



<https://doi.org/10.18222/eae.v36.11474>

REFLEXIVIDADE DIALÓGICA: UMA AVALIAÇÃO COLABORATIVA NO ENSINO DE INGLÊS

 CAMILA HAUS¹

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, Brasil; camila.haus@gmail.com

RESUMO

A partir da observação do predomínio de teorias, práticas e políticas avaliativas tradicionais e coloniais no ensino de inglês, o presente artigo tem como objetivo vislumbrar possibilidades *otherwise*, com base em perspectivas decoloniais da linguística aplicada crítica feita no Brasil. Em uma pesquisa-ação autoetnográfica colaborativa, desenvolveu-se uma avaliação alternativa em duas turmas de inglês pré-intermediário no projeto UTFPR Idiomas pelo período de um semestre. Neste estudo, essa experiência é relatada, e levanta-se a possibilidade de pensarmos a avaliação enquanto *reflexividade dialógica*, enfatizando a importância do envolvimento do aprendiz não só no processo, mas também no debate sobre as complexidades da linguagem e da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINO DE LÍNGUAS • DECOLONIALIDADE.

COMO CITAR:

Haus, C. (2025). Reflexividade dialógica: Uma avaliação colaborativa no ensino de inglês. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11474. <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11474>

REFLEXIVIDAD DIALÓGICA: UNA EVALUACIÓN COLABORATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

RESUMEN

A partir de la observación del predominio de teorías, prácticas y políticas de evaluación tradicionales y coloniales en la enseñanza del inglés, este artículo tiene como objetivo visualizar posibilidades *otherwise*, con base en perspectivas decoloniales de la lingüística crítica aplicada en Brasil. En una investigación-acción auto etnográfica colaborativa, se desarrolló una evaluación alternativa en dos clases de inglés pre-intermedio del proyecto UTFPR Idiomas durante un semestre. Este estudio informa sobre esta experiencia y plantea la posibilidad de considerar la evaluación como *reflexividade dialógica*, enfatizando la importancia de la participación del alumnado no solo en el proceso, sino también en el debate sobre las complejidades del lenguaje y de la evaluación.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ENSEÑANZA DE IDIOMAS • DECOLONIALIDAD.

DIALOGIC REFLEXIVITY: A COLLABORATIVE ASSESSMENT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

Based on the observation of the predominance of traditional and colonial assessment theories, practices, and policies in English language teaching, this article aims to explore other possibilities grounded in decolonial perspectives of critical applied linguistics in Brazil. In a collaborative autoethnographic action research project, an alternative assessment approach was developed in two pre-intermediate English classes within the UTFPR Idiomas project over the course of one semester. This study reports on this experience and proposes the possibility of understanding assessment as dialogic reflexivity, emphasizing the importance of learner involvement not only in the assessment process itself but also in discussions about the complexities of language and assessment.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • LANGUAGE TEACHING • DECOLONIALITY.

Recebido em: 1 OUTUBRO 2024

Aprovado para publicação em: 27 JUNHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

Era minha primeira vez como professora no ensino superior. Mesmo assim, logo reconheci um aspecto muito familiar naquela sala de aula: a relação complicada dos alunos com o inglês, a gramática e a avaliação. À medida que as aulas corriam, muitos manifestavam seus traumas e inseguranças, comentando como o inglês era difícil ou simplesmente se recusando a participar das atividades. Levando em conta esses sentimentos e como demonstraram mais confiança com tarefas gramaticais mecânicas, me vi fazendo malabarismos para juntar minhas próprias perspectivas de língua e ensino com as expectativas dos alunos. Tentei incluir gradualmente outros discursos e abordagens durante as aulas, mas na avaliação decidi manter os instrumentos com os quais eles estavam acostumados: testes formais escritos e orais.

No dia do primeiro teste, a mesma imagem que já havia visto tantas vezes se repetiu: alunos desesperados para lembrar de tudo que haviam “aprendido”. Era como se a prova fosse um monstro que os engoliria vivos. Não à toa, já que a avaliação tradicionalmente “vincula-se à morte (fixação, rotulação, estigmatização, classificação, competição, impotência; dureza, frieza, distância, indiferença, descrença)” (Vasconcellos, 2012, p. 52). Uma semana depois, para a temida prova oral, tentei acalmá-los explicando que errar ou ter dificuldades em juntar as palavras era algo natural, que o mais importante era o processo, etc., mas isso parecia não surtir efeito algum. Quando uma aluna estava chegando para sua prova, o professor de espanhol estava no corredor e pude ouvir a rápida interação que tiveram:

Maria, seu desempenho na prova de espanhol foi péssimo. (Professor de espanhol).

Eu sei, professor, eu sei... (Aluna).

Maria entrou na sala com os olhos lacrimejantes, a cabeça baixa e sem olhar para mim. Tentei acalmá-la, disse que ela poderia levar o tempo que quisesse antes de começarmos o teste de inglês. Ela respirou fundo e disse: “*Não, professora, vamos acabar logo com isso*”. Respondi com um simples “ok”, mas tive que respirar fundo também, pois estava tentando lidar com minha própria indignação com o que tinha acabado de testemunhar.

O breve relato que inicia este trabalho representa algumas das inquietações que tenho vivenciado ao longo de minha carreira como professora de inglês no Brasil: Por que a avaliação da aprendizagem continua tão tradicional e normativa? Como testes objetivos e notas podem realmente ajudar no ensino-aprendizagem? Qual é o propósito do *feedback*? Por que os alunos sentem tanto medo da avaliação? Essas e outras perguntas motivaram o desenvolvimento da minha tese de doutorado intitulada *Reframing assessment as dialogical reflexivity in English language teaching* (Haus, 2024). Tal pesquisa teve como objetivo problematizar discursos, práticas e

políticas de avaliação no ensino de língua inglesa (ELI), explorando teorias decoloniais da linguística aplicada (LA) e vislumbrando possibilidades mais consoantes com perspectivas discursivas de diversidade e empoderamento.

O presente artigo é um recorte dessa tese,¹ no qual pretendo relatar as práticas de avaliação desenvolvidas nessa pesquisa-ação autoetnográfica colaborativa, entendendo-as enquanto formas *otherwise*² de fazer e pensar a avaliação de língua inglesa. Para tanto, inicio problematizando brevemente a avaliação no ELI no Brasil e vislumbrando possibilidades a partir de movimentos decoloniais. Em seguida, relato a experiência avaliativa que eu e o professor colaborador (que chamarei a partir de agora de Dé) tivemos durante um semestre do curso de inglês no projeto de extensão UTFPR Idiomas, trazendo exemplos de atividades e relatos dos alunos. Por fim, proponho um olhar para a avaliação enquanto *reflexividade dialógica*, enfatizando a importância do envolvimento do aprendiz não só no processo educativo, mas também no debate sobre as complexidades da linguagem e da avaliação.

AVALIAÇÃO NO ELI: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Avaliação é um conceito amplo e múltiplo dentro das áreas da educação e da LA. Neste trabalho, pretendo discutir a avaliação da aprendizagem no ELI, examinando criticamente a perspectiva que percebo como predominante: uma sistematização de registros que é obrigatória e tem como resultado a produção de uma nota, a qual define se um aluno pode ou não passar para o próximo “nível”. Essa realidade, que resume avaliação a um sinônimo de mensuração, repousa profundamente em concepções hegemônicas/tradicionais de educação, conhecimento e linguagem.

Desde o século XX, as racionalidades cartesiana, positivista e iluminista, características da modernidade/colonialidade, têm sido fundamentais para a concepção da instituição escola no Brasil (Duboc, 2007). A ideia do conhecimento como individual e externo aos sujeitos (Martinez, 2014), a divisão entre mente *versus* corpo e a construção da superioridade do pensamento racional resultaram na seleção e compartimentalização de conteúdos em disciplinas/níveis. Tais racionalidades levam a uma lógica de educação bancária (Freire, 1987), em que os alunos assumem uma posição passiva, absorvendo informações e reproduzindo-as sem questionar, enquanto os professores são as autoridades responsáveis pela transferência desses conhecimentos. Essa visão de escola me remete à versão cinematográfica de

1 Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná em 26 de maio de 2021 (CAAE: 46422521.8.0000.0102). Todos os participantes da pesquisa (professor colaborador e alunos do UTFPR Idiomas) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 Mignolo e Walsh (2018) trazem a ideia de *otherwise* enquanto formas de ser, conhecer e fazer que se afastam do paradigma e das crenças hegemônicas modernas/coloniais.

The Wall, da banda Pink Floyd (Parker, 1982): crianças entrando em uma fábrica para serem moldadas em produtos idênticos, sujeitos que reproduzem discursos e comportamentos hegemonicamente considerados ideais.

Além dessas características que vêm desde o nascimento da escolarização, as ideologias neoliberais hoje permeiam crenças sobre a educação. Biesta (2005, p. 60, tradução própria)³ critica, por exemplo, a “compreensão econômica do processo de educação, em que se supõe que o aluno sabe o que quer, e em que um provedor (um professor, uma instituição educacional) está lá simplesmente para atender”. Por sua vez, Santos et al. (2022) observam a transposição de várias racionalidades neoliberais para o campo educacional, como: o foco no individualismo; as perspectivas de liberdade, competição e meritocracia; qualidade como sinônimo de eficiência, eficácia e produtividade; e a importância de medir e quantificar essa qualidade.

Por fim, podemos analisar o cenário brasileiro mais especificamente. Apesar da ocultação das ideias de Paulo Freire durante anos devido à ditadura militar, a década de 1990 representou um despertar das reivindicações por uma educação crítica no Brasil. De forma adversa, os últimos anos têm sido marcados por uma nova disseminação de ideais conservadores: “sinais podem ser vistos em contrapropostas conservadoras, como o projeto de lei do governo ‘Escola sem partido’ e outro projeto (Projeto de Lei n. 1.411/2015) que pretende proibir o que considera ‘assédio ideológico’ nas escolas brasileiras” (Menezes de Souza & Monte Mór, 2018, p. 446, tradução própria).⁴ O conservadorismo e atual polarização política do país, juntamente com as lógicas que mencionei anteriormente, funcionam como forças que influenciam os espaços educacionais. Com base nisso, podemos nos questionar: Quais ontoepistemologias fazem parte de nossos currículos? Que respostas esperamos de nossos alunos na avaliação? Nessa educação bancária, espera-se que os sujeitos reproduzam, de forma objetiva, individualizada e neutra, discursos e comportamentos que correspondam aos interesses das forças dominantes e das instituições reguladoras.

Dentro desse histórico, é possível observar que as práticas de ensino de idiomas também têm sido orientadas por esses interesses. No que concerne à língua inglesa, temos no Brasil o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) baseado na orientação monolíngue, na crença da língua como um sistema compartilhado e na superioridade do falante nativo (Canagarajah, 2013; Duboc & Siqueira, 2020). Independentemente das diversas teorias sendo desenvolvidas (pós-modernas,

3 No original: “economic understanding of the process of education, one in which the learner is supposed to know what he or she wants, and where a provider (a teacher, an educational institution) is simply there to meet”.

4 No original: “signs may be seen in conservative counter-proposals, such as the government Bill ‘Schools without politics’ (*Escola sem partido*) and another project (*Projeto de Lei n. 1411/2015*) that intends to ban what it sees as ‘ideological harassment’ in Brazilian schools”.

pós-estruturalistas, críticas e/ou decoloniais) sobre linguagem e das novas dinâmicas de comunicação devido à globalização e à tecnologia, não ocorrem transformações significativas nas estruturas políticas, ideológicas e educacionais. As orientações tradicionais se mantêm constantemente reproduzidas em livros didáticos e materiais de ensino, em discursos da mídia e do *marketing*, em metodologias, na formação docente e, principalmente, na forma como avaliamos.

No ELI, os critérios que baseiam a avaliação são majoritariamente relacionados a perspectivas monolíngues, estruturalistas e normativas, com alunos sendo penalizados por usarem formas não padronizadas (definidas a partir de modelos de falantes nativos ou documentos considerados oficiais) ou misturarem idiomas (García & Ascenzi-Moreno, 2016; Shohamy, 2018). Para além das formas linguísticas padronizadas, a premissa da conformidade perpassa também os sentidos, levando aprendizes a reproduzir determinados discursos predominantes que reforçam um *habitus* interpretativo (Monte Mór, 2018). Tais critérios promovem estruturas de violência, pois deslegitimam certos usos e significados e impedem alunos de explorarem seus repertórios. Ademais, juntamente com a visão de avaliação enquanto verificação, esses critérios levam ao privilégio de instrumentos caracterizados por resultados controláveis, somativos e mensuráveis, como as provas e testes.

Relatos de alunos participantes⁵ de minha pesquisa de doutorado (Haus, 2024) exemplificam o predomínio de avaliações tradicionais no ELI, bem como as violências vivenciadas:

Tive [aula de inglês] com outras professoras, em outros níveis, que aplicavam provas tradicionais, e me geravam muita ansiedade e nervosismo . . . sempre relacionei o meu bom desempenho a notas altas, o que me gerou muitos problemas psicológicos ao longo da vida. (A6).

Particularmente não gostava muito [de provas], pois a pressão junto com tensão não fazem bem a ninguém. (A10).

Eu particularmente não gosto de provas escritas, porque fico muito nervosa com o tempo, e muitas vezes na minha vida eu sabia todo o conteúdo e não tinha nenhuma dúvida da matéria mas por causa do nervosismo eu acabava indo mal, então pra mim esse método acaba não sendo muito justo. (A12).

O maior desafio que enfrentamos é que tal estagnação nas práticas não é uma simples decisão dos professores de manter as coisas como estão, mas o resultado de uma série de imposições que chegam em um movimento *top-down* (de cima para

5 As falas são fruto de um questionário que os alunos das turmas participantes da pesquisa responderam no segundo semestre de 2021, no final da intervenção prática. As respostas foram anônimas e serão referenciadas com "A" (aluno) seguido de um número (1, 2, 3, ...).

baixo). Existem forças que trabalham dentro dos interesses do mercado global, das instituições e dos sujeitos que desejam manter as estruturas coloniais, modernas e neoliberais. Por exemplo, há o mercado internacional de instrumentos oficiais produzidos no Norte Global, como testes de proficiência e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), que perpetuam tais ideologias. Ademais, temos o anseio por estabilidade (Harding & McNamara, 2018) e a facilidade em verificar formas fixas (Duboc, 2007), ambos respondendo à agenda educacional neoliberal de qualidade como sinônimo de eficiência, eficácia e produtividade. Assim sendo, uma transformação significativa da educação e da avaliação pode estar fora do nosso alcance, mas reconhecer a existência dessas forças e vislumbrar possibilidades se torna importante para criar qualquer tipo de resistência.

Pensar e fazer avaliação *otherwise*

Apoiada neste *esperançar* (Freire, 1992), que acredita em uma transformação na educação, trago meu olhar para possibilidades de pensar e fazer avaliação no ensino de línguas *otherwise*. Entretanto, quando se trata de repensar nossas práticas a partir de um posicionamento decolonial e crítico, a mudança nos termos da conversa (Mignolo, 2000) é essencial. Focar apenas práticas alternativas não rompe as estruturas, porque métodos alternativos não significam necessariamente conceitos diferentes de aprendizagem, ensino, linguagem, etc.

A fim de ilustrar essa ideia, gostaria de expandir a metáfora de Monte Mór (2007) da educação enquanto uma árvore. A autora afirma que as folhas representam as práticas de sala de aula, uma vez que, como a copa, são a parte mais visível do ensino-aprendizagem. Já o tronco, que sustenta essas folhas, seria a pedagogia que orienta tais decisões didáticas. Por fim, as raízes são filosofias, ou seja, visões de sociedade, sujeito, língua e educação que alimentam a pedagogia e as práticas. Expandindo tal ideia a partir de um pensamento mais rizomático (Franco, 2021), acredito que a educação é formada por todas essas partes que Monte Mór (2007) representa, mas conectadas por meio de conjuntos, não de continuções. Filosofias, métodos, corpos, epistemologias e assim por diante são tecidos e estão intrinsecamente em movimento, transformação e expansão. É justamente por causa desse amálgama que a mudança nas práticas de avaliação, por si só, não tem o impacto necessário nesse conjunto.

Por essa razão, antes de relatar as práticas avaliativas que desenvolvi com Dé, é preciso destacar quais filosofias visualizo como fundamentos dessas ações. Primeiramente, contra a lógica da educação bancária, a *pedagogia crítica* de Freire (1996) coloca professores e alunos como participantes dos atos de aprender e ensinar, que não são baseados em “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades

para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). Nessa perspectiva, um dos objetivos da educação seria a conscientização, a autorreflexividade e o reconhecimento do próprio tempo e espaço. Por sua vez, inspirada em Freire e leituras anticoloniais e feministas, hooks (1994) fala de uma *pedagogia engajada*, criticando a divisão entre mente e corpo e enfatizando a interação entre professores e alunos. Para ela, nosso papel como educadores seria criar um ambiente de comunidade, onde os alunos sejam vistos como seres humanos completos e complexos que podem se expressar. Por fim, Biesta (2005) concebe o aprendizado como uma resposta, uma reação e reorganização após o contato com a alteridade, os desafios ou desconfortos. Nessa reorganização, alunos passam pelo processo de *tornar-se presença*, ou seja, mostrar-se “em um mundo social e intersubjetivo, um mundo que compartilhamos com outros que não são como nós” (Biesta, 2005, p. 62, tradução própria).⁶

Outra raiz que fundamentou nossas práticas refere-se ao conceito de linguagem e nossa visão dos propósitos do ELI. Em primeiro lugar, Dé e eu nos situamos em um movimento chamado LA “feita no Brasil”, que, de acordo com Jordão (2021), se trata de uma abordagem local e corporificada que parte da ideia da linguagem como prática social e do conhecimento como interdisciplinar e colaborativo. Essa LA é movida pela necessidade de respeitar a diversidade e entender a diferença como benéfica, tendo “uma ampla interface com a decolonialidade, o translinguismo e as epistemologias do sul, impulsionada pela necessidade de aprender a lidar com a invisibilidade que foi criada sobre nossas práticas locais” (Jordão, 2021, p. 15, tradução própria).⁷

Com o objetivo de pensar *praxiologias* (epistemologias fundidas com práticas [Pessoa et al., 2021]), Dé e eu fizemos reuniões de discussão *on-line* antes, durante e depois das aulas das turmas em que desenvolvemos a pesquisa. A partir de leituras sobre decolonialidade (Mignolo & Walsh, 2018), translinguagem (Canagarajah, 2013), inglês como língua franca (ILF) (Duboc & Siqueira, 2020), letramentos críticos (Monte Mór et al., 2021) e multiletramentos (Fernandes & Gattolin, 2021), concebemos língua enquanto prática social de produção de sentidos, com ênfase na noção de repertórios. Interlocutores negociam, de acordo com interesses e normas sociais situados, por meio de recursos que compõem seus repertórios únicos. Esses repertórios, por sua vez, não representam um conjunto de competências cognitivas, estáticas e individuais, mas um todo corporal, emocional, social e político (Busch, 2017). Ou seja, cada falante participa da interação a partir de seu próprio repertório, que

6 No original: “to come into presence in a social and intersubjective world, a world we share with others who are not like us”.

7 No original: “a wide interface with decoloniality, translingualism and southern epistemologies, driven by the need to learn how to deal with the invisibility that has been created over our local practices”.

é formado social e situadamente por itens linguísticos e semióticos, identidades, corpos, experiências, etc.

Essas mesmas leituras e toda minha pesquisa do doutorado também me levaram a considerar uma avaliação no ELI *otherwise*. Uma prática que passe da mensuração para o empoderamento, que permita aos alunos se sentirem tanto legitimados para linguajar (Maturana & Varela, 1995) a partir de seus próprios repertórios quanto conscientes das normatividades impostas pelo sistema. Uma avaliação que abandone perspectivas de aprendizado individual compartimentado e cognitivo e se paute na visão de conhecimento como colaborativo e socialmente construído. Em uma perspectiva de avaliação formativa (Hoffmann, 2001), poderíamos nos concentrar na performance dos alunos em relação a objetivos específicos e definidos localmente. Ademais, o espaço privilegiado das notas seria dado ao *feedback*, não visto como simples corrigir (Martinez et al., 2023), mas como uma via de mão dupla entre professores/alunos ou alunos/alunos.

Antes de apresentar o contexto da pesquisa e nossa prática de avaliação, gostaria de enfatizar que meu objetivo não é trazer um modelo a ser reproduzido. Em um posicionamento decolonial e crítico que busca fugir da tendência neoliberal, moderna e colonial de transformar teorias em pedagogias aplicáveis, reconheço que práticas devem ser desenvolvidas localmente, considerando as limitações e particularidades de cada contexto. Espero que as experiências aqui relatadas possam servir de inspiração para que professores e pesquisadores se posicionem e ajam a partir de determinadas ontoepistemologias, vislumbrando possibilidades para navegar pelos conflitos, emaranhados e contradições da avaliação no ELI.

RELATOS DE PRÁTICA: UMA TENTATIVA DE AVALIAÇÃO OTHERWISE

As práticas aqui relatadas ocorreram no segundo semestre de 2021, no projeto de extensão UTFPR Idiomas. Instituído em agosto de 2019 e suspenso em dezembro de 2023, seu objetivo era atender à demanda de línguas estrangeiras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com cursos em 14 idiomas para maiores de 17 anos. Com a pandemia da covid-19, as aulas passaram a ser *on-line* e síncronas via Zoom. Os cursos de inglês, compostos de módulos de 60 horas, seguiam uma divisão por níveis, considerando o CEFR e o livro didático *World link: Developing English fluency* (Morgan & Douglas, 2015), e adotavam um sistema padrão de avaliação com provas. Para a pesquisa, fomos autorizados a realizar outra forma de avaliação, mas a exigência de uma nota final (e a média de pelo menos 70 para prosseguir para o próximo nível) se manteve. Para a pesquisa, nós trabalhamos em duas turmas de nível 4 (A2.2, com base no CEFR), com 13 alunos no meu grupo e 4 no de Dé. Apesar de o processo de avaliação ter sido o mesmo, pequenas

diferenças nas experiências de cada turma foram inevitáveis. Neste recorte, irei focar a minha turma por motivos de limitação de espaço.⁸

Antes do início do semestre, e com base em nossas conversas, Dé e eu definimos quatro princípios que guiariam nossa avaliação, como descrito na Tabela 1.

TABELA 1
Princípios de nossa prática avaliativa

DISPOSIÇÕES	Nossas disposições decoloniais de translinguagem, ILF, letramento crítico e multiletramentos orientam nossas decisões e ações.
FORMATIVA E PROCESSUAL	Avaliação como uma fonte constante e contínua de informações para os processos de ensino e aprendizagem.
INCLUSÃO DOS ALUNOS	Os alunos fazem parte da avaliação, tomando decisões e ajudando na negociação de todos os aspectos do processo.
ORGÂNICA E ABERTA	Os recursos (instrumentos, critérios, <i>feedback</i>) estão em construção, sendo moldados e formados durante o semestre.

Fonte: Elaboração da autora.

Dentro desses princípios, desenvolvemos seis eixos: a) objetivos; b) diários; c) portfólios; d) rodas de conversa; e) *feedback* individual; e g) autoavaliação. Nós não trabalhamos com esses eixos enquanto etapas em sequência, mas sim concomitantemente. Considerando nossa perspectiva de avaliação formativa, tentamos incluir formas de *feedback* em todos os momentos. Com relação às notas, apesar de nossa crítica ao seu caráter quantitativo e à centralidade tradicionalmente dada a ela, sabíamos de tal exigência institucional. Portanto resolvemos pelo menos abalar a nossa relação e a dos alunos com esses números, problematizando a própria concepção de nota, a partir de uma discussão sobre sentimentos, expectativas e discursos a respeito de avaliação, e tornando o processo mais democrático ao pedir que os próprios alunos decidissem os pesos (essa discussão e decisão foi realizada em sala de aula, no meio do semestre).

Nas subseções a seguir, explico cada um dos eixos, trazendo exemplos dos materiais produzidos pelos estudantes.

Objetivos

Partindo de nossas disposições e leituras, as quais destacam a importância das emergências e complexidades de cada contexto, decidimos que seria essencial ter uma visão clara das particularidades daquele semestre, naquele determinado

8 Os relatos serão pautados nos materiais produzidos na pesquisa (diário de campo; materiais produzidos pelos alunos; transcrições de conversas entre mim e o Dé; e respostas a um questionário aplicado aos alunos).

espaço-tempo. Por esse motivo, o primeiro eixo da avaliação foi uma lista de objetivos composta de nossas metas de aprendizagem, dos alunos e da instituição.

Primeiro, Dé e eu consideramos as leituras que havíamos feito em nossas reuniões *on-line* e vislumbramos algumas disposições que gostaríamos de desenvolver, traduzidas em quatro objetivos: a) multimodalidade: entender a linguagem para além da gramática e do texto escrito, produzir significados por meio de diferentes modos e desenvolver o letramento digital; b) letramento crítico: posicionar-se de forma ética e responsável em relação ao mundo e ao outro, exercitar autorreflexividade e se responsabilizar por sua própria avaliação; c) colaboração: reconhecer a aprendizagem como um processo coletivo e interativo e estar aberto às diferenças e à negociação; d) consciência linguística: questionar pressupostos hegemônicos (como o modelo do falante nativo) e entender a língua enquanto repertório, reconhecendo a existência das normas, expandindo recursos semióticos, desenvolvendo sensibilidade retórica e exercitando estratégias de negociação.

Em seguida, tomamos o livro didático e seu conteúdo como a meta institucional a ser seguida, uma vez que o UTFPR Idiomas não possuía diretrizes claras com relação a objetivos pedagógicos, e o material determinava a organização dos níveis e os conteúdos que estavam nos testes. Porém é importante destacar que nos esforçamos para desafiar o olhar estruturalista de língua como sistema fixo e normativo que normalmente embasa tais materiais. Desse modo, incluímos o objetivo da instituição de trabalhar o livro didático e seus conteúdos léxico-gramaticais, mas adotando uma perspectiva de repertório linguístico e inserindo-o dentro da nossa meta de consciência linguística.

Por fim, considerando nosso princípio de incluir os alunos no processo, precisávamos olhar para suas realidades. Optamos por criar uma lista colaborativa para cada grupo, que seria composta dos nossos quatro objetivos, mais cinco ou seis discutidos e decididos em conjunto. Para a criação da lista, dedicamos uma aula no terceiro encontro do semestre para a qual pedimos aos alunos que trouxessem uma lista de seus motivos pessoais para aprender inglês. Iniciamos com uma discussão crítica sobre a língua inglesa, cientes de que muitos objetivos que os alunos trariam poderiam ser impostos e/ou influenciados por discursos dominantes, e apresentamos os nossos quatro objetivos. Alguns dos *slides* utilizados podem ser vistos na Figura 1:

FIGURA 1
Slides da atividade dos objetivos

Slide 1: Video
https://www.facebook.com/watch/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&v=253066123127325

Slide 2: Questions about the video

- 1 Where is Rayssa Leal from? What do you know about her?
- 2 Why is she speaking in English?
- 3 Did you notice any "mistakes" in her speaking? Which ones?
- 4 What was the purpose of the video?

Slide 3: Infographic

Conversations involving non-native English speakers

Conversations involving only native English speakers

2017

4%

If we listen to every conversation happening in the world, only 4 percent of the conversations involve only native speakers. Rest involve at least one non-native speaker.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ge7c7otG2mk&list=PL601s>

Communication in English language not involving a non-native speaker

Slide 4: Teacher's goals

Multimodality
Ability to use multimodal language

Language Awareness

- Negotiation strategies
- Question native speaker model
- Creative use of language
- Textbook content

Critical literacy
Exercise critical thinking through language

Collaboration
Exercise collaborative work

Fonte: Haus (2024).

Após a discussão, na minha turma, dividi os alunos em grupos para compartilharem seus motivos pessoais para aprender inglês. Eles encontraram pontos em comum e, por fim, criamos uma lista final:

1. multimodalidade;
2. consciência da linguagem;
3. letramento crítico;
4. colaboração;
5. metas acadêmicas (mestrado, doutorado): aprender inglês para esses contextos;
6. fala e compreensão, comunicação para viagens;
7. inglês para exames (certificados);
8. capacidade de assistir a vídeos em inglês com/sem legendas em inglês;
9. compreensão do método de avaliação;
10. aprendizagem de todos os tipos de verbos (futuro, passado, contínuo).

A formulação da lista com a participação da turma, a transparência dos objetivos do semestre e a conexão contínua deles com os outros eixos (diário, portfólio, rodas de conversa, *feedback*, notas e autoavaliação foram orientados em direção a esses objetivos) estimularam o engajamento dos alunos, uma vez que eles reconheceram o quanto tal processo avaliativo poderia contribuir para seu desenvolvimento. Trago duas falas de alunos, ao discorrerem sobre a avaliação no final do semestre, para ilustrar:

Pontos positivos: clareza de objetivos, clareza de critérios, informações claras dadas pelo professor. . . . Me senti segura já que as regras eram claras e bem definidas. Não há nada pior que passar por uma avaliação sem critérios! (A9).

Gostei pelo fato de que o andamento foi explicado de forma bastante clara quanto ao que seria esperado. (A14).

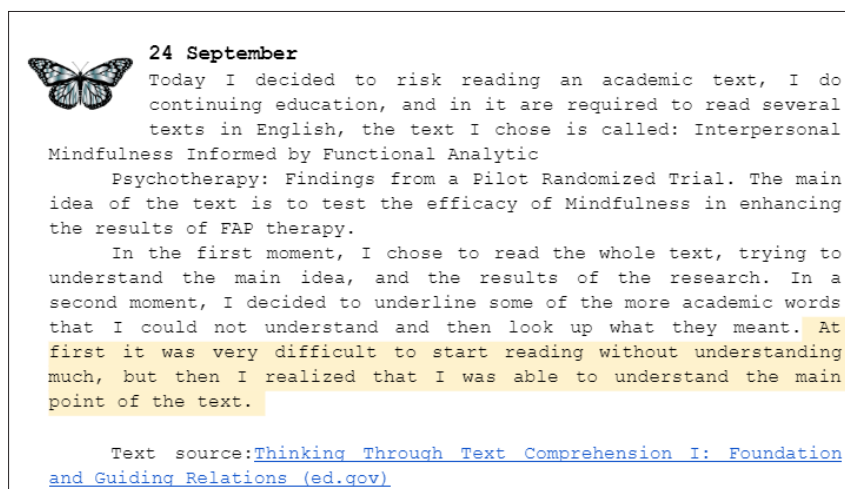
Gostaria de destacar que, quando Dé e eu pensamos em incluir as realidades dos alunos, não queríamos apagar completamente as perspectivas deles para impor as nossas, mas acreditávamos em nossa responsabilidade enquanto professores de promover o questionamento. Assim sendo, nós incluímos todos os objetivos sugeridos por eles nas listas, na expectativa de que a avaliação envolvesse os próprios alunos, pensando criticamente sobre esses objetivos. Como precisávamos de mais medidas para promover esses questionamentos, surgiu a ideia dos diários.

Diários

A partir da necessidade de promover autorreflexão, Dé e eu decidimos propor aos alunos a escrita de um diário, como uma maneira de os alunos expressarem seus sentimentos e experiências com o inglês e se envolverem ativamente em seus próprios aprendizados, pois “um diário reflexivo permite que a pessoa adquira uma compreensão mais profunda de si mesma e de sua prática por meio da escrita” (Cuesta-Melo et al., 2022, p. 93, tradução própria).⁹ Pedimos a eles que não apenas relatassem, mas também refletissem sobre as experiências, tentando conectá-las aos objetivos da turma. Na Figura 2, há um exemplo de registro no diário:

FIGURA 2

Registro no diário da Denise

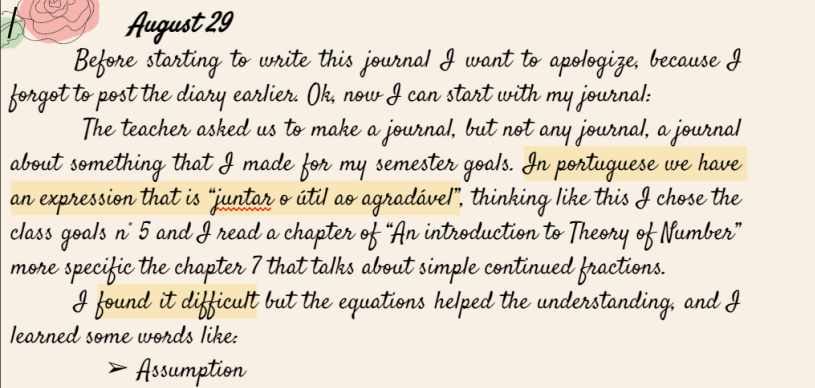
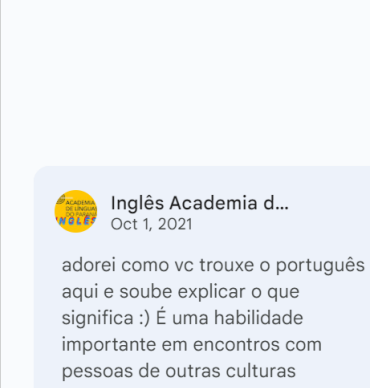


Fonte: Haus (2024).

9 No original: “a reflective journal enables one to gain a deeper understanding of oneself and one’s practice through writing”.

Com relação ao *feedback*, Dé e eu optamos por não analisar estruturas linguísticas nos diários, uma vez que corrigir gramática e ortografia nesse gênero, em que normatividades podem ser desafiadas, não corresponderia a nossas disposições. Para os alunos, explicamos a não correção através de nosso objetivo de conscientização linguística e sensibilidade retórica. É importante destacar que não significa que os diários não faziam parte do aprendizado do inglês, pois por meio desse exercício os alunos estavam organizando suas experiências e ideias em palavras. Como nossa intenção era o *feedback* focado na promoção do questionamento crítico, comentávamos (em inglês ou em português) em seus textos, dialogando com o conteúdo, fazendo perguntas ou observações sobre as experiências relatadas. Queríamos reconhecer e legitimar as narrativas e os letramentos dos alunos ao mesmo tempo que os desafiávamos e ajudávamos a “preencher a lacuna entre o aprendizado da língua-alvo na sala de aula de idiomas e suas oportunidades de praticá-la na comunidade mais ampla” (Norton, 2013, p. 182, tradução própria).¹⁰ As figuras 3 e 4 são exemplos desses *feedbacks*:

FIGURA 3
Feedback no diário da Lorena

 <i>August 29</i> <i>Before starting to write this journal I want to apologize, because I forgot to post the diary earlier. Ok, now I can start with my journal:</i> <i>The teacher asked us to make a journal, but not any journal, a journal about something that I made for my semester goals. In portuguese we have an expression that is “juntar o útil ao agradável”, thinking like this I chose the class goals n° 5 and I read a chapter of “An introduction to Theory of Number” more specific the chapter 7 that talks about simple continued fractions.</i> <i>I found it difficult but the equations helped the understanding. and I learned some words like:</i> <i>> Assumption</i>	 Inglês Academia d... Oct 1, 2021 adorei como vc trouxe o português aqui e soube explicar o que significa :) É uma habilidade importante em encontros com pessoas de outras culturas
---	---

Fonte: Haus (2024).

10 No original: “bridge the gap between their learning of the target language in the language classroom and their opportunities to practice it in the wider community”.

FIGURA 4

Feedback no diário da Fernanda

15 September Today I watched the video on Youtube channel "Speak English With Tiffani" called "DON'T SAY I'm Fine Thank You And You", to increment my goal: intend to learn many new words to grow my vocabulary. In this video I learned that for native English speakers are unusual answer the question "How are you?" with "I am fine thanks, and you?". The right way to speak can be divided in 2 different ways to properly respond: 1. Give a response that also includes a basic question used by native english speakers. ex: - "I'm doing great, thanks. How about you?". (happy answer) - "I've been a bit busy, but okay. How have things been with you?". (busy answer) 2. Give a response that also includes a connection question used by native english speakers. ex: - "I'm doing great, thanks. I heard that you got a new job. How is that going?". (happy answer) - "I've been a bit busy, but okay. I remember that you said you were also working on some things. Any update?". (busy answer) After I watched this video, I was shocked because in English classes at school we always learned it was like that, and now I find it's something weird for the native english speakers.	 Inglês Academia de Línguas do Paraná Sep 30, 2021 That's a very interesting experience you've had Fernanda! But be careful! There are many native speakers making videos online with such polemic ideas just to get more views. Maybe in their context it's not common to say "I'm fine, thanks", but that's not wrong! It's not the only way to respond, of course, but it is one of the ways a lot of people use :) Native speakers are not the only speakers... remember when I showed you in class those graphs with numbers of natives X non-natives? Just for you to reflect a little bit :D
--	---

Fonte: Haus (2024).

Outra contribuição interessante dos diários foi como pudemos conhecer mais nossos alunos. Eles escreveram sobre interações que tinham com/em inglês, como estudavam por conta própria e suas emoções em relação à língua e ao aprendizado. Esses registros orientaram nossas escolhas em aula, ao pensarmos em práticas que estruturassem oportunidades para que eles expandissem seus repertórios. Pessoalmente, me senti mais próxima deles e fiquei emocionada ao ver o quanto estavam abertos para se expressar, o que acredito ser característico de uma pedagogia engajada (hooks, 1994).

Por fim, percebi que o diário levou os alunos a se esforçarem para encontrar mais situações com o idioma fora da aula, pois queriam escrever registros e estavam se sentindo mais responsáveis por seu próprio aprendizado. No questionário final, ao falar sobre os prós e contras da avaliação, um aluno comenta: *"Positivo: Me obrigou a tirar mais tempo para estudar a língua, pois o único momento fora da aula que eu de fato conseguia praticar o idioma era fazendo essas atividades"* (A15).

Portfólios

Para que os alunos desenvolvessem objetivos específicos da lista, optamos pela criação de portfólios, por meio de pastas individuais no Google Drive. Durante o semestre, planejamos atividades para serem postadas, levando em conta as listas de objetivos, o livro didático e as realidades das turmas. Em outras palavras, propusemos tarefas que dialogavam com os conteúdos do material *World link: Developing English fluency* (Morgan & Douglas, 2015), ao mesmo tempo que tentamos focar formatos autênticos e a linguagem como prática social. Queríamos nos distanciar das

tarefas tradicionais que se concentram apenas nas estruturas linguísticas e se tornam desconectadas da realidade, ignorando os letramentos dos alunos e a importância do contexto. Ademais, aproveitamos a oportunidade para sugerir atividades em grupos, pensando em uma avaliação realmente pautada na visão de conhecimento como colaborativo e socialmente construído.

A Tabela 2 descreve cada atividade proposta, seguida de alguns exemplos das produções dos alunos (figuras 5 a 7):

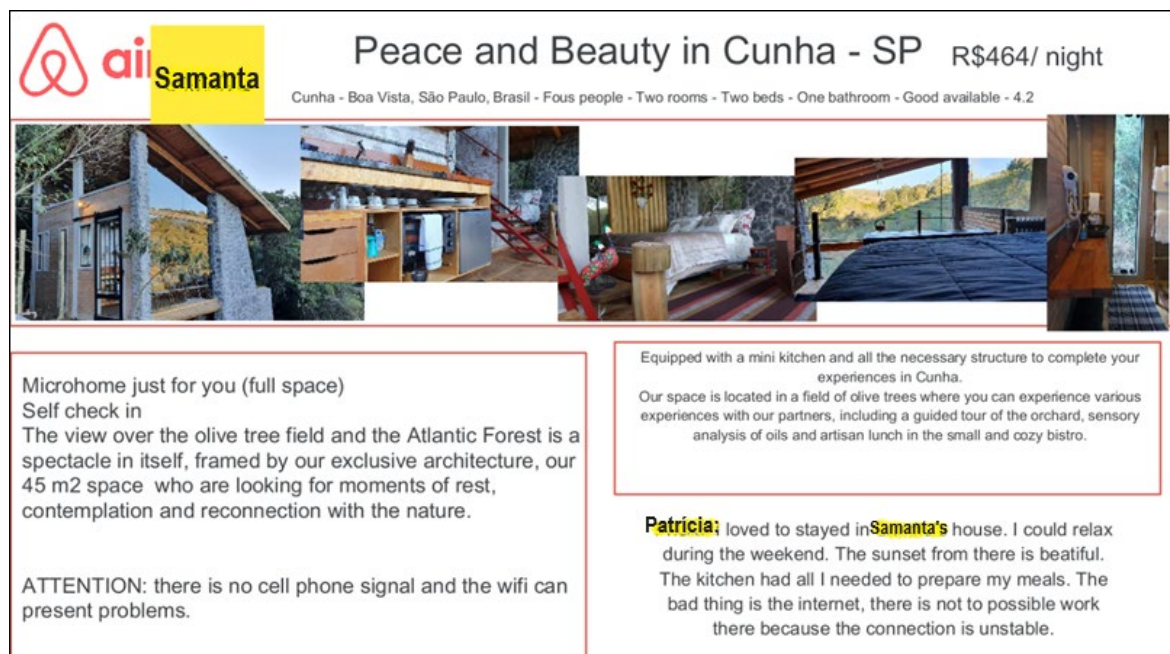
TABELA 2
Atividades do portfólio

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<i>Writing about neighborhood/city</i>	Escrita de parágrafo sobre seus bairros ou cidades.
<i>Ad on Airbnb</i>	Criação de anúncios para o site Airbnb. Escrita de avaliações nos anúncios dos colegas.
<i>Olympic games poster</i>	Em grupos, criação de pôsteres para divulgar uma cidade para sediar os Jogos Olímpicos de Verão de 2032.
<i>Character's personality</i>	Preparação de material multimodal para relatar aos colegas: a) a experiência de assistir a um filme ou série em inglês; b) um personagem e sua personalidade.
<i>Interview about dreams</i>	Entrevista sobre metas e sonhos. Escrita de texto relatando as respostas do colega e dando opinião.
<i>Advice for New Year's resolutions</i>	Em grupos, criação de mural digital interativo com conselhos sobre como atingir uma resolução de ano novo relacionada ao corpo e à saúde.
<i>Video/audio about talent</i>	Gravação de vídeo ou áudio de 2 minutos sobre um talento pessoal.
<i>Biography presentation</i>	Em grupos, apresentação seguida de perguntas e respostas sobre uma pessoa talentosa e sua história de vida.
<i>Movie review</i>	Escrita de resenha de filme.

Fonte: Elaboração da autora.

FIGURA 5

Atividade "Ad on Airbnb" – aluna Samanta



aii Samanta Peace and Beauty in Cunha - SP R\$464/ night
Cunha - Boa Vista, São Paulo, Brasil - Fous people - Two rooms - Two beds - One bathroom - Good available - 4.2

Microhome just for you (full space)
Self check in
The view over the olive tree field and the Atlantic Forest is a spectacle in itself, framed by our exclusive architecture, our 45 m2 space who are looking for moments of rest, contemplation and reconnection with the nature.

ATTENTION: there is no cell phone signal and the wifi can present problems.

Equipped with a mini kitchen and all the necessary structure to complete your experiences in Cunha.
Our space is located in a field of olive trees where you can experience various experiences with our partners, including a guided tour of the orchard, sensory analysis of oils and artisan lunch in the small and cozy bistro.

Patricia: loved to stayed in **Samanta's** house. I could relax during the weekend. The sunset from there is beatiful. The kitchen had all I needed to prepare my meals. The bad thing is the internet, there is not to possible work there because the connection is unstable.

Fonte: Haus (2024).

FIGURA 6

Atividade "Character's personality" – aluna Ivana



FLICK
A BUG'S LIFE

Flick is an ant, his group **keep** food for a long time for **locusts**, but Flick loses all food. To reverse the situation and change his image, he goes out looking for insects that can help him in the new mission. As it is clumsy, **ends up climbing** a group of very crazy actors.

A LITTLE BIT OF THE MOVIE AND A LITTLE BIT OF ME

Why did you choose it?
Because I watched with my niece, this last weekend, it's a very funny movie with many teachings.

what characteristic of the cartoon do I identify myself?
I'm like Flick, when I try to find a solution to a problem, I'm a little clumsy sometimes..

I have a good heart
And that's how I try to solve the problems and in the end everything is right ... !!!

Solving problems
I always look for solutions on the Internet, talking to my friends, or I know other people and make some adaptations to solve problems..
And yes I have crazy friends and I like them a lot

Don't worry ... Everything will be fine, have fun on the way!!

Fonte: Haus (2024).



Caitlyn Jenner



This is the story of Olympic decathlon champion Bruce Jenner who overcame prejudice and became Caitlyn Jenner



I AM BRUCE



I AM BRUCE



I AM CAIT



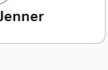
I AM CAIT



I AM CAIT



I AM CAIT



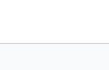
I AM BRUCE



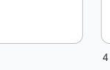
I AM BRUCE



I AM CAIT



I AM CAIT



I AM CAIT



I AM CAIT



I AM CAIT



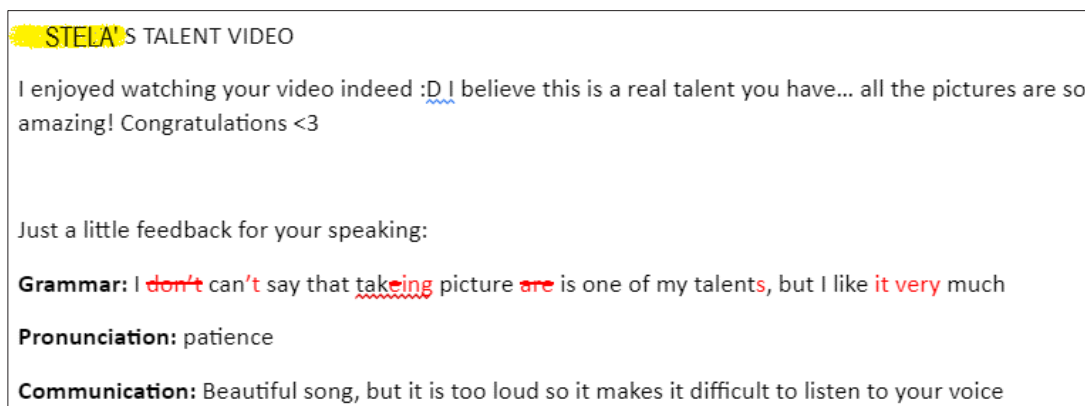
I AM CAIT

Apesar de certas propostas terem sido pensadas com base em vocabulário ou pontos gramaticais do livro didático, não tínhamos o objetivo de verificar o uso ou não desses aspectos linguísticos. A ideia era orientar um melhor uso de normas (quaisquer que surgissem em suas produções, e não necessariamente as que inspiraram a tarefa) e, ao mesmo tempo, direcionar para a sensibilidade retórica e focar a expansão de repertórios, promovendo uma capacidade crítica de navegar entre linguagens normativas e criativas. Apesar dessas intenções, nossos *feedbacks* escritos no portfólio acabaram sendo mais corretivos e estruturais do que esperávamos, como mostram os exemplos nas figuras 8 e 9:

ning English. She would	 Inglês Academia... Oct 20, 2021 Replace: "e" with "E"
lives in an apartment. She n a playpen for dogs and a	 Inglês Academia de Linguas .. Oct 20, 2021 Languages are always with capital letter

Estud. Aval. Educ. (Fund. Carlos Chagas),
São Paulo, v. 36, e11474, 2025 • e-ISSN: 1984-932X

FIGURA 9
Feedback corretivo 2



Fonte: Haus (2024).

Nesse ponto, não pretendo defender que orientações relacionadas à estrutura não devam ser feitas. Porém reconheço que o *feedback* pode promover tanto um olhar para a norma enquanto verdade absoluta que deve ser reproduzida, dentro de um paradigma moderno de controle da língua, quanto como formas que estão situadas em interações contextualizadas que envolvem negociações, relações de poder, interesses e assim por diante. Desse modo, acredito que outros tipos de comentários sobre o trabalho de nossos alunos poderiam ter sido feitos, como perguntas desafiadoras sobre as escolhas linguísticas ou apresentações das formas padrão, com explicações sobre as expectativas sociais de determinados espaços/situações. Por exemplo, na Figura 8, o comentário poderia se referir a como a gramática padrão do inglês, diferentemente do português, coloca nacionalidades e idiomas em maiúsculas e indicar a importância de observar tal aspecto em contextos mais formais.

Ainda, poderíamos ter explorado outros objetivos para além do repertório linguístico, uma vez que esse era o propósito do portfólio. No *feedback* do vídeo do talento de Stela (Figura 9), por exemplo, em vez de apenas apontar o que observei sobre a música, eu poderia ter perguntado sobre seu propósito, sobre como contribuiu (ou não) para a construção da mensagem do vídeo (considerando o objetivo da multimodalidade). Avaliando nossa experiência, acredito que nos concentramos no *feedback* estrutural por duas limitações principais: 1) tempo e carga de trabalho, pois escrever *feedbacks* reflexivos é mais exigente do que verificar o uso das regras; 2) visão tradicional da função do professor de inglês, que é incutida em nós desde o início de nossa formação. De qualquer maneira, esse aspecto de nossa prática é um exemplo de como tivemos de navegar entre nossas disposições e as limitações do contexto vivenciado.

Ainda assim, vejo que o fato de termos levado em conta a multimodalidade e a colaboração ao construir as atividades promoveu uma mudança significativa da

avaliação tradicional. Tentamos conscientizar sobre o que é multimodalidade e sua importância, propor diferentes gêneros, modos e plataformas digitais e enfatizar a importância do trabalho colaborativo, da construção de significados em conjunto, da interação e da negociação. No que diz respeito ao princípio de incluir os alunos no processo, além de considerarmos os objetivos deles ao criar as tarefas, também tentamos oferecer opções de escolha na produção do material. Ao permitir que os alunos se expressem a partir de suas diferentes habilidades, o trabalho com a multimodalidade “valoriza maneiras distintas de ser, existir e se relacionar no mundo” (Fernandes & Marson, 2023, p. 277). No meu grupo especificamente, notei o quanto a maioria estava entusiasmada para explorar diferentes modos, produzindo conteúdo multimodal até nas entradas do diário (como os exemplos na Figura 10):

FIGURA 10
Exemplos de multimodalidade nos diários



Fonte: Haus (2024).

Respostas dos questionários sobre aspectos positivos e negativos da avaliação ilustram como os alunos perceberam o trabalho com o portfólio: “Positivos são as atividades a serem realizadas de diferentes modalidades” (A5), e “Acredito que esse método de avaliação só tem pontos positivos, afinal o aluno é avaliado por tudo o que ele apresenta e também pela forma como ele apresenta” (A13). Ao discorrer sobre esse instrumento, Picón-Jácome (2021, p. 216, tradução própria)¹¹ afirma que o portfólio deve funcionar “como um espaço de encontro entre o professor e seus alunos para a consolidação de uma cultura de avaliação como aprendizado”. Para transformar o portfólio nesse encontro, desenvolvemos a ideia das rodas de conversa, conforme explicado na próxima subseção.

Rodas de conversa

Inicialmente, Dé e eu pensamos em rodas de conversa para avaliar a habilidade oral de nossos alunos, observando como estavam explorando estratégias de negociação e desempenhando seus repertórios. Porém percebemos que esses momentos também poderiam se tornar uma experiência rica de avaliação entre pares.

Na minha turma, as rodas de conversa ocorriam uma vez por semana, com os alunos compartilhando suas produções (registro no diário ou atividade do portfólio) em dois momentos: primeiro, pedia a um voluntário que mostrasse para a turma o material produzido, e aos colegas, que tecessem comentários. Segundo, separava os alunos usando a ferramenta *Breakout Rooms* do Zoom e todos apresentavam e trocavam ideias nos pequenos grupos. Sobre os comentários, sugeri que falassem sobre opiniões a respeito do trabalho, sua conexão com nossos objetivos, fizessem perguntas sobre o conteúdo ou até mesmo sugestões. A fim de renunciar à necessidade moderna/colonial/neoliberal de controle e à posição tradicional de autoridade dada aos professores, não nos preocupamos com o fato de que não veríamos todos os alunos apresentando e nem daríamos *feedback* o tempo todo, permitindo que os colegas desempenhassem esse papel.

Algo que observei na minha turma foi que os alunos não davam nenhum *feedback* sobre estruturas linguísticas. Como os alunos “já estão envolvidos no processo de troca linguística, apesar do fato de seus materiais curriculares serem tendenciosos em relação a resultados monolíngues” (Makalela & Silva, 2023, p. 93, tradução própria),¹² alguns deles estavam encontrando espaço nessas rodas para explorar translinguagens, repertórios e linguajares criativos. Assim as trocas foram uma oportunidade rica de *feedback*, que abordou aspectos geralmente negligenciados.

11 No original: “como un espacio de encuentro entre el profesor y sus estudiantes para la consolidación de una cultura de la evaluación como-aprendizaje”.

12 No original: “multilingual learners are already involved in the process of linguistic exchange, despite the fact that their curriculum materials are biased towards monolingual outputs”.

ciados na fala (estratégias de negociação, autocorreção, reformulação, adoção consciente de recursos em português, tolerância e respeito à diferença, etc.).

Trago um exemplo de situação a partir das anotações em meu diário de campo: na partilha da atividade “*Character’s personality*”, Lorena escolheu falar sobre Gloria (interpretada pela atriz colombiana Sofía Vergara), uma personagem da série de televisão *Modern Family*. A aluna mencionou que o sotaque da personagem foi o que mais chamou sua atenção, fazendo comentários como: “*ela fala como eu*”, “*eu não entendo os outros, sotaque muito americano*”. Seus colegas de classe concordaram e também fizeram comentários similares. Aproveitei a oportunidade para problematizar o conceito de sotaque, questionando as piadas dessa série e da internet sobre o inglês da Gloria, falando da importância do respeito às diferenças na fala, de como o suposto sotaque americano não é intrinsecamente melhor e assim por diante.

Nas rodas, os alunos também trabalharam questões de letramento crítico, pois estavam em contato constante com diferentes perspectivas, modos de representar significados, origens, culturas e personalidades. Ademais, puderam colaborar e assumir posições mais ativas no processo: aprendiam e ensinavam vocabulário, expressões e como usar ferramentas digitais; davam *feedback* de apoio e demonstravam interesse nas produções dos colegas; trocavam ideias para estudar inglês fora da sala de aula; e demonstravam muita paciência uns com os outros ao tentar se comunicar. Em suma, as rodas de conversa representaram uma desestabilização das posições de autoridade típicas da educação bancária (Freire, 1987), do professor como detentor do conhecimento e dos alunos como receptáculos passivos.

Por fim, ao contrário do medo da avaliação exemplificado no relato que inicia este artigo, as rodas de conversa permitiram o despertar de emoções como confiança, pertencimento e entusiasmo. Nas trocas, os alunos perceberam suas semelhanças enquanto aprendizes e se sentiram menos solitários em suas dificuldades, demonstrando muita empolgação para esses momentos. Ao explicar a importância de uma relação de confiança entre professores e alunos, Benesch (2017), pautada em Sommers (2006), comenta que o *feedback* eficaz desempenha um papel social, mais do que linguístico ou corretivo, no sentido de que ajuda os alunos a se sentirem menos anônimos e a criarem um senso de pertencimento. Do mesmo modo, as rodas proporcionaram para os alunos leitores e interlocutores reais e engajados. Vários escreveram sobre a importância dessas trocas em seus formulários de autoavaliação, como, por exemplo, a aluna Fernanda, que afirmou que “*falando com os colegas a gente se esforçava muito para isso, e geralmente as conversas eram muito legais e eu terminava a aula feliz de ter conseguido me expressar nesses momentos*”.

Feedback individual

No meio do semestre, Dé e eu resolvemos promover um momento individual de *feedback* com cada aluno. Nosso objetivo era co-construir um momento de reflexão, fazer perguntas instigantes e dar-lhes espaço para falar (por esse motivo, essas conversas foram em português). Com meus alunos, resolvemos criar um cronograma e reservar horários diferentes para cada um ingressar na sala do Zoom, em intervalos de 15 minutos para cada.

Nas conversas, meus comentários foram breves e tinham o objetivo de elogiar as atitudes que eu considerava importantes para a aprendizagem e motivar outras, como escrever mais nos diários, falar mais em sala de aula, tentar experiências diferentes com o inglês e assim por diante. Também tentei motivar os alunos a perceber seu aprendizado como um movimento, a observar o que eles já haviam mudado desde o início do semestre. Todavia tentei focar mais em perguntas problematizadoras sobre os sentimentos em relação às aulas, ao inglês e a todo o processo de aprendizagem. Por exemplo, na conversa com a aluna Carina perguntei sobre uma atividade em que ela copiou o texto da internet, para que ela refletisse sobre seus motivos, quais foram as implicações para seu aprendizado e o que poderia ser diferente se ela tivesse escrito os textos com suas próprias palavras.

Com relação ao que os alunos trouxeram para a conversa, pude identificar três tópicos principais: a) sentimentos positivos em relação ao andamento das aulas; b) suas experiências de vida e adversidades pessoais; c) autocobrança e frustrações na aprendizagem. Ao ouvi-los, indaguei sobre os motivos desses sentimentos e fiz perguntas para ajudá-los a se lembrar de nossas discussões durante as aulas sobre aspectos importantes da comunicação, a normatividade, a dicotomia “nativo” *versus* “não nativo”, como o aprendizado leva tempo, etc.

Em suma, vejo essas conversas como uma verdadeira prática de *feedback* dialógico. Em vez de olharmos para os alunos enquanto sujeitos passivos e dizer-lhes o que precisam mudar, nosso *feedback* foi uma troca em que eles expuseram suas perspectivas e nós, em nossa responsabilidade como professores, os ajudamos a problematizá-las e pensá-las criticamente. Essas conversas demonstraram o quanto os alunos têm a contribuir e a compartilhar, como podemos conhecê-los melhor, desenvolver mais empatia e fazer com que se sintam mais integrados em sua própria aprendizagem.

Autoavaliação

Partindo da importância da autorreflexividade e da participação dos alunos no processo, Dé e eu decidimos incluir a autoavaliação em nossa experiência. Para tanto, criamos um formulário com perguntas sobre as performances e engajamento dos alunos nas produções e nas rodas de conversa, com base na lista de objetivos

criada no início do semestre. A ideia era promover o pensamento crítico e permitir que os alunos tomassem decisões conscientes e informadas sobre as suas notas.

Ao analisar os formulários, observo que alguns alunos problematizaram certos objetivos que haviam trazido no início do semestre. Por exemplo, ao responder à pergunta “*Olhando para os objetivos que traçamos, você sente que algum deles deixou de ser (ou talvez já não era) importante para você? Qual? Por quê?*”, Lorena fala sobre como o objetivo 7 (inglês para exames [certificados]) perdeu o sentido: “*Eu queria muito ser B2 logo e ter o certificado... Hoje eu aprendi a valorizar o processo*”. Já Carina comentou a respeito do objetivo 10 (aprender todos os tipos de verbos): “*Ainda estamos num nível muito básico onde conhecer/aprender todos os tipos de verbos e suas conjugações, acredito que nem os nativos os sabem corretamente, assim como nós não temos total domínio da língua portuguesa em seus inúmeros tempos verbais*”. Essas reflexões ilustram o desenvolvimento da consciência linguística, pois começam a questionar a validade dos certificados internacionais, do modelo do falante nativo e dos ideais de correção.

Outra constatação a partir da análise das respostas é de que a autoavaliação motivou os alunos a ver seu aprendizado como um movimento/processo. Trago duas respostas para ilustrar:

Também acho que evolui muito no aspecto do speaking e na comunicação com outras pessoas, porque antigamente eu era muito travada para falar em inglês, e agora eu sinto uma liberdade muito maior para me expressar, uma segurança maior. (Autoavaliação da Fernanda, 2021).

Acho que a maior evolução que vejo está em minha maior compreensão das frases e da conversação. E também por ter entendido que o inglês não é apenas teoria, mas que temos que viver com ele no dia a dia. (Autoavaliação da Kátia, 2021, tradução própria).¹³

Com relação às notas que os alunos precisaram dar a si mesmos, as perguntas problematizadoras permitiram associar essa quantificação à reflexão crítica. Foi interessante observar como a autoavaliação afetou a relação dos alunos com o processo avaliativo em geral, conforme uma aluna apontou no questionário:

Ao final, depois que definimos as métricas fiquei nervosa novamente, tentando calcular uma nota e imaginando qual seria a minha média final, até pensei em uma autoavaliação bem ruim algo como 5/6. Mas depois de ler o questionário de avaliação, pude olhar pra mim e entender o meu processo, consegui enxergar essa avaliação como algo formativo e não punitivo. (A11).

13 No original: “*I think the biggest evolution that I see, is in my greater understanding of sentences, and talking. And also to have understood that English is not only theory, but that we have to live with it on a day a day*”.

Para concluir, a autoavaliação motivou os alunos a olhar para si mesmos e para seu próprio desempenho, em vez de analisar ideais/padrões ou outros colegas. Assim, vejo que pudemos diminuir, pelo menos em parte, o tom usual de comparação/competição das tradições neoliberais e modernas de avaliação.

AVALIAÇÃO ENQUANTO REFLEXIVIDADE DIALÓGICA

Como mencionei anteriormente, uma nova avaliação não significa apenas mudar os instrumentos. Uma autoavaliação, por exemplo, pode ser construída com base em critérios normativos, e os alunos podem dar uma nota a si mesmos sem reflexão, apenas com o objetivo de cumprir uma exigência. Isso posto, destaco a seguir alguns aspectos de nossa experiência, os quais considero reflexos de mudanças nas raízes de nossa árvore, como na metáfora de Monte Mór (2007).

Ao olhar para o que desenvolvemos, acredito que Dé e eu desafiamos aspectos do ELI tradicional, discutindo diferentes teorias e deixando que elas entrassem em nossa sala de aula. Tal práxis se refletiu em nossas atitudes enquanto professores, nosso relacionamento com os alunos, como explicamos formas linguísticas e que tipo de atividades propusemos. Por um lado, entendemos nossa responsabilidade de auxiliar na expansão de repertórios, modelando práticas de letramento e facilitando o acesso às normas linguísticas. Por outro, não apenas descentralizamos essas normas, geralmente vistas como o conteúdo a ser avaliado e verificado, mas também questionamos a normatividade. Ao valorizar outros objetivos e desenvolver formas alternativas de *feedback*, desafiamos expectativas de pronúncia, precisão e modelo de falante nativo. Em suma, tentamos encontrar um equilíbrio entre reconhecer a existência de normas hegemônicas e encontrar espaços para respeitar e linguajar repertórios diferentes, criativos e locais.

Acredito que agimos em direção a uma pedagogia engajada (hooks, 1994), criando oportunidades para os alunos tornarem-se presença (Biesta, 2005) em uma comunidade acolhedora, construída com base em confiança e comprometimento. Afastamo-nos de um foco no julgamento baseado em padrões e competitividade e tornamos a avaliação um processo de relacionalidade. Em vez de dizer aos alunos o que eles deveriam mudar, tentamos promover um *feedback* dialógico e reflexivo: interagimos com os diários, incentivamos o *feedback* dos colegas, levantamos perguntas provocadoras, etc. Assim, promovemos momentos de contato, em que nossas intervenções foram a deixa para trocas, alunos com alunos e alunos conosco, em uma avaliação enquanto *reflexividade dialógica*.

Pensar em avaliação enquanto *reflexividade dialógica* significa promover espaços de *feedback*, como trocas que resultam em uma reorganização de nós mesmos nesse contato com desafios, desconfortos e diferenças. Nessas trocas, professores

confrontam alunos com problematizações baseadas em critérios ou disposições decididas local e colaborativamente. Em outras palavras, em vez de ter um instrumento para professores dizerem o quanto os alunos estão próximos ou distantes de um ideal, a avaliação poderia se pautar em oportunidades de questionamentos e momentos reflexivos, quando analisaríamos desempenhos, possibilidades e limitações conjuntamente. Essas interações não teriam o propósito de verificar conquistas, mas de observar o que está acontecendo e mudando, de nos permitir ser afetados e transformados uns pelos outros como professores e alunos.

TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO PARA COM OS ALUNOS

Ao problematizar a avaliação no ELI, destaquei como nossos desejos por mudanças na educação são limitados por forças que trabalham dentro dos interesses coloniais, modernos e neoliberais. Reconhecendo essa realidade, é essencial refletir sobre como a ideia de avaliação enquanto *reflexividade dialógica* pode existir e resistir às forças que operam no macrossistema de nossa sociedade. Esse enfrentamento é um processo contínuo que podemos pensar a partir de brechas (Duboc, 2012) e de pequenas revoluções (Siqueira & Anjos, 2012), ou seja, apreciando as particularidades de nossos contextos, abraçando o caráter imprevisível de nossas salas de aula, reconhecendo as estruturas que limitam nossas ações e, ao mesmo tempo, enxergando a possibilidade de resistir e esperar (Freire, 1992).

Dentre as diversas possibilidades de ação, destaco aqui a importância da inclusão dos alunos no processo. Em nossa prática, Dé e eu inserimos os alunos na avaliação desde o início, dando-lhes oportunidades de tomar decisões, promovendo a avaliação entre pares e criando uma cultura de autorreflexão. Essas práticas resultaram em sujeitos que assumiram maior responsabilidade por seu próprio aprendizado e se envolveram ativamente no processo. Diferentemente da tensão e do medo que demonstram os alunos do relato inicial deste artigo, na nossa experiência, pudemos observar um engajamento impulsionado pela avaliação. Os alunos queriam ter contato com o inglês para relatar em seus diários, gostavam de ter material para compartilhar com os colegas e viam significado em seu investimento na aula, tanto por terem objetivos claros quanto por sentirem que tinham ouvintes e leitores para suas produções.

Contudo é necessário incluir os alunos na avaliação não apenas no sentido de tomar decisões no processo e assumir responsabilidades, mas de inseri-los no debate sobre as complexidades da linguagem e da avaliação na sociedade. Grande parte da nossa experiência no UTFPR Idiomas envolveu muito diálogo e transparência com os alunos, por exemplo, quando problematizamos o papel das notas e as expectativas em torno desses números. Esse tipo de conversa sobre as complexidades da

avaliação, as limitações da normatividade e as expectativas neoliberais e coloniais deve acontecer continuamente, dando aos alunos oportunidades de (des)construir significados. Se nos distanciarmos de uma visão redentora do professor como responsável pelo futuro de todos, podemos valorizar a agência e capacidade sociocognitiva dos aprendizes de pensar criticamente, de mudar suas próprias disposições, relacionamentos e expectativas em relação à comunicação e de agir em seus mundos, afinal “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 1996, p. 64).

Como evidencia o relato que inicia este artigo, enquanto professora vivencio uma constante indignação com o predomínio de tantos aspectos neoliberais, coloniais e modernos na educação, no ELI e na avaliação. Ainda assim, ver as possibilidades de resistência dentro do meu contexto, o trabalho colaborativo que pude desenvolver com meu colega, a abertura dos alunos para essa experiência e o que construímos juntos me deu energia para esperar. Em nível macro, nossa agência pode parecer insignificante diante de políticas e instituições poderosas. Mas, no nível micro, a colaboração, o pensamento crítico, a responsabilidade compartilhada e a ação participativa podem mediar nossa ressignificação e apropriação dos discursos sobre ensino, aprendizagem e linguagem.

REFERÊNCIAS

- Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54-66. <https://www.scup.com/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cuesta-Melo, C. H., Lucero-Zambrano, M. A., & Herrera-Mosquera, L. (2022). The influence of self-assessment on the English language learning process of students from a public university in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(1), 89-104. <https://doi.org/10.14483/22487085.17673>
- Duboc, A. P. M. (2007). *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.8.2007.tde-06112007-102340>
- Duboc, A. P. M. (2012). *Atitude curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615>

- Duboc, A. P. M., & Siqueira, S. (2020). ELF *feito no Brasil*: Expanding theoretical notions, reframing educational policies. *Status Quaestions*, 2(19), 231-258. <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>
- Fernandes, A. C., & Gattolin, S. R. B. (2021). Learning to unlearn, and then relearn: Thinking about teacher education within the Covid-19 pandemic crisis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(2), 521-546. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117277>
- Fernandes, A. C., & Marson, I. C. V. (2023). Multiletramentos e decolonialidade: Reflexões sobre avaliação e agência docente. In A. C. S. de M. Brahim, A. P. M. Beato-Canato, C. M. Jordão, & D. do R. Monteiro (Orgs.), *Decolonialidade e linguística aplicada* (pp. 265-289). Pontes.
- Franco, Z. M. B. (2021). *Cartografias de letramentos na língua inglesa na educação profissional e tecnológica* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/72819>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- García, O., & Ascenzi-Moreno, L. (2016). Assessment in schools from a translanguaging angle. In S. Ptashnyk, R. Beckert, P. Wolf-Farré, & M. Wolny (Orgs.), *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration* (pp. 119-130). Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Harding, L., & McNamara, T. (2018). Language assessment: The challenge of ELF. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 570-582). Routledge.
- Haus, C. (2024). *Reframing assessment as dialogical reflexivity in English language teaching* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/88335>
- Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: As setas do caminho* (10ª ed.). Mediação.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jordão, C. M. (2021). Applied linguistics “made in Brasil”: A guessing game. In R. Silveira, & A. R. Gonçalves (Orgs.), *Applied linguistics questions and answers: Essential readings for teacher educators* (pp. 13-25). UFSC.
- Makalela, L., & Silva, K. A. da. (2023). Ubuntu translanguaging: A decolonial model for the Global South multilingualism. *Revista Linguagem & Ensino*, 26(1), 84-97. <https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6804>
- Martinez, J. Z. (2014). Uma experiência autoavaliativa no NAP-UFPR: Práticas de avaliação resignificadas. In K. B. Mulik, & M. S. Retorta (Orgs.), *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões* (pp. 227-243). Pontes.
- Martinez, J. Z., Figueiredo, E. H. D. de, & Milan, P. (2023). Reconstructing our teacher selves through decoloniality and Southern epistemologies. In V. Tavares (Ed.), *Social justice, decoloniality, and Southern epistemologies within language education: Theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil* (pp. 55-72). Routledge.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1995). *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. Palas Athena.
- Menezes de Souza, L. M. T., & Monte Mór, W. (2018). Afterword: Still critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(2), 445-450. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.

- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Monte Mór, W. (2007). Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: The dialectics between the global and the local. *Critical Literacies: Brazilian Perspectives*, 1-7. https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/MonteMorWM07CritLitBR_UofM.pdf
- Monte Mór, W. (2018). Letramentos críticos e expansão de perspectivas: Diálogo sobre práticas. In C. M. Jordão, J. Z. Martinez, & W. Monte Mór (Orgs.), *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês* (pp. 315-335). Pontes.
- Monte Mór, W., Duboc, A. P. M., & Ferraz, D. (2021). Critical literacies made in Brazil. In J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden, & R. S. de Rock, *The handbook of critical literacies* (pp. 133-141). Routledge.
- Morgan, J. R., & Douglas, N. (2015). *World link: Developing English fluency* (3th ed.). Cengage Learning.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Parker, A. (Diretor). (1982). *Pink Floyd – The Wall* [Filme]. Metro-Goldwyn-Mayer; Tin Blue Productions; Goldcrest Films.
- Pessoa, R. R., Silva, K. A. da, & Freitas, C. C. de. (2021). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. Pá de Palavra.
- Picón-Jácome, E. (2021). Profesor y portafolio en la consolidación de una cultura de la evaluación-como-aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 213-228. <https://doi.org/10.14483/22487085.16004>
- Santos, A. P. de S., Nagase, R., & Costa, M. L. F. (2022). A relação entre o neoliberalismo e o paradigma da qualidade da educação. *Educação*, 45(1), Artigo e39548. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.39548>
- Shohamy, E. (2018). ELF and critical language testing. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 583-593). Routledge.
- Siqueira, D. S. P., & Anjos, F. A. dos. (2012). Ensino de inglês como língua franca na escola pública: Por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, 1(1), 127-149. <http://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.1i1.0009>
- Sommers, N. (2006). Across the drafts. *College Composition & Communication*, 58(2), 246-266. <https://doi.org/10.58680/ccc20065899>
- Vasconcellos, C. dos S. (2012). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – Por uma práxis transformadora* (9^a ed.). Libertad.