

## Decifra-me ou te devoro? A experiência para a transgressão dos sentidos em torno da avaliação da aprendizagem no ensino superior<sup>1</sup>

Valdeni da Silva Reis<sup>2</sup>

**Resumo:** Não raras vezes, encontramos, no processo de avaliação da aprendizagem de nossos programas de formação de professores (de línguas), uma atmosfera de medo e injustiças que precisa ser discutida, problematizada e transgredida. O presente trabalho objetiva discutir os efeitos de sentidos presentes nos dizeres de alunos da licenciatura e da especialização em língua inglesa, relativos ao contato com práticas e instrumentos de avaliação criados para problematizar e transgredir a colonialidade do poder (Quijano, 2010), massivamente presente em processos avaliativos. Para tanto, discutiremos práticas e instrumentos avaliativos utilizados tanto em um curso da graduação, quanto em um curso da pós-graduação *lato sensu*. Acionando conceitos importantes no campo da avaliação da aprendizagem e da (de)colonialidade, jogamos luz sobre a discussão em torno do conceito experiência (Larrosa, 2016, 2018), como possibilidade para que novas práticas ganhem espaço nos processos avaliativos de nossas escolas. Os resultados indicam que, com o olhar sobre os sujeitos de tais processos, na dinâmica do ser-saber-fazer, é que novas histórias serão contadas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Formação de professores; Experiência; Decolonialidade.

### Para o início: a avaliação, o valor, o monstro e o medo

During my first years of schooling in elementary school, **assessments for me were ways of evaluating how good and valuable I was**. The perspective I had in those days was that if I got a bad grade was because I wasn't smart enough. [...] Besides, the school I studied had an awarding culture for the best students, which made the parents very proud, **and the failures were severely punished**, which made the parents disappointed and concerned. Thus, **I based my self-value on my grades**. (Patrícia. Diário de Aprendizagem. Graduação)

Because my bad experiences **I use to think about assessment as a big monster**. [...]. (Débora. Diário de Aprendizagem. Graduação).

Os excertos<sup>3</sup> que abrem o presente trabalho foram retirados de diários escritos por alunos da graduação, durante um curso de avaliação da aprendizagem de línguas. Por meio de

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Processo: 88887.910675/2023-00.

<sup>2</sup> Professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-6800>. E-mail: [valdeni.reis@gmail.com](mailto:valdeni.reis@gmail.com).

tais excertos, podemos revisitar a origem latina da palavra avaliar, como sendo *a-valere*: dar ou atribuir valor ou mérito a algo. Dificilmente encontramos uma pessoa que não tenha sofrido alguma desventura ao ser avaliado (Paiva; Sade, 2006). Assim, já no início da presente proposta, percebemos o modo como a avaliação pode marcar negativamente a vida escolar dos sujeitos. Nota e sujeito se misturam, no sentido de atribuir o valor não ao objeto, mas à pessoa, por sua capacidade de dominar as particularidades de um instrumento avaliativo, encarado por muitos como grande monstro, causador de medo e ansiedade.

Precisamos lembrar que, com o advento do Iluminismo, no final do século XIX, e seu modelo educacional eurocêntrico, positivista e colonizador, o conhecimento passou a ser considerado um fenômeno passível de ser mensurado, isto é, algo que deveria ser apreendido como uma verdade inquestionável, algo objetivo e de cunho científico. Assim, a avaliação da aprendizagem deveria ser mensurável e precisa, orientada por testes estabelecidos de forma sistemática e objetiva.

Toda a atmosfera que se forjou em torno da tarefa ou obrigação de enfrentar uma prova, cujo fim é comprovar habilidades ou expor de modo objetivo o valor e merecimento nos remete à horripilante experiência de ser interpelado por uma esfinge. Conforme discutido acima, o medo da punição e a constante desvalorização de si no processo de aprendizagem e de se tornar sujeito no mundo, leva-nos a ver o processo de avaliação a partir da poderosa figura, tal qual ideologias coloniais petrificantes que nos circundam e cerceiam.

Presente tanto na mitologia grega, quanto na egípcia, as esfinges são descritas como figuras traiçoeiras e impiedosas. Ser mitológico representado com corpo de leão e rosto humano, elas impõem tensão em torno de si, ao propor enigmas criados para confundir, ludibriar, assustar. A falta da resposta esperada para tais enigmas resultaria, assim, em pavor, violência e morte: decifra-me, ou te devoro! A esfinge constitui, portanto, uma figura dominadora, cujo poder lhe facultava apontar tanto quem deve ser esmagado e oprimido, por desviante, sem valor ou à margem, ignorante ou incapaz; quanto quem deve ser premiado.

Comparamos a experiência de submeter-se a uma prova à de enfrentar esse monstro, que ameaça e aterroriza com suas perguntas ou enigmas. Alunos ou candidatos, na posição

---

<sup>3</sup> Os cursos foram ministrados em língua inglesa e eram destinados a alunos da licenciatura e a professores alunos de um curso de especialização em língua inglesa. Optamos por não fazer a tradução do *corpus*, presente ao longo de todo o artigo, em cuidado e respeito com a escrita dos alunos. Sempre faremos, no entanto, a tradução e/ou a explicação das passagens ou dos termos que serão enfatizados ao longo do trabalho. Maiores detalhes serão discutidos na seção sobre contexto e participantes. Todos os grifos dos excertos que compõem o trabalho são nossos.

subjugada de colonizados, buscando provar que devem ser aceitos, promovidos ou aprovados, podem se sentir como se ouvissem a mortífera ameaça: ‘decifra-me, ou te devoro’. Assim, mais além de saber ou não determinado conteúdo, a avaliação pode nos levar a um embate de ordem emocional, que pode dificultar ou inviabilizar que alcancemos nosso objetivo.

Deste modo, a questão que será discutida é: de que maneira essa visão desencorajadora sobre o processo de avaliação pode ser problematizada e transgredida, em nossos programas de formação de professores (de línguas)? Vale ressaltar que o termo transgressão aqui se refere a rupturas; à busca de outras formas e caminhos de pensar, agir e ser; refere-se, logo, a formas de resistir e desestabilizar eixos da eurocentralização dos saberes escolares e seus decorrentes eixos da colonialidade (hooks, 2013, p. 10), que nos regem em tantas esferas sociais.

O presente trabalho se ocupará, portanto, de discutir o desafio e a necessidade de se criar e/ou publicizar práticas na formação de professores que transgridam processos avaliativos, por meio da experiência, como algo que nos passa, nos toca e nos acontece (Larrosa, 2016, 2018), para que novas práticas ganhem força no ensino-aprendizagem de línguas em nossas escolas. Para tanto, discutiremos práticas e instrumentos avaliativos utilizados tanto em um curso da graduação, quanto em um curso de pós-graduação *lato sensu*. De modo específico, discutiremos os efeitos de sentidos que circulam nos dizeres dos alunos, a partir de seu contato com essas práticas e instrumentos criados para problematizar a colonialidade do poder (Quijano, 2010).

Ao longo do trabalho, serão apresentados excertos de atividades produzidas por esses alunos. Assim, teoria, análise, discussão e implicações serão trabalhadas em espiral, de forma contínua e fluida. Com isso, desejamos propor também que sejam constituídas e aceitas formas menos positivistas da escrita acadêmica, na medida em que a dinâmica ser-fazer-saber seja bem-vinda em um ambiente, por vezes, engessado e pouco efetivo no alcance de singularidades. De todo modo, será oferecido um aprofundamento maior sobre contexto, corpus e análise, na terceira seção desta escrita.

## A busca pela ‘verdade’ e a verdade nua e crua: a avaliação é poder, mas é também experiência!

I’d never come across any of the so-called ‘alternatives in assessment’. To me all these ideas are very new. I’ve never **experienced** any of those types (neither as a student nor as a teacher), so that also made things a bit harder for me today. But despite these issues, the topics were interesting and made me consider, again, what we do where I work. Sometimes **my coordinator forces us to prepare a traditional test just for the sake of it**, even when students ask for something different (especially the adult ones). **The idea of control and of having a number/a grade to show someone is still very much present, even though that grade won’t mean anything since we don’t fail students!!** So, what’s the point? Why put them through this if we won’t do anything with those results? Why make us teachers grade a pile of tests if we’ll put them in a drawer and not look at them again? I’ve always complained about this, but since **I’m the weak link I just comply with the rules of the institution** and do what I’m told. **This is really frustrating!** (Carla. Diário de Aprendizagem. Pós-graduação).

O relato de Carla põe em cena importantes aspectos segundo os quais a avaliação pode constituir um instrumento que aprisiona. Ao mesmo tempo, vemos que a avaliação tende a estar aprisionada em correntes coloniais de poder (“my coordinator forces us to prepare a traditional test...’/minha coordenadora nos força; nos obriga a preparar teste tradicional...”). A experiência, acreditamos, pode ser um caminho de transgressão de tais forças, rompendo, enfim, essas correntes.

Será experimentando outras formas de avaliar, que Carla poderá construir meios de deixar a posição de elo fraco (“I’m the weak link”), vislumbrando novas possibilidades para o seu agir e ser em meio às opressões; (“I’d never come across any of the so-called ‘alternatives in assessment’. To me all these ideas are very new. I’ve never experienced any of those types...” / Nunca encontrei nenhuma das chamadas “alternativas de avaliação”. Para mim, todas essas ideias são muito novas. Nunca experimentei nenhum desses tipos...). A aluna tem, portanto, a oportunidade de ser atravessada pela experiência de problematizar uma forma de avaliação diferente do teste. Tal problematização, proposta pela aluna em seu diário, já nos aponta a construção de um posicionamento menos paralisante.

É importante discutir que os termos teste, prova e avaliação (em inglês *test*, *evaluation* e *assessment*)<sup>4</sup> são comumente utilizados para designar mecanismos que visam qualificar, classificar ou mensurar o conhecimento ou a performance de um aluno (Brown, 2004; Shohamy, 1998). Porém os processos avaliativos e suas raízes coloniais precisam ser também compreendidos em sua dimensão política de exercício de poder (Foucault, 2005; Heron, 1987; Shohamy, 1998), como o excerto acima denuncia.

Conforme Heron (1987), entre todos os processos educacionais, a avaliação é o mais político, e nela estão mais arraigadas e estagnadas questões referentes ao exercício do poder. De modo ainda mais específico, vemos em Lalujan e Pranjol (2024) que a avaliação configura a área do ensino superior em que as relações de poder mais se mostram. As provas são, assim, mecanismos legitimados de poder, utilizados para estabelecer ou garantir a disciplina, a norma, ou a normalização de algo ou de alguém (Foucault, 2005). Na perspectiva do autor, testes podem ser compreendidos como instrumentos que nos permitem observar, classificar, normatizar, julgar; premiar ou punir alguém, a partir do registro de seu desempenho.

De fato, as provas ou o próprio sistema avaliativo da aprendizagem têm sido utilizados, ao longo do tempo, como forma de contenção ou de punição para estudantes (Javidanmehr; Rashidi, 2011; Paiva; Sade, 2006; Shohamy, 1998; entre outros). Vemos, assim, a prática avaliativa resumindo-se a provas que servem como ameaça, exercício de poder, ou retaliação a um comportamento que se desvia do desejado, seja por causar desordem; seja por inércia ou negligência, quando o aluno não participa das atividades em sala, ou não faz tarefas designadas para casa, entre outros motivos.

Abaixo, apresentamos excertos do diário de Cláudio, aluno do curso de pós-graduação e professor de inglês. Ele tece um impactante relato sobre um fato de sua vida escolar. Cláudio seria submetido a uma prova de física, de que não havia sido avisado. Ao descobrir que faria a prova, decide anotar algumas fórmulas e deixá-las em seu estojo. Desiste, contudo, de utilizar as fórmulas no momento da prova ('colar'), mas se esquece de jogar fora o papel. Quando o professor, tal qual Esfinge, fez 'a inspeção', vasculhando os guardados dos alunos,

---

<sup>4</sup> Especialmente em nossa língua portuguesa, os termos avaliação, teste, exame e prova são, muitas vezes, usados de forma indiscriminada, como sinônimos ou com significados bem próximos. Segundo Brown (2004, 2007), testes ou provas referem-se a um método de controle baseado em procedimentos rígidos e formais, para se medir ou acompanhar o conhecimento de uma pessoa, ou sua habilidade, em alguma área específica. O termo avaliação, por outro lado, envolve um conjunto mais amplo de instrumentos ou recursos, que possibilitam o acompanhamento do progresso do aluno em seu processo de aprendizagem (Brown, 2007). No presente artigo, os termos práticas ou processos avaliativos englobam testes, provas e outras formas alternativas de avaliação.

Cláudio se apavora e denuncia, pelo descontrole emocional, que deveria ‘ser devorado’. O aluno é expulso da sala e recebe zero na prova, sendo desacreditado pelo professor e por todos no resto do ano. Apesar disso, ele relata ter se dedicado exaustivamente e, em suas palavras, “para tristeza do professor”, consegue ser aprovado. Vejamos seu relato:

**I have some traumatic memories from being assessed and tested in school as a student. [...] A couple days later, after the final exam, I was called to the principal’s office with my mother by my side to meet the principal and the Physics teacher. The teacher said that he kept an eye on me during the whole year waiting for the moment I’d try to cheat again (which I didn’t). [...] So, he was 100% sure I didn’t cheat on the final exam, and still he couldn’t understand how I possibly could get the marks I did since he was sure I’d fail. And then, he left the office. My mother explained to the principal that I had been studying hard for the last few weeks. The principal then said that I aced the final exam and was approved, much to the disappointment of my teacher who tried everything in his power to make me fail and repeat the school year. [...] In my personal experience, school is most of the time about oppression and punishment. Learning has a lower priority, sadly.** (Cláudio. Diário de Aprendizagem. Pós-Graduação.).

Os métodos de avaliação podem, portanto, ser desviados de sua vã e positivista busca pela verdade, não apenas avaliando de forma imprecisa ou inadequada, mas excluindo alunos que poderiam alcançar os resultados exigidos de aprendizagem, caso se utilizassem abordagens menos frágeis e injustas (Lalujan; Pranjol, 2024). Cláudio conseguiu encarar o monstro e, embora com cicatrizes, não permitiu que seu destino fosse devorado. Enfrentou o poder do professor (observe-se a palavra *power* utilizada no excerto), que, segundo o aluno, tentou de tudo para que ele fracassasse (*much to the disappointment of my teacher who tried everything in his power to make me fail and repeat the school year/ para tristeza de meu professor, que tentou tudo o que estava ao seu alcance/ poder para que eu fracassasse e repetisse o ano*). Mas quantos outros alunos ou candidatos, com estruturas distintas, não teriam sucumbido a uma experiência semelhante?

Vemos assim que, tal como a maioria de nossas práticas educacionais tem seu berço em sistemas coloniais, as avaliativas são também diretamente afetadas ou constituídas por ideologias coloniais (Lalujan; Pranjol, 2024). Desse modo, reconhecer e problematizar as raízes e legados históricos, que fundam em alicerces injustos nossas práticas educativas e

avaliativas é o primeiro passo para poder fomentar práticas decoloniais, que respeitem, valorizem e empoderem comunidades marginalizadas (Farrow *et al.*, 2023).

O termo decolonialidade é aqui compreendido como enfrentamento da colonialidade, como postura de transgressão, como luta e caminho para a resistência e desconstrução de relações de poder injustas e petrificadas, na educação e em seus métodos (Colaço, 2012; Duboc, 2020; hooks, 2013; Quijano, 2010; entre outros). Defendemos que precisamos buscar possibilidades de decolonizar tais processos fundados em bases positivistas coloniais, por meio dos quais nossos alunos têm sido sistematicamente avaliados e silenciados por séculos. Diríamos que também os professores têm sido massacrados por tais práticas. Não podemos analisar o relato, sem considerar que tais bases têm também condicionado o pensar, o ser e o fazer do professor de física, devorado por tais processos e incapaz de ressignificá-los, sem ser atravessado pela experiência (Larrosa, 2016) de outras possibilidades.

Conforme Luckesi (2005), a prática avaliativa é concebida e fundamentada na busca pela verdade, mensurando o desempenho de alguém por meio de critérios avaliativos formais, ou mesmo informais. O autor distingue os termos avaliação e prova, afirmando que, embora ambas sejam métodos de apreender informações sobre o progresso ou desempenho do aluno, a avaliação envolve formas mais abrangentes, não necessariamente formais, de mensurar, nivelar ou classificar, enquanto a prova se refere à atribuição de valores ou notas.

Vemos então que, ao buscar meios, na formação de professores na (pós)graduação, para problematizar e transgredir os sentidos e práticas relativos à avaliação da aprendizagem, precisamos traçar caminhos que favoreçam a decolonização dos saberes aí circulantes. Nesse movimento, poderemos romper com tais matrizes coloniais de poder positivistas e injustas no ato de avaliar, para propor práticas avaliativas que enlaçam ser-saber-fazer, configurando a avaliação como experiência. Para tanto, é necessário que compreendamos a abrangência do termo avaliação da aprendizagem em seus caminhos alternativos.

Observamos que o termo avaliação recobre métodos de elaboração e correção (ou de *feedback*) de provas, mas também outras formas de se apreender o desenvolvimento do aluno (Clapham, 2000). A avaliação da aprendizagem inclui testes, provas, exames, mas não pode limitar-se à prática de provas. Ao contrário, é necessário jogar luz sobre a avaliação da aprendizagem em suas inúmeras possibilidades alternativas (Brown, 2004; Clapham, 2000; entre outros), a partir das quais o ser-saber-fazer pode ser entrelaçado, criando novas relações de conhecimento, poder e existência.

Segundo Quijano (2010), para que os saberes sejam decolonizados, é preciso traçar uma reelaboração epistêmica, entendendo que, em nossa existência e práticas, somos regidos, de algum modo, por uma epistemologia colonial. É necessário que nos afastemos dessa matriz do poder, para que daí possamos pensar o saber, mas também o ser. Dessa forma, outros saberes e sujeitos são visibilizados (Quijano, 2010).

Pensamos nas instâncias do saber e do ser propostas pelo autor, mas assumimos tais instâncias como uma dinâmica interdependente, com implicações no que fazemos e no modo como fazemos. Mobilizamos, assim, a dinâmica do ser-saber-fazer, constituinte do que somos, do que podemos ser e fazer em nossas relações com o mundo e com a linguagem que nos constitui. É nessa direção que podemos discutir as alternativas para a avaliação, ou a transgressão necessária na reconstituição epistêmica da prática avaliativa.

O termo avaliação alternativa surge no início da década de 1990, a partir de um movimento contra a ideia colonial positivista de que todas as pessoas e suas habilidades poderiam ser avaliadas segundo um padrão, por meio de testes formais e tradicionais (Brown, 2004). A avaliação alternativa considera elementos adicionais no processo de aprendizagem do aluno, em um esforço para apreender seu desempenho de forma mais global. Segundo McNamara (1997), pensar em formas de promover a avaliação alternativa é o mesmo que promover a aprendizagem e melhorar o acesso e a equidade na educação. Visto assim, encontramos um caminho promissor para a transgressão da avaliação da aprendizagem.

A avaliação alternativa contempla procedimentos informais de avaliação, tais como portfólios, diários, entrevistas, questionários, conferências, entre outros<sup>5</sup>. Os instrumentos constituídos sob essa perspectiva podem levar os alunos à criação de algo significativo para eles e que, de algum modo, toquem sua constituição subjetiva, fomentando práticas mais comprometidas com a visibilidade e as singularidades do ser no mundo. Dito de outro modo, uma vez que os alunos precisam colocar muito de si na tarefa avaliativa, ao trazer para o centro da atividade suas próprias palavras, sua forma de ver o mundo, suas emoções ou simulações ante o aprendizado, compreendemos que eles têm oportunidade de perceber não apenas suas conquistas acadêmicas, mas suas dificuldades e desafios e, com isso, traçar estratégias para alcançar seus objetivos.

---

<sup>5</sup> Respeitando os limites espaço-temporais da presente proposta, não nos será possível aprofundar nesses conceitos. Para maiores detalhes sobre sua constituição e uso, ver, por exemplo, Brown, (2004), Genese e Upshur (1996), dentre outros.



Mais que isso, a avaliação alternativa pode abrir espaço para que outras relações e experiências aconteçam, na formação de professores e na sala de aula. Vista desse modo, a avaliação pode se tornar mais abrangente e com maiores possibilidades de que o sujeito exista verdadeiramente nessa prática.

De modo audacioso, Luckesi (1999) nos exorta a pensar a avaliação dessa forma mais abrangente e constitutiva do que somos, fazemos e sentimos. Para o autor, a avaliação deve ser compreendida com um ato amoroso, o que poderia resultar em uma experiência transformadora. Em suas palavras,

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (Luckesi, 1999, p. 173).

A articulação de Luckesi (1999) nos intriga, ao propor que transgridamos a forte corrente colonizadora que orienta a prática da avaliação como busca sistemática pela verdade, e que tende a ser usada para disciplinar e punir (Foucault, 2005; Paiva; Sade, 2006). Mais que isso, essa articulação nos permite vislumbrar a verdade nua e crua, sufocada em nossas massacrantes práticas avaliativas de gênese colonial. Isto é, se, por um lado, a avaliação contém, em sua gênese, o exercício colonial do poder; por outro, o ato de avaliar pode portar elementos subjetivos capazes de mover sentimentos e experiências e fomentar novas práticas. No jogo que aí se revela, ou se esconde, no momento de provar o que se sabe, percebemos o ato amoroso, ou seu reverso, conectando vida, experiências, processos de inclusão, ou de exclusão.

O relato a seguir, escrito no diário da aluna de graduação Gabriela, permite que nos aproximemos dessa articulação. Vejamos:

A situation that marked me **very positively** was when **an English's teacher**, of elementary school, **looked for me** before the activity to see if everything was ok, if I needed something to prepare for the presentation, **due to my shyness**, [...] **This evaluation based on affection, based on the concern with myself and with my learning, in addition to the assessment that took into account my way of feeling more comfortable in task presentation, [...] always made me happy, excited and with great expectations, as well as helping me to gradually overcome my shyness,**

that is, activities and assessments that were outside traditional teaching. [...], **I felt calmer and more excited to continue learning.** One fact that **affected me in a negative** way was when another English’s teacher, of high school, **said my name out loud, totally by surprise, pointing at me and asking me to answer a question immediately about English’s grammar.** [...] **I felt very anxious, afraid of making a mistake and being laughed at in front of the whole class, causing laughter in the class [...]** activities and assessments that **did not take into account my interests, life contexts, such as extreme shyness, and that put me in a situation of ridicule in front of the class, made me even more reclusive and very sad.** (Gabriela. Diário de Aprendizagem. Graduação).

Processos de inclusão, exclusão e reclusão se evidenciam nos processos avaliativos vivenciados por Gabriela, e vemos como o posicionamento do professor afeta diretamente, não apenas o que a aluna pode aprender, mas sobretudo o que a aluna pode ser ou sentir. Vemos a indissociabilidade do ser-saber-fazer a se considerar em nossas práticas avaliativas. A professora que a enxergou e se preocupou com o modo como ela se sentia, tendo em consideração sua extrema timidez (“extreme shyness”), fez que se potencializasse sua capacidade de apresentação, de conhecimento e de aprendizagem, e ela se sentisse segura, otimista e feliz (“... when an English’s teacher, of elementary school, looked for me before the activity...; assessment that took into account my way of feeling more comfortable in task presentation; always made me happy...”/ “...quando uma professora de inglês, do ensino fundamental, me procurou antes da atividade...; avaliação que levou em conta a minha forma de me sentir mais confortável na apresentação de tarefas; sempre me fez feliz...”).

A outra experiência, ao contrário, foi desastrosa, no sentido de fazer que sua maior limitação, a timidez, fosse posta à prova durante a avaliação com uma pergunta surpresa diante de toda a turma, bloqueando suas potencialidades e entristecendo-a: “activities and assessments that did not take into account my interests, life contexts, such as extreme shyness, and that put me in a situation of ridicule in front of the class, made me even more reclusive and very sad.” (“atividades e avaliações que não levavam em conta meus interesses, contextos de vida, como a extrema timidez, e que me colocavam em situação de ridículo diante da turma me deixavam ainda mais reclusa e muito triste.”).

Vivenciar a avaliação por meio do afeto, conforme aponta Gabriela, ou, nos termos de Luckesi (1999), como um ato amoroso, pode fazer com que ela se constitua como experiência transformadora (Larrosa, 2016, 2018). Essa visão é, por si, um movimento transgressor, ao

fazer que o aluno se constitua em sua prática profissional. Vejamos a subseção seguinte, a partir da continuação do relato da Gabriela.

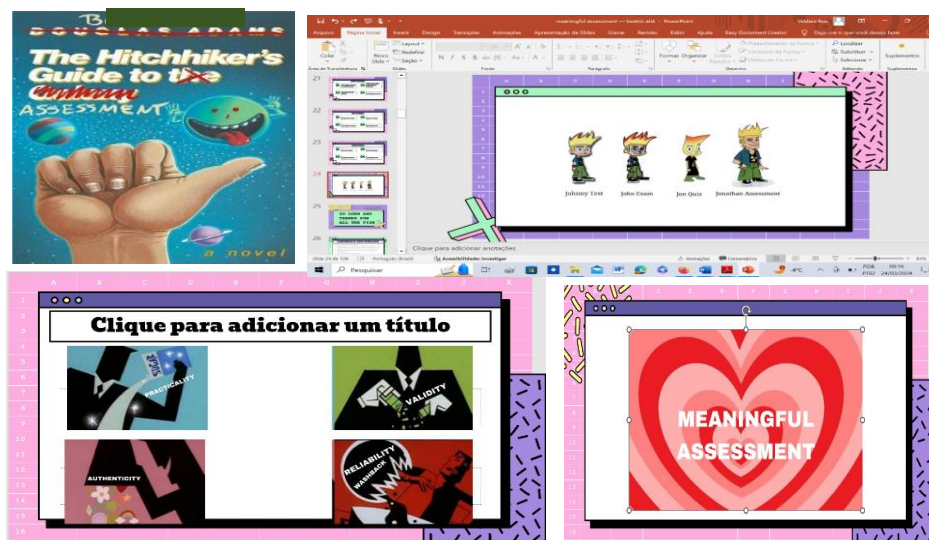
### **Processos avaliativos como experiência na formação de professores**

**Over time, I realized that this type of method is still widely used and I also realized that I don't like to learn that way. [...] thinking about what I want as a professional in the educational area, I realize that I care a lot about taking into account the students' context, as well as their interests, and in elaborating evaluations that can allow more spontaneous and playful ways of teaching-learning, that is, exactly the ways of teaching and evaluations that marked me positively as a student, [...].** (Gabriela. Diário de Aprendizagem. Graduação.).

A prática da avaliação, reduzida há tantas décadas a uma prática colonial da padronização e da cultura ‘decifra-me ou te devoro’, engessou a prática ou capacidade formativa de muitos professores e de muitos currículos, como vimos em alguns relatos acima. Nesse sentido, mais que investir em teorias que descrevam possibilidades de práticas bem-sucedidas em torno de alternativas para o campo da avaliação, é necessário que os professores, em formação inicial ou continuada, sejam confrontados pela experiência da transgressão de práticas infrutíferas e de bases injustas.

Dito de outro modo, defendemos que é necessário que professores em formação sejam expostos a uma prática didático-pedagógica capaz de inquietá-los e desamarrá-los de práticas engessadas. O trabalho com a avaliação sob o prisma da decolonialidade poderá fazer que práticas e identidades (profissionais) sejam, enfim, (re)definidas. É nesse contexto que articulamos e defendemos a avaliação e seus processos como experiência e como ato amoroso na formação de professores, entendendo ser este um movimento que transgride a matriz colonial do poder (Quijano, 2010) dos processos avaliativos e nos leva a elaborar uma nova episteme, a partir da qual se mesclam saber e ser.

Vejamos, nesse sentido, um dos trabalhos apresentados por uma aluna do curso de graduação, no quadro abaixo:



**Fig 1** Alternative Assessment 2. Bianca Graduação. Fonte: Corpus pesquisa.

Como será detalhado em seções seguintes, Bianca coloca muito de si na produção que deve servir para avaliar seu aproveitamento no curso. Vemos que nela se mesclam marcas de sua constituição subjetiva com a necessidade de ter seu conhecimento e aproveitamento avaliados. Há, assim, a constituição da avaliação como um ato amoroso, desenhado de modo explícito na produção da aluna, ao reinventar uma forma de trazer, de modo significativo, conceitos densos da teoria da avaliação. Como se tocada pela experiência da avaliação significativa, ela utiliza esse adjetivo (significativo/meaningful).

Conforme se pode apreciar no excerto acima, a prática avaliativa educativa tende a estar petrificada em formas tradicionais e excludentes (“this type of method is still widely used”/ “este tipo de método é ainda amplamente usado”). Ao mesmo tempo, o relato de Gabriela fortalece nosso argumento de que somente pela experiência em nossos programas de formação de professores é que novas e transformadoras práticas poderão ser fomentadas. Ao revisitar momentos importantes, em que vivenciou processos avaliativos bons e ruins, ela se posiciona em relação a eles, traçando, nesse movimento, a profissional que deseja ser e o tipo de avaliação que pretende adotar.

Vemos, assim, o instrumento avaliativo do curso de Avaliação da Aprendizagem como experiência, que faz que os alunos não apenas revisitem experiências passadas, mas também

sejam capazes de reorganizar, nessa dinâmica, seu ser-saber e fazer, adentrando teorias<sup>6</sup>, mas principalmente se posicionando em relação a elas a partir de suas histórias: “thinking about what I want as a professional in the educational area, I realize that I care a lot about taking into account the students' context, as well as their interests, and in elaborating evaluations that can allow more spontaneous and playful ways of teaching-learning, that is, exactly the ways of teaching and evaluations that marked me positively as a student / pensando no que desejo como profissional da área educacional, percebo que me preocupo muito em levar em conta o contexto dos alunos, bem como seus interesses, e em elaborar avaliações que possam permitir formas mais espontâneas e lúdicas de ensino-aprendizagem, ou seja, exatamente as formas de ensinar e as avaliações que me marcaram positivamente como aluna”.

Ver a avaliação como ato amoroso (Luckesi, 1999), que integra conteúdo, práticas e experiências de vida, leva-nos a compreender que a experiência, ainda que comumente negligenciada, é um dos elementos mais importantes da formação de professores. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 125), compreendemos que

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Parece-nos urgente, portanto, defender a formação de professores, em nível inicial ou continuada, como instituição que deve promover a criação e manutenção de um espaço-experiência (Reis; Campos; Oliveira, 2018, 2023) que fomentará práticas avaliativas mais libertadoras. Concordando com Reis *et al.* (2019), defendemos que a formação de professores de língua precisa ser tecida em uma atmosfera em que o sujeito possa se reinventar, por meio das experiências vividas. Nas palavras dos autores, compreendemos que

[...] o ensino-aprendizagem deve se constituir como experiência capaz de fazer que o sujeito se reinvente, a partir da vivência de acontecimentos transformadores. Dito de outro modo, as ações que configuram a educação – o ensinar-aprender – podem transformar realidades físicas e subjetivas, se formuladas de forma a levar o sujeito a (se) questionar e a agir. Uma vez verdadeiramente tocado por tal experiência, restará ao sujeito inquietar-se,

<sup>6</sup> Vale ressaltar o modo como as teorias se articulam nos diários dos alunos e em todos os outros instrumentos avaliativos. Porém, por uma questão de escopo e de limitação espaço-temporal, não focaremos este aspecto das produções.

sendo este o combustível primário para qualquer transformação e reinvenção. (Reis *et al.*, 2019, p. 188).

Sob essa perspectiva, mais além de teorias desconectadas do sujeito, mas prenes das matrizes coloniais do poder, a avaliação deve ser compreendida como experiência que conecta saberes e acontecimentos capazes de levar o sujeito a se inquietar e a construir novas possibilidades, em sua formação e fazer profissional. Para Larrosa (2016), o saber se configura como experiência, na medida em que nos impele a responder àquilo que nos acontece, dando, portanto, sentido ao que nos atravessa, nos toca e nos impulsiona. Esse acontecimento é o que nos faz tremer (Larrosa, 2018), remexendo nossas estruturas.

A experiência em Larrosa (2016, 2018) é, assim, da ordem dos tremores causados pela travessia em terrenos desconhecidos. Vemos aí o entrelaçamento do fascínio com o perigo (Larrosa, 2018). Compreendemos que ser envolvido pela experiência significa confrontar o fascínio do risco de ser tragado por algo cuja natureza ignoramos. Seus desdobramentos são também desconhecidos, mas há um sentimento que recobre o sujeito e o impulsiona a caminhar. Para o autor (Larrosa, 2018, p. 26), a experiência significa provar algo, “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

É muito profícuo, portanto, retomar a metáfora da Esfinge, que ilumina a presente escrita. A prova é posta pelo monstro mitológico por meio de enigmas intimidadores. A ameaça que perpetua a lógica da relação colonial, ‘decifra-me, ou te devoro’, põe em cena o risco de ser saboreado como um alimento, ao não conseguir provar que sabe. Derivada do latim, ‘sapere’, a palavra ‘saber’ significa ter gosto, ter sabor. ‘Prova’, por sua vez, tem também origem latina, em ‘probo – are’, ‘probus’, e significa julgar, estimar, aprovar, experimentar.

Pensar a formação de professores como espaço-experiência (Reis; Campos; Oliveira, 2018, 2023), isto é, como *locus*, dimensão, lugar ou lapso de tempo propício para que novos processos avaliativos se instaurem, pode fazer que o sujeito-professor perceba outras possibilidades para provar o saber no ensino-aprendizagem de línguas. Dito de outro modo, o saber é da ordem da experiência; algo que tem sabor; que se experimenta e se prova. Saber, sabor, prova e experiência se imbricam, para que novos sentidos sejam criados, e os monstros sejam destituídos do poder, que oprime, ameaça e devora.

O espaço-experiência é, então, o espaço em que os sujeitos são envolvidos em processos genuínos e significativos, em que o saber é provado, não no sentido de ser colocado à prova, senão como experiência do sabor, do gosto, daquilo que se sente, pois nos atravessa e nos constitui. A avaliação, em seus processos, deve ser reconstruída e saboreada como experiência pelo sujeito em formação. Esse espaço-experiência pode, enfim, “envolver o professor em deslocamentos identitários e em reposicionamentos discursivos, impelindo movimentos de (trans)formação e (re)significação de seu lugar no mundo (Reis; Campos; Oliveira, 2018, p. 33).

### **Notas sobre quem, como e onde**

O presente estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), de natureza ou abordagem qualitativa e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Denzin; Lincoln, 2013; Nunan, 1992), ancorada nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso (AD) franco-brasileira (Orlandi, 2015). Essa abordagem de pesquisa nos permite uma melhor compreensão de determinado assunto, por meio de práticas interpretativas (Denzin; Lincoln, 2013). Logo, como nos orienta Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma qualitativo-interpretativista fornece instrumentos ou perspectivas que iluminam a relação do sujeito com o mundo, em práticas sociais e seus desdobramentos evidenciados na linguagem.

Interessa-nos aqui descrever certos elementos do programa de um curso ministrado em níveis diferentes de ensino, a saber, um curso de graduação e um curso de pós-graduação, e, especialmente, analisar tais elementos ante o posicionamento discursivo de seus alunos. Discutiremos, portanto, os efeitos de sentido presentes nos dizeres dos alunos, a partir de seu contato com essas práticas e instrumentos. Analisaremos de que modo o programa do curso, em seus instrumentos e práticas, consegue, ou não, fomentar um espaço-experiência capaz de mobilizar o aluno em sua formação profissional e humana, considerando a indissociabilidade do ser-saber-fazer. Interessamo-nos, deste modo, pela tomada da palavra feita pelo sujeito, em um contexto sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 2015; Pêcheux, 1995).

### **Curso avaliação da aprendizagem: onde e quem**

Como já mencionado, descreveremos práticas e instrumentos avaliativos utilizados em um curso sobre avaliação da aprendizagem em língua estrangeira, em duas turmas de níveis diferentes, a saber, licenciatura em língua inglesa e especialização em língua inglesa. As aulas ocorreram em um mesmo ano, mas em semestres diferentes, segundo as especificidades do calendário de cada curso.

Embora tenham o mesmo nome (Avaliação da Aprendizagem) e ementa parecida, o contexto e os participantes de cada curso motivaram algumas adaptações. As diferenças mais substanciais se referem a 1. número de leituras obrigatórias ou complementares; 2. número de atividades realizadas em sala de aula, em casa ou em ambiente virtual; 3. tempo para preparação e apresentação dos trabalhos durante as aulas; 4. número de instrumentos avaliativos. A natureza das discussões em sala de aula ganhou tonalidade diferente, por exemplo, a partir da participação dos professores da especialização, por serem mais experientes e, assim, terem dúvidas mais específicas e mais vivências didático-pedagógicas a partilhar. As aulas da graduação eram presenciais, e, as da especialização, virtuais, com encontros síncronos durante quatro sábados e com tarefas a serem realizadas de modo assíncrono.

O curso da graduação foi realizado em 60 horas, enquanto o curso da especialização foi ministrado em 30 horas. Vale também ressaltar que todos os professores de inglês do curso de especialização tinham experiência profissional superior a oito anos, mas muitos não haviam cursado licenciatura em Letras. Seu histórico de formação era variado: jornalismo, marketing, psicologia, direito, biomedicina e farmácia. Sempre gostaram da língua inglesa, fizeram cursos no Brasil e fora, mas, por falta de maturidade, por pressão familiar, ou por falta de coragem<sup>7</sup>, optaram por outros cursos que não a licenciatura. Uma vez na sala de aula, porém, sentiram falta da formação específica e procuraram a especialização. Muitos professores optam por cursar Letras após a especialização em língua inglesa, por identificarem uma lacuna teórico-metodológica em sua prática.

O curso de graduação contou com a participação de 14 alunos entre 20 e 27 anos. No curso de especialização, havia 26 alunos entre 27 e 63 anos. Para a presente discussão,

---

<sup>7</sup> Justificativas apresentadas pelos próprios alunos, em algum momento do curso.



utilizarei corpus gerado pelas atividades do curso e disponibilizados para o estudo por meio de consentimento assinado pelos alunos.

Com variações sutis, a ementa dos cursos indicava tratar-se de uma introdução aos conceitos e construtos primordiais no campo da avaliação, dentro do ensino-aprendizagem de línguas, em que os alunos seriam expostos a leituras e discussões que contemplariam a avaliação formal e a alternativa, dentro da avaliação da aprendizagem.

### **Experiência e decolonialidade: A esfinge é vencida ou se camufla?**

Como apontado acima, havia diferenças sutis entre os dois cursos. Vejamos, a seguir, a composição do sistema avaliativo de ambos.

<i>Evaluation System (Graduação)</i>	<i>Maximum score</i>
In-class Activities	25
Experiences/Presentations	20
Test	25
Alternative Assessment 1	15
Alternative Assessment 2	15
<b>Total</b>	<b>100</b>

**Quadro 1** Sistema Avaliativo da Graduação e da Pós-Graduação. Fonte: Dados da pesquisa.

<i>Evaluation System (Pós-Graduação)</i>	<i>Maximum score</i>
In-class Activities	20
Experiences (Weeks #1, #2, #3)	30
Test	25
Alternative Assessment	25
<b>Total</b>	<b>100</b>

**Quadro 2** Sistema Avaliativo da Graduação e da Pós-Graduação. Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo a ementa dos cursos, os alunos seriam expostos a uma robusta introdução aos conceitos fundamentais da avaliação formal e da alternativa, dentro da área de avaliação da aprendizagem. O que a ementa não apresenta de modo explícito, mas é o objetivo principal dos cursos e fundamenta o presente estudo, é que o foco primordial da proposta era fomentar experiências capazes de mobilizar e transgredir a prática avaliativa, a partir da densa e

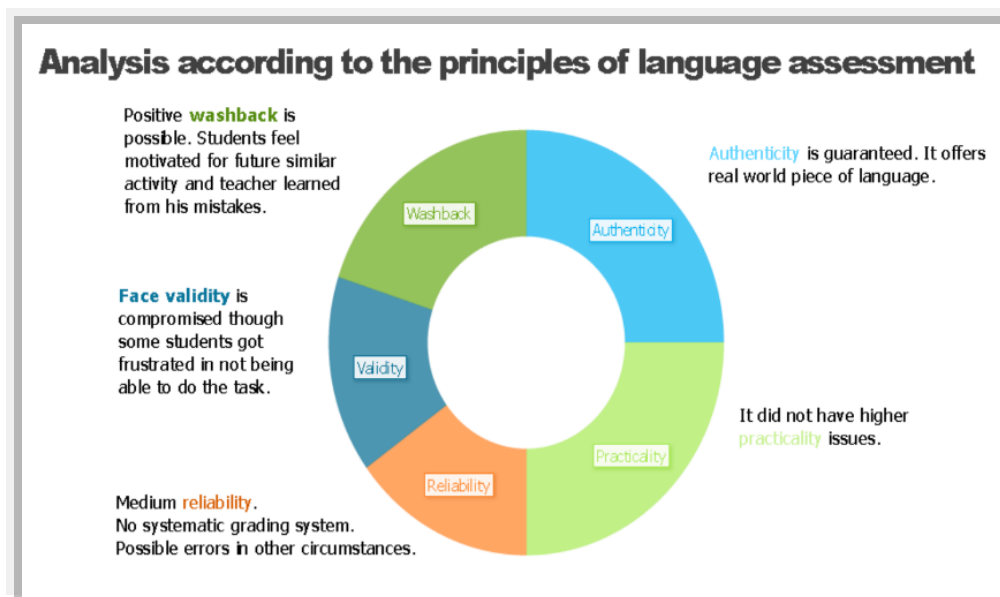
necessária teoria da avaliação da aprendizagem (Brown, 2004; Genesee; Upshur, 1996; Scaramucci, 2011; Shohamy, 1998; entre outros).

Assim, em ambas as turmas, o quadro avaliativo incluía instrumentos e práticas de avaliação formais e informais, formativas ou somativas, com foco no produto e/ou no processo. As atividades realizadas em sala de aula ('in-class activities') estavam focadas nas leituras do curso, em algum tipo de proposta para reflexão, ou na análise de testes reais utilizados em aulas de línguas. Distinguiram-se pela existência de um número maior de trabalhos em grupos realizados e apresentados pelos alunos da graduação, que puderam, por exemplo, elaborar mais testes, trocar entre si, corrigir, etc.

Em ambas as turmas, a partir da apresentação de aspectos relevantes do gênero diário de aprendizagem, a primeira atividade avaliativa foi a escrita de um relato em que o estudante deveria refletir sobre experiências próprias com a avaliação, como aluno e/ou professor. Os alunos da graduação apresentaram o relato na aula seguinte, e a turma da pós-graduação, durante a semana, como "Experience #1". Uma diferença importante é que os primeiros tiveram a oportunidade de escrever um diário final, revisitando a primeira escrita. Esta atividade foi importante, para que eles verificassem não apenas quanto haviam evoluído em termos teóricos e práticos em relação à avaliação, mas também para seu amadurecimento quanto às experiências e visões sobre o ato de avaliar.

Outra atividade importante foi o contato com testes reais e sua discussão. Os alunos tiveram a oportunidade de analisar esses instrumentos e de propor seus próprios testes sobre temas da aula, ou sobre algum aspecto do ensino da língua inglesa. Eles resolviam os testes uns dos outros, fazendo a correção, atribuindo notas e tecendo comentários sobre o desempenho dos colegas (*feedback*). Ao mesmo tempo, os estudantes eram levados a refletir sobre a prova elaborada, utilizando os critérios sobre avaliação estabelecidos pela teoria, a fim de que percebessem se haviam realizado uma avaliação eficiente e justa. A avaliação em pares e a autoavaliação foram instrumentos bastante utilizados por ambas as turmas.

Observemos, a seguir, a análise de um teste, sistematizada em um gráfico. Nesta atividade, dois alunos utilizaram, como opção para demonstrar seu processo de aprendizagem ao final do curso ("Alternative Assessment"), uma prática realizada em aula, a análise de testes reais. Nessa prática, avaliaram uma prova elaborada para seus alunos, repensando e propondo mudanças, a partir do estudado.



**Fig 2** Alternative Assessment. Alexandre e Ricardo. Pós-Graduação. Fonte: Corpus pesquisa.

Observemos, então, o termo ‘alternative assessment’, que aparece duas vezes no quadro da graduação e apenas uma no da pós-graduação. Este termo se refere à possibilidade de escolha do instrumento e da forma como aluno deseja ser avaliado, enfatizando seu processo de desenvolvimento no curso. Isto é, em ambas as turmas, os alunos deveriam escolher, dentre todas as formas de avaliação, formais ou informais, um instrumento para demonstrar seu avanço em relação aos conteúdos teóricos apresentados durante o curso. Assim, para demonstrar seu progresso, o aluno poderia desenvolver um portfólio, um diário, fazer uma autoavaliação a partir de critérios vistos em sala de aula e expandir; fazer um ‘*vision board*’, elaborar uma história em quadrinhos, um mapa mental, ou até mesmo uma proposta mais formal e estruturada em uma prova, segundo suas características particulares. Todos esses instrumentos citados, além de outros, foram escolhidos e utilizados por alunos dos cursos. Após a apresentação, o aluno fazia uma autoavaliação, atribuindo uma nota entre 1-25, que seria, então, discutida (conferência) com toda a sala.

Vale ressaltar aqui o quanto nossas práticas avaliativas não preparam nossos alunos-professores para uma autoavaliação crítica e honesta de seu processo de aprendizagem. Os alunos, a despeito da apresentação de trabalhos muito bem realizados, tinham a tendência a depreciar os próprios esforços, desempenhos e resultados. A conferência, nesse sentido, revelou-se um elemento chave para que o aluno fosse capaz de reconhecer o valor justo para sua produção, por meio de reflexões sugeridas pelos colegas. Os alunos da graduação tiveram

de apresentar um instrumento por duas vezes, podendo continuar com o mesmo instrumento para mostrar fases distintas de seu processo, ou ter a experiência com instrumentos distintos. Com a exceção de um aluno, todos os outros continuaram com seus instrumentos de avaliação.

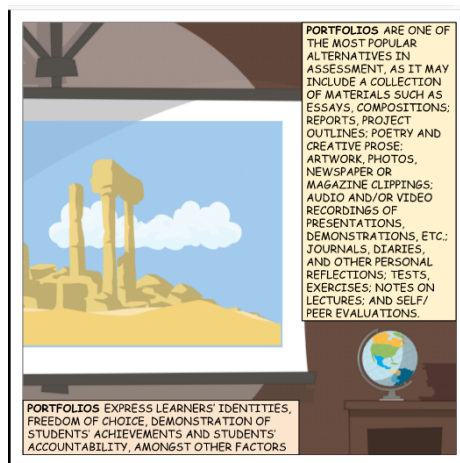
Vejamos os excertos e/ou instrumentos abaixo:

### 1: Alternative Assessment. Tirinha. Tatiana.

Número de respostas: 3

Hi, everyone! Finally, here is my self-assessment.

I believe my grade should be 20 because it took me a while to post it here and it is not finished, even though I've been working very hard on it. I won't be able to finish it at the set time, but I am going to conclude it, no matter how long it takes. Thank you!



**Fig 3** Alternative Assessment. Tatiana. Fonte: Corpus da pesquisa.

### 2: Alternative Assessment. Self-Assessment. Juliana.

This present subject was pretty important to me, because I've always had this feeling that the formal tests do not give the importance of the learning process assessment they are supposed to do, to the students, their families and us teachers. I am glad with what I have learnt so far [...]. Regarding my own performance, I lacked the reading part, which I read partially or sometimes went straight to was necessary for me to answer the given homework or to deeply understand what was said in class. Because of that, I'd give myself 20/25.

**Re: Juliana's** por Fernando - segunda, [...]

Juliana, I think a grade is just a number. That is why I would give you a 25. You are always so diligent and sensible and ready to apply what you have learned to your practice. You reflect on your practice and that is rich! You are aware of what you need to work on that is more meaningful than a score. So why not have a nice one on the report card?

## Self-Assessment Sheet

CRITERIA	Always	Often	Sometimes
Attended all classes		✓	
Read all the material proposed		✓	
Engaged into the discussions in class	✓		
Watched the classes attentively	✓		
Handed out all the homework proposed on time	✓		

Fig 4 Alternative Assessment. Juliana. Fonte: Corpus pesquisa.

### 3. Alternative Assessment. Booklet. Vanessa e Júnia.

**Week 4: Observation in the classroom**

Besides using tests, how do you know that your students are making progress in language learning?  
(GENESE; UPSHUR, 1996)

Scientific observational scheme (e.g. COLT)

PLAN  
PROJECT MANAGEMENT  
DO  
CHECK  
ACT

**Planning classroom observation**

1. **Why** do you want to observe and **what decisions** do you want to make as a result of your observations?
2. **What aspects** of teaching or learning that are appropriate to these decisions do you want to observe?
3. Do you want to observe **individual students, small groups** of students, or the **whole class**?
4. Will you observe students engaged in **specific, pre-arranged activities** or during **routine classroom activities**?
5. Will you observe on **one occasion** or **repeatedly**?
6. Will you incorporate **non-linguistic content** from the students' other classes or from outside class?
7. **How** will you **record** your observations?

Fig 5 Alternative Assessment. Vanessa e Júnia. Fonte: Corpus da pesquisa.

### We believe that our grade should be 25

**Self-evaluation:** As an alternative in assessment in decided to create an interactive e-book. This assessment was a collaborative work which demanded dedication, study and commitment. We met online every single week to talk about our readings and reflect carefully on key points based on our experience and studies. Because of the freedom and autonomy given, we were motivated to create and get deeper into specific issues. While designing the e-book Brown's principles have always been taken into consideration. Thus, we believe that:

1. As far as the principle of **practicality** is concerned, it is not expensive, we managed to finish it within the course time, and it is easy to administer because it can be sent to the professor in different ways (whatsapp, email, or event posted on a learning environment); [...]

O que deve ser ressaltado nas produções dos alunos e no modo como cada um deseja ser avaliado é que, a partir da experiência, eles resistem e reescrevem histórias injustas de avaliação. Assim, é bastante comum que os instrumentos demonstrem muito da singularidade de seu autor. O humor e a criatividade foram elementos que ressoaram em todo o corpus, revelando formas peculiares de lidar com teorias densas.

Outro elemento do sistema avaliativo foram os trabalhos em grupo sobre temas específicos da Avaliação, apresentados pelos alunos de ambos os cursos (por exemplo, sobre o modo como cada habilidade linguística deve ser avaliada e/ou sobre avaliação alternativa e seus instrumentos, como portfólio, diário, etc.). Essas apresentações recebiam também o nome de experiências. Já na pós-graduação, a cada semana, os professores eram confrontados com atividades deliberadamente denominadas “experiência 1, 2, 3”, fomentadas justamente para favorecer reflexão e novos posicionamentos discursivos. Os professores deveriam discutir em grupo e preparar a apresentação a partir de suas próprias práticas e histórias, que fariam parte do trabalho.

Conforme Iara nos aponta abaixo, a experiência com uma prática que faz sentido pode tocar o aluno de modo significativo, logrando que se instaurem novas reflexões e fazeres mais libertadores. Isso não se dá como movimento certo ou instantâneo, já que alcançará a cada um de modo particular, mas como consequência de um trabalho que, lentamente, pode modificar realidades. Vejamos:

After taking this course I still maintain my opinion about the importance of my teacher to my learning path and now more than before, I will take the **activities and dynamics** she would propose to us as a role model for my students. Additionally, **I feel much more prepared to design tests than I did before this course. Before, I would not give it much thought and now I feel way better to do the right thing for my students.** (Iara. Diário de Aprendizagem. Graduação).

O dizer de Iara ressoa dizeres de outros alunos, em relação a como a vivência no curso possibilitou revisitar acontecimentos passados e redirecionar futuras práticas educativas. Vemos a experiência surgir e atravessar as instâncias do sujeito, como um apoio ou direção para práticas futuras: “I will take the activities and dynamics she would propose to us as a role model for my students. Additionally, I feel much more prepared to design tests than I did before this course.”/ “Terei como modelo para meus alunos as atividades e dinâmicas que ela

propunha. Além disso, sinto-me agora muito mais preparada para elaborar testes do que antes deste curso.”

Há que se tomar cuidado, no entanto, com a força da expressão ‘role model’. A experiência ou contato com novas práticas, “atividades e dinâmicas” propostas pela professora, não pode ser uma camuflagem para que novos monstros aprisionem, ao invés de libertar. A continuidade do relato da aluna nos indica que as dinâmicas, atividades ou práticas propostas pela professora no curso servirão apenas de impulso para sua própria e singular busca por fazer o que é correto, da forma correta: “Before, I would not give it much thought and now I feel way better to do the right thing for my students.” (Antes eu não pensava muito nisso e agora me sinto muito melhor para fazer a coisa certa para meus alunos.). A reflexão apontada pela aluna nos leva a apreender seu contato como um caminho de busca e de reflexão sobre a avaliação, seus processos e formas mais justas.

‘A coisa certa para os alunos’, elemento apontado no excerto acima e visto no curso, é a consciência de que há processos históricos e injustos que tendem a engessar a prática avaliativa. Assim, não basta dominar os aspectos referentes à avaliação em seus princípios básicos, exaustivamente trabalhados no curso, como validade, confiabilidade, praticabilidade, autenticidade, efeito retroativo, critérios de correção, elaboração de feedback, etc.; é preciso perceber as relações de poder (re)veladas nos processos avaliativos, bem como a necessidade de que as formas alternativas de avaliação sejam contempladas em nossas salas de aula, a fim de alcançar os alunos em suas necessidades e particularidades mais diversas. Iara prossegue:

**Moreover, I really will try and stick to the discussions we had about the exercise of power that the teacher does. I think that having this big power is such a responsibility and trying to teach with respect to your students is such an important thing and something that I will consider always, not only when designing tests but whenever inside the classroom.** Now that I have actually started to give classes I am sure I am going to hold on to many of the things that I have learned in this course. I will not extend very much from that, because I have already discussed how I have changed **in my journal for the alternative assessment, but I am really glad for the things I had the opportunity to learn throughout this course and I am really happy too.** (Iara. Diário de Aprendizagem. Graduação).

Como apontado acima e ao longo de nossa discussão teórica, compreender os fundamentos históricos que tendem a amarrar nossas práticas avaliativas em teias positivistas coloniais é um passo fundamental para a proposição de práticas decoloniais. Entender a

dinâmica do poder nessa prática e em nossas atividades de sala de aula nos permite criar estratégias para transformação dessa força, que nos conduz não apenas na sala de aula, mas em todas as instâncias sociais. A articulação que Iara propõe em sua escrita nos possibilita compreender como ela percebe ou reelabora a ação do poder em nossa dinâmica social. Mais que isso, ela indica que pretende prosseguir com essa reflexão, no momento de planejar as avaliações e na lida com seu aluno.

A aluna se mostra ciente de sua responsabilidade frente aos processos de seus alunos, colocando em tela a relação entre poder e responsabilidade. A nosso ver, há fortes indícios de que a experiência vivenciada na disciplina e em seus processos avaliativos fez que ela desejasse atuar de forma responsável, coerente, correta e, portanto, mais justa: “I really will try and stick to the discussions we had about the exercise of power that the teacher does. I think that having this big power is such a responsibility and trying to teach with respect to your students is such an important thing and something that I will consider always, not only when designing tests but whenever inside the classroom” / (“Eu realmente vou tentar me ater às discussões que tivemos sobre o exercício de poder que o professor tem. Acho que ter esse grande poder é uma grande responsabilidade, e tentar ensinar com respeito aos seus alunos é uma coisa muito importante e algo que considerarei sempre, não só na hora de elaborar os testes, mas sempre que estiver dentro da sala de aula”).

O uso do verbo ‘tentar’ deve ser ressaltado, pois nos indica um caminho em construção, uma busca, mas sem garantias de que não haverá algum tipo de incoerência ou falha em sua prática. Como sujeitos históricos, constituídos via linguagem e, assim, do que é sócio-histórico-ideológico (Orlandi, 2015; Pêcheux, 1995), estamos sempre navegando entre o que aspiramos e aquilo de que hoje damos conta. O importante, porém, é reconhecer que precisamos caminhar na direção correta. No caso dos processos avaliativos, uma das direções corretas é a compreensão de que é preciso adotar outras práticas, para que processos, e não apenas produtos, sejam considerados.

Vale ressaltar que avaliações alternativas ou formativas podem ser desafiadoras para alunos cujas estruturas estão constituídas de forma mais cartesiana e sistemática.

Nesse sentido, vejamos o excerto abaixo:

**I have always felt comfortable with being assessed.** I have always felt the usual nerves before and during a test, or butterflies in my stomach before a



presentation, **but I like tests**. I remember once, in college, a professor proposed to change the way she was going to assess us mid-semester. Instead of the traditional midterm and final term tests, she wanted to propose that we make presentations. Every single student was happily prompt to acquiesce, but not me. [...] **because tests are simpler and more focused whereas presentations take time, diligence and teamwork**. [...]. (Tarcísio. Diário de Aprendizagem. Pós-Graduação).

Encontramos dois relatos, um da graduação e outro da pós-graduação, em que os alunos declararam sua preferência pela avaliação formal, a prova, por considerar que ela é mais prática, objetiva e requer menos exposição. Na mesma direção, houve dois momentos em que outros dois alunos ficaram muito desconfortáveis com a aparente liberdade da proposta da atividade “Alternative Assessment”. Em ambos os casos, os alunos se mostraram muito nervosos e sem compreender completamente os objetivos ou a necessidade da proposta. Um deles, aluno da graduação, chegou a renunciar à primeira apresentação. Após a apresentação dos colegas, com a conferência e muita reflexão sobre o tema, conseguiu se abrir para a proposta e apresentou algo mais estruturado na segunda oportunidade. O outro caso, um aluno da pós-graduação e professor de inglês bastante experiente, conseguiu apresentar com ajuda dos colegas, mas com visível incômodo.

Ambos os casos servem para corroborar que o monstro da Esfinge pode sempre se camuflar ou esconder em nossas práticas, aparentemente tão bem formuladas, mas aterrorizantes para seus sujeitos. A partir do ocorrido, a docente responsável pelo curso percebeu que eram necessárias algumas alterações, como, por exemplo, instruções menos vagas e mais sistemáticas, estruturadas e com exemplos de possibilidades para a avaliação. A docente também julgou necessário modificar o nome da avaliação para ‘free assessment’, para deixar mais explícita a ideia de que instrumentos formais, como provas, também faziam parte das opções a serem consideradas pelos alunos.

Por fim, destacamos que é igualmente importante a inclusão de uma avaliação formal, que contemple todos os elementos teóricos vistos no curso, não apenas pelos conteúdos, mas, sobretudo, para que a avaliação não seja compreendida como um monstro, senão como um elemento coerente com todo o processo vivenciado. Os alunos deveriam ser capazes de identificar no teste elementos que o caracterizassem como bom, eficiente e justo, avaliando o que deveria ser avaliado, em consonância com o conteúdo visto em sala de aula e o modo como foi visto. Assim, todos os princípios básicos da avaliação precisariam ser percebidos

pelos alunos como presentes no teste, em questões abertas e fechadas e com uma seção de autoavaliação. Nas palavras de um aluno:

[...] foi uma prova tranquila de fazer, pois foi bem coerente com o que nós vimos. Ela tinha uma variedade de tipos de questões, ilustrando o que nós vimos durante o curso sobre elaboração de exames formais/somativos. [...] eu fui bem nessa prova. (Tadeu. Relato. Graduação).

Concluimos esta seção enfatizando que novas práticas avaliativas serão possíveis, na medida em que velhos paradigmas sejam revisitados, encarados, discutidos e desafiados.

### **Para o fim, a volta ao começo: o aluno**

Na escrita que ora encerramos, discutimos os sentidos circulantes em torno da avaliação da aprendizagem, procurando, ao mesmo tempo, vislumbrar formas para que visões mais libertadoras sejam alcançadas. Ao longo desta investigação, procuramos estabelecer de que forma a visão desencorajadora sobre o processo de avaliação pode ser problematizada e transgredida em nossos programas de formação de professores.

Por meio da apresentação e análise de práticas e instrumentos avaliativos, verificamos que isso será possível na medida em que forem criados espaços-experiência, em nossos cursos de formação inicial ou continuada. Tais espaços, a nosso ver, têm a força necessária para provocar a transgressão da colonialidade do poder, que tem constituído a avaliação e seus processos como uma aterrorizante Esfinge.

Propomos, deste modo, que a formação de professores seja pensada partir do construto da experiência, entendendo ser este um caminho que abre espaço para a reinvenção docente, uma vez que o modo como agimos hoje reflete, de alguma maneira, as experiências que nos atravessaram ao longo de nossa existência. Assim, práticas avaliativas petrificadas em modelos paralisantes, ameaçadores e coloniais poderão ser desestabilizadas, por meio de novas experiências que toquem os alunos-professores nessa área, desmistificando e vencendo os monstros alimentados até então.

Defendemos que o que precisa ser decifrado são maneiras mais eficientes de olhar para os sujeitos de nossas práticas avaliativas, encorajando-os a se descobrirem nelas, com sua

voz, suas limitações, capacidades e saberes. Para o fim, deixemos, então, que reverbere a voz do sujeito que não deve ser silenciado ou devorado por processos avaliativos injustos e opressores. Ao contrário, o aluno precisa ser instigado a ressignificar seus processos via experiência, para transgredir os sentidos e sistemas injustos em torno da avaliação e da educação, transformando realidades, na dinâmica ser-saber-fazer.

Finalizamos a presente discussão, do mesmo modo que iniciamos: procurando ouvir a voz do aluno, na esperança de que ela ecoe. Fala, Bianca:

**We cannot grow without assessment.**

I started my previous learning journal with this exact statement, and while I still stand by it, my perspective on the world of assessment is so much broader now. I can now look back and think of **all the times that some assessment or the assessment system failed me**, and I've acquired the means to make the most for my students as an ESL teacher. (Bianca. Graduação. Diário) / Não podemos crescer sem avaliação. Comecei meu diário de aprendizagem anterior exatamente com esta afirmação e, embora ainda a mantenha, minha perspectiva sobre o mundo da avaliação é muito mais ampla agora. **Agora posso olhar para trás e pensar em todas as vezes em que o sistema de avaliação falhou comigo**, e adquiri os meios para fazer o melhor para os meus alunos como professora de inglês.

## Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BROWN, D. H. *Language Assessment: Principles and classroom practices*. London: Longman, 2004.
- BROWN, D. H. *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: San Francisco State University, 2007.
- CLAPHAM, C. Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, [Cambridge], n. 20, p. 147-161, 2000.
- COLAÇO, T. L. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: Por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 151-178.

FARROW, R. *et al.* Supported Open Learning and Decoloniality: Critical Reflections on Three Case Studies. *Education Sciences*, Basel, v. 13, n. 1115, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13111115>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: CUP, 1996.

HERON, J. Assessment Revisited. In: BOUD, D. *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Routledge, 1987. p. 77-90.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JAVIDANMEHR, Z.; RASHIDI, N. Critical language assessment: students' voices at the heart of educational system. *Elixir Psychology*, [s. l.], v. 37, p. 3740-3746, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/3481325/Critical\\_language\\_assessment\\_Students\\_voices\\_at\\_the\\_heart\\_of\\_educational\\_system](https://www.academia.edu/3481325/Critical_language_assessment_Students_voices_at_the_heart_of_educational_system). Acesso em: 22 mar. 2024.

LALUJAN, J. D.; PRANJOL, M. Z. I. Project-Based Learning as a Potential Decolonised Assessment Method in STEM Higher Education. *Trends in Higher Education*, Basel, v. 3, n. 1, p. 16-33, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2813-4346/3/1/2>. Acesso em: 8 fev. 2024.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

MCNAMARA, T. 'Performance testing'. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1997. v. 7: Language Testing and Assessment. p. 131-139.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NgBp5sF6RdQZ5Bqn8fJcRbB/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-113.

REIS, V. S. *et al.* Não só de verbo to be (sobre) vive o ensino da Língua Inglesa: PIBID como experiência para a reinvenção de práticas e posições na educação básica. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 187-210, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/64830/39032>. Acesso em: 25 mar. 2024.

REIS, V. S., CAMPOS, I. O; OLIVEIRA, S. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 18, p. 32-50, 2018. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/83>. Acesso em: 25 mar. 2024.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. Continuing Education of English Language Teachers as an Experience-Space of Identity (Trans)Formation And (Re) Signification: The Learned-Taught Language. In: NEVES, M. S. *et al.* (org.). *Towards a Spiral Knowledge in Continuing Education: 10 Years Of Concol*. Campinas: Pontes, 2023. p. 129-149. Disponível em: [https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2\\_\\_trashed/ebook/towards-spiral-knowledge-in-continuing-education-10-years-of-concol/](https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/towards-spiral-knowledge-in-continuing-education-10-years-of-concol/). Acesso em: 25 mar. 2024.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *L I N G V A R V M A R E N A*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SHOHAMY, E. Critical Language Testing and Beyond. *Studies in Educational Evaluation*, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X98000200>. Acesso em: 25 mar. 2024.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, [Campinas], ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

## **Decipher me or I will devour you: The experience of transgression of the understandings around the learning assessment in higher education**

**Abstract:** There is often an atmosphere of fear and injustice within the learning assessment process that needs to be addressed, problematized and transgressed in our (language) teacher education programs. This paper aims to discuss the meaning effects presented in the discourse of English under and graduate students based on their contact with practices and assessment instruments created to problematize and transgress the coloniality of power (Quijano, 2010), massively present in evaluation processes. To this end, we will discuss practices and instruments used both in an undergraduate course and in a *latu-sense* postgraduate course. Using important concepts in the field of learning assessment and (de)coloniality, we shed light on the discussion around the concept of experience (Larrosa, 2016, 2018), to foster new practices in the assessment processes in our schools. Finally, the results indicate that it is by focusing on the subjects of such processes, in the dynamics of being-knowing-doing, that new stories will be told.

**Keywords:** Learning assessment; Teacher education; Experience; Decoloniality.

**Recebido em:** 30 de março de 2024.

**Aceito em:** 11 de abril de 2024.