

“A prova é no mundo real”: uma avaliação da aprendizagem de línguas entre a realidade e a utopia

“The Test is in the Real World”: A Language Learning Assessment Between Reality and Utopia

Camila Haus*

*Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná / Brasil

camila.haus@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4522-8992>

Clarissa Menezes Jordão*,**

*Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná / Brasil

**Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro / Brasil

clarissamjordao@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3558-5603>

RESUMO: Enquanto professoras de línguas e pesquisadoras na linguística aplicada, neste artigo temos como objetivo promover um diálogo produtivo entre a realidade e a utopia dentro da escola, do ensino de línguas e da avaliação. Para tanto, iniciamos com foco na relação entre concepções de língua e práticas de avaliação escolares, problematizando visões tradicionais ao lado das perspectivas de avaliação que elas inspiram em nossas salas de aula. Em seguida, apresentamos uma concepção de avaliação *outra* que conversa com a perspectiva discursiva de língua enquanto prática social. Tal avaliação se caracteriza como dialógica, parte de um reconhecimento das subjetividades inerentes ao processo, intenciona mediar o conhecimento, e pauta-se na possibilidade de considerar disposições como os critérios a serem negociados e avaliados localmente. Para finalizar, relatamos duas práticas para ilustrar nossas reflexões.

PALAVRAS-CHAVE: escola; ensino-aprendizagem de línguas; avaliação.

ABSTRACT: As language teachers and researchers in applied linguistics, in this article we aim at promoting a productive dialogue between reality and utopia within the school, language teaching and assessment. To this end, we begin with a focus on the relationship between conceptions of language and school assessment practices, problematizing traditional views alongside the assessment perspectives that they inspire in our classrooms. Next, we present *another* conception of assessment that speaks to the discursive perspective of language as social practice. Such an assessment is characterized as dialogical and starts from a recognition of the subjectivities inherent to the process, intends to mediate knowledge, and is based on the possibility of considering dispositions as the criteria to be negotiated and assessed locally. To conclude, we share two practices to illustrate our reflections.

KEYWORDS: school; language teaching and learning; assessment.



1 Introdução

Um pai romântico e um filho realista... será disso que trata o breve relato que inspirou esse dossiê? Talvez. Talvez o relato desperte em nós outras elucubrações para além das diferenças geracionais entre pai e filho. Talvez. Talvez seja sobre a lógica da competitividade que vivemos neste mundo neoliberal, em que quem “termina primeiro” uma tarefa, “ganha o jogo”. Mas pode ser também sobre a individualidade exacerbada desse mesmo mundo, uma individualidade que leva ao egoísmo e ao isolamento, como quando a gente “faz sozinho”. Não pode trocar ideias. Pelo menos não em todos os momentos, talvez em alguns – talvez. “E não pode falar com ninguém”: falar implica em compartilhar, e na escola nem sempre pode. Fora da escola também não. Nem sempre. Talvez. Seria o caso de pensar em língua(gem) como uma prática coparticipativa que a escola não privilegia, por isso não gosta que as/os alunas/os falem? Mas na escola estamos “no mundo real”, então as práticas de letramento dentro e fora da escola deveriam conversar entre si. Ou não estamos: a escola seria um mundo à parte, onde imperam outras lógicas, diferentes das do mundo fora dela?

Aqui, concordamos com o filho e com o pai: a escola é e não é o mundo real. *É*, porque faz parte das nossas práticas cotidianas (ou pelo menos gostaríamos que fizesse), mas *não é* porque parece ser regida por uma cultura diferente daquela que rege o mundo para além dela. A escola talvez devesse ser informada por visões de mundo menos violentas, menos neoliberais, menos competitivas, funcionando como um espaço de práticas de liberdade e experimentações em ambientes seguros, nos quais se pudessem construir utopias e vislumbrar mundos mais humanizados, mais colaborativos, mundos mais. Só que não. Como na perspectiva do filho em nosso “causo” inspirador, a escola não difere muito do mundo fora dela – é competitiva e individualista, privilegia aspectos cognitivos e lógico-rationais da nossa existência, vive na ilusão da objetividade e da neutralidade, da homogeneidade e do controle.

Esse breve “causo” é tudo isso e muito mais. Neste artigo vamos focar, como professoras de línguas e pesquisadoras na linguística aplicada que somos, questões de língua(gem), e dentro dessa dimensão, a relação entre concepções de língua e práticas de avaliação escolares. Para tanto, teremos uma segunda seção a seguir, na qual problematizaremos concepções tradicionais de língua, comunicação e construção de sentidos ao lado das perspectivas de avaliação que elas inspiram em nossas salas de aula. Em seguida, apresentaremos uma concepção de avaliação *outra* que, acreditamos, permite um diálogo produtivo entre a realidade e a utopia, sem a qual (como nos ensinou Freire – *cf.* Porto e Fortunato, 2022) a educação não existe. Finalmente, vamos compartilhar dois relatos de experiências avaliativas de diferentes contextos, com o objetivo de ilustrar nossas reflexões, levantando algumas possibilidades e limitações.

2 Concepções de língua e avaliação

Partindo do pressuposto de que as concepções de língua informam diretamente as abordagens de ensino-aprendizagem de línguas e portanto orientam as práticas pedagógicas das professoras e dos professores, essa seção vai abordar 3 perspectivas que nos parecem mais presentes na educação linguística que vivenciamos. Enfocaremos, em cada perspectiva, a concepção de avaliação que a ela vemos mais associada.

A primeira concepção, e a mais tradicional, é a perspectiva que vê a língua como um sistema de elementos utilizados pelas pessoas para a codificação e a decodificação de sentidos. Nessa visão, o objetivo principal no aprendizado de uma língua seria dominar os elementos desse sistema – as unidades fonológicas e gramaticais e suas operações (por exemplo, acrescentar, trocar, juntar elementos desses grupos de unidades), bem como os itens lexicais (como a estrutura das palavras e suas funções). Essa percepção orienta os métodos conhecidos como áudio-lingual e o Total Physical Response (TPR), para citar dois métodos bem conhecidos no ensino de línguas. Em termos das práticas de avaliação, o enfoque fica na correção de uso e aplicação desses sistemas, considerados rigidamente dentro de padrões normativos fixos e pré-estabelecidos, geralmente associados a documentos/manuais como dicionários e gramáticas, ou a falantes considerados nativos¹; a avaliação nesse caso, portanto, privilegia atividades como preencher lacunas, juntar partes de orações e identificar elementos gramaticais em textos verbais escritos, por exemplo.

A segunda perspectiva concebe língua como veículo para a expressão de significados funcionais, ou funções. Essa maneira de entender a língua difere da anterior na medida em que enfatiza os aspectos comunicativos ao invés das características gramaticais. Aqui, o ensino de línguas é organizado em categorias de significado e função, conforme tais conjuntos são vistos como trazendo em si as possibilidades de sentido na comunicação. Podemos entender como desdobramento de tal perspectiva as posições que enfatizam ainda mais o caráter interpessoal da comunicação que se dá, nessa concepção, pelo uso da língua como um meio ou um veículo para a realização de transações sociais entre indivíduos. Nesse sentido, a língua é vista como ferramenta para a construção e manutenção de relações sociais. Algumas áreas de pesquisa, como análise interacional, análise da conversação, e etnometodologia, investigam essa perspectiva para o desenvolvimento de abordagens interacionais de ensino de línguas, centradas no estudo de atos de fala, processos de negociação e padrões interacionais conforme ocorrem em conversas espontâneas. O ensino instrumental de línguas, ou línguas para fins específicos, nos parece estar nessa perspectiva, pois parte de uma análise das funções que as pessoas necessitam aprender a fim de comunicar-se com sucesso em áreas específicas da atividade humana (Richards; Rodgers, 1986). Também a abordagem comunicativa se baseia em uma concepção desse tipo, embora ambas (abordagem instrumental e abordagem comunicativa) sejam extremamente heterogêneas e portanto exijam cautela ao relacioná-las de modo fixo e absoluto a qualquer perspectiva que seja, uma vez que tal pluralidade faz com que vários entendimentos se tornem possíveis e sejam abarcados dentro de cada uma dessas abordagens. Frequentemente, no entanto, as duas abordagens trabalham na perspectiva de que os/as aprendizes de línguas, ao memorizar determinadas frases e utilizá-las em ocasiões adequadas de prática linguística, serão bem-sucedidos em suas interações comunicativas.

Ao informar as práticas pedagógicas, os processos avaliativos orientados por esta segunda concepção envolvem tarefas que esperam dos/as aprendizes a aplicação de conhecimentos sobre o funcionamento da língua em contextos específicos como demonstração das competências comunicativa e linguística; tais tarefas têm como foco observar a adequação do sujeito à situação de interação através de testes escritos e orais ou mesmo instrumentos alternativos como projetos e portfólios. Apesar de não enfatizar as características gramaticais da mesma forma que a primeira concepção, a avaliação aqui ainda se

¹ Usaremos aqui o termo “falante nativo” sempre no masculino e entre aspas a fim de ressaltar sua relação com a colonialidade das práticas tradicionais no ensino de línguas, que reportam a esse construto a autoridade máxima sobre o que seria ou não legítimo em uma determinada língua nomeada, sem problematizar a artificialidade ou mesmo a inexistência daquilo que as teorias de ensino-aprendizagem de línguas projetaram como ideal de proficiência.

pauta em modelos de certo e errado, em respostas e/ou critérios pré-estabelecidos com base em padrões e muitas vezes ainda, modelos de “falante nativo”.

Finalmente, a perspectiva que defendemos e que não nos parece antagônica a essa anterior, uma vez que também parte da centralidade das situações sócio-comunicativas, compreende a educação linguística não somente através do ensino-aprendizagem de significados e sentidos pré-existentes, mas principalmente no trabalho com possibilidades de construção de significados em situações de interação, com a importância de nos posicionarmos e construirmos nossas identidades imersas nas práticas de letramento que nos atravessam (Jordão, 2006). Em outras palavras, quando a língua é entendida enquanto uma *prática* e não meramente como estrutura, sistema ou conjunto de elementos, o ensino-aprendizagem se torna o ensino-aprendizagem de novas formas de nos compreendermos e de percebermos e nos relacionarmos com o mundo. A língua, nessa concepção, implica o entendimento de práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e de percebermos as realidades que habitamos e que nos habitam. Um dos principais pressupostos de tal concepção é de que as pessoas são sujeitos sociais e, como tais, são simultaneamente sujeitos e objetos dos significados que criam e reproduzem ou, em outras palavras, que as constituem; pensar em sujeito social significa perceber que as relações de poder, microestruturas onipresentes potencialmente produtivas, bem como restritivas (Foucault, 2007), precisam ser enfrentadas, ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas. Sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas por legitimidade. Nessa concepção de língua, o poder (e os conflitos dele resultantes), as formas como o poder opera, e as possibilidades de resistir a ele e subvertê-lo são preocupação fundamental para quem deseja compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras (Jordão; Fogaça, 2007).

É partindo dessa concepção que podemos pensar em formas de avaliação menos opressivas, menos violentas do que aquelas que se baseiam na existência de um certo e um errado absolutos, inquestionáveis, generalizadores. Vamos então ao que propomos para uma avaliação *outra* da aprendizagem de línguas em ambiente escolar.

3 Por avaliações outras

Como já sabemos, o caso que inspira esse dossiê acontece em torno do relato que Iberê traz sobre sua prova na escola. Terminar primeiro, não poder ajudar a colega nesse momento, a necessidade de fazer sozinho e a contradição entre ser ou não parte do mundo real são questões que giram em torno dessa avaliação. Apesar de observarmos que essas dimensões da existência em nossa sociedade (competitividade, individualismo, privilégio do cognitivo e lógico-racional, etc.) perpassam a constituição de nossas escolas como um todo, a avaliação é um dos mecanismos que mais preservam e sustentam tais lógicas neoliberais e modernas que regem o mundo “lá fora”, conforme apontamos no início deste texto. A avaliação regula todo o trabalho pedagógico, pois informa o que se considera conhecimento, orienta as relações entre os sujeitos (os que estão em sala de aula, certamente, mas também as famílias e outros profissionais da educação), e direciona nossa concepção de língua(gem). Diante dessa influência, à qual podemos nos referir como *washback effect* (Quevedo-Camargo, 2014), mesmo quando professoras/es compreendem a educação linguística e a língua

enquanto prática social, muitas vezes tal compreensão é invalidada ou mesmo silenciada quando instituições, discursos e vozes dominantes continuam a priorizar a avaliação pautada na normatividade e em visões mais estruturalistas de língua. Desse modo, acreditamos ser necessário explorar outros olhares para a avaliação, olhares que dialoguem com a perspectiva de língua enquanto prática social e discursiva que defendemos, bem como com a visão de escola enquanto espaço de práticas de liberdade, informada por visões de mundo mais humanizadas, diversas e colaborativas.

Primeiramente, propomos que quaisquer novos olhares reconheçam a *subjetividade intrínseca* ao processo avaliativo. Considerando o predomínio de políticas, concepções e práticas tradicionais nas escolas, observamos professores que se sentem pressionados a silenciar suas próprias emoções e subjetividades (como se isso fosse possível), ao atribuir notas de forma neutra, na expectativa de que conteúdos devem ser verificados de forma objetiva. Apesar dessa crença predominante de que a avaliação deve ser sistematizada, neutra e organizada, toda e qualquer relação entre dois ou mais sujeitos envolve subjetividades e imprevisibilidade. Mesmo se utilizarmos instrumentos considerados rígidos, como provas e testes, há diversos elementos e dimensões não-observáveis e desordenados ali presentes, constituindo uma verdadeira assemblagem (*cf.* Deleuze; Guattari, 1996; Pennycook, 2021b) de emoções, corpos, relações, objetos e espaços. Assim, uma avaliação que assume que os sentidos passam por sujeitos sociais precisa admitir a subjetividade, não silenciando nem tentando apagar os corpos que são marcados por classe, raça, gênero e locais específicos, dentre tantas outras marcas que carregam.

Outro ponto essencial de mudança está na intencionalidade. De acordo com Vasconcellos (2012), mudanças no conteúdo e na forma não trazem transformação substancial se mantivermos a intenção tradicional de classificação e controle. A partir de uma visão de que a língua(gem) é uma prática coparticipativa, deveríamos afastar nosso foco do julgamento individual, para priorizarmos o aspecto dialógico da relacionalidade. Ademais, pensando que a escola deveria conversar com as diversas práticas de letramento para além de seus muros, na avaliação é preciso perder seu sentido “clássico” de verificação do quanto o sujeito está próximo de um ideal fixo e imutável, bem como deixar de objetivar sua classificação de acordo com padrões e normatividades exteriores às práticas: fora dos muros da escola tais práticas são caóticas, imprevisíveis, colaborativas, emergentes. Se os significados são múltiplos e a comunicação é sempre ideológica, sócio-histórica e não neutra, a educação linguística deve ter como objetivo desenvolver a abertura para múltiplas formas de ver, experimentar e existir no mundo, de questionar fontes e ideologias de significados, e de compreender a diferença e distribuição de poder. É nosso papel como professoras/es de línguas favorecer práticas que abram possibilidades para subjetividades, conhecimentos e interpretações, auxiliando as/os alunas/os tanto a expandir seus repertórios, apropriando-se de novos recursos em interações sociais autênticas, quanto a desafiar hierarquias e desigualdades linguísticas. Estamos pensando aqui, portanto, na avaliação enquanto *mediação do conhecimento* (visto como social, local e situadamente construído), com o propósito não de mensurar, mas de analisar processos e mudanças, entendendo o aprendizado enquanto uma transformação no contato com o outro. Nesta avaliação, professoras/es e alunas/os observam repertórios possíveis para além dos itens linguísticos que constituem tais repertórios, atentando para sua valoração comunicativa de forma situada. Em outras palavras, a intenção da avaliação é, nessa perspectiva, “promover oportunidades de questionamentos dialógicos e momentos reflexivos. Nesses

momentos, analisaríamos conjuntamente desempenhos, possibilidades e limitações, com base em objetivos definidos local e colaborativamente” (Haus, 2024, p. 281, tradução nossa).²

Por sua vez, tais objetivos e critérios nesta avaliação *dialógica*, além de negociados e localizados, precisam ser consistentes com uma perspectiva de linguagem como prática emergente, fluida, multimodal e assim por diante. Como alternativa a ter ideais normativos e estruturalistas, podemos considerar a possibilidade de avaliar *disposições*. Baseadas na ideia de *diposições translíngues* de Lee e Canagarajah (2019), e influenciadas também pelo conceito de *habitus* de Bourdieu (1991), entendemos *disposições* enquanto inclinações e princípios para agir, reagir e perceber as coisas de maneiras específicas. Portanto, nesta avaliação *outra* que estamos propondo, poderíamos focar na construção de *disposições* definidas dentro e a partir de teorias críticas e discursivas de linguagem. Por exemplo, ao invés de verificar quão próximas/os as/os estudantes estão de modelos linguísticos normativos, nosso olhar poderia estar voltado a como nossas/os alunas/os desenvolvem disposições para expandir recursos semióticos e multimodais de forma criativa, para ler criticamente seus contextos e relações, para reconhecer, respeitar e negociar diferenças, para trabalhar colaborativamente, etc.

Uma dificuldade que se coloca sob esta perspectiva está na definição do que consistem tais recursos semióticos e multimodais. Enquanto professoras/es de línguas, é preciso encontrar equilíbrio entre permitir que as/os estudantes explorem a criatividade por meio da linguagem, reconhecendo-a enquanto prática social de construção de significados, e ajudá-las/os a desenvolver uma sensibilidade retórica (Canagarajah, 2013) e consciência crítica da existência de normatividades. Isto é, devemos nos afastar do foco na linguagem enquanto forma rígida, imutável e externa ao sujeito, mas sem ignorar a existência de normas hegemônicas e os processos em que nossas/os alunas/os realmente se envolvem diariamente, os quais incluem conflitos e relações de poder. Sendo assim, a avaliação precisa abarcar nossa responsabilidade de facilitar o acesso às normas, modelando letramentos e práticas de comunicação que fazem parte de nossos repertórios enquanto falantes e professoras/es, ao mesmo tempo em que também descentraliza a normatividade, questionando expectativas de pronúncia, precisão e o modelo de “falante nativo”, por exemplo, e valorizando outros objetivos como a consciência linguística, abertura à negociação, multimodalidade, colaboração e assim por diante. Isso significa que não ignoramos a existência de normas linguísticas, mas entendemos que são construções motivadas por projetos ideológicos e políticos, e privilegiamos a promoção de disposições necessárias para explorar e respeitar diferentes linguagens e repertórios. Em suma, podemos pensar uma avaliação que promova “disposições para navegar na normatividade” (Haus, 2024, p. 282, tradução nossa).³

Por fim, podemos pensar em procedimentos, práticas e instrumentos que seriam consistentes com tal perspectiva de avaliação dialógica. Como vimos na segunda seção deste texto, certas práticas de avaliação são priorizadas de acordo com determinadas visões de língua. Vimos que as duas primeiras e mais presentes concepções se pautam em modelos de certo e errado, em critérios pré-estabelecidos com base em padrões, consequentemente reforçando o uso de testes. Entretanto, o predomínio deste instrumento, bem como a importância dada às notas, também são decorrentes do neoliberalismo – enquanto não apenas uma teoria política e/ou econômica, mas uma ordem social – que permeia as escolas. Santos, Nagase e Costa (2022), por exemplo, identificam na educação brasileira características neoliberais como o foco no individualismo,

² “promote opportunities for dialogical questioning and reflexive moments. In such moments, we would analyze performances, possibilities and limitations together, based on locally and collaboratively defined goals” (Haus, 2024, p. 281).

³ “dispositions for navigating normativity” (Haus, 2024, p. 282).

na competição e na meritocracia, bem como na visão dos sujeitos como empreendedores e na qualidade da educação como sinônimo de eficiência, eficácia e produtividade relacionadas à quantificação de notas, exercícios realizados, tarefas completadas. Ademais, as concepções positivista, moderna e cartesiana de conhecimento também influenciam a visão de que provas são a melhor forma de avaliar, uma vez que elas correspondem aos desejos por objetividade, neutralidade e controle.

Ao trazer essa problematização do predomínio de provas, nosso argumento não é o de que este instrumento deva ser abandonado. Como afirma Duboc (2015, p. 683), “eventuais limitações de certos instrumentos avaliativos não se encontram no instrumento em si, mas no uso que se faz dele”. Portanto, ao pensarmos em possibilidades dentro de nossas perspectivas de língua e avaliação, precisamos nos afastar de práticas que esperem das/os alunas/os respostas fixas, significados ou leituras pré-determinados, mas sim discursos e ideias verbalizadas através de práticas de linguagem conscientes, críticas e criativas. Independentemente do instrumento (teste, projeto, portfólio, autoavaliação, etc.), defendemos que nossas atitudes avaliativas questionem a concepção de língua enquanto estrutura fixa e padronizada. Por exemplo, Haus e Schmicheck (2022) propõem que avaliações sejam pautadas em práticas sociais de estratégias de negociação, desempenho situado, repertórios e consciência linguística, cultural e retórica. Além disso, nosso posicionamento também questiona a concepção de conhecimento enquanto individual, mensurável e externo aos sujeitos, o que, por conseguinte, resulta em procedimentos avaliativos colaborativos, contextualizados e interativos. Por fim, alunas/os passam a estar mais incluídos na avaliação, na medida em que também tomam decisões, avaliam e dão *feedback* entre si, são estimuladas/os à autorreflexão e assumem responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Um último questionamento a ser feito se refere à importância da nota. Uma vez que a avaliação dialógica que defendemos tem como intenção mediar/analisar mudanças em um processo de transformação, acreditamos em instrumentos que privilegiem o *feedback*, ao invés da quantificação e numeração da aprendizagem. Logo, instrumentos podem ser imaginados com o objetivo de promover oportunidades de *feedback* enquanto uma troca entre professoras/es e alunas/os. Tal troca representa um contato com desconfortos, com a diferença, com questionamentos desafiadores que nos transformam, professoras/es e alunas/os. Enquanto professoras/es de línguas, nosso papel seria o de construir *feedback* que dialogue com nossas compreensões discursivas e plurais de linguagem para além das normas enquanto estáticas, levantando problematizações que auxiliem no desenvolvimento de entendimentos sobre a situacionalidade das escolhas discursivas (Martinez; Figueiredo; Milan, 2023).

A fim de “desafiar os alunos e professores a olharem para os seus contextos de performatividade na língua/linguagem” (Franco, 2023, p. 220), precisamos explorar nossos repertórios de estratégias, abordagens e instrumentos encontrando formas que sejam adequadas para nossos diferentes contextos de ensino. Devemos desenvolver procedimentos avaliativos de forma localizada e reflexiva, ou seja, levando em consideração de onde vêm e o que os torna possíveis ou adequados em cada contexto, como faz o professor na perspectiva do Letramento Crítico em Jordão (2014). Como propõem Haus e Schmicheck (2022, p. 778), é preciso “avaliar se avaliando”.

4 Relatos de prática

Com o propósito de ilustrar nossas reflexões, nesta seção compartilhamos experiências⁴ de avaliação em dois contextos educacionais diferentes. A partir de nosso posicionamento dentro de uma linguística aplicada crítica (Pennycook, 2021a), que questiona a dissociação entre teoria e prática e busca se afastar dos desejos neoliberais e modernos de transformar ideias em pedagogias aplicáveis e reproduzíveis, pretendemos apenas relatar casos que possam nos inspirar a imaginar possibilidades para práticas outras, reconhecendo que cada contexto tem suas particularidades, tensões, emergências, limitações e complexidades.

A primeira experiência ocorreu em um curso online de inglês para adultos, em um projeto de extensão de uma universidade pública, no segundo semestre de 2020. A partir de leituras a respeito de Inglês Língua Franca (Duboc; Siqueira, 2020; Figueiredo; Siqueira, 2021), multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Fernandes; Gattolin, 2021) e Letramento Crítico (Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2014), o objetivo era promover uma avaliação que se distanciasse do desejo tradicional de verificar o uso individual ou mesmo a reprodução de formas linguísticas normativas, perspectiva a qual predominava no formato de provas escritas padrão da instituição. Com a autorização da coordenação, foi realizada avaliação através de projeto, em uma turma de Inglês 8 (entre B1 e B2 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – CEFR), com 9 alunos entre 16 e 27 anos. Em vista das perspectivas teóricas que inspiraram tal intervenção, o projeto buscava possibilitar oportunidades para a expansão de repertórios comunicativos e o desenvolvimento de autonomia, colaboração, criticidade e engajamento social. Mais especificamente: (a) Praticar leitura/construção multimodal de sentidos; (b) Ampliar recursos linguísticos (considerando o repertório do livro didático correspondente ao nível de acordo com a organização da instituição); (c) Discutir temas relevantes às realidades das/os alunas/os; (d) Expandir os entendimentos a respeito de outras realidades possíveis; (e) Exercitar o trabalho colaborativo.

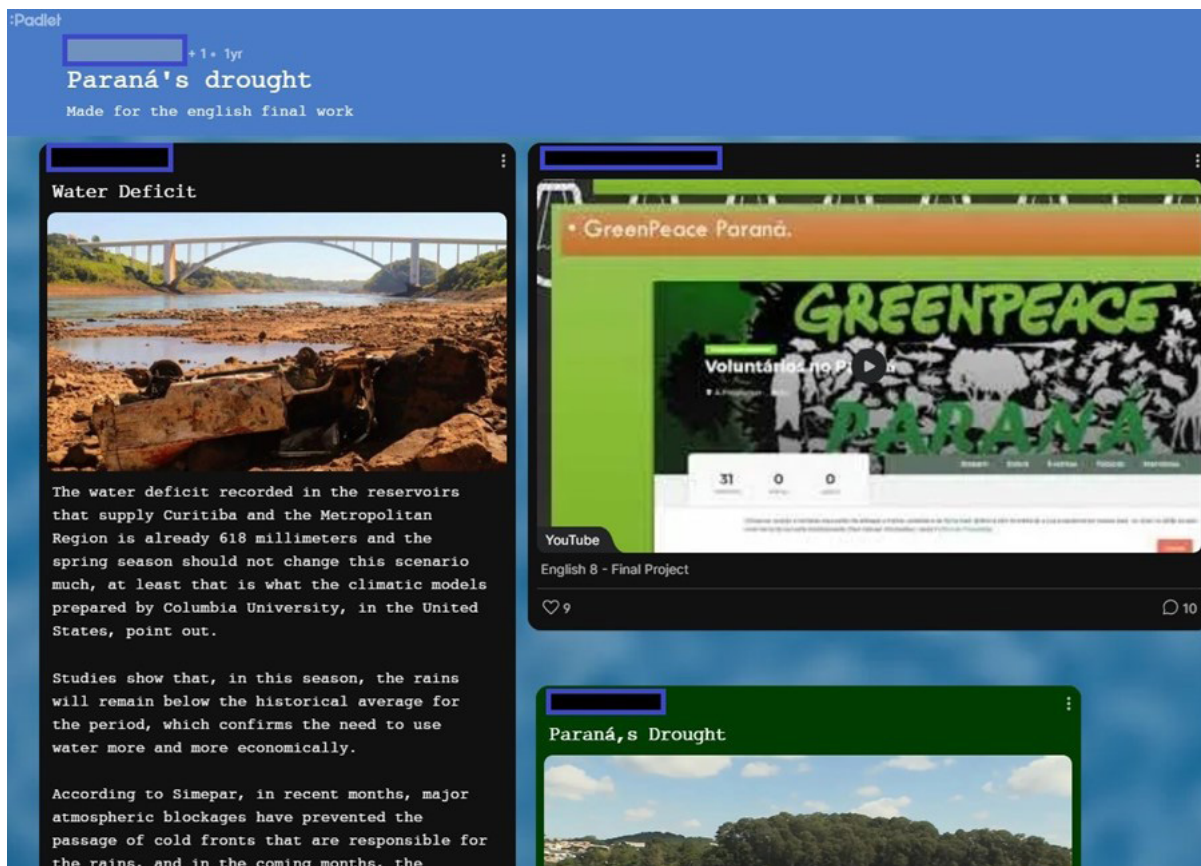
Para tanto, os alunos se dividiram em trios e escolheram um problema social para investigar e produzir um *padlet*⁵ com informações, opiniões, e propostas de ação. Tal produção aconteceu durante o decorrer do semestre, dividida em 6 etapas: (1) as/os alunas/os conheceram o recurso do *padlet* ao final da unidade do livro didático sobre “saúde”, criando de forma colaborativa *posts* sobre formas alternativas de medicina/tratamentos; (2) no início da unidade 9, cujo tema era “problemas sociais”, discutimos questões problematizadoras a partir do vídeo “If the World Were 100 People” (Knovva Academy, 2018) e as/os alunas/os se dividiram em grupos e escolheram seus temas para o projeto; (3) na unidade do livro sobre “dinheiro”, foi feita uma atividade de leitura do texto “Aid in Reverse: How Poor Countries Develop Rich Countries” (adaptado de Hickel, 2017), seguida de discussão e produção (já nos *padlets*) nos grupos sobre a questão econômica e suas implicações no problema social com o qual estavam trabalhando; (4) na última unidade, que tinha como título “Our World”, os grupos relacionaram as questões apresentadas no livro com seus temas, inserindo/alterando seus *padlets*; (5) os trios produziram um vídeo (postado em seus *padlets*) sobre seu problema social, resumindo todas as informações do *padlet*; (6) no final do semestre, os grupos

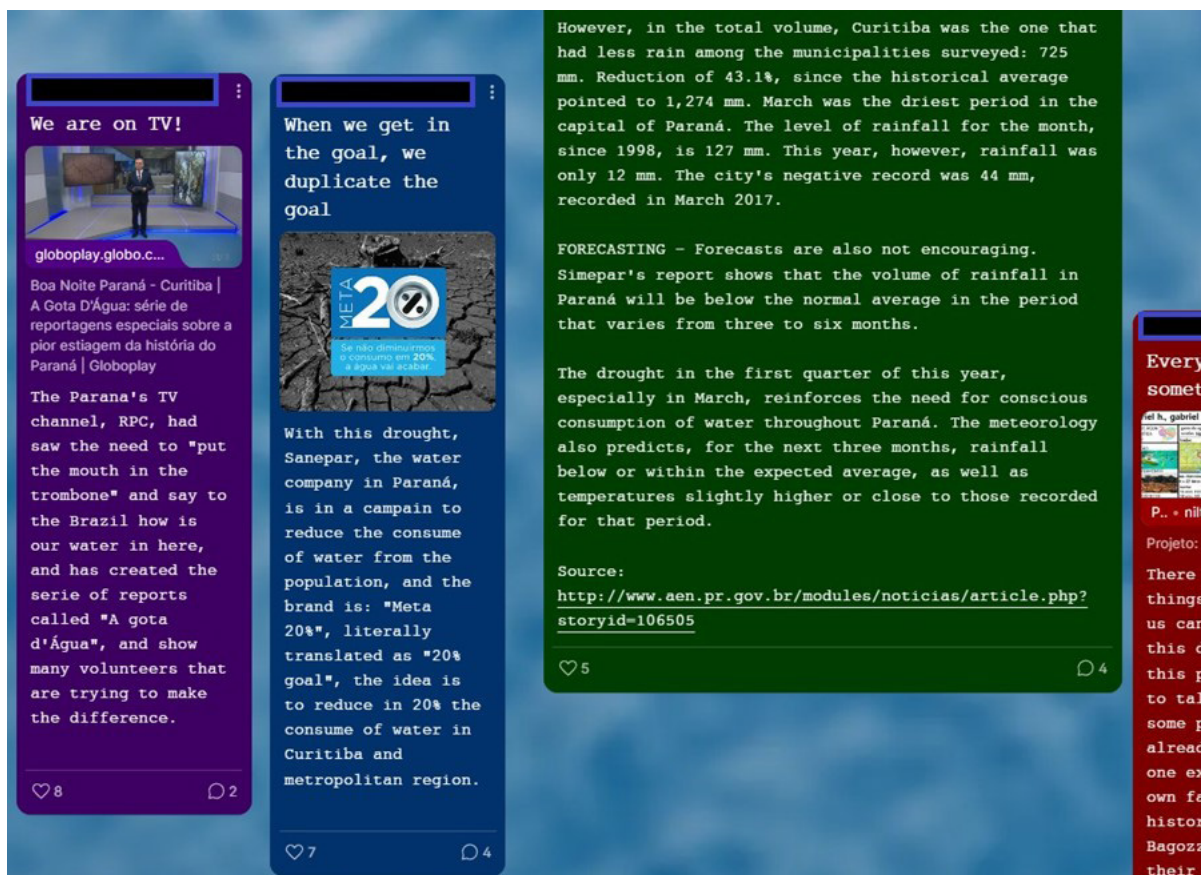
⁴ A primeira experiência é fruto de um trabalho vinculado ao projeto “A avaliação no ensino de língua inglesa: ressignificações através de um olhar decolonial e pós-estruturalista”, coordenado pelo Prof. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR com o número CAE 46422521.8.0000.0102.

⁵ *Padlet* é um recurso educacional digital que funciona como um quadro interativo.

mostraram seu material para toda a turma, assistimos aos vídeos, e comentamos nos *posts* uns dos outros. As imagens abaixo trazem recortes de um dos *padlets* produzidos:

Figuras 1 e 2 – *Padlet* sobre seca no Paraná





Fonte: As autoras (2020).

Apesar da avaliação ter sido feita processualmente, ou seja, considerando o processo como um todo e com *feedbacks* orais em todas as etapas, havia também uma nota final como requisito da instituição. Esta se deu a partir da soma de uma nota dada pela professora, acompanhada de um *feedback* escrito sobre o projeto como um todo, e outra dada pelas/os próprias/os alunas/os, com o preenchimento de um formulário de autoavaliação. Neste formulário, dentre outras perguntas, as/os alunas/os foram convidadas/os a responder a seguinte questão: “Como foi essa experiência para você? Você gostou ou não? Por quê? Em que você acha que foi diferente de outros tipos de avaliação que você já experimentou? Você mudaria alguma coisa?”. Abaixo, citamos alguns exemplos de respostas que indicam as impressões das/os alunas/os com relação ao projeto:

não quero corrigir nenhuma palavra desse texto (como fiz em... todas as aulas), porque aprendi com você o poder da linguagem, sabe? A beleza de viver o idioma, não apenas reproduzir como um recurso para falar [...] me sinto muito melhor com seu sistema de avaliação, e com as aulas em geral, antes disso, sempre senti o processo de aprender inglês assim... Pesado, sabe? (Aluno 1, 2020, tradução nossa).⁶

⁶ “i dont wanna correct any word of this text (like I did in... all of the classes), because I learned with you the power of language, you know? The beauty of live the language, not just reproduce like a resource to talk [...] I feel so much better with your evaluation system, and the classes in general, before that, I always felt the process to learn english so... Heavy, you know?”.

Foi ótimo pensar nesses problemas, que são muito importantes para a nossa sociedade, mas falamos muito pouco sobre isso. [...] foi certamente muito mais produtivo e agradável de fazer do que qualquer teste convencional (Aluno 2, 2020, tradução nossa).⁷

Gostei da experiência do projeto, foi uma boa forma de praticar leitura, escrita e fala e foi uma atividade divertida, diferente dos testes regulares. O maior diferencial é pesquisar sobre um tema do mundo real e ter que nos expressar sobre esse tema por escrito e oralmente, o que exige que apliquemos nossos conhecimentos em uma situação real (Aluno 3, 2020, tradução nossa).⁸

eu gostei porque conseguimos aprimorar nosso inglês falando de um assunto importante e sério, o desmatamento, e trabalhar com grupo alegre foi muito bom. Todos se ajudaram e foi mais legal do que os modos convencionais de provas (Aluno 4, 2020).

Os comentários acima apontam diversos aspectos relevantes à avaliação que esta experiência pôde proporcionar, como a relação mais positiva que as/os alunas/os desenvolveram com seus próprios processos de aprendizagem e com a língua inglesa, a mudança para uma perspectiva mais discursiva de linguagem, e a autenticidade e correspondência do que estava sendo trabalhado com a realidade “fora” da sala de aula. Além disso, sentimos que a posição de professor/a como detentor/a do conhecimento foi problematizada em certa medida, quando as/os alunas/os exploraram diferentes formas de produzir seus *padlets* e principalmente seus vídeos a partir de seus próprios letramentos. Finalmente, as/os alunas/os sentiram-se autorizadas/os a linguajar de forma criativa em seus projetos, por exemplo quando um aluno traduziu para o inglês frases da cultura brasileira, como “pôr a boca no trombone”, e outra aluna incluiu memes da internet em seu *padlet*. Vários outros elementos, possibilidades e limitações poderiam ser discutidos, mas como nosso objetivo não é esgotar ou analisar tal prática, passamos agora ao nosso segundo relato.

A segunda vivência de avaliação aconteceu em um curso de licenciatura em Letras numa universidade pública. Tal prática partiu explicitamente das noções de que, na formação docente inicial e continuada é importante (1) expor alunas/os e professoras/es a perspectivas múltiplas de modo que possam vivenciar processos de construção de sentidos “possíveis” (e não fixos nem permanentes); (2) *identificar* e *interrogar* – quem sabe até *interromper*, mesmo que parcial ou temporariamente (Menezes de Souza; Duboc, 2021), relações de poder nas epistemologias e práticas profissionais; (3) construir de forma colaborativa um senso de participação e agência, buscando a superação da dicotomia teoria x prática, e (4) inserir as/os licenciandas/os nas tomadas de decisão sobre seus percursos curriculares e seus processos de formação. Com base em tudo isso e em mais algumas dimensões da formação docente que podem até ter escapado à consciência na concepção da prática que vamos descrever aqui, a equipe de docentes à época responsáveis pela estruturação dos cursos de Letras Estrangeiras (envolvendo várias línguas) concebeu uma figura curricular que chamou de Projetos de Aprendizagem (PA) (Jordão, 2011).

⁷ “It was great to think about these problems, which are very important for our society, but we talk very little about it. [...] it was certainly much more productive and enjoyable to do than any conventional test”.

⁸ “I liked the experience of the project, it was a good way of practicing reading, writing and speaking and it was a fun activity, different than regular exams. The biggest difference is researching about a real world topic and having to express ourselves about this topic in writing and speaking, which require us to apply our knowledge in a real situation”.

Este componente do currículo previa que, em um período de aulas por mês, todas/os as/os docentes se encontrassem presencialmente com todas/os as/os discentes, reunidas/os para apresentar e debater os projetos de aprendizagem concebidos e desenvolvidos pelas/os discentes. No primeiro ano de oferta dos PA, foi reservada a segunda parte do primeiro encontro dessa natureza para discussão sobre avaliação. Como não havia restrições sobre a forma que os PA deveriam tomar, precisávamos discutir como avaliaríamos projetos de natureza distinta dentro de uma mesma turma, pois tínhamos projetos com cara de ensino, pesquisa e extensão e entendíamos que eles não poderiam ser avaliados do mesmo modo. Surgiram também projetos de natureza “não-acadêmica”, como por exemplo a realização de uma apresentação de dança pop e a formação de um coral: muitas/os docentes acreditavam que tais projetos não deveriam nem ser “aceitos” como parte dos PA – mas outras/os estimularam as/os estudantes a desenvolverem tais projetos, uma vez que lhes parecia que a figura curricular Projetos de Aprendizagem deveria abarcar quaisquer tipos de aprendizagem, fossem ou não diretamente relacionados ao curso de Letras. Como o segundo grupo acabou convencendo o primeiro, esses projetos estavam com os demais, e precisavam ser avaliados para que os PA coubessem dentro da estrutura curricular das licenciaturas da universidade como um todo. Acreditávamos ser importante realizar uma avaliação colaborativa e formativa, em que as/os licenciandas/os pudessem apresentar suas sugestões para como seriam avaliadas/os.

Nesse cenário, como se pode já imaginar, as diferenças eram enormes, tanto entre docentes quanto discentes – e talvez mais ainda entre discentes e docentes... Isso posto, as autoras desse texto resolveram relatar aqui, como “lembança estimulada” (Gomes; Colombo Junior, 2020), o início de um dos diálogos que aconteceram em tal encontro. Vamos a ele.

Formadora 1 (F1): vamos fazer um *brainstorm* sobre as formas de avaliação que vocês conhecem? Vocês vão falando e eu vou anotando no quadro, tá
A turma (T) (que inclui as/os docentes, embora elas/eles não tenham dito nada nesse momento): prova escrita, prova oral, trabalho
F1: o que mais? Nada? Puxem pela memória, lembrem lá da escola... [longo silêncio]
Então vamos lá – professoras e professores, alguma outra?
F2: acho que é isso mesmo, só muda a forma como se faz – às vezes combina os três, às vezes faz só um deles... só prova escrita, por exemplo. Ou só oral, como nas disciplinas com foco na oralidade.
F1: então vou fazer a pergunta de outro jeito – vamos pensar em formas diferentes que a gente poderia usar aqui nos PA pra avaliar os projetos? Vejam bem, os PROJÉTOS, não as/os estudantes... Nossa proposta é avaliar o andamento das atividades... Ideias?
Aluna/o 1 (A1): ah, mas tem que avaliar os alunos também, porque faz diferença nos PA se tem alunos dedicados ou não... Não acho justo...
F1: verdade, você tem razão. Vamos pensar então em como vamos fazer pra avaliar as/os estudantes e os projetos. Seriam os mesmos critérios ou diferentes?
T [ao mesmo tempo]: diferentes os critérios, tem gente que fica só conversando, não fazem o combinado... tem projetos muito bobos, superficiais... tem projetos que querem transformar a sociedade, outros não tão nem aí com isso, só querem benefício individual
F1: tá, mas então vamos pensar hoje em como avaliar os PA, depois pensamos em como avaliar as pessoas... daí a gente depois vê se faz do mesmo jeito ou diferente para pessoas e projetos. Pode ser?
T1: certo. Bora lá. Vamo...
F1: aguardando sugestões pra anotar no quadro [risos] [silêncio]
A2: gente, eu acho que tinha que combinar autoavaliação com avaliação da professora que tá orientando cada projeto... não dá pra deixar só com autoavaliação não...

A3: tem aquela avaliação que o colega faz da gente, não tem? Mas eu não quero ser avaliada só por um colega não

A4: e tinha também que ter uma avaliação aqui do grupo inteiro para cada projeto. A gente não vai apresentar os projetos aqui? Então devia valer nota isso...

Reproduzimos aqui esse diálogo inicial com a intenção de demonstrar a dificuldade que vivenciamos ao tentar “sair da caixa”: a massificação da avaliação diagnóstica e somativa dificulta que pensemos sobre outras alternativas – parece que só se pode avaliar como sempre se avaliou, ou seja, mediante provas orais e escritas, que colocam nos ombros das/os docentes toda a responsabilidade.

Não teremos espaço aqui para abordar outros aspectos relevantes para a avaliação nessa figura curricular dos PA, mas destacamos apenas mais um deles (os demais ficam a cargo das/os leitoras/es). Em outros momentos desse encontro ficou perceptível a enorme dificuldade de docentes e discentes em aceitar a autoavaliação no caso dos PA: as/os docentes principalmente por não acreditarem que as/os discentes saberiam avaliar suas/seus colegas, que seriam muito parciais e tenderiam a privilegiar as/os mais falantes, mais simpáticas/os, etc. – como se o mesmo nunca acontecesse quando avaliamos nossas/os alunas/os. As/os discentes, além de concordarem com o que disseram as/os docentes, ressaltaram também que só se sentiriam recebendo *feedback* confiável se ele viesse de suas/seus professoras/es, mesmo que nos PA as/os professoras/es tivessem a função explícita de orientar o desenvolvimento das atividades e não de “transmitir” conhecimento.

5 Considerações para finalizar

A escola não precisa (e talvez não deva) ser um mundo à parte, uma realidade dissociada da vida fora de seus muros. Nas avaliações outras que estamos propondo aqui, pensamos ser importante destacar que avaliação faz parte da vida – dentro e fora da escola. Assim sendo, a avaliação na escola se torna mais significativa conforme faça sentido para o que se faz nos demais espaços da vida. Muitas práticas de ensino, influenciadas por uma série de imposições que chegam num movimento *top down* (através de políticas linguísticas, discursos midiáticos, agências e agentes dominantes, etc.), ainda são ancoradas em noções conservadoras e positivistas de conhecimento e linguagem que muitas vezes perdem o sentido para a “vida real” dos sujeitos. No ensino de línguas, vimos que a avaliação costuma basear-se principalmente em critérios relacionados a uma perspectiva estruturalista de regras estáveis (determinadas por modelos de falantes nativos) e em instrumentos que verificam a adequação das/os alunas/os a esse sistema. Estas práticas, por sua vez, reforçam uma visão monolítica da linguagem, promovem estruturas de opressão social e linguística, e deslegitimam certos usos e significados, impondo normas e práticas que muitas vezes são irrelevantes nos contextos de nossas/os alunas/os e professoras/es.

Se queremos um mundo mais humano, mais sensível, mais colaborativo, é preciso que a avaliação a que submetemos as/os estudantes também seja assim. Para tanto, sugerimos que se mantenha sempre como referência a subjetividade intrínseca ao processo avaliativo, e que tal processo oportunize reflexão crítica sobre a aprendizagem em movimentos dialógicos nos quais estudantes e professoras/es discutem formas de lidar com as normatividades em torno das práticas de linguagem. Essa avaliação terá ressonância na vida das pessoas, pois também fora da escola somos avaliadas/os constantemente e, se tal avaliação for

igualmente percebida como um processo subjetivo, intencional, dialógico, reflexivo e imerso em relações de poder, estaremos aproximando as práticas escolares das práticas sociais de forma a permitir e estimular a agência das pessoas na sociedade.

A fim de continuarmos sonhando com uma escola melhor, como acreditamos que ela poderia ser caso se implementassem perspectivas de avaliação orientadas pelo que mencionamos acima, resolvemos recontar o “causo” que deu origem aos textos do presente dossiê da RBLA. Ao reescrever a narrativa, reescrevemos também o acontecimento, na esperança de que ele assim contado inspire processos avaliativos mais humanizados e menos coloniais. É com essa nova versão que deixamos nossas reflexões por enquanto, suspensas na utopia que olha o futuro com os pés no chão:

Meu filho reforçando minha admiração pela escola:

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

Eu: Ela deveria estar precisando de ajuda. Você faz sempre isso de ajudar as/os colegas durante a prova?

Iberê: Faço sim. Na prova a gente também pode ajudar – a professora inclusive pede pra gente ajudar quem ainda não terminou. Às vezes a conversa fica meio alta, porque ficam várias pessoas ajudando as outras ao mesmo tempo. E às vezes até tem mais de uma pessoa ajudando uma só – daí dá uma confusão, um conflito assim – uma pessoa diz que a resposta é x, a outra diz que é y... Daí a professora ajuda a gente a entender melhor várias respostas possíveis na prova.

Eu: É, isso é o que a gente deveria fazer sempre, ajudar as pessoas, né? Pena que fora da escola não é assim...

Iberê: Mas às vezes é assim, pai. Eu ajudo as pessoas quando vejo que precisam e eu sei ajudar. Dentro e fora da escola. Fora não pode?

Eu: Ah, claro, Iberê. A gente sempre leva o mundo com a gente, na escola e fora dela, né?

Iberê: A escola é o mundo mesmo, pai.

Contribuição das autoras

Antes de produzir este artigo, tivemos uma reunião do *Google Meet* para planejar o que gostaríamos de discutir. Ambas trabalharam colaborativamente na produção, trocando ideias sobre o que cada seção iria tratar. Clarissa Menezes Jordão é autora das seguintes seções: Introdução e Seção 2. Camila Haus é autora da Seção 3 e trabalhou na formatação e submissão. Clarissa Menezes Jordão e Camila Haus são coautoras das Seções 4 e 5, e ambas revisaram e fizeram contribuições em todas as seções.

Referências

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, UK: Polity Press, 1991.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York, NY: Routledge, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1996.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: Expanding Theoretical Notions, Reframing Educational Policies. *Status Quaestions*, n. 19, p. 297-331, 2020.

FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Learning to Unlearn, and Then Relearn: Thinking About Teacher Education Within the COVID-19 Pandemic Crisis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021.

FIGUEIREDO, E. H. D. de; SIQUEIRA, D. S. P. How Can We Teach English as a Lingua Franca Locally? In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (org.). *Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators*. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 26-53.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRANCO, Z. M. B. O Jamaican Blue Mountain e conjecturas para decolonizar a avaliação em língua inglesa. In: BRAHIM, A. C. S. M. et al. (org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 207-236.

GOMES, A. R.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Investigando as emoções de licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 25, n. 3, p. 165-181, 2020.

HAUS, C. *Reframing Assessment as Dialogical Reflexivity in English Language Teaching*. 2024. 344 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

HAUS, C.; SCHMICHECK, J. V. Learning for or Learning with? Avaliar se Avaliando for an English Language Assessment Otherwise. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 27, n. 3, p. 764-78, 2022. Special Issue: Decoloniality in ELT: The South Writes Back.

HICKEL, J. Aid in Reverse: How Poor Countries Develop Rich Countries. *The Guardian*, Jan. 14, 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2017/jan/14/aid-in-reverse-how-poor-countries-develop-rich-countries>. Acesso em: 29 abr. 2024.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-143.

JORDÃO, C. M. Epistemofagia transformadora: saberes locais e inclusão no ensino superior brasileiro. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p. 249-276, 2011.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: BONI, V. V. (org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygange, 2006. p. 26-32.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, p. 79-105, 2007.

KNOVVA ACADEMY. If the World Was Only 100 People. YouTube, Mar. 2, 2018. 1 video (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3nllBT9ACg>. Acesso em: 29 abr. 2024.

LEE, E; CANAGARAJAH, A. S. Beyond Native and Nonnative: Translingual Dispositions for More Inclusive Teacher Identity in Language and Literacy Education. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 18, n. 6, p. 352-363, 2019.

MARTINEZ, J. Z.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; MILAN, P. Reconstructing Our Teacher Selves Through Decoloniality and Southern Epistemologies. In: TAVARES, V. (ed.). *Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies Within Language Education: Theories, Knowledges, and Practices on TESOL from Brazil*. New York, NY: Routledge, 2023. p. 55-72.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-Universalizing the Decolonial: Between Parenthesis and Falling Skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Reintroduction*. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2021a.

PENNYCOOK, A. Reassembling Linguistics: Semiotic and Epistemic Assemblages. In: BURKETTE, A.; WARHOL, T. (ed.). *Crossing Borders, Making Connections: Interdisciplinarity in Linguistics*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021b. p. 111-128.

PORTO, M. R. S.; FORTUNATO, I. Educar com Freire: uma prática utópica. *Revista USP*, n. 135, p. 211-214, 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (org.). *Avaliação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 77-93.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York, NY: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, A. P. S; NAGASE, R.; COSTA, M. L. F. A relação entre o neoliberalismo e o paradigma da qualidade da educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2022.

VASCONCELLOS, C. D. S. *Avaliação da aprendizagem*. Práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

Pareceres

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

Parecer I

O artigo discute propostas de avaliação dentro do campo da educação linguística, propondo abordagens alternativas que se afastam da competitividade, individualismo e privilegiamento do cognitivo e do lógico-racional, que geralmente servem à classificação e ao controle. Além disso, o artigo propõe o reconhecimento da subjetividade no processo de avaliação, defendendo uma abordagem avaliativa centrada em disposições, tais como a capacidade de expandir recursos semióticos e multimodais de forma criativa, de analisar criticamente os contextos e as relações, de reconhecer, respeitar e negociar diferenças, e de trabalhar colaborativamente, entre outros aspectos. Questiona os pressupostos tradicionais e destaca a necessidade de definir tópicos como 'recursos semióticos multimodais'. Considero que os relatos apresentados estão bem documentados para o contexto do dossiê e há boas discussões com a teoria a partir desses relatos. Também considero que a articulação dos conceitos com os relatos está bem elaborada. Além disso, considero que o tema abordado no artigo é relevante não apenas para professores de educação linguística, mas também para todos os educadores, e até mesmo para os pais.

Sugestões: Sobre o neoliberalismo, penso que seria interessante fazer uma breve conceituação, para situar o leitor sobre o que os autores estão chamando de neoliberalismo; Sobre os Padlets citados no relato de prática, seria interessante apresentar um print de ao menos um deles. Em última análise, este trabalho representa uma contribuição valiosa para o debate sobre avaliação na educação linguística, e sua leitura certamente motivará reflexões e discussões proveitosas entre educadores, pesquisadores e demais interessados no tema. Excelente artigo!

Rodrigo Abrantes da Silva

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

Parecer emitido em: 22/05/2024.