b>  | ENANPOLL - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística |
| <b>9</b>  | FLAEL- Fórum Internacional de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas                  |
| <b>10</b> | CONELA – Encontro Nacional de Estudos Teórico-Práticos em Linguística Aplicada de/para Resistência      |
| <b>11</b> | JEL - Jornada de Estudos Linguísticos                                                                   |
| <b>12</b> | SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais                                           |

Fonte: Elaboração própria

A natureza exploratória deste estudo define o papel do referencial teórico que se segue. Sua função é fornecer o embasamento conceitual que orienta a investigação e estrutura a análise. As

reflexões aqui apresentadas constituem, desse modo, a base sobre a qual a interpretação dos achados será construída.

## 2. APORTE TEÓRICO

A reflexão que nos move neste estudo parte da premissa de que a avaliação não é um ato técnico ou neutro, mas uma prática social com potencial tanto de inclusão quanto de exclusão. Em sua vertente tradicional, como aponta Scaramucci (1998), a avaliação é frequentemente descrita como somativa, classificatória e autoritária, operando como um instrumento fundamentalmente destinado à atribuição de notas. Nessa lógica, ela corre o risco de se tornar uma barreira, reforçando desigualdades. Em contrapartida, uma perspectiva crítica e formativa, como a defendida por Quevedo-Camargo (2024, p. 37), afirma que nós professores “devemos nos perguntar constantemente qual caminho estamos tomando para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos e como podemos auxiliar os alunos nessa jornada”. Partindo dessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um veredito final para se tornar uma ferramenta de percurso. Seu propósito, então, é o de guiar a jornada de aprendizagem, oferecendo subsídios tanto para o professor reorientar sua prática quanto para o estudante desenvolver uma formação mais crítica, justa e autônoma.

Sabe-se então que a avaliação não é um ato isolado, mas o componente que revela a própria essência da prática pedagógica. Longe de ser um mero apêndice, a avaliação é o que evidencia a concepção de ensino e aprendizagem de um educador e de uma instituição. É nesse sentido que Scaramucci (2006) a define como um processo que vai muito além da atribuição de notas, sendo crucial para redefinir e reforçar objetivos educacionais, conteúdos e habilidades prioritárias. A forma como uma comunidade acadêmica discute (ou silencia sobre) a avaliação reflete o seu compromisso com a reflexão e o aprimoramento do próprio ato de ensinar.

Contudo, existe um descompasso histórico entre o potencial transformador da avaliação e a sua prática nos contextos educacionais. A ausência de uma reflexão sobre o tema leva à perpetuação de modelos que, em vez de promoverem a aprendizagem, servem apenas à classificação e, em alguns casos, promove a exclusão. Essa problemática, que reverbera em todos os níveis de ensino, encontra sua raiz em uma questão formativa, diagnosticada de forma contundente por Stiggins (1991) em sua afirmação de que somos uma nação de iletrados em avaliação.

O conceito de Letramento em Avaliação foi introduzido no Brasil pela professora Matilde Scaramucci, que o define como um conhecimento complexo e ainda em construção, relacionado à capacidade de compreender, utilizar e interpretar avaliações de forma crítica (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Scaramucci, 2016). De acordo com Scaramucci, “o nível de letramento em avaliação em geral e em especial em contexto de línguas em nosso país ainda deixa a desejar

quando consideramos os diversos papéis que a avaliação desempenha na sociedade e as demandas diferenciadas em cada uma dessas atuações” (2016, p. 151-152). Segundo Stiggins (1991), cuja reflexão fundamenta a discussão de Quevedo-Camargo e Scaramucci, (2018), a ausência desse letramento gera indivíduos incapazes de interpretar resultados avaliativos de maneira crítica, comprometendo os processos de ensino e aprendizagem.

Para que a avaliação cumpra esse papel transformador é preciso que os docentes possuam Letramento em Avaliação. Stiggins (1991) o define como a capacidade do professor de ser um “consumidor e produtor crítico de avaliações”. Em suma, a proposta de Stiggins (1991, p. 535) tem como objetivo transformar o professor em um “consumidor e produtor crítico de avaliações”. Isso implica saber “por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações” (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 239).

Se a avaliação é um termômetro da qualidade pedagógica e o letramento em avaliação é uma competência essencial para a prática docente, a ausência de um debate sobre esses temas nos eventos acadêmicos, torna-se preocupante. A invisibilidade da avaliação nesses espaços não é uma mera lacuna temática; ela sinaliza um possível descompasso entre o valor discursivo atribuído ao ensino e as prioridades efetivamente demonstradas pela própria comunidade acadêmica em suas sessões de debate.

A problemática da carência formativa em avaliação não é uma falha individual, mas um obstáculo sistêmico com consequências de grande alcance. A tese de Stiggins (1991) é precisamente a de que a falta de um letramento em avaliação disseminado entre os educadores representa um risco direto não apenas para a aprendizagem dos estudantes, mas para a própria credibilidade do sistema educacional, como mencionado anteriormente. Se os espaços dedicados à formação e produção de conhecimento de professores e pesquisadores — como os eventos acadêmicos — silenciam sobre este debate, eles acabam por reforçar, ainda que de forma não intencional, a perpetuação desse ciclo. É a partir deste referencial que a visibilidade do tema nos congressos deixa de ser uma curiosidade e um debate de grupo de pesquisa e se torna um problema de pesquisa de alta relevância para o campo.

### **3. A VISIBILIDADE DA AVALIAÇÃO E DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NOS EVENTOS ACADÊMICOS**

O levantamento realizado neste artigo evidencia uma invisibilidade da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eixos temáticos dos eventos acadêmicos no Brasil. Dos 12 analisados, apenas um — o Congresso Nacional de Linguística Aplicada (CONALA) — apresenta um eixo temático diretamente relacionado à Avaliação como subtema da área Linguística Aplicada. O eixo “Estudos do Ensino, Aprendizagem, Avaliação e Aquisição de Línguas” aparece de maneira

consistente nas edições de 2023, 2024 e 2025. Na análise dos anais do evento de 2024, observamos a presença de quatro resumos publicados, frutos de comunicações orais.

É de considerar que a ausência do eixo temático não impediu a submissão de trabalhos sobre Avaliação. O congresso nacional da ABRALIN e o Seminário Viva Língua Viva, organizado pela ABRALIN, apesar de não apresentarem eixos temáticos relacionados à avaliação, notamos uma presença, ainda que tímida, de trabalhos sobre o tema. A ABRALIN, em 2023, publicou quatro artigos sobre avaliação nos anais do evento.

A análise revela, ainda, uma lacuna sutil. Eventos como o Encontro Nacional de Linguística Aplicada (ENALA) e a Jornada de Estudos Linguísticos (JEL), apresentaram eixos que se aproximam da temática, tais como “Letramento, Multiletramentos e Alfabetização” (ENALA, 2024) e “Letramentos” (JEL, 2024), mas sem menção explícita à avaliação.

No que diz respeito aos anais do JEL, não encontramos nenhum resumo publicado que discutisse a temática, há apenas 5 menções a avaliação, mas como instrumentos complementares de práticas docentes, utilizados para mensurar o aprendizado ao final e ao longo do curso. Em contrapartida, no ENALA de 2023 – nas publicações dos anais em 2024 – encontramos nove artigos que discutiam o campo Avaliação, a utilização de rubricas e o Letramento em Avaliação.

Embora não apresente eixo temático relacionado ao foco desse levantamento, o 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada CBLA, que ocorreu em 2022, publicou 18 artigos sobre a Avaliação e os seus desdobramentos. A edição 14º do mesmo evento (2025) contou com 20 pesquisas, disponibilizadas no caderno de resumos. A quantidade de artigos sobre Avaliação publicados nos anais do CBLA dos últimos anos, mesmo na ausência de um eixo temático específico, sinaliza uma demanda latente ‘de baixo para cima’. A partir desses dados, compreendemos que a avaliação existe como uma inquietação que pulsa ‘nas bases’ na pesquisa cotidiana dos acadêmicos, mas sofre de uma invisibilidade estrutural nos espaços que fomentam o conhecimento.

O IX Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) que ocorreu em 2024, não apresenta eixos temáticos relacionados à Avaliação e ao Letramento em Avaliação. No entanto, encontramos nos anais do congresso um simpósio intitulado “Letramento em Avaliação de Línguas na Formação de Professores como propulsor de práticas éticas, justas e inclusivas”, com quatro artigos publicados. Além desse simpósio e das apresentações propostas nele, ocorreram 9 comunicações orais ao todo neste evento. Em comparação aos demais eventos, este foi o que mais deu espaço para o desenvolvimento da temática.

Ainda que o Congresso de Pesquisas em Linguística e Literatura (CPLL) tenha uma linha de pesquisa destinada à Linguística Aplicada, não encontramos nenhuma publicação sobre Avaliação e Letramento em Avaliação nos anais do evento.

Para mais, analisamos as edições 37º, 38º e 39º do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ENANPOLL). Na edição 37º de

2023 o evento iniciou com uma mesa de debate com o nome “Sistema Nacional de Pós-graduação: avaliação e perspectivas”, nesse contexto, é possível que a discussão tenha se pautado na Avaliação institucional e/ou a avaliação quadrienal feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ademais, não há nenhuma comunicação oral destinada a Avaliação e Letramento em Avaliação. Já na edição 38º, o evento disponibilizou uma mesa temática intitulada: “Processos de avaliação, autoavaliação, políticas linguísticas e impacto social na pós-graduação em Linguística e Literatura”, neste caso também não temos evidências se essa discussão se pautou apenas na avaliação e autoavaliação institucional sem levar em consideração os processos avaliativos da sala de aula. A edição 39º ainda não aconteceu, na organização do evento está previsto apenas uma sessão sobre “Periódicos da Área de Linguística e Literatura: panorama e avaliação”.

Em 2023 o VIII Fórum Internacional de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas (FLAEL) e do II Encontro Nacional de Estudos Teórico-Práticos em Linguística Aplicada de/para Resistência (CONELA) ocorreram simultaneamente na mesma universidade. De acordo com a organização do evento, o FLAEL discutiu o estágio como espaço de formação de professores, enquanto o CONELA abordou os estudos teórico-práticos. Nos anais do evento de 2023 foi possível encontrar apenas um resumo sobre Avaliação e multiletramentos.

Podemos inferir que a avaliação é frequentemente tratada não como um campo de pesquisa em si, mas como um tópico secundário ou instrumental, subordinado a outras áreas. A dispersão desses trabalhos por diferentes eixos temáticos impede a construção de uma comunidade de pesquisa coesa, mantendo o debate sobre a avaliação em um estado de perpétua emergência, em vez de consolidá-lo como uma área de pesquisa da Linguística e da Linguística Aplicada.

É compreensível que a inclusão de congressos voltados à Linguística Formal possa ser lida, a priori, como um fator de dissonância metodológica, dada a tradição desses eventos em priorizar a descrição sistêmica da língua em detrimento de questões pedagógicas. No entanto, a manutenção desses eventos no corpus de análise cumpre um papel estratégico: o de não naturalizar essa separação. Ao incluí-los, buscamos justamente problematizar se, em um cenário acadêmico que cada vez mais clama por responsabilidade social e integração entre teoria e prática, ainda cabe sustentar um distanciamento tão rígido entre a ciência da linguagem e os processos avaliativos que a permeiam.

Tomemos como exemplo o maior evento da área, a ABRALIN. Ao observarmos a lista de seus 31 eixos temáticos (Figura 01) da edição de 2025, notamos a presença consolidada de áreas como “7. Ensino de Língua(s); 14. Linguística Aplicada; 18. Linguística e Educação Básica e 25. Políticas Públicas”. Se o campo linguístico brasileiro já reconhece o *Ensino* e as *Políticas Públicas* como objetos legítimos de investigação científica a ponto de dedicar-lhes eixos específicos, qual seria a justificativa epistemológica para a exclusão da Avaliação?

### Imagem 1 – Eixos temáticos ABRALIN 2025

|                                |                               |                            |
|--------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| 1. Alfabetização e Letramento  | 12. Línguas de Sinais         | 23. Morfologia             |
| 2. Análise do Discurso         | 13. Línguas Indígenas         | 24. Neurolinguística e     |
| 3. Aquisição da Linguagem      | 14. Linguística Aplicada      | Psicolinguística           |
| 4. Ciências do Léxico          | 15. Linguística Computacional | 25. Políticas Públicas     |
| 5. Dialetoлогия                | 16. Linguística de Corpus     | 26. Popularização da       |
| 6. Diversidade, Inclusão e     | 17. Linguística e Cognição    | Linguística                |
| Igualdade                      | 18. Linguística e Educação    | 27. Semântica e Pragmática |
| 7. Ensino de Língua(s)         | Básica                        | 28. Semiótica              |
| 8. Fonética                    | 19. Linguística e Olimpíadas  | 29. Sintaxe                |
| 9. Fonologia                   | 20. Linguística Histórica     | 30. Sociolinguística       |
| 10. Historiografia Linguística | 21. Linguística na Graduação  | 31. Tradução               |
| 11. Línguas Ameaçadas          | 22. Linguística Textual       |                            |

Fonte: <https://14interab.abralin.org/o-evento-14-interab/>

A avaliação é o pilar que sustenta e valida as políticas públicas e as práticas de ensino discutidas nesses eixos. Discutir Ensino de Línguas sem discutir Avaliação é fragmentar o processo pedagógico, tratando a avaliação como uma mera burocracia técnica, desprovida de complexidade linguístico-discursiva. A ausência de um eixo específico para a avaliação na ABRALIN não protege a “pureza” da Linguística; pelo contrário, ela invisibiliza o mecanismo de poder que mais impacta o ensino de línguas no país.

Essa dissonância torna-se ainda mais evidente ao analisarmos eventos como o Congresso de Pesquisas em Linguística e Literatura (CPLL). Em seus objetivos institucionais, disponibilizado no site do evento, a comissão propõe explicitamente “oferecer subsídios teórico-metodológicos para a superação dos problemas educacionais e promover pesquisas com responsabilidade social”. Ora, se o objetivo é enfrentar desafios sociais e educacionais, como é possível ignorar a centralidade da avaliação? Sabemos que a avaliação se configura, muitas vezes, como o principal vetor de desigualdade escolar e como agente indutor de práticas curriculares (efeito retroativo). Desse modo, um evento científico que visa mitigar problemas educacionais, mas que não centraliza o debate sobre as ferramentas de mensuração e diagnóstico, acaba por reproduzir um silenciamento estrutural.

Em vista disso, a inclusão desses eventos na análise não foi um equívoco metodológico, mas uma necessidade crítica. Ela revela que, embora a Linguística e a Linguística Aplicada no Brasil tenham expandido seus escopos para incluir a sociedade e a educação em seus discursos oficiais, elas ainda falham em institucionalizar o debate sobre a avaliação como uma ciência legítima dentro desse ecossistema. A avaliação continua sendo o não-dito dos grandes congressos: onipresente na prática docente dos participantes, mas ausente na estrutura política de seus debates.



A análise revela, em suma, a marginalização do tema. Essa ausência de um espaço para o debate reforça a necessidade de se ampliar a discussão nos congressos e simpósios, a fim de fortalecer a formação crítica e o letramento em avaliação de pesquisadores, professores e demais profissionais do campo.

A ausência de um espaço para o debate sobre Avaliação e Letramento em Avaliação nos eventos de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil não é apenas uma lacuna temática; ela acarreta implicações diretas para a formação e a prática de professores e pesquisadores da área. Quando um tema de tamanha relevância é relegado a uma posição periférica, corre-se o risco de perpetuar um ciclo de desconhecimento e de reforçar práticas que já se mostraram insuficientes e pouco condizentes com a atual realidade da educação.

A constatação de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) sobre a avaliação de línguas, pode ser vista como um sintoma de uma questão mais ampla. As autoras apontam que, mesmo sendo um campo crescente, a produção na subárea ainda é tímida em comparação a outros contextos. Essa observação sobre o específico nos ajuda a compreender a invisibilidade do Letramento em Avaliação de forma mais geral nos eventos acadêmicos. Dessa maneira, a marginalização de suas partes reflete a fragilidade do todo.

A ausência de um debate que trate a avaliação não como um ato técnico, mas como uma prática pedagógica com profundas implicações sociais, dificulta a formação de professores mais críticos; a problematização dos instrumentos e a construção de políticas mais equitativas. A falta de espaços para esse debate, ademais, enfraquece o reconhecimento da avaliação como elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem, o que limita seu potencial transformador (Scaramucci, 2006).

Assim, refletir sobre essa lacuna temática não é apenas uma questão de preencher um espaço, mas de enfrentar implicações mais amplas para o desenvolvimento crítico e científico da área, em um cenário educacional nacional cada vez mais atravessado por demandas de internacionalização e de avaliações em larga escala (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018).

Como foi discutido anteriormente, a análise dos eixos temáticos dos eventos acadêmicos revelou que temas relacionados à Avaliação e ao Letramento em Avaliação, são pouco presentes. Quando aparecem, são frequentemente abordados de maneira periférica, subordinados a eixos temáticos mais amplos, como ensino de línguas, formação docente, letramento e multiletramentos. Essa configuração reforça a percepção de que a Avaliação ainda ocupa um lugar marginal na agenda de debates nos eventos de Linguística e Linguística Aplicada que ocorrem no Brasil, em contraste com sua centralidade nas práticas educacionais cotidianas.

A invisibilidade da avaliação nos eventos da área pode ser explicada, em parte, por uma herança histórica ligada a perspectivas tecnicistas. Contudo, sua persistência hoje sinaliza uma resistência em reconhecer a avaliação como um campo legítimo de problematização acadêmica. As implicações dessa marginalização são diretas: limita-se a formação crítica de novos

pesquisadores e docentes, que tendem a reproduzir práticas sem reflexão, e compromete-se a capacidade da área de dialogar com demandas sociais urgentes, como a necessidade de práticas mais justas em contextos diversos.

Refletir sobre essa invisibilidade, desse modo, vai além de mapear uma ausência; é tensionar os modos como o conhecimento é produzido e circula na área. É um convite para que se reconheça a avaliação como uma prática social e situada, que precisa ocupar um lugar central nos debates se quisermos construir uma educação mais justa, transformadora e emancipadora.

Diante disso, este estudo defende a necessidade de ações concretas que ampliem a presença do tema. No âmbito da socialização da pesquisa, propomos a criação de Grupos de Trabalho e eixos temáticos em congressos, a organização de simpósios e a publicação de dossiês em periódicos. No âmbito da formação, sugerimos a inclusão de disciplinas sobre o tema em programas de formação inicial e continuada, o incentivo a projetos coletivos e a produção de materiais de apoio. Tais medidas, em conjunto, são essenciais para fortalecer este campo de estudos e fomentar uma comunidade acadêmica mais comprometida com a complexidade do fazer avaliativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a presença da Avaliação e do Letramento em Avaliação nos eixos temáticos em eventos acadêmicos nacionais e internacionais das áreas de Linguística e Linguística Aplicada que ocorrem no Brasil, evidenciando uma invisibilidade que traz implicações relevantes para a formação de pesquisadores e para o desenvolvimento crítico do campo. A análise exploratória dos eixos temáticos e dos anais de congressos revelou a necessidade urgente de ampliar espaços de discussão sobre práticas avaliativas, dado as implicações que essas práticas têm na constituição acadêmica e profissional dos sujeitos.

A partir dos resultados obtidos neste artigo, reforçamos a importância de ações concretas para fortalecer a inserção pontual da Avaliação e do Letramento em Avaliação, no debate acadêmico, como a criação de eixos temáticos em eventos, a promoção de publicações e a inclusão do tema em programas de formação inicial e continuada.

Consolidar o Letramento em Avaliação como objeto de reflexão e pesquisa é fundamental para promover práticas avaliativas mais críticas, conscientes e transformadoras nos diferentes contextos educacionais e acadêmicos. Assim, espera-se que esta reflexão contribua para incentivar uma mudança de cenário, em que a avaliação deixe de ocupar um espaço periférico e passe a ser compreendida como um eixo central na formação e atuação dos profissionais da área.

Reconhecemos que este estudo se concentra na estrutura dos eventos como um sintoma do campo, e que pesquisas futuras possam investigar de forma mais direta a correlação entre essa lacuna acadêmica e as práticas avaliativas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, A. D.; [et al.]. *Linguística Aplicada na contemporaneidade: linguagem e sociedade em tempos Pandêmicos*. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Anais do 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Editora Radiadora, 2022.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAIOR, R. C. S. [et al.]. *Anais do II Encontro Nacional de Linguística Aplicada (Enala)*. Tutóia: Lupa, 2024.
- TANZI NETO, A; SILVA, A. S. da; DIEGUES, U. C. C.; SERAFIM, V. F. *Anais do IX Congresso Latino-Americano e Formação de Professores de Línguas*. Rio de Janeiro, 2025.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliação na BNCC: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula*. In *Práticas de Linguagem na Educação Básica: desenvolvendo Competências a partir da BNCC*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. DOI10.51795/97865265105512746
- QUEVEDO-CAMARGO, G; SCARAMUCCI, M. V. R. *O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro*. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/lep.v22i1.54474.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade*. In: C.M. JORDÃO (org.), *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, Pontes, p. 141-165, 1998.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira*. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 49-64, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade*. In: JORDÃO, C. M.; (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 141-165, 2016.
- SILVA, M. C. [et al.]. *Anais do VIII Fórum Internacional de Linguística Aplicada a Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2024.
- STIGGINS, R. *Assessment literacy*. *Phi Delta Kappan*, v.72, p. 534-539, 1991.
- WALLIMAN, N. *Research methods: the basic*. London, New York: Routledge, 2011.

## AS AUTORAS



Apoio e parceria FAPDF

### Laysla Leidiany Carvalho Bonifácio

Doutoranda e bolsista FAPDF no programa de pós-graduação em Linguística (PPGL) pela Universidade de Brasília (UnB), concentrando-se na área de pesquisa Linguagem e Sociedade, com pesquisa em andamento na área de letramento em avaliação e internacionalização. Integra o GEP-LALIS (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas) (UnB/CNPq). Possui mestrado em Linguística Aplicada (PPGLA) pela Universidade de Brasília e é graduada em Letras - Português do Brasil Como Segunda Língua (2015) e em Letras - Língua Inglesa (2022) pela mesma instituição. Atua como professora voluntária no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília.

### Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Graduada em Letras - Língua e Literaturas Inglesas com bacharelado em Tradução pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), possui Aperfeiçoamento em Linguística Aplicada pela mesma instituição, e mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou dois estágios de pós-doutoramento (2011/2013 e 2017/2018) na área de avaliação de línguas no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/UNICAMP). Possui o English Certificate of Proficiency in English (ECPE) (University of Michigan-USA), o Certificate for Overseas Teachers of English (COTE) e o Diploma in English Language Teaching to Adults (RSA/DELTA) (ambos da University of Cambridge-UK). Foi professora de língua inglesa em diversos institutos de línguas e proprietária da Proficiency English Courses (Londrina) por sete anos. Foi presidente da APLIEPAR (Associação de professores de língua inglesa do Paraná) (2000-2002) e professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (2004-2012). Na mesma universidade, atuou como diretora pedagógica da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS). Foi examinadora oral para os exames de Cambridge e IELTS. Atualmente é professora associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) e diretora do mesmo Instituto. Está credenciada como orientadora específica no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) e como professora e orientadora efetiva no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), ambos da UnB. Atuou no Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas como subcoordenadora geral (2013/2014) e coordenadora geral (2014/2015). Foi coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras-Inglês MEC/CAPES UnB (2014/2015 e 2018/2019) e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) (2018-2019). Faz parte da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) e do BrazTesol, com participação no Assessment Special Interest Group. Também é membro da International Language Testing Association (ILTA) e vice-presidente (2024-2025) da Latin American Association for Language Testing and Assessment (LAALTA). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas - GEP-LALIS (UnB/CNPq), vice-líder do grupo de pesquisa Tessituras: interação, gênero e (con)texto (UnB/CNPq), e membro do grupo de pesquisa FELICE (UEL/CNPq) - Formação de professores e ensino de línguas para crianças. Também participa como membro externo do grupo de pesquisa Evaluation and Assessment (EnA), da Universidade de Oslo, Noruega.

**HOOKS, Bell. Pertencimento: Uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022. 284p. ISBN 978-85-93115-76-9.**

*Resenhado por Jade Amorim Pimenta e Marcella Assis de Moraes*

O conjunto de ensaios presentes na obra “Pertencimento: Uma cultura do lugar” escrita por bell hooks retrata as reflexões da autora sobre a relação entre as suas memórias de onde cresceu e os valores de seus ancestrais compartilhados por gerações. Além disso, compara e questiona as diferenças e semelhanças desses períodos históricos com uma visão que aborda as perspectivas de raça, gênero, classe e as desigualdades e violências estruturalmente construídas. Assim, percebe-se a importância dessas concepções na possibilidade de influência de novos modos de se pensar e agir atualmente no que diz respeito, principalmente à justiça social e à luta contra os diversos preconceitos.



Recebido em: 21 de setembro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.55578

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Jade Amorim Pimenta**

[jadeapimenta@gmail.com](mailto:jadeapimenta@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0008-2146-8530>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

**Marcella Assis de Moraes**

[marcellamoraes@letras.ufjf.br](mailto:marcellamoraes@letras.ufjf.br)

<https://orcid.org/0009-0008-3148-2862>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil

## RESENHA

Gloria Jean Watkins, que utiliza o pseudônimo de bell hooks em homenagem à sua bisavó, foi professora das universidades Yale, Oberlin College, New School entre outras, além de ter sido escritora de mais de 30 obras publicadas sobre as problemáticas da atualidade. A autora nasceu e morreu no Kentucky e, nesse livro, descreve o seu retorno a esse local conforme desenvolve a ideia da sensação de pertencer.

O livro consiste em uma breve introdução e 16 capítulos que mesclam as reflexões provenientes de uma vida inteira de estudos, experiências e dúvidas da escritora. Nesse contexto, para introduzir a obra, bell hooks destaca as voltas e conexões que seus pensamentos estabelecem com ênfase em “Ouvir a mesma história faz com que nunca nos esqueçamos dela” (2022, p. 23) devido aos seus capítulos que, mesmo tendo sido escritos de maneira isolada em momentos distintos, formam um conjunto repleto de sentido.

No que diz respeito aos capítulos, percebe-se que o conceito principal abordado é o quanto a história de cada lugar impacta nos desdobramentos futuros do modo de vida de cada sociedade. Os séculos de escravidão, de discriminação, de desrespeito ainda perduram no preconceito racial atual justamente por fazerem parte de fatores estruturais que influenciaram na formação dos descendentes dos cidadãos dessas épocas. Desse modo, os ensaios giram em torno dessa problemática e acentuam as ramificações negativas oriundas de tal situação, como é notado no capítulo 6, intitulado “mais uma vez: a segregação precisa acabar”, que apresenta os resquícios presentes na atualidade, originados da divisão racial na história, que seriam os traumas vindos do nível de exploração e opressão impostas por uma maioria branca e as ilusões de muitos indivíduos em dizer que o racismo é um tema que já foi suficientemente resolvido.

Ademais, a autora traz conhecimentos e vivências do modo de lidar com o cotidiano dos seus ancestrais e familiares, principalmente de seus avós maternos (Baba e Vovô Gus) e o tanto que foram importantes para a sua criação e para o desenvolvimento do seu sentimento de pertencimento com relação ao lar. Nessa perspectiva, no capítulo 9, “excentricidade inspiradora”, a autora detalha a vida desses familiares e o quanto Baba lhe demonstrou que a felicidade estava na beleza do que era comum e que o Vovô Gus lhe ensinou a buscar o espírito vivo no interior das coisas. Com isso, a autora afirma a necessidade desses vínculos positivos como forma de conectar o seu ser ao local da sua origem.

A interpretação do conceito de pertencimento caracterizada pela escritora destaca a relevância da possibilidade de identificação com os costumes e com o ambiente como forma de aproximação de si com as próprias raízes e com a vontade de se manter em certo lugar. Além disso, a autora vivencia essa sensibilidade com relação ao Kentucky por meio da lembrança da infância, porém mostra a sua dificuldade com o perceptível racismo estrutural na região, tanto que retornou, mas se estabeleceu em uma cidade próxima a de seu passado, com valores mais progressistas. Ao final dos capítulos, conclui-se que a cultura de pertencer tem ligação com os modos de se sentir

a memória, a imaginação, a natureza e o constante regresso para o que cada um considera um lar simboliza uma forma de confrontar as mudanças da vida ao buscar conforto novamente.

Após a leitura dessa obra, interpretei que não é necessário ter conhecimento prévio dos diversos assuntos citados justamente pela forma como a autora costura os acontecimentos históricos com as dificuldades do dia a dia. As circunstâncias culturais são muito visíveis no texto pela riqueza das tradições dos distintos locais onde a autora já sentiu ou tentou sentir a ideia de pertencimento, assim como os fatores sociais e econômicos são bem retratados, uma vez que a escritora traz os efeitos do preconceito racial em todas essas esferas de relações. Há um viés ideológico muito presente que se inclina para a valorização do meio ambiente, da justiça social, da equidade e preza pelo mínimo de respeito por cada ser sem julgamentos advindos de convicções sem fundamento. Dessa maneira, engloba-se também a indispensabilidade da consciência de quem cada um é no mundo e a busca por hábitos de aproximação entre as pessoas como um fechamento amplo derivado de toda a construção de ideias feita nesse livro.

Os ensaios apresentam citações de outros autores e obras, como Alice Walker, Diane Glancy e Wendell Berry o que nos proporciona estabelecer um vínculo também com a obra “Preconceito Linguístico” de Marcos Bagno devido aos mitos linguísticos, em específico o quinto mito refletir a influência dos processos históricos na cultura de um determinado local e nos usos de certa língua lá (2009, p.62). Neste cenário, nota-se como os costumes e até as práticas preconceituosas propagadas como tradição danificam uma grande parte do emocional da sociedade local, como descrito na obra de bell hooks.

Portanto, pela quantidade e valor das informações fornecidas nos ensaios e a facilidade de leitura, a obra se destina aos interessados nas áreas de sociologia, história, meio ambiente, direito, dentre outras, sejam alunos, professores ou àqueles que desejam entender melhor a profundidade da problemática racial com o objetivo de extingui-la.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOOKS, Bell. **Pertencimento**: Uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.



## AS AUTORAS

### Jade Amorim Pimenta

Apresenta experiência na área de Letras como discente de Língua Portuguesa e Respectiva Literatura do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB). Possui conhecimento de inglês, espanhol e coreano – cadastrado no CNPq. E-mail: jadeapimenta@gmail.com

### Marcella Assis de Moraes

Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em março de 2024, foi aprovada, em concurso público para professora substituta na Faculdade de Letras da UFRJ, seleção na qual já havia sido aprovada em março de 2019, tendo atuado como professora na instituição entre setembro de 2020 e agosto de 2022 e ministrado todas as disciplinas de Teoria Literária da grade do curso. Mestrou-se na mesma universidade, de 2017 a 2019. Graduou-se em Letras pela Universidade de Brasília (UnB) em 2014 e foi graduanda em Filosofia pela mesma instituição durante o ano de 2016. Trabalhou também como revisora de textos e como professora no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, é professora substituta de Teoria Literária na UnB, com atuação específica na cadeira de Literatura Portuguesa – cadastrado no CNPq. Email: marcellamoraes@letras.ufrj.br

#### Como citar:

HOOKS, Bell. Pertencimento: Uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022. Resenhado por Jade Amorim Pimenta e Marcella Assis de Moraes. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 493-496, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.55578. Disponível em: . Acesso em: XXX.

#### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal

Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

#### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

