

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Luciana Gusmão Pereira de Sá

AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA
CONTRA-HEGEMÔNICA EM LÍNGUA INGLESA

Rio de Janeiro
2025



Luciana Gusmão Pereira de Sá

AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA
CONTRA-HEGEMÔNICA EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Professor (a) Dra. Christine Sertã Costa

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S111 Sá, Luciana Gusmão Pereira de
Avaliação sob uma perspectiva contra-hegemônica em língua inglesa
/ Luciana Gusmão Pereira de Sá. - Rio de Janeiro, 2025.

163 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão
e Cultura.

Orientador: Christine Sertã Costa.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Avaliação da aprendizagem.
3. Hegemonia. 4. Pedagogia crítica. 5. Formação docente. I. Costa,
Christine Sertã. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Luciana Gusmão Pereira de Sá

AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA
CONTRA-HEGEMÔNICA EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 04/06/2025.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dra. Christine Sertã Costa (Orientadora)
MPPEB-CPII

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
MPPEB-CPII

Prof(a). Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro
PPGEB-Cap UERJ

Rio de Janeiro
2025

Dedico esta pesquisa ao Bento,
minha maior motivação.

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui foi trilhada com muitos passos meus, mas também com muitos ombros que me sustentaram, mãos que me levantaram e vozes que me impulsionaram. Por isso, agradeço, com carinho e profundo reconhecimento:

À minha mãe, Célia, pelo amor de sempre, pela base sólida, pelo incentivo aos estudos e à leitura desde a infância, e pelo amor à educação. Minhas escolhas profissionais e acadêmicas certamente refletem a importância da educação na minha vida, construída com muito da sua ajuda. Agradeço também a você e ao Alfredo pela ajuda prática com o Bento durante o mestrado, permitindo que eu frequentasse as aulas. Teria sido impossível sem essa colaboração.

Ao meu pai, Ilydio, pelo amor, pelo exemplo profissional e por nunca desistir de me incentivar a fazer o mestrado, desde a graduação. À Ana, minha madrastra, pelo carinho sempre tão presente e pela colaboração com meus textos, tanto durante a seleção quanto na escrita da dissertação, além do incentivo constante aos estudos.

Aos meus irmãos, Vinícius e Lídia, pelo exemplo como estudantes e profissionais, pelo amor e companheirismo. Nossa família é maravilhosa!

Ao meu filho, que é força, energia, inspiração diária e razão de tantas das minhas escolhas. É ele quem me motiva a ser uma pessoa melhor a cada dia, mesmo diante dos desafios mais difíceis. Filho, a dedicação pode nos levar a lugares que nem imaginávamos ser capazes de alcançar.

Aos meus colegas de trabalho, por me incentivarem incansavelmente a entrar no mestrado e por continuarem me impulsionando ao longo deste percurso de tantas formas: com recomendações de leitura, mensagens carinhosas durante meu afastamento e presentinhos motivadores.

Aos meus colegas de turma, por compartilharem dicas, artigos, ferramentas úteis, conversas presenciais e tantos áudios no WhatsApp. Sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil.

Aos meus amigos de sempre, por estarem ao meu lado nos momentos de dúvida, tristeza, desespero, conquista, alívio e medo, oferecendo apoio, risos, broncas, choros, pizzas, cinemas, almoços, praias, caipirinhas, podrões e sambas salvadores. Vocês sabem melhor do que ninguém o quanto foi difícil para mim viver tudo isso. Se consegui atravessar essa jornada razoavelmente inteira, foi por causa de vocês!

À minha orientadora, por sua escuta atenta, orientações precisas, objetividade, organização e por caminhar ao meu lado com firmeza neste percurso acadêmico.

Aos professores e professoras que tive ao longo da vida, desde os tempos de escola, e também às experiências vividas nela, que funcionaram como faróis indicando o caminho que eu queria — ou não — seguir.

A todas e todos que, de alguma forma, ofereceram incentivo, conselhos, empurrões, puxões de orelha, cuidado, ajuda e boas conversas... este trabalho também é de vocês.

“Eu disse: meu sonho é escrever!
Responde o branco.
Ela é louca.
O que as negras devem fazer:
É ir pro tanque. Lavar roupas.”
— Carolina Maria de Jesus, 2014

“Ensinar exige a convicção de que a
mudança é possível.”
— Paulo Freire, 2023

RESUMO

SÁ, Luciana Gusmão Pereira de. **Avaliação sob uma Perspectiva Contra-Hegemônica em Língua Inglesa**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

Esta pesquisa investiga possibilidades para uma avaliação contra-hegemônica na disciplina de Língua Inglesa, com foco em práticas que rompem com lógicas autoritárias e excludentes, historicamente presentes em muitas escolas brasileiras. Parte-se da inquietação diante de processos avaliativos que reproduzem desigualdades e dificultam a construção de uma educação libertadora, comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados. Com base em autores como Paulo Freire, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Antonio Gramsci, Bárbara Carine Pinheiro, bell hooks e Luiz Rufino, busca-se sustentar teoricamente uma abordagem avaliativa dialógica, ética e crítica, que reconheça a diversidade dos sujeitos e promova sua participação ativa no processo de aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa e contendo elementos da pesquisa-ação, foi desenvolvida junto a docentes de Língua Inglesa como língua adicional. O problema de pesquisa que orientou o trabalho foi: de que modo propostas avaliativas contra-hegemônicas em Língua Inglesa podem contribuir para a construção de um processo avaliativo mais equitativo? Seu objetivo geral foi analisar de que forma uma coletânea de propostas avaliativas contra-hegemônicas pode contribuir para a transformação do processo avaliativo na disciplina de Língua Inglesa. Inicialmente, foi aplicado um questionário diagnóstico com o intuito de identificar os pressupostos avaliativos dos participantes. Em seguida, foi conduzido um processo formativo por meio do qual foram promovidas reflexões sobre práticas avaliativas e seus impactos nas relações pedagógicas. Ao longo desse percurso, foi apresentado aos participantes um protótipo do produto educacional (PE) previamente elaborado, composto por propostas avaliativas diversificadas organizadas em três unidades temáticas: desigualdade de gênero, questão racial e xenofobia/imigração. Esse material foi posteriormente aprimorado com base nas contribuições dos docentes, fortalecendo seu caráter colaborativo e formativo. Os dados analisados apontam que as práticas propostas no PE contribuem para a construção de avaliações mais dialógicas, plurais e comprometidas com a justiça social. A pesquisa também sinaliza o potencial de expansão do material para outras disciplinas e para a necessidade de continuidade dessa abordagem em sala de aula com estudantes, reafirmando a urgência de uma avaliação escolar comprometida com a equidade e com a transformação social.

Palavras-chave: avaliação; contra-hegemonia; pedagogia crítica; ensino de língua inglesa; formação docente.

ABSTRACT

SÁ, Luciana Gusmão Pereira de. **Avaliação sob uma Perspectiva Contra-Hegemônica em Língua Inglesa**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This research investigates possibilities for counter-hegemonic assessment practices in the subject of English Language, focusing on approaches that seek to overcome authoritarian and exclusionary logics historically embedded in many Brazilian schools. The research is motivated by concerns about assessment processes that perpetuate inequalities and obstruct the development of a liberating education committed to historically marginalized groups. Grounded in the works of Paulo Freire, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Antonio Gramsci, Bárbara Carine Pinheiro, bell hooks, and Luiz Rufino, this study aims to theoretically support a dialogical, ethical, and critical approach to assessment—one that recognizes the diversity of learners and fosters their active participation in the learning process. This is a qualitative study with elements of action research, developed with English Language teachers who work with English as an additional language. The research question that guided the study was: in what ways can counter-hegemonic assessment proposals in English Language contribute to building a more equitable assessment process? The general objective was to analyze how a set of counter-hegemonic assessment proposals can contribute to transforming assessment practices in English Language teaching. Initially, a diagnostic questionnaire was applied to identify the participants' assessment assumptions. This was followed by a formative process through which reflections on assessment practices and their impact on pedagogical relationships were promoted. Throughout this journey, a prototype of the educational product (EP), previously developed, was presented to the participants. It consisted of diverse assessment proposals organized into three thematic units: gender inequality, racial issues, and xenophobia/immigration. The material was later refined based on the teachers' contributions, reinforcing its collaborative and formative nature. The data analysis indicates that the practices proposed in the EP contribute to building more dialogical, plural, and socially just assessments. The research also highlights the potential for expanding the material to other subjects and underscores the need for the continuation of this approach in classroom practice with students, reaffirming the urgency of a school assessment committed to equity and social transformation.

Keywords: assessment; counter-hegemony; critical pedagogy; English language teaching; teacher education.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Referencial teórico	24
Figura 2 – Processos avaliativos segundo Luckesi	26
Figura 3 – Faixa etária dos docentes participantes	56
Figura 4 – Gênero dos docentes participantes	57
Figura 5 – Identificação étnico-racial dos participantes	58
Figura 6 – Tempo de atuação como professor de inglês	59
Figura 7 – Formação acadêmica dos participantes	60
Figura 8 – Rede de atuação	60
Figura 9 – Etapa de formação em que o docente participante atua	61
Figura 10 – Instrumentos avaliativos	62
Figura 11 – Modos de interação nos instrumentos avaliativos	63
Figura 12 – Critérios avaliativos	64
Figura 13 – Frequência da utilização de outros critérios avaliativos além da acurácia	65
Figura 14 – Abordagem de temas insurgentes durante as aulas	66
Figura 15 – Frequência da abordagem de temas insurgentes nas avaliações	67
Figura 16 – Frequência com que os participantes dão voz aos estudantes em relação à atividade avaliativa que será aplicada	68
Figura 17 – Frequência da participação dos estudantes na elaboração de critérios avaliativos	69
Figura 18 – Frequência com que o gabarito é alterado com base nas respostas dos alunos a questões de provas ou testes	70
Figura 19 – Razões para a escolha dos instrumentos avaliativos	71
Figura 20 – Sumário do protótipo do PE e organização das unidades temáticas	72
Figura 21 – Pontos positivos presentes na Unidade 1	78
Figura 22 – Pontos negativos da Unidade 1 do PE	80
Figura 23 – Respostas de uma participante acerca dos aspectos positivos da Unidade 1	81
Figura 24 – Respostas da mesma participante sobre pontos negativos da Unidade 1	81
Figura 25 – Pontos positivos da Unidade 2	94
Figura 26 – Pontos negativos da Unidade 2	95
Figura 27 – Pontos positivos da Unidade 3	104
Figura 28 – Pontos negativos da Unidade 3	105
Figura 29 – Outros temas	113

Figura 30 – Capa do Produto Educacional	117
Figura 31 – Sumário do PE e organização das unidades temáticas	118
Figura 32 – Página 25 do PE	120

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Organização do Curso	51
---------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contexto de estudo	17
1.2 Motivação	18
1.3 Problema de Pesquisa	20
1.4 Objetivos	20
1.5 Justificativa	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 A Avaliação Escolar	24
2.1.1 Avaliação: Conceitos e Definições	25
2.1.2 Avaliação em Língua Inglesa: Breve Histórico	27
2.1.3 Avaliação em Língua Inglesa: Principais Desafios.....	28
2.1.4 Avaliação para a Transformação	30
2.2 Hegemonia e Contra-Hegemonia.....	32
2.2.1 Hegemonia na Educação	32
2.2.2 Histórico da Hegemonia na Educação	35
2.2.3 Pedagogia Crítica e Educação Contra-Hegemônica.....	40
2.3 Avaliação em Língua Inglesa sob um Viés Contra-Hegemônico.....	42
2.3.1 Críticas às Abordagens Hegemônicas de Avaliação no Brasil	42
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 Tipo de Pesquisa	46
3.2 Etapas da Pesquisa	47
3.3 Caracterização do Campo de Estudo e Forma de Ingresso em Campo	48
3.4 Metodologia de Análise de Dados	49
4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 O curso de Extensão	51
4.2 Metodologia de Análise dos Dados	54

4.3 Análise do Questionário Inicial: Perfil dos Docentes Participantes e Seus Pressupostos Avaliativos	56
4.3.1 Parte 1: O Professor e sua Trajetória Acadêmica e Profissional	56
4.3.2 Parte 2: Práticas Avaliativas	62
4.4 Primeira Versão do Produto Educacional	72
4.4.1 Unidade 1: Desigualdade de gênero	73
4.4.1.1 Objetivos	73
4.4.1.2 Contextualização	73
4.4.1.3 Aspectos Linguísticos	73
4.4.1.4 Proposta Avaliativa	74
4.4.1.5 Critérios de Avaliação	74
4.4.2 Unidade 2: Racismo	74
4.4.2.1 Objetivos	74
4.4.2.2 Contextualização	75
4.4.2.3 Aspectos Linguísticos	75
4.4.2.4 Proposta Avaliativa	75
4.4.2.5 Critérios de Avaliação	76
4.4.3 Unidade 3: Xenofobia / Imigração	76
4.4.3.1 Objetivos	76
4.4.3.2 Contextualização	76
4.4.3.3 Aspectos Linguísticos	77
4.4.3.4 Proposta Avaliativa	77
4.4.3.5 Critérios de Avaliação	77
4.5 Análise do Questionário de Avaliação da Unidade 1 do PE	78
4.6 Análise do Questionário de Avaliação da Unidade 2 do PE	94
4.7 Análise do Questionário de Avaliação da Unidade 3 do PE	103
4.8 Reflexões sobre os Resultados	114
4.8.1 Perfil e Pressupostos Avaliativos dos Participantes (Questionário inicial)	114
4.8.2 Análise da Unidade 1 – Desigualdade de Gênero	114
4.8.3 Análise da Unidade 2 – Questão Racial	115

4.8.4 Análise da Unidade 3 – Xenofobia e Imigração	115
5 PRODUTO EDUCACIONAL	117
5.1 Unidade 1: Desigualdade de Gênero	119
5.1.1 Objetivos	119
5.1.2 Contextualização	119
5.1.3 Aspectos linguísticos.....	121
5.1.4 Proposta avaliativa	121
5.1.5 Critérios de avaliação	121
5.1.6 Materiais Alternativos <i>Open Source</i> para a Contextualização	122
5.1.7 Atividades alternativas para Outras Séries	122
5.1.8 Atividades Alternativas para Outras Disciplinas	123
5.2 Unidade 2: Questão Racial	124
5.2.1 Objetivos	124
5.2.2 Contextualização	124
5.2.3 Aspectos linguísticos.....	125
5.2.4 Proposta avaliativa	125
5.2.5 Critérios de avaliação	125
5.2.6 Materiais Alternativos <i>Open Source</i> para a Contextualização	126
5.2.7 Atividades Alternativas Para Outras Séries	126
5.2.8 Atividades Alternativas Para Outras Disciplinas	127
5.3 Unidade 3: Xenofobia/Imigração	128
5.3.1 Objetivos	128
5.3.2 Contextualização	128
5.3.3 Aspectos linguísticos.....	129
5.3.4 Proposta avaliativa	129
5.3.5 Critérios de avaliação	130
5.3.6 Materiais Alternativos <i>Open Source</i> para a Contextualização	130

5.3.7 Atividades Alternativas Para Outras Séries	130
5.3.8 Sugestões de Atividades Alternativas para Outras Disciplinas	131
5.4 Outros Temas	132
5.5 Elaboração do Produto Educacional	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - Questionário Inicial para Docentes acerca de seu Perfil Pessoal, Profissional e Acadêmico e de seus Pressupostos Avaliativos	139
APÊNDICE B - Questionário de Avaliação da Unidade 1 do Caderno Pedagógico "Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico"	151
APÊNDICE C – Questionário de Avaliação da Unidade 2 do Caderno Pedagógico "Não é Só pra Inglês Ver: Propostas de Avaliações Diversificadas com Viés Contra-Hegemônico"	154
APÊNDICE D: Questionário de Avaliação da Unidade 3 do Caderno Pedagógico "Não é Só pra Inglês Ver: Propostas de Avaliações Diversificadas com Viés Contra-Hegemônico"	157
ANEXO A – Rubem Alves: A Caixa de Brinquedos	161
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	163

1 INTRODUÇÃO

Fim da linha Por Don Quispe (@eus.liricos)

A mão treme
a letra sai escrevendo
o futuro torto
no pedaço de papel
não parece muito longo
A mão treme
o fim da linha chega
e nem lápis ele segura bem
nem escrever o nome todo ele sabe
nem entende por que tá na escola, mas ein
os sonhos no fio de cerol ele segura bem
voando lá no alto do céu azul
enquanto ele aqui embaixo mente pesada só se
fui
deu linha onde parecia não haver
mais linha, mas chega o fim

A mão treme
é o fim da linha do caderno
é o fim da linha da pipa
é o fim da linha do trem
e ele treme segurando o lápis
não sabe nem escrever o nome todo
a mão treme o destino torto d'ele
agora segura uma arma e a mão treme
Quantas vezes usei caneta vermelha
sem pensar que isso mancharia o
seu destino. Por que não usei mais azul?
Quem sabe assim ele sonharia
mais céu azul?

Meu sonho era ele usando caneta,
Meu sonho era ele sonhar mais,
mas a mão dele tremia demais,
Marquei um X
e agora a mão
dele suja de sangue
não consigo mais salvá-lo.

XXXX
A mão treme a letra sai
x3

escrevendo futuro torto
no pedaço de papel
não parece muito longo

A mão treme x2
o fim... da linha... chega
e nem... lápis ele segura... bem...
nem... escrever... o nome... todo... ele... sabe
nem entende por que está na escola
mas os sonhos no fio de cerol ele segura bem
voando lá no alto do céu azul
enquanto ele aqui embaixo mente pesada só se
fui

ele dá linha onde parecia não haver
mais linha, mas chega o fim
A mão treme é o fim da linha
do caderno
da pipa
do trem
e ele treme segurando o lápis
não sabe nem escrever o nome todo
a mão treme o destino torto
ele agora segura uma arma e a mão treme
Quantas vezes usei caneta vermelha
sem pensar que isso mancharia o
seu destino. Por que não usei mais azul?
Quem sabe assim ele sonharia
mais céu azul?

Meu sonho era ele usando caneta,
Meu sonho era ele sonhar mais,
mas a mão dele tremia demais,
Marquei um X e agora a mão
dele suja de sangue não consigo
mais salvá-lo.

“Não há nada para mim na linha de chegada” — o verso de Don Quispe, no poema *Fim da linha*, ecoa como denúncia e desabafo. Ele demonstra o cansaço de quem percorre caminhos impostos, metas que não dialogam com seus passos, nem com seus mundos. O eu lírico, como tantos sujeitos historicamente marginalizados, não se vê representado no modelo único de sucesso que as instituições — inclusive as escolares — insistem em perpetuar. A partir dessa

provocação poética, esta pesquisa propõe refletir sobre práticas avaliativas no ensino de Língua Inglesa que rompem com essa lógica de linha de chegada: meritocrática e excludente. Em vez de avaliar para classificar ou premiar, trata-se de compreender a avaliação como prática ética, política e dialógica, comprometida com os sujeitos e suas realidades singulares. Assim, a poesia de Quispe nos convida a deslocar o olhar da padronização à emancipação.

Não, eu não penso a avaliação como “um momento”. Não penso a avaliação como algo à parte do processo, ou como consequência final da aprendizagem. Também não a entendo como prática neutra, técnica ou objetiva. O que compartilho nesta pesquisa é o caminho de uma escuta que se constrói junto com a prática, no dia a dia da sala de aula — e que, por isso, caminha comigo (e com outros) nos dilemas, nas buscas e nas escolhas de uma docência em Língua Inglesa comprometida com um fazer pedagógico crítico, afetivo, criativo e contra-hegemônico.

Também não acredito que os professores, individualmente, devam salvar ou atuar como capatazes dos estudantes que passam por suas salas de aula. No entanto, levando em conta que a educação pode colaborar com a transformação e com o progresso, e que a transgressão de indivíduos da posição subalterna em que foram colocados pode propiciar ascendência social, econômica ou, ao menos, emocional, sinto que nós, professores, temos uma participação na transformação (ou não) desses sujeitos. Por meio de nossas crenças, nossas práticas, nossas escolhas e, por que não, através da avaliação que pauta nosso trabalho, podemos colaborar tanto com mudanças de rumo quanto com estagnações.

Muitas reflexões e debates, muitas experiências de vida e de sala de aula, e muitas leituras e pesquisas construíram essa crença individual que me move hoje. Deparar-me com o poema acima, escrito por um colega de turma do MPPEB-CPII em uma disciplina sobre Literatura, trouxe ainda mais reflexões, que pairam sobre meus pensamentos sem que eu, necessariamente, chegue a conclusões ou seja capaz de dissertar sobre todas as questões presentes na complexa problemática abordada.

A mesma inquietação me ocorreu ao encontrar, durante meu caminhar acadêmico, o texto *A Caixa de Brinquedos*, de Rubem Alves (Anexo A). De forma resumida, nesse texto, Alves menciona que Santo Agostinho divide “as coisas todas que existem” em duas ordens: a ordem do *uti*, formada por tudo aquilo que tem utilidade, que pode ser utilizado para que outra coisa seja obtida; e a ordem do *frui*, que diz respeito a tudo que se pode fruir, gozar, desfrutar, amar. O autor explica que “a vida não se justifica pela utilidade, mas pelo prazer e pela alegria — moradores da ordem da fruição” (Alves, 2005, p. 49). Menciona ainda que as coisas da ordem do *uti* poderiam ficar guardadas em uma caixa de ferramentas, pois representam aquilo

que são meios de vida, coisas necessárias para a sobrevivência. Já as coisas do *frui* são aquelas que ficam guardadas numa caixa de brinquedos, que nos dão razão para viver, que, embora “inúteis” do ponto de vista prático, nos proporcionam prazer, alegria e motivação, e servem para que o corpo encontre a felicidade. Alguns exemplos de coisas que podem ser guardadas na caixa de brinquedos são a arte e a brincadeira: “Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez [...], dançar, ler um conto, ver caleidoscópio [...] Quem está brincando já chegou” (Alves, 2005, p. 50).

Diante dessas reflexões, ficam os questionamentos: a escola é somente o lugar para prover os estudantes de ferramentas para a sobrevivência? Esse espaço também está possibilitando que os estudantes vivenciem a ordem do *frui*? Eu penso que ambas as ordens devem — e podem — ser estimuladas, ensinadas e aprendidas por todos os que fazem parte da comunidade escolar: alunos, professores, demais funcionários e responsáveis. Não devemos enxergar os professores apenas como detentores do conhecimento útil e os alunos como aqueles a quem cabe aprender tudo o que é necessário para sua sobrevivência durante e após os anos de escolarização.

É ainda relevante mencionar que, especificamente em nosso país, fomos submetidos, formal e informalmente, a uma educação “catequizadora”, com o propósito de moldar nossas crenças e atitudes de forma a se adequarem aos limites estabelecidos por um pequeno grupo de pessoas detentoras de diversos privilégios e comandantes do país.

Nossa acomodação dentro desses limites impostos permite que esse grupo dominante continue controlando a economia, as mídias e a educação, por exemplo. Acredito que somente por meio de uma educação que vise a romper com os padrões ditados — especialmente por homens brancos e ricos —, ou seja, uma educação com um viés contra-hegemônico (que combata regras e ditames já estabelecidos para o mundo, para o país, para a educação e para a avaliação), será possível romper com essa catequese imposta e possibilitar a ascensão de grupos socialmente minoritários.

Com tantas ponderações e inquietações, me dedico, a seguir, a uma breve explicação acerca do contexto de estudo que me faz olhar para a avaliação escolar com olhos diferentes daqueles que eu tinha quando aluna e professora de outrora, antes das leituras, debates, vivências, estudos e reflexões que me levaram ao mestrado em educação e ao desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 Contexto do Estudo

Este estudo, inserido na linha de pesquisa Linguagens e Letramentos no Ensino Básico, reflete sobre a importância da avaliação diversificada em Língua Inglesa, com concepções contra-hegemônicas, direcionada a alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, definimos como *avaliação formal* aquela que atribui valor quantitativo à aprendizagem, geralmente realizada por meio de atividades escritas, individuais e sem consulta. Ela é comumente denominada prova ou teste no contexto escolar. Por sua vez, utilizamos o termo *avaliação diversificada* para nos referirmos a atividades que não se enquadram integralmente nessas características.

O tema da pesquisa tem relação estreita com minha prática como professora de inglês há cerca de vinte anos. Nesse tempo, vivenciei inúmeras experiências profissionais em variados contextos, como cursos livres e escolas de educação básica. Essa longa caminhada foi alterando minha prática pedagógica e me proporcionando um olhar mais amplo sobre o meu ofício. Meu trabalho hoje pouco se assemelha àquele iniciado há duas décadas, em diversos aspectos. Neste momento da minha trajetória docente, atenta a importantes demandas da sociedade e interessada em contribuir para a construção de um mundo mais justo e equânime, julgo prioritário ampliar pesquisas sobre avaliação com foco no desenvolvimento de teorias e práticas contra-hegemônicas.

Nos diversos campos de ação em que atuei (e atuo ainda hoje), percebo uma preferência bastante evidente por avaliações exclusivamente formais e quantitativas — cujo resultado é evidenciado por meio de notas ou conceitos que classificam os alunos entre "inteligentes", "medianos" ou "incultos"; "aptos" ou "não aptos"; "aprovados" ou "reprovados"; "passíveis de sucesso" ou "de fracasso escolar" — que avaliam unicamente as habilidades linguísticas em Língua Inglesa. Tal favorecimento à avaliação formal não é apenas uma percepção individual, mas uma constatação já debatida na literatura. Segundo Duboc (2007) e Oliveira (2015), existe uma preferência pela aplicação majoritária ou, em alguns casos, até exclusiva, de provas no contexto de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa, sendo este um dos principais problemas relacionados à avaliação nessa disciplina.

Atualmente sou professora do Colégio Pedro II, uma instituição pública federal de referência no ensino desde a educação infantil até a pós-graduação. Nessa instituição, professores de Língua Inglesa, em conjunto com seus alunos, trabalham a leitura crítica de textos, abordam aspectos culturais pertinentes à Língua Inglesa e debatem assuntos complexos e relevantes, não apenas para a vida dos estudantes, mas também para toda a sociedade. Alguns

exemplos de assuntos frequentemente abordados nas aulas de inglês no contexto dessa escola são desigualdade de gênero, racismo, sustentabilidade, homofobia, desigualdade social, entre outros.

Dentre os temas sugeridos pelo material didático adotado no referido colégio, frequentemente as aulas são conduzidas com uma concepção contra-hegemônica, no sentido de questionar e, muitas vezes, combater opressões dirigidas a grupos socialmente marginalizados. Todo esse trabalho é primordial na formação cidadã do alunado e contribui para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia desses aprendizes. No entanto, mesmo nessa instituição que efetivamente se preocupa em trazer à tona essas questões, pouco se avançou no campo da avaliação.

A concepção contra-hegemônica trazida em sala de aula pouco se reflete nas avaliações escolares aplicadas aos estudantes. Pelo contrário, as atividades avaliativas – especialmente, os instrumentos avaliativos adotados – muitas vezes apenas abordam temas que questionam a hegemonia, sem incentivar uma reflexão efetiva sobre transformações. Na prática, muitas dessas avaliações acabam exercendo, sobre os grupos minoritários, ações que reforçam opressões, dificultam (ou até mesmo impossibilitam) a ascensão social e a igualdade entre minorias sociais e os grupos dominantes que as oprimem.

Diante disso, proponho o desenvolvimento de atividades avaliativas que não se enquadrem nesse formato tradicional e formal de avaliação.

1.2 Motivação

Visto que, em alguns momentos, pode haver uma dissonância entre o ensino de Língua Inglesa (ou de outras disciplinas) e a avaliação escolar dessa disciplina (bem como das demais), me debrucei sobre estudos acerca da ideia de uma avaliação escolar que permitisse a transformação e emancipação do cidadão, ideia essa muito discutida por Luckesi e Hoffmann.

Nesta pesquisa, estudei especificamente sobre atividades avaliativas diversificadas, que acredito serem executadas em diversas escolas. Ao mencionar “atividades avaliativas diversificadas”, refiro-me às atividades de avaliação escolar que comumente se somam a uma avaliação formal em muitas escolas, como por exemplo trabalhos em grupo, portfólios, seminários, listas de exercícios, avaliação da participação do aluno nas aulas, autoavaliação, entre outras.

Já que nas atividades avaliativas complementares à prova, em geral, os professores têm mais liberdade para realizar adaptações e tomar decisões acerca dos processos avaliativos,

acredito que é nesse tipo de tarefa que o aspecto contra-hegemônico pode começar a se fazer mais presente. Tenho também a expectativa de que essa proposta, aos poucos, se estenda para outras atividades de avaliação, para alterações no currículo adotado e para outras práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Por ora, busco, com essa pesquisa, gerar mais inquietude nos docentes e convidá-los a questionar as opressões exercidas por grupos hegemônicos sobre grupos minoritários e instrumentalizar esses docentes para que não dependam de uma revolução mais abrangente e institucional nos processos avaliativos de suas escolas, o que dependeria das suas direções e de mudanças nas concepções pedagógicas dos sistemas privado e público (municipal, estadual ou federal). Através desta pesquisa quero minimizar a distância entre a academia e a escola, relatada por Oliveira (2015). Pretendo, portanto, apresentar aos meus colegas estratégias avaliativas que possam ser adotadas em suas práticas com o intuito de contribuir com o combate de opressões.

As avaliações diversificadas aqui propostas têm por ideal a contra-hegemonia. Segundo Gramsci (2022), a hegemonia é uma ideia que se refere ao predomínio e à influência exercida por um grupo ou estrato social (hegemônico, dominante) na determinação das regras, princípios, convicções e representações que configuram a cultura e a identidade de toda uma comunidade. Geralmente a dominação de um grupo ocorre em detrimento dos demais, que são subjugados e que dificilmente conseguem superar essa opressão. Mayo (2015) afirma que, para Gramsci, a hegemonia deve ser combatida pela sociedade civil, também dentro dos muros da escola.

Entendendo que as escolhas hegemônicas são feitas com a intenção de manter a distribuição de riqueza e poder como está, sem facilitar a ascensão de classes socioeconômicas mais baixas. O poder e privilégios são mantidos nas mãos das pessoas brancas, dos homens e dos países colonizadores. Já a concepção contra-hegemônica, entre outras características, pressupõe dar voz a outros grupos, não dominantes, para a construção de uma sociedade menos desigual. Não significa, no entanto, ignorar as contribuições dos brancos, homens, heterossexuais, ricos e colonizadores, mas permitir que as contribuições dos não-brancos, não-homens, não-heterossexuais, não-ricos e não-europeus ou seus descendentes não sejam menosprezadas, desvalorizadas ou ignoradas como não-cultura, não-ciência, não-religião.

Esses pressupostos me movem a buscar alternativas avaliativas que sejam menos excludentes e que possibilitem a superação dessas opressões que, infelizmente, foram naturalizadas em nossa sociedade.

1.3 Problema de Pesquisa

De que modo propostas avaliativas contra-hegemônicas em Língua Inglesa podem contribuir para a construção de um processo avaliativo mais equitativo¹?

1.4 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral analisar de que forma uma coletânea de propostas avaliativas contra-hegemônicas pode contribuir para a transformação do processo avaliativo na disciplina de Língua Inglesa.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os pressupostos avaliativos dos docentes participantes.
- Estimular a reflexão sobre práticas avaliativas que operem de forma opressora no contexto escolar.
- Oferecer subsídios de transformação do cenário opressor aos docentes por meio da proposição de atividades avaliativas contra-hegemônicas aplicáveis em sala de aula.
- Integrar questões éticas, políticas, sociais e culturais nas atividades avaliativas propostas.

1.5 Justificativa

Em termos gerais, a principal justificativa para a temática proposta neste trabalho está pautada na sua contribuição para a formação integral do estudante com vistas ao exercício da autonomia ética e responsável. Busca-se contribuir não apenas para a formação acadêmica do discente, mas, sobretudo, para sua formação cidadã, promovendo uma educação emancipatória, crítica e social. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento dessas habilidades fornece ao estudante autonomia para se qualificar, de forma ética e responsável, em quaisquer áreas de interesse, ampliando sua capacidade de contribuição social.

No que se refere especificamente às avaliações em Língua Inglesa, as provas e testes são comumente usados como instrumentos formais de avaliação e tendem a avaliar prioritariamente - ou até exclusivamente - as habilidades linguísticas dos estudantes, ou seja,

¹ Segundo o Dicionário Oxford, acessado em 07/08/2024, equidade é “virtude de quem ou do que manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos.”

seus conhecimentos gramaticais, lexicais e de interpretação de texto (Duboc, 2007). Defende-se, neste trabalho, a promoção de atividades avaliativas que considerem, além das habilidades linguísticas, o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e debate, as habilidades artísticas, a capacidade de interpretação de texto e outras mais. Além disso, as propostas avaliativas trazidas no bojo desta pesquisa contam com instrumentos avaliativos e propostas que não se limitem a funções classificatórias ou quantitativas, mas que incidam diretamente no processo de aprendizagem e em aspectos qualitativos do desempenho estudantil.

Propõe-se que tais atividades sejam construídas a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, que é a concepção base deste trabalho. Dessa forma, estudantes que ainda não se apropriaram completamente das questões linguísticas podem também demonstrar, desenvolver e se sentir valorizados por outras habilidades - também desenvolvidas em sala de aula - relevantes tanto para a disciplina quanto para a formação cidadã integral.

Ressalta-se que a abordagem de temas e dimensões contra-hegemônicas é desejável não somente no ensino de Língua Inglesa, mas também no contexto de outras disciplinas, uma vez que a visão da educação como um caminho que propicia transformação social é primordial na construção de uma sociedade mais equânime. O que se sugere aqui é que esse olhar também seja levado para o processo avaliativo.

Essa forma de conceber a avaliação favorece um caráter mais diagnóstico, processual e formativo, de modo que o docente possa escolher os rumos a serem tomados visando às necessidades e à possibilidade de crescimento integral dos seus educandos.

Corroborar-se aqui com as ideias de Vasques, quando afirma que

os modelos de avaliação utilizados por professores e pelo próprio sistema educacional vigente [...] colocam todos os alunos no mesmo patamar, desconsiderando que cada aluno tem uma forma diferente de aprender; que cada um é diferente do outro e, por isso mesmo, compreendem de formas diferentes. (Vasques, 2018 apud Costa; Mattos; Oliveira, 2018)

Outra justificativa relevante para esta pesquisa aponta para a necessidade de, mesmo com todas as dificuldades geradas pelo sistema educacional, mobilizar o docente a sair da sua zona de conforto e refletir sobre propostas inovadoras. Nas instituições escolares, práticas tradicionais tendem a se repetir, pois “A geração ‘antiga’ realiza sempre a educação dos ‘jovens’; haverá conflito, discórdia, etc.” (Gramsci, 2022, p. 63). Para que paradigmas conservadores sejam quebrados, precisamos estar atentos a novas propostas.

Nilma Lima Gomes afirma que “A diversidade (na escola) deve ser celebrada, principalmente no currículo e nas práticas escolares” (Gomes in Pinheiro, 2023, p. 14),

sinalizando uma perspectiva de educação “para a emancipação, e não para o conformismo”. Nesse sentido encontram-se também as ideias de Luckesi (2002) que enfatiza que a multiplicidade de educandos existentes em nossas salas de aula requer atitudes diversificadas não só durante o planejamento e a execução das aulas, mas também durante os momentos de avaliação.

Contudo, diversos argumentos sustentam a permanência do modelo avaliativo tradicional, como a falta de infraestrutura, a superlotação das salas de aula e a falta de tempo para o professor conseguir trabalhar de forma individualizada com cada educando (Vasques, 2018 apud Costa; Mattos; Oliveira, 2018). Muitas dessas limitações são absolutamente compreensíveis e, portanto, tais queixas são compartilhadas por muitos professores, especialmente os que atuam na educação pública, usualmente mais precarizada. Essas limitações acabam gerando variadas frustrações em relação às práticas dos docentes em sala de aula e simplificando um processo tão complexo quanto o de avaliar.

É improvável, no entanto, que as mudanças desejadas venham do sistema educacional para a sala de aula, de forma verticalizada. Na maioria das vezes em que determinada revolução acontece, ela precisa emergir da base e, neste caso, a base somos nós, professores (hooks, 2017). Se em sala de aula temos alunos tão diversos e se muito do conteúdo trabalhado, muito do que é discutido, muito do que se pretende que os estudantes aprendam não é exclusivamente técnico e nem está alinhado com os conhecimentos hegemônicos frequentemente impostos aos estudantes, por que as avaliações deveriam priorizar apenas essas habilidades linguísticas dos alunos (Duboc, 2007)? Isso parece um contrassenso.

Quando todas as avaliações feitas pelos estudantes ao longo de um ano letivo são somente do tipo provas e testes, conforme afirma Ana Paula Duboc (2007, p. 269) em sua pesquisa (“não foram observadas outras formas avaliativas, nem mesmo de caráter informal”), o processo avaliativo não está levando em conta as múltiplas variações possíveis entre os estudantes e nem as variadas facetas que englobam o processo de ensino. Neste caso, também estão sendo negligenciados os diferentes tempos necessários para que cada educando aprenda determinados conceitos ou habilidades—de Língua Inglesa. Acrescenta-se ainda que a manutenção dessa forma única de avaliar contribui para a manutenção de privilégios e opressões de determinados grupos sociais.

No caso específico do ensino de Língua Inglesa, a avaliação exclusiva por meio de provas contribui para a manutenção de um preconceito denunciado por Vera Lúcia Paiva de que o conhecimento do idioma é de acesso exclusivo de uma elite econômica (branca) e que assim deve permanecer (Paiva In Lima, 2011). Sendo assim, aqueles que pertencem às minorias

sociais não devem dominar o inglês, para que os privilégios, inclusive os de acesso a outras culturas e campos do conhecimento, permaneçam sob o domínio da burguesia. Sendo assim, não existe interesse na adoção de estratégias avaliativas menos autoritárias.

Logo, quando se utilizam apenas ferramentas avaliativas que são capazes de testar unicamente poucas habilidades linguísticas, não parece que estamos conseguindo prover aos estudantes tipos de instrumentos avaliativos que coincidam com a forma como a Língua Inglesa é usualmente trabalhada (ou deveria ser) em sala de aula. Ademais, as provas e testes também não atuam de forma alguma no combate à hegemonia estabelecida. Paiva (In Lima, 2011) menciona a relevância do ensino de uma língua de alcance global, em especial no contexto de escolas públicas, com o intuito de que as realidades dos estudantes possam ser transformadas, de modo democrático e inclusivo, para que as desigualdades desse sistema educacional excludentes estejam mais perto de serem superadas.

A relação existente entre a Língua Inglesa e a hegemonia na contemporaneidade não pode ser negada (Paiva in Lima, 2011), pois o fato de ser uma língua franca torna mais explícitos alguns aspectos políticos e ideológicos envolvidos no seu ensino. Por isso a urgência de uma dimensão educacional focada na transformação e na criticidade.

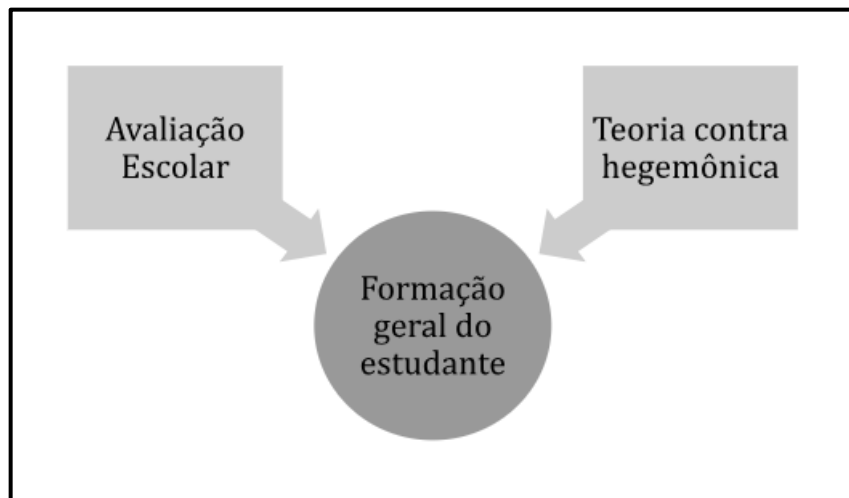
Por fim, este projeto também se justifica pela possibilidade de fomentar pesquisa, implementação, divulgação e debates sobre o tema da avaliação, tão relevante e sensível no contexto educacional.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo dois apresentamos a fundamentação teórica que dá sustentação à pesquisa. Ele está dividido em três seções: a primeira, trata da avaliação escolar de forma geral, a segunda, versa sobre hegemonia e contra-hegemonia e a última seção estuda a avaliação em Língua Inglesa sob um viés contra-hegemônico. O capítulo três descreve a metodologia adotada na pesquisa: tipo de pesquisa, suas etapas, caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo, e, para finalizar o capítulo, uma sessão sobre a metodologia de análise de dados é apresentada. O quarto capítulo trata da aplicação e análise dos dados, incluindo a descrição do curso de extensão, os questionários aplicados, a versão inicial do Produto Educacional, os resultados obtidos e as reflexões analíticas organizadas por temática. O capítulo 5 descreve o produto educacional final e contempla sugestões de atividades complementares, materiais alternativos e propostas para outras disciplinas e séries. Finalmente, tecemos nossas considerações finais no sexto capítulo, no qual retomamos os principais achados da pesquisa e apontamos caminhos para futuras investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o intuito de contribuir de forma mais eficaz para a formação geral dos estudantes da escola básica, este trabalho – conforme esquematizado na figura 1, fundamenta-se prioritariamente em duas macros questões: a avaliação escolar e a teoria contra-hegemônica. Nas seções a seguir, desenvolvemos os referenciais teóricos que sustentam essas temáticas.

Figura 1: Referencial teórico



Fonte: a autora, 2024

Para abordar a avaliação em sua forma mais ampla, baseamo-nos prioritariamente nas contribuições de Luckesi (2002, 2018) e Hoffmann (1993). No que se refere especificamente à avaliação em Língua Inglesa, as principais referências são Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011) e Duboc (2007). As ideias de Antonio Gramsci (2022) constituem o pilar central para a compreensão da teoria contra-hegemônica. No entanto, nesta seção também estabelecemos diálogos com outros(as) autores(as), cujas contribuições ampliam essa perspectiva, como Penna (2014), Rufino (2021), Bento (2022) e Pinheiro (2023).

2.1 A Avaliação Escolar

Nesta parte da pesquisa, conceituamos e discutimos definições sobre o tema da avaliação, categorizando-a de acordo com a finalidade atribuída por quem avalia. Posteriormente, apresentamos um breve histórico da avaliação em Língua Inglesa, para então refletir sobre seu potencial de transformação social.

2.1.1 Avaliação: Conceitos e Definições

Avaliar é uma prática constante e cotidiana: todas as pessoas avaliam o que está à sua volta, em diferentes contextos, e não apenas na sala de aula. Isso não acontece por prazer em julgar o que está certo e o que está errado, mas porque a avaliação é necessária para embasar decisões que possam beneficiar a nós mesmos(as) ou a outras pessoas em diversas situações.

Essa constatação não é uma opinião isolada, mas uma afirmação de Cipriano Luckesi (2018), um dos principais estudiosos do tema. Segundo o autor, toda ação humana é precedida de avaliação, pois é por meio dela que conhecemos a realidade e compreendemos as características e os valores do que nos rodeia. Avaliar, portanto, é um ato constitutivo do ser humano, realizado tanto de forma inconsciente e intuitiva quanto consciente e metodológica. Essa última – a avaliação intencional – recorre a regras e critérios previamente definidos com o objetivo de alcançar determinadas finalidades.

Mas qual é, afinal, o objetivo das ações avaliativas dos homens? Ainda segundo o autor

o ato de avaliar [...] tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões que, por si, poderão - e deverão - trazer consequências positivas para os resultados desejados. (Luckesi, 2018, p. 23).

Não é possível promover melhorias na realidade sem conhecê-la. Assim, no contexto da avaliação escolar, se nosso objetivo é contribuir pedagogicamente para a construção do conhecimento, é indispensável que conheçamos, antes, a realidade cognitiva dos(as) estudantes. Para tanto, é necessário compreender as etapas metodológicas da avaliação e garantir que sua aplicação seja adequada e fiel ao que se propõe, evitando distorções. Em outras palavras, é preciso realizar uma avaliação consciente e metodológica.

Luckesi (2018) afirma que o avaliador deve primeiro definir o objeto de investigação e o padrão de qualidade considerado satisfatório. Após essas definições, deve buscar descrever a realidade para, a partir dessa descrição, avaliar sua qualidade.

Em resumo, segundo o autor, o processo avaliativo pode ser dividido em três etapas: conhecer o nível de desempenho do aluno; comparar a realidade do aluno com o que é considerado importante no processo educativo (padrão de qualidade) e, finalmente, tomar as decisões necessárias para alcançar os resultados esperados. Esse movimento é constante e circular, como ilustrado na figura 2.

Figura 2: Processos avaliativos segundo Luckesi



Fonte: a autora, 2024

Dessa forma, a ação do professor avaliador não se limita à atividade avaliativa. Após compreender as características do conhecimento dos(as) alunos(as) acerca de determinado assunto ou conceito, o professor deverá tomar decisões que visem a alcançar os resultados esperados ou analisar os próximos passos na direção do aprendizado contínuo.

Assim, cabe ao professor também exercer a função de gestor pedagógico, ou seja, aquele que deverá tomar decisões com base nos fatos obtidos através da avaliação. Essas decisões podem ser de natureza diagnóstica (quando orientam as próximas ações a serem tomadas com base na situação atual), probatória (que definem se o estudante pode ou não ser aprovado) ou seletiva (quando identificam os candidatos selecionados em um concurso, por exemplo).

Diversos teóricos que se dedicam ao tema avaliação definem princípios norteadores para esse processo. Esses princípios influenciam as ações tomadas, após a verificação do nível de conhecimento dos estudantes, e podem ter finalidades variadas. Abaixo, destacamos os mais recorrentes nas discussões acerca do tema:

- Avaliação diagnóstica (Hoffmann, 1993; Luckesi, 2002): utilizada quando o professor precisa compreender o estado atual de conhecimento do estudante em relação às aprendizagens anteriores ou quando é necessário avaliar a capacidade de compreensão diante de novas propostas de aprendizagem.
- Avaliação formativa (Hoffmann, 1993): permite ao estudante identificar suas falhas e potencialidades, incentivando-o a atuar de forma mais incisiva nas áreas em que mais

necessita melhorar. Essa oferece aos professores(as) melhores subsídios para o planejamento, visando à aprendizagem do que ainda precisa ser desenvolvido.

- Avaliação somativa ou classificatória (Luckesi, 2018): demonstra o domínio (ou não) do estudante acerca de determinados conteúdos, resultando na atribuição de um grau que pode ser utilizado para classificá-lo ao término de um período de aprendizagem. Normalmente, o estudante é classificado como apto a prosseguir ou não nos estudos, ou, ainda, pode ser classificado em categorias como abaixo da média, mediano ou acima da média.

2.1.2 Avaliação em Língua Inglesa: Breve Histórico

Vimos anteriormente que o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, sendo acionado antes mesmo da execução de qualquer ação, consciente ou inconscientemente. No campo educacional, toda disciplina recorre a esse recurso para nortear o processo de ensino-aprendizagem. No caso da disciplina de Língua Inglesa, o processo avaliativo passou, historicamente, por três momentos distintos. Cada um desses momentos revela características próprias do processo de avaliação, que contribuem para a compreensão da sua evolução no ensino da disciplina. Esses processos são descritos por Rodrigues, Rocha, Gonçalves (2011):

- Pré-científico (até início da década de 1950): Baseava-se no método de ensino conhecido como *grammar translation* (tradução gramatical), no qual se verificava a compreensão de textos em Língua Inglesa por meio de sua tradução. Os alunos deveriam traduzir textos considerados relevantes, e a qualidade da compreensão era medida a partir dessa tradução.
- Psicométrico-estruturalista (do início dos anos 1950 ao final dos anos 1960): As avaliações eram compostas por tarefas influenciadas pelo estruturalismo e pelo *behaviourismo* (comportamentalismo), caracterizando-se como exercícios mecânicos e centrados na estrutura da língua, e com ênfase na evitação, mensuração e quantificação do erro. Predominavam exercícios de múltipla escolha e respostas objetivas, que visavam à automação linguística dos(as) estudantes.
- Sociolinguístico-integrativo (final da década de 1960): A avaliação passou a focar o que os(as) discentes eram capazes de realizar por meio da Língua Inglesa, priorizando a comunicação em detrimento da acurácia. Tornaram-se mais frequentes atividades como interpretação crítica de textos, exercícios com questões discursivas e avaliações orais sem a exigência de memorização de um roteiro.

Muitos autores compreendem que, no ensino de línguas adicionais (também chamadas de línguas estrangeiras, segundas línguas ou L2), as abordagens pedagógicas adotadas em sala

de aula tendem a se associar, em maior ou menor grau, a determinados tipos de avaliação. Rodrigues, Rocha, Gonçalves (2011) descrevem essas relações. Para as autoras, a abordagem gramatical (ou estruturalista) está fortemente vinculada à concepção de língua como um sistema limitado de regras estruturais. Essas regras devem ser estudadas exaustivamente, assim como o vocabulário deve ser memorizado, a fim de possibilitar uma tradução eficaz de textos, o que demonstraria a compreensão da língua. Nessa abordagem, o(a) professor(a) ocupa o papel central no processo de ensino, sendo visto como detentor(a) exclusivo do conhecimento, que é transferido – ou não, em caso de fracasso escolar – aos alunos. Essa abordagem estruturalista está alinhada a métodos avaliativos que se concentram exclusivamente nos acertos ou erros gramaticais e lexicais. Tais atividades geralmente têm cunho quantitativo, em que cada erro é interpretado como a uma falha do(a) aprendiz, o(a) qual pode, ou não, prosseguir para a etapa seguinte da aprendizagem.

Ainda segundo Rodrigues, Rocha, Gonçalves (2011), abordagens mais recentes de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, como a abordagem comunicativa, compreendem a língua como uma ferramenta voltada à promoção da comunicação. No contexto da língua adicional - ferramenta bastante útil em situações em que a língua materna não é suficiente, como negócios, estudos, viagens ou competições – o(a) professor(a) atua como facilitador da comunicação dos discentes em inglês. Durante os momentos avaliativos, contudo, a intervenção docente é limitada, uma vez que se busca simular situações reais nas quais o(a) estudante precisaria se comunicar na língua adicional sem auxílio externo. Assim, há pouca interferência do(a) professor(a) durante as avaliações, justamente para que o(a) estudante possa demonstrar sua capacidade comunicativa em língua adicional, seja de forma produtiva (fala e escrita) ou receptiva (escuta e leitura).

2.1.3 Avaliação em Língua Inglesa: Principais Desafios

Atualmente, não é mais o momento histórico que dita as características das avaliações em Língua Inglesa, mas sim sua adequação ao método de ensino adotado ou à instituição de ensino. Com isso, outras questões tornam-se relevantes nas práticas avaliativas dessa disciplina.

Segundo Duboc (2007), a avaliação em Língua Inglesa apresenta na contemporaneidade três problemas principais que coincidem com as inquietudes que norteiam este estudo. O primeiro deles está relacionado ao positivismo que regeu a educação no século XIX e que ainda se faz presente de forma marcante nas escolas. Nesse contexto, a avaliação é compreendida como sinônimo de mensuração, e a nota atribuída passa a ser mais significativa que um possível

diálogo sobre o desempenho dos alunos nas atividades propostas. Dessa forma, perde-se a importante função do feedback significativo, que, se conduzido com intenção formativa, pode contribuir significativamente com uma “melhora na aprendizagem e no desempenho” dos estudantes, como afirma Brookhart (2024, p. 13). Perde-se, portanto, a possibilidade de aprendizagem atrelada à avaliação, que pode emergir das decisões pedagógicas tomadas pelo professor com base nos resultados das estratégias avaliativas implementadas (Luckesi, 2018).

O segundo problema apontado por Duboc (2007) diz respeito à ênfase na avaliação de conteúdos objetivos e estáveis, o que denota uma visão de língua como mero código linguístico fixo. Com isso, os focos da avaliação recaem apenas sobre aspectos lexicais e gramaticais, “negligenciando outros aspectos que a aprendizagem de uma língua estrangeira abarca” (Duboc, 2007, p. 267-268), como interpretação de textos, pensamento crítico, ampliação cultural, entre outros. Essa negligência empobrece profundamente o ensino de Língua Inglesa, como se ela fosse unicamente um conjunto de regras gramaticais e vocabulário, e não um sistema complexo vinculado a questões culturais, políticas, econômicas entre outros fatores que compõem uma língua adicional, - neste caso uma língua franca². A autora aponta que os conteúdos linguísticos são privilegiados nas avaliações em Língua Inglesa não apenas por serem mais fáceis de ensinar, mas também por permitirem uma correção mais simples, dada a padronização e precisão das respostas. Ao afirmar que “vivemos tempos em que não podemos mais pressupor que haja apenas uma resposta ou solução. Começa a se impor a revelação dos mecanismos que sustentam as posições tidas como hegemônicas e inquestionáveis” (Paiva In Lima, 2011, p. 51), a autora corrobora a reflexão apresentada neste trabalho.

A busca por facilidade e praticidade na correção de provas (se comparada a outros tipos de feedback para outros instrumentos avaliativos) conduz ao terceiro problema citado por Duboc (2007), o qual se conecta diretamente com a motivação e justificativa desta pesquisa. “No que diz respeito às modalidades de avaliação utilizadas nos contextos investigados, identificamos a predominância do uso da prova escrita. [...] Não foram observadas outras formas avaliativas, nem mesmo de caráter informal” (Duboc, 2007, p. 269). A prova escrita continua sendo o instrumento avaliativo mais usado nas escolas e isso também é observado no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (Oliveira, 2015). Esse fato representa um problema, pois, por meio de provas e testes, verificam-se apenas habilidades linguísticas – e esse é, geralmente, seu propósito: mensurar habilidades linguísticas específicas (Oliveira, 2015). Com isso, deixam-se de lado diversos outros aspectos cognitivos e pedagógicos essenciais para a

² Uma língua franca é uma língua utilizada por falantes de diferentes vernáculos para se comunicarem. Hoje a Língua Inglesa exerce essa função no mundo.

disciplina e para a formação do aluno como cidadão global. Além disso, o feedback dado após uma prova escrita costuma se resumir a uma nota, em vez de se construir um retorno significativo – uma poderosa ferramenta de aprendizagem (Brookhart, 2024).

Esses três grandes problemas identificados na avaliação em Língua Inglesa estão ligados a um ranço positivista e cartesiano³, herdado do paradigma moderno que ainda orienta os rumos da educação no século XXI (Duboc, 2007). Para a autora, os novos desafios exigem um enfoque avaliativo menos centrado em certo e errado, e mais atento à subjetividade, à diferença e à criação.

2.1.4 Avaliação para a Transformação

Luckesi (2018, p. 25) afirma que “nenhum ser humano, por si, aposta numa escolha que o conduza a um resultado negativo para si mesmo. Poderá fazer uma escolha enviesada, egoísta, eticamente distorcida, e até negativa para o outro e, por engano, até mesmo para si [...]”. Seguindo essa ideia, pode-se dizer que, em muitos casos, as escolhas que nós professores fazemos após a avaliação constantemente visam ao nosso próprio benefício, mesmo que de forma não intencional nem consciente.

Sendo assim, acreditamos que é primordial que verifiquemos se as decisões tomadas durante e após as atividades avaliativas estão beneficiando também nosso público-alvo: os estudantes. Isso porque, conhecidos os meandros que configuram a avaliação e as possibilidades de tomada de decisão que a seguem, não é difícil que um professor tome decisões com foco não só nos alunos, mas também em si mesmo.

Isso acontece porque a experiência mostra que o profissional que atua na educação não só se vê frequentemente assoberbado de tarefas, muitas daquelas que não dizem respeito unicamente ao processo de ensino-aprendizagem, e precisa otimizar seu tempo para conseguir lidar com todas elas (Oliveira, 2015). Além disso, muitos docentes vivenciaram, ao longo de sua formação — seja na educação básica, no ensino superior ou em cursos de pós-graduação —, uma realidade de sala de aula majoritariamente tradicional, em que o professor ocupa o centro do processo e os estudantes são tratados como receptores de conteúdo, em uma lógica pedagógica conhecida como *educação bancária*, termo cunhado por Paulo Freire.

³ Referem-se a paradigmas do pensamento ocidental moderno. O positivismo valoriza a objetividade, a mensuração e a quantificação como critérios de verdade. O cartesianismo, por sua vez, parte da lógica racional, priorizando a razão em detrimento da subjetividade e da experiência sensível.

Levando em conta o que Gramsci (2022) afirma quando diz que as novas gerações são educadas sempre pelas antigas, é natural que padrões e práticas sejam repetidos, reproduzindo o modelo de educação tradicional, bancário, com sua conseqüente avaliação classificatória.

Para Gramsci, a educação se concebe como uma filosofia da práxis, imbuída de trazer dignidade aos sujeitos e que lhes permita não só dirigirem suas vidas, mas também se oporem às ideologias conservadoras e autoritárias. Atua, portanto, como princípio de luta para a construção de uma sociedade mais democrática (Melo, Rodrigues, 2022).

Luckesi (2018) defende que a escola e, conseqüentemente, a avaliação não é neutra. Sendo assim, é fundamental que o professor tenha total clareza sobre os objetivos que tem para o ato avaliativo, procurando conhecer a realidade de seus alunos e, a partir desse conhecimento, tomar decisões relevantes para que o processo de aprendizagem se efetue de fato.

A avaliação é um processo que se estabelece entre professores e alunos e essa relação frequentemente carrega um certo autoritarismo. Foucault (2014, p.181) afirma que o exame é uma forma de “controle normalizante”, um dispositivo de disciplina capaz de “qualificar, classificar e punir” aqueles a ele submetidos. Embora nos tempos atuais a realidade da sala de aula esteja diferente do que já foi, com relações menos verticais entre educadores e educandos, a avaliação ainda é um instrumento através do qual a hierarquia professor-aluno se faz perceber de diversas formas.

Profissionais da educação comumente espelham o tipo de avaliação praticado durante suas formações acadêmicas, sem que novos métodos sejam aplicados e testados e sem que essa realidade seja sequer questionada, visto que não se trata de um aspecto sobre o qual estamos frequentemente atentos e conscientes. Sem a definição clara do objeto investigado, sem sua descrição objetiva (seu estado, sua descrição) e sem que haja um padrão de qualidade a ser usado para comparar com a realidade, não será possível entender a qualidade da realidade daquilo que está sendo investigado. Perde-se, então, a oportunidade de, com a avaliação, se traça planos de ação para que o objetivo cognitivo pedagógico seja alcançado.

Os valores que investigamos são absolutamente mutáveis e relativos, como afirma Luckesi (2018). Eles variam de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Sendo assim, essa escala de padrões tida como satisfatória - ou não - também é variável e precisa ser estabelecida em um momento anterior àquele em que a atividade avaliativa é colocada em prática.

Ainda que tenhamos a pretensão de conduzir práticas avaliativas sérias, planejadas e que busquemos livrá-las de vieses, precisamos lembrar que não existe neutralidade na avaliação. A escola é um conjunto de diversas ações - incluindo a definição do currículo, a

seleção de professores e colaboradores, a elaboração e escolha dos materiais didáticos, a seleção das atividades em sala de aula e fora dela e, finalmente, a construção da avaliação escolar. Por isso, podemos observar que esses aspectos do ensino não são isolados, mas sim escolhas deliberadas que refletem perspectivas individuais de mundo. Essas perspectivas sempre se evidenciam nas particularidades pedagógicas que se veem nas escolas. Vamos falar um pouco mais sobre as perspectivas evidenciadas na escola nas próximas seções.

2.2 Hegemonia e Contra-Hegemonia

Mayo (2015), discorre sobre Antonio Gramsci⁴ em sua obra, destacando que ele dedicou grande parte de sua vida ao estudo e à escrita acerca da hegemonia. De maneira geral, podemos definir hegemonia como a tendência de uma realidade social ser regida pelos interesses de um ou mais grupos sociais que detêm o poder. Ela não se restringe ao campo educacional, mas também à política, economia e cultura (Melo, Rodrigues, 2022). Segundo Mayo (2015), a hegemonia abrange não somente aspectos teóricos, mas também práticas cotidianas em diversos contextos. Esse processo pode ser alcançado tanto pelo senso comum quanto através da coerção imposta pelos grupos dominantes.

A contra-hegemonia⁵, portanto, opõe-se ao conceito de hegemonia, buscando questionar o poder exercido pelos grupos dominantes. Em alguns contextos esse conceito se assemelha à ideia de decolonialidade e antirracismo.

Na próxima seção, discutiremos as diferentes formas pelas quais a hegemonia se manifesta na educação e como a prática educacional pode se aproximar mais de um viés contra-hegemônico.

2.2.1 Hegemonia na Educação

Já apresentamos reflexões que permitem afirmar que a avaliação não é neutra. No entanto, ela não é a única prática escolar marcada por intencionalidades. Paulo Freire (1997) argumenta que não existe neutralidade na escola – ideia respaldada por autores como Hoffmann

⁴ Marxista que se dedicou, ao longo de duas décadas, a entender as contradições presentes na luta revolucionária de transformação social. Grande crítico do cientificismo e positivismo que se enviesavam de forma elitista e hegemônica. Ele apontou que para que um processo de libertação ocorra, nossos pontos de vista precisam ser mais abrangentes. (Konder, Leandro In Gramsci, 2022)

⁵ “O conceito de contra-hegemonia não é uma formulação de Gramsci [...] esse conceito foi acrescentado ao corpus teórico gramsciano por Raymond Williams em sua obra intitulada *Marxismo e Literatura* (1977)” (Souza, 2014).

(1993), Luckesi (2002), Fidalgo (2006) e Pinheiro (2023). Assim, ao seguir as ideias de Freire sobre educação, que dialogam com as concepções de hegemonia formuladas por Gramsci (1982), é possível concluir que, se a escola não é neutra, ela expressa os pontos de vista e objetivos dos grupos sociais que detêm o poder, sobretudo por meio de suas práticas educativas – entre elas a avaliação escolar. Esse entendimento ajuda a compreender por que a escola, muitas vezes, atua na manutenção do domínio das classes hegemônicas⁶.

Segundo Gramsci, a superação da contradição existente em um sistema educacional burguês e fragmentado – que oferece uma educação humanista ampla para as classes dominantes e uma educação técnica e utilitária para as classes subalternas – exige a implementação de uma escola unitária, essencialmente formativa, que promova o desenvolvimento de uma cultura geral humanizadora (Melo; Rodrigues, 2022).

Para Luckesi (2002) e Hoffman (1994), a educação integra uma estrutura social excludente, que não se propõe a promover transformações coletivas – como a ampliação de direitos às camadas populares, por exemplo, ou a garantia de equidade para grupos socialmente minorizados. Ao contrário disso, a educação – por meio de seus diversos braços, como currículo, avaliação escolar e práticas pedagógicas – tem sido utilizada pelos grupos hegemônicos como instrumento de conservação da ordem social vigente, garantindo a manutenção dos privilégios da burguesia.

Em diversas práticas pedagógicas conservadoras – e até mesmo em algumas consideradas inovadoras – não há espaço para a real ascensão social. Por meio da ação avaliativa, na qual o professor define previamente as possibilidades de acertos e erros, busca-se enquadrar os estudantes dentro de parâmetros padronizados, impedindo novos olhares sobre os temas e silenciando singularidades.

Assim, a avaliação ainda é utilizada, em muitas escolas, como um instrumento disciplinador cognitivo, em vez de assumir um papel formativo e transformador, como seria desejável. Ainda hoje, em muitos contextos, a avaliação é utilizada para homogeneizar os saberes discentes e, em seguida, classificá-los entre inferiores, medianos e superiores, definindo, assim, quem pode ou não pode avançar em sua trajetória acadêmica.

⁶ Entendemos como classes hegemônicas aquelas que detêm poder e exercem, ainda que indireta ou inconscientemente, alguma opressão contra seus pares não hegemônicos. Podem ser considerados no ocidente, como grupos hegemônicos, os homens (em detrimento das mulheres e outros gêneros, como não binários), as pessoas brancas (em comparação com as não brancas) e os ricos (em oposição aos pobres), por exemplo. Esses exemplos foram elencados para nos atermos somente a gênero, raça e classe, mas existem outros grupos hegemônicos em comparação com outros, socialmente minoritários.

De acordo com Luckesi (2002), a avaliação também atua como instrumento de manutenção da ordem social, assegurando às elites a preservação de seus privilégios e mantendo as classes econômica e socialmente desfavorecidas em posição de exclusão, mesmo quando têm acesso à educação. O autor afirma:

A avaliação educacional escolar, assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim, a distribuição social. (Luckesi, 2002, p. 37)

Se compreendemos a avaliação como ferramenta democrática de transformação social – e não como um fim em si mesma – devemos utilizá-la “como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento, e não a estagnação disciplinadora.” (Luckesi, 2002, p. 32). Isso porque, ainda segundo o autor, a avaliação classificatória opera como um freio ao crescimento, à autonomia e ao desenvolvimento da competência do estudante. Ela possibilita que alguns tenham acesso ao saber e aprofundem seus conhecimentos, enquanto empurra outros à estagnação, à exclusão e, conseqüentemente, à reprodução da estrutura social vigente. Luckesi (2002) também aponta que o autoritarismo na educação e na avaliação é considerado indispensável à perpetuação da divisão social. Os exames e provas escolares têm origem na escola moderna criada pela burguesia nos séculos XVI e XVII, refletindo concepções do mundo e da educação que atendem aos seus interesses. Não se trata de um processo isolado, mas de um instrumento de controle sobre as classes oprimidas.

Segundo Bento (2022) e Pinheiro (2023), a escola ainda está longe de se configurar como um espaço idealizado para a aprendizagem e emancipação. Ao contrário, constitui, muitas vezes, um cenário de autoritarismo, opressão e perpetuação de práticas coloniais. Como destacam Melo e Rodrigues (2022), a partir das ideias de Gramsci, a escola atua como um instrumento das classes dominantes para reforçar e perpetuar sua hegemonia. No entanto, ela também pode se tornar uma ferramenta de transformação nas mãos dos sujeitos subalternizados, capaz de questionar, contestar e até revolucionar as bases da sociedade burguesa, na direção de uma nova sociedade, verdadeiramente democrática.

Pinheiro (2023) enfatiza que, por reproduzir estruturas opressoras, é urgente lançar novos olhares sobre o sistema educacional formal, buscando mecanismos para superar esse cenário.

Antes de buscarmos soluções, é fundamental aprofundar a compreensão sobre a história da educação em nosso país. Conhecer o passado nos permite compreender o presente e transformar o futuro.

2.2.2 Histórico da Hegemonia na Educação

Segundo Fausto (2006), o Brasil é majoritariamente constituído por povos originários, colonizadores portugueses e outros europeus, além de uma significativa população trazida da África no período colonial para executar aqui tarefas como escravizados. Os invasores portugueses consideraram o Brasil terra pertencente a Portugal, incluindo nesse pertencimento suas riquezas naturais e toda a população indígena que aqui já vivia. Isso explica a prosperidade de Portugal e de outros países também colonizadores. Para explorar os recursos das terras invadidas e acumular riquezas com o mínimo de esforço, os colonizadores europeus dizimaram grande parte das populações indígenas e recorreram à escravização de africanos sequestrados de seus territórios. Esse projeto de dominação se apoiava em uma lógica de desumanização, descrita por Maldonado-Torres (2007) como parte da dinâmica da colonialidade, que estabelece uma hierarquia entre os seres humanos, convertendo alguns em não-seres e, portanto, passíveis de serem explorados, eliminados ou utilizados como força de trabalho. Trata-se de uma economia e de uma política da morte, que vai além da ocupação territorial e se expressa também na produção de subjetividades colonizadas.

Para facilitar a colonização e evitar resistências, o processo colonial não se restringiu à ocupação de terras e à escravização. Como afirmam Bernardino-Costa, Grosfoguel e Maldonado-Torres (2019), foi necessário um processo mais profundo que envolveu a disseminação de conceitos sobre civilização (sempre associado à europeia) e sobre barbárie (sempre associada aos povos indígenas e escravizados), uma ideia antagônica de raça (brancos versus negros e indígenas) e a promoção de uma religião específica em oposição a outras formas de culto. Esse processo, conhecido como *construção ideológica do outro* ou *colonização do ser*, permitiu não apenas a colonização de territórios, corpos e riquezas, como também uma colonização cognitiva dos povos subjugados, reforçando a superioridade europeia e a inferioridade “dos outros” a partir da exposição destes ao que passou a ser denominado de *bomba cultural eurocentrada*.

Passos (2022) argumenta que a dicotomia entre conhecimento e ignorância, criada pela modernidade/colonialidade, envolve conceitos interdependentes. O conhecimento dominante

depende da produção de ignorância para se manter. Assim, a ignorância é uma consequência do conhecimento, que é essencial para manter o poder, o domínio e a opressão.

Na literatura decolonial, discute-se que a suposta superioridade dos povos europeus sempre é estabelecida em contraste com outros povos, considerados inferiores pelos colonizadores. Segundo essa visão, os europeus se viam moralmente obrigados a colonizar para levar desenvolvimento a esses outros povos, justificando inclusive o uso da violência em casos de resistência. Segundo Penna (2014), essa falácia é conhecida como *mitologia do eurocentrismo*.

As escolas são uma consequência do processo "civilizatório" trazido pelos colonizadores, por isso seu aspecto emancipatório nunca foi desejável. Segundo Nascimento (2022), as Leis da Educação surgem no Brasil em 1827 com o intuito de oficializar a impossibilidade de ascensão social de pobres, pretos e mulheres, mesmo através da educação. Em outras palavras, a primeira lei da educação começa a se manifestar acerca da educação popular e não, como até então, de oligarcas que iriam, posteriormente, estudar na Universidade de Coimbra. "O povo, isto é, homens pretos, mulheres pretas e pobres em geral, pode estudar. Só não pode estudar medicina, engenharia, direito e administração." (Nascimento, 2022, p. 49). Dessa forma, o povo poderia se instrumentar para exercer profissões não regularizadas, mas jamais poderia se especializar de forma irrestrita. Somente lhe cabia o ensino básico.

Como se pode inferir, as escolas nunca pretenderam ser inclusivas, abrangentes, democráticas ou permitir a ascensão social. Elas foram utilizadas, desde seu princípio, como ferramentas de catequização, docilização e manutenção do poder nas mãos de uma elite política e econômica (associada inicialmente também a uma raça - branca - e gênero - masculino - específicos). Rufino (2021) destaca que, no Brasil, a educação escolar foi moldada pela colonização para perpetuar o saber e o poder do modelo dominante, com a catequese operando como escola e o currículo sendo moldado pela metrópole para além dos herdeiros diretos de seu protetorado. Isso quer dizer que tal catequese visa a educar não apenas quem dela se beneficia, mas também aqueles que são oprimidos por seu intermédio.

Em resumo, a educação brasileira é originalmente catequizadora, não se limitando apenas aos brancos, burgueses e homens, mas abrangendo a todos, inclusive àqueles que são oprimidos por meio dela. Ela ainda funciona, em muitos casos, como um instrumento da colonialidade, pois, por meio de suas subdivisões (como currículo e avaliação) e práticas, perpetua a colonização do ser (através da chamada *bomba cultural*), bombardeando alunos e/ou catequizados com ideais, ideias, conceitos e "verdades" eurocêntricas, visando a gerar o apagamento de quaisquer outros ideais, ideias, conceitos ou verdades, embora haja,

recentemente, alguns esforços no sentido de preservar a pluralidade nos espaços escolares e na sociedade, como um todo, garantindo o direito à igualdade e à diferença (Candau, 2008).

Segundo Bulhões (2005), durante muito tempo, a educação não foi acessível a todos no Brasil, sendo reservada apenas àqueles considerados necessários à manutenção do domínio. Os não-burgueses eram mantidos afastados do conhecimento. Isso porque havia uma “preocupação com a formação educacional dos filhos dessa oligarquia agrícola” (Bulhões, 2005, p.33), para que fossem educados tal qual a burguesia vinha sendo educada na Europa. Por isso, ainda segundo o autor, eram concedidos títulos honoríficos, como o anel de grau e a carta de bacharel a esses jovens com “virtudes intelectuais” (sic), que “ocupariam funções cidadinas, na política, no judiciário, ou mesmo em algum cargo burocrático no império e posteriormente na república.” (Bulhões, 2005, p. 33). Mas e hoje? As escolas não são exclusivamente para oligarcas brancos. São, então, democráticas? Como vimos, desde a primeira lei da educação, não o são.

Com a recente democratização do acesso à escola, ainda persiste a mentalidade dominante que busca lucrar através da educação (Rufino, 2021). Diante de uma certa pressão por democratização da educação, como garantir o conhecimento apenas para as mesmas classes dominantes? Isso é feito através da própria educação catequizadora. Em geral, hoje ainda se promove grandemente

uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (Candau, 2008, p. 50).

Apesar de a escola atualmente receber alunos de diversas origens, classes sociais, etnias, gêneros, orientações sexuais e religiões, isso não a torna necessariamente democrática. Para garantir sua não-democratização, é necessário manter o autoritarismo e a exclusão em suas raízes e práticas. Se após diversas mudanças sociais a sala de aula não parece ser um local tão autoritário quanto outrora, a avaliação parece um meio perfeito para inserir práticas autoritárias “pouco visíveis a olho nu”, de forma a manter o status quo.

A partir do processo de colonização, o capitalismo se tornou o sistema econômico predominante em grande parte do mundo. Esse sistema, por ser excludente, não tem um compromisso ético com todas as pessoas. Para Quijano (2009), o iluminismo, com foco na

ciência e no conhecimento, surgiu na Europa como suporte cognitivo para as necessidades do capitalismo: “a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para controle das relações dos indivíduos com a natureza [...] em especial a propriedade dos recursos de produção.” (Quijano, 2009, p.74). Nesse período houve também uma naturalização das identidades e da distribuição do poder no mundo capitalista - e moderno.

O eurocentrismo, portanto, não é uma verdade apenas para os europeus, mas também para todos aqueles que foram educados/catequizados sob o seu domínio hegemônico. Assim, com a modernidade, ainda segundo o autor, deu-se “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.” (Quijano, 2009, p.75). Essa dualidade entre europeus e os outros, colonizadores e colonizados, se perpetua grandemente até os dias atuais, quando são feitas manobras para que o poder permaneça sob o controle de uma burguesia que o herdou dos europeus colonizadores.

De forma análoga, a educação e a distribuição de conhecimento são frequentemente feitas hoje de forma muito semelhante ao que era feito desde o princípio da escola, muito embora o conceito de interculturalidade já se faça conhecer na América Latina (Candau, 2008). Parece que ainda não existe compromisso ético daqueles que hoje, ainda, detêm o poder, com a disseminação do conhecimento para que todos possam desfrutar dele, pois isso iria contra os objetivos de manutenção do poder nas mãos dos herdeiros da colonização.

Por isso, segundo Borba (2005), o modelo classificatório de avaliação na educação, onde os alunos são considerados aprovados ou não, reforça a concepção de exclusão, pois o resultado da avaliação é visto como uma sentença que pode afetar o aluno ao longo de sua vida.

Conforme afirma Luckesi (2002), o autoritarismo⁷ frequentemente se faz presente na educação (e, portanto, também na avaliação), justamente para que haja uma manutenção do status quo e da sociedade tal qual ela é desde a Revolução Francesa. Naquele momento a burguesia usou a classe trabalhadora para juntas, se libertarem dos privilégios opressores da nobreza. Então, os burgueses passaram a usufruir desses privilégios, antes inalcançáveis. Sendo assim, lutaram para mantê-los, excluindo o proletariado da possibilidade de usufruto daquilo pelo qual também lutou e ainda luta para alcançar.

⁷ Entendido por Luckesi como o que Paulo Freire caracteriza como Educação bancária, em que o professor detém todo o conhecimento que deverá, simplesmente, ser depositado nos estudantes. Estes, posteriormente, deverão provar sua “aprendizagem” demonstrando o quanto daquele conhecimento “transferido” é possível de ser lembrado tal e qual o professor inicialmente havia transmitido.

Pena (2014) descreve que, segundo Freire - inspirado em Gramsci (2022) e Fanon (2020) - a existência de uma classe dominante requer uma classe dominada. Assim, para que a burguesia mantenha seu poder, é crucial manter as classes menos privilegiadas afastadas dos benefícios desfrutados pelas elites econômicas. Isso exige esforços para conservar a exclusão em várias esferas, como no poder, no acesso ao conhecimento e na economia.

Desde o período colonial em nosso país, os mecanismos de exclusão foram refinados para garantir o poder contínuo das classes dominantes. A escola, com práticas cerceadoras e discriminatórias, é apenas um dos muitos instrumentos usados para esse fim.

Faz-se necessário lembrar que os privilégios não recaem apenas sobre as classes abastadas – que, nas Américas, se formaram a partir da acumulação primitiva de capital por meio da escravização de humanos e pela expropriação de terras (Pinheiro, 2023). Existem também outras posições hegemônicas na sociedade que desfrutam deles, como as pessoas brancas⁸, os homens⁹, os heterossexuais, as pessoas cisgênero¹⁰, entre outros.

Se a educação não propicia a transposição dessas hegemonias e o compartilhamento das benesses existentes na sociedade entre todos os tipos de pessoas, ela não está possibilitando a transformação social necessária (Freire, 1997). Isso porque sem essa possibilidade de ultrapassar a hegemonia estabelecida aos pobres, aos negros e indígenas, às mulheres, aos homossexuais, às pessoas transsexuais e às pessoas com deficiência, sempre caberá a posição de subalternidade, enquanto às maiorias sociais¹¹ caberá o privilégio e o domínio sobre os demais.

Não é aceitável que desejemos que tais opressões se mantenham. Então precisamos entender, colocar em prática e buscar disseminar o papel transformador da educação, que precisa

⁸ Onde se lê pessoas brancas, pode-se ler branquitude. Mas o que é a branquitude? Trata-se do grupo de pessoas brancas que exerce, ainda hoje, conscientemente ou não, uma relação de dominação sobre as demais raças/etnias, que, segundo Bento (2022), “assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro”. A autora explica também que a branquitude não se enxerga como racializada. Os que têm raça são os outros: negros, indígenas, asiáticos. Já os brancos são vistos como universais, marco zero.

⁹ De forma análoga àquela que diz respeito à branquitude e à questão racial, os homens desfrutam de privilégios no que concerne à questão de gênero, em detrimento das mulheres e demais gêneros conhecidos hoje em nossa sociedade. As opressões se dão em diversos vieses, como aprendemos com Angela Davis (2016) e Carla Akotirene (2022). É necessário que eles não sejam hierarquizados, mas entendidos através de suas interseções: raça, classe e gênero precisam ser levados em consideração para uma sociedade mais equânime.

¹⁰ Aquelas cuja identidade sexual (gênero) coincide com o sexo biológico com que nasceram.

¹¹ Quando se fala em maiorias ou minorias sociais não se está, de forma alguma, fazendo qualquer menção à quantidade de pessoas pertencentes a diversos grupos, mas à posição de domínio (ou não) exercida pelos membros desses grupos.

ser contra-hegemônica, ou seja, antirracista¹², anti-homofóbica¹³ e anticapacitista¹⁴. Para tanto, práticas autoritárias devem ceder espaço a formas de autoridade mais democráticas¹⁵ nas instituições de ensino.

2.2.3 Pedagogia Crítica e Educação Contra-Hegemônica

A pedagogia crítica é uma abordagem educacional que visa não apenas a promover a aprendizagem, mas também a fomentar a transformação social por meio da conscientização crítica. Nessa perspectiva, são feitas importantes reflexões sobre o papel da educação como instrumento de emancipação e justiça social (Freire, 2023).

Esse olhar pedagógico crítico-se opõe à educação tradicional, que entende o professor apenas como um transmissor de conteúdo e o aluno como mero receptáculo. Essa forma de transmissão de conhecimento ficou conhecida como *educação bancária*. Segundo Freire (2023, p.80) “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. A crítica à essa forma de educação ocorre justamente porque ela não estimula a transformação das condições sociais, tornando-se assim, ineficaz.

Já em 1968, Freire afirmava que a prática pedagógica bancária é também opressora, pois sustenta-se na dicotomia entre culto e inculto, civilizado e selvagem, opressor e oprimido (Freire, 2023). Essa ideia também está referendada por autores como Quijano (2009) e Ballestrin (2013). Dessa forma, a pedagogia bancária minimiza a possibilidade ou impede que os educandos desenvolvam um senso crítico e coloquem em prática seu potencial criador, o que é exatamente o desejo da burguesia dominante: se o dominado percebe seu potencial transformador, não se permitirá continuar sendo oprimido. hooks (2017, p.12), ao ingressar em um novo ambiente escolar, afirma que “logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade” do professor. A autora relata ainda que em sua experiência escolar e acadêmica aprendeu rapidamente que a catequização que ocorre na escola

¹² A luta antirracista visa a combater a branquitude, isso é, os acessos sociais garantidos unicamente pela cor da pele e estão “voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição.” (Pinheiro, p.89, 2023).

¹³ Anti-homofóbica é a luta que visa a combater os privilégios das pessoas heterossexuais.

¹⁴ Anticapacitista é a busca por direitos equânimes entre as pessoas com alguma deficiência e as que não tem deficiência alguma.

¹⁵ Segundo Furlani (2004), a autoridade - na escola e nos demais setores da sociedade - pode ser autoritária, permissiva ou, idealmente, democrática. É através da autoridade democrática que a diferença é mutuamente respeitada, derivando naturalmente da relação entre professor e aluno, sem que a autoridade do professor seja imposta ou, no outro extremo, negada por ele.

visa a homogeneizar os conhecimentos e experiências dos alunos, em vez de estimular o pensamento crítico, de forma que os estudantes “eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais [...] mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas.” (hooks, 2017, p. 14).

A pedagogia crítica humanizadora, portanto, busca, por meio de uma relação dialógica que reconhece tanto o educador quanto os estudantes como sujeitos do processo, permitir que o aluno reconheça o potencial transformador da educação. Assim, ele toma consciência de que seu pensamento autêntico (e não apenas reprodutor do que o educador lhe transmite) pode produzir, construir e modificar a realidade. “Só é possível encontrar uma solução na medida em que estabelecermos uma cumplicidade com o outro, em que criarmos uma parceria entre aluno e professor.” (Leffa In Lima, 2011, p. 16).

Freire (2023) também defende que a educação deve ser um processo dialógico, no qual educador e educandos colaboram mutuamente na construção do conhecimento. Essa concepção corrobora ideias gramscianas para a educação quando afirma que o educando, como sujeito do processo educativo, constrói a si mesmo em interação com os demais envolvidos na ação educativa, ao trazer as experiências concretas de seu mundo cultural (Melo, Rodrigues, 2022). Dessa forma, em vez de apenas absorver informações, os alunos devem ser motivados a questionar e refletir sobre suas realidades e o mundo ao seu redor. Freire (2023) denomina essa abordagem como *educação problematizadora*. O desenvolvimento de uma consciência crítica acerca de seu contexto social, político, econômico e étnico é fundamental, pois capacita os indivíduos a reconhecerem e enfrentarem as condições de opressão. Nesse aspecto, a pedagogia crítica já se aproximava, desde os primórdios, de uma noção intercultural da educação (Candau, 2008), na qual se pretende uma ruptura com a cultura escolar monocultural.

No entanto, há sempre uma reação por parte dos opressores à educação libertadora, visto que o estímulo à criticidade é considerado “perigoso” por colocar em xeque o status quo. bell hooks¹⁶ (2017) afirma que a aprendizagem é revolucionária. Segundo a autora a educação deve ser um espaço de resistência à opressão, onde os estudantes possam questionar e desafiar as normas sociais que sustentam a injustiça. Afirma ainda que o respeito e o amor devem estar presentes no ambiente educacional para que seu objetivo libertador seja alcançado.

Sob um viés intercultural, a educação deve também possibilitar um diálogo entre diferentes grupos socioculturais, voltando-se, assim como a pedagogia crítica, à construção de

¹⁶ A autora bell hooks (nascida Gloria Jean Watkins) grafava seu próprio pseudônimo literário com letras minúsculas com o intuito de que seus leitores focassem em seus escritos, não em sua própria história. Além disso, buscou assim escapar do ego que naturalmente acompanha a identidade de cada um. (Barcela, Lopes, 2018)

uma sociedade plural, humana e democrática, que permita a coexistência entre igualdade e identidade (Candau, 2008).

A pedagogia crítica visa a transformar o processo educacional em um veículo para a transformação social, promovendo uma educação que, além de ensinar, emancipe e inspire os indivíduos a lutar por um mundo mais justo e equitativo. Contudo, no intuito de evitar tais transgressões, as elites herdeiras das oligarquias buscam podar as reais possibilidades de os alunos construírem conhecimento libertador.

2.3 Avaliação em Língua Inglesa sob um Viés Contra-Hegemônico

Muitas vezes, os temas abordados nas aulas e também nas avaliações em Língua Inglesa – especialmente considerando os conteúdos presentes nos materiais produzidos para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), adotados nacionalmente – tratam de aspectos contra-hegemônicos. A discussão sobre hegemonias de gênero e de raça, bem como o incentivo à reflexão sobre a insustentabilidade de determinadas correntes econômico-político-sociais, estão entre os temas presentes em sala de aula e em textos avaliativos, aspectos preconizados desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998). Contudo, promover tais debates sem que eles se reflitam na forma como a avaliação se configura nas escolas revela uma incoerência.

2.3.1 Críticas às Abordagens Hegemônicas de Avaliação no Brasil

Segundo Luckesi (2002) e Rufino (2021), a avaliação escolar funciona como um veredito de exclusão para aqueles cujo aprendizado não atende aos interesses das classes dominantes. Apesar de aspirar a uma imagem mais inclusiva e democrática, a escola mantém práticas e uma essência que permanecem elitistas e excludentes. Isso se reflete no currículo, frequentemente eurocêntrico e pouco diverso, bem como na abordagem da avaliação, centrada sobretudo em provas e testes.

As elites econômicas brasileiras buscam manter uma estrutura educacional "rígida, inelástica, seletiva e socialmente discriminante." (Romanelli, 1984 in Borba, 2005, p. 10) para garantir sua permanência no poder, como evidenciado em diversos momentos da história da educação brasileira.

Rubem Alves (2005) critica a avaliação classificatória e o valor pedagógico dos vestibulares, afirmando que estes destroem a inteligência e a capacidade de aprendizagem ao

privilegiarem a memória, em detrimento do raciocínio lógico, da capacidade argumentativa e do pensamento crítico. Afirma, ainda, que devido à seletividade da memória, o cérebro humano descarta rapidamente aquilo que não é útil ou prazeroso. Os vestibulares, contudo, como forma de avaliação classificatória, não foram introduzidos no sistema educacional brasileiro de maneira despretensiosa. Esses exames funcionam como um freio à ascensão e transformação social, conforme apontado por Luckesi (2002), Hoffmann (1993) e Rufino (2021). Os vestibulares constituem uma extensão da avaliação tradicional, com suas provas classificatórias utilizadas como controle do acesso ao ensino superior. O surgimento dos vestibulares, ocorrido durante a ditadura militar, alinha-se com o projeto educacional excludente desde sua origem.

Hoffmann (1993), Luckesi (2002) e Rufino (2021) argumentam que a avaliação tradicional, de modo geral, ainda tem como finalidade fornecer mão-de-obra barata, contribuindo para a perpetuação da estratificação de classes que sustenta o sistema capitalista desigual. Desse modo, os exames de acesso – como exemplo de prova classificatória que determina a aptidão dos estudantes para o ingresso na universidade – assim como outras provas classificatórias, exercem papel central na manutenção da divisão de classes e da concentração de poder nas mãos da burguesia. Tal realidade confirma a avaliação como um dos braços da educação, que, desde seus primórdios no Brasil, tem servido à divisão social e à manutenção do poder por parte das classes, gêneros e etnias dominantes (Nascimento, 2022).

O vestibular, no entanto, não é o único instrumento com esse propósito. Para Luckesi (2002), a prática comumente chamada de avaliação da aprendizagem escolar pouco se relaciona com uma avaliação em seu sentido pleno. Essa prática consiste, sobretudo, na aplicação de provas e exames com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes em determinados conteúdos e classificá-los como aprovados ou reprovados. Tal prática separa os alunos em "eleitos" e "não-eleitos", sendo, portanto, seletiva e excludente: aceita alguns e marginaliza outros.

A avaliação classificatória exerce, inclusive, forte influência sobre o currículo e demais aspectos da prática pedagógica – fenômeno que Luciano Oliveira (2015) denomina efeito *washback* e que Rubem Alves (2005) chama de *cultura do exame*. Diante dessa influência, “os professores e a coordenação acadêmica precisam ter cuidado ao elaborar os testes, pois eles têm impacto sobre o universo de ensino e aprendizagem.” (Oliveira, 2015, p. 255) – e, sobretudo, sobre os estudantes e sua trajetória acadêmica.

Hoffmann (1993) argumenta que tentativas de emancipação na educação tendem a ser recebida com desconfiança, pois a função da educação formal, no Brasil ou em diversos contextos ocidentais, jamais foi verdadeiramente democrática. Paulo Freire, por exemplo,

embora amplamente admirado por defensores de uma educação libertadora, é frequentemente alvo de críticas por parte das classes dominantes e seus apoiadores.

Freire (1997) ressalta que seu sonho pedagógico não é desejado pela burguesia colonial dominante, por não lhe ser benéfico. Ele defende um mundo menos desigual, onde as discriminações de raça, gênero e classe sejam vistas como vergonhosas, jamais como motivo de orgulho ou lamentação. O autor enfatiza que, sem a concretização desse sonho, a tão almejada democracia não passa de uma farsa.

Por essa razão, a burguesia dominante dissemina ideias contrárias a qualquer renovação na educação que aponte para uma abordagem mais democrática. Hoffmann (1993) destaca que a crença generalizada de que a avaliação classificatória garante a qualidade do ensino constitui um dos principais entraves para a superação da prática tradicional. Essa crença, aliás, não é exclusiva dos professores, sendo compartilhada por amplos setores da sociedade, como se observa em reportagens jornalísticas, programas televisivos e falas de indivíduos de diferentes classes sociais e ocupações.

Hoffmann (2011) acrescenta que há um descrédito em relação às escolas que buscam inovar, especialmente no campo da avaliação, devido à percepção de que são menos exigentes e, portanto, menos competentes no ensino em comparação às escolas tradicionais. Essa descrença nas inovações pedagógicas, contudo, não surge do acaso: ela se ancora em nosso histórico colonial e na permanência da lógica da colonialidade no Brasil e em diversas partes do mundo.

Nascimento (2022) destaca que os colonizadores e seus herdeiros não desejam, logicamente, ter que competir em igualdade com os grupos historicamente excluídos – como pessoas pobres, negras, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, entre outros. Segundo a discussão presente na literatura pós-colonial, conforme apresentada por Camila Penna (2014), a eliminação das dicotomias como bárbaros versus civilizados, negros versus brancos, dominantes versus dominados, levaria à dissolução das categorias que sustentam a dominação. Assim, sem que haja alguém a ser oprimido, como manter o poder dos opressores?

Passos (2022) levanta a questão de como a análise da prática pedagógica pode revelar as subjetividades que resultam na inclusão ou exclusão de indivíduos que se alinham ou não aos padrões hegemônicos de gênero, sexualidade, raça e classe. A colonialidade estabeleceu dicotomias como civilização versus barbárie, normalidade versus desvio. A normalidade, concebida como "normal-natural", leva aqueles que são considerados como desviantes a buscar conformidade ou enfrentar exclusão. A diferença é vista como anormalidade, falta de cultura ou necessidades especiais e, portanto, como um problema que a escola deve resolver (Candau,

2016). A escola, ao promover essa normalidade em oposição a essas ditas “anomalias”, torna-se um espaço que reforça um “daltonismo cultural¹⁷.” (Candau, 2016, p. 816), onde colonialidade, hegemonia e autoritarismo ainda se fazem presentes, pois são necessários para a manutenção do domínio burguês sobre a classe trabalhadora, do branco sobre o negro, do homem sobre a mulher, entre outros binômios opressor-oprimido.

A modernidade estabeleceu também a dicotomia entre conhecimento e ignorância, mas esses conceitos não são mutuamente excludentes; pelo contrário, são interdependentes. O conhecimento hegemônico precisa gerar ignorância para se manter como tal. Assim, segundo Passos (2022), a ignorância é um efeito do conhecimento necessário para sustentar o status quo da normalidade.

As escolhas feitas no contexto escolar sobre currículo, avaliação e práticas pedagógicas não são arbitrárias. Em muitos casos, elas refletem a intenção de manter o domínio dos dominantes sobre os dominados, mantendo os excluídos à margem da sociedade por meio da educação e de seus braços, dentre os quais, a avaliação.

A educação não realiza seu potencial emancipatório porque não se deseja que o faça. O sistema de avaliação escolar persiste como excludente porque esse é o seu intuito. Se não fosse autoritário e excludente, poderia ser mais democrático e, assim, promover a emancipação dos oprimidos, algo que as classes dominantes não desejam (Luckesi, 2002).

O medo, consequência desse autoritarismo ainda presente na avaliação escolar, funciona como um mecanismo de controle na sociedade e na escola. A pedagogia comeniana (que emprega o medo como forma de controle) comentada por Fidalgo (2006) é, portanto, utilizada nas escolas para facilitar o domínio das massas, pois o receio de represálias por parte dos detentores do poder desestimula a resistência ou revolta contra as injustiças na educação – e além dela.

Visto que a avaliação escolar tem atuado como um freio para o avanço social de minorias oprimidas por uma burguesia dominante (Luckesi, 2002), a intenção deste trabalho é justamente a proposição de práticas avaliativas menos conservadoras, puramente somativas, classificatórias e autoritárias. Pretende-se, por meio delas, verificar se práticas mais diagnósticas, formativas e mediadoras podem promover uma prática educativa mais emancipatória para os estudantes.

¹⁷ Em um mundo onde há um arco-íris de culturas, conceito de Boaventura Souza Santos, a falta de consciência acerca dessa diversidade cultural que nos rodeia pode ser descrita como daltonismo cultural (Candau, 2016).

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi previamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em março de 2024 (anexo B). Ela aborda a questão da avaliação com viés contra-hegemônico para estudantes dos anos finais do ensino fundamental em Língua Inglesa.

3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa tem teor qualitativo e adota elementos da pesquisa-ação tais como: identificação de um problema da prática pedagógica a ser transformado, participação ativa do pesquisador, caráter colaborativo da pesquisa, produção de conhecimento prático, flexibilidade e adaptação da pesquisa durante seu desenvolvimento, e integração entre teoria e prática.

A pesquisa qualitativa é concebida como uma forma de investigação que se distingue da abordagem quantitativa, pois reconhece e valoriza a diversidade das experiências humanas. Essa perspectiva permite que as experiências dos participantes orientem o curso da pesquisa, com ênfase na compreensão, em detrimento da mensuração.

Quanto à pesquisa-ação, será adotada a abordagem proposta por Tripp (2005) que destaca a transformação e aprimoramento de práticas específicas por meio de reflexão crítica e intervenção direta. Tripp conceitua a pesquisa-ação como um processo cíclico, no qual a prática é aprimorada por meio de uma oscilação sistemática entre a ação no campo da prática e a investigação sobre ela.

É importante ressaltar que, nessa visão, a pesquisa-ação permite a participação direta dos sujeitos envolvidos, promovendo uma pesquisa colaborativa, na qual os participantes são valorizados e transformados em agentes de transformação de suas próprias realidades. Na pesquisa-ação, teoria e prática estão intrinsecamente conectadas, sendo a prática considerada uma fonte fundamental de conhecimento a ser valorizada no processo investigativo.

No contexto educacional, especificamente, a pesquisa-ação é uma estratégia para o desenvolvimento de professores-pesquisadores, permitindo que eles utilizem suas pesquisas para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado (Tripp, 2005).

Segundo Duboc (2007), foram identificados três problemas principais ao investigar o contexto de avaliação escolar no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. São eles (1) a visão de avaliação como sinônimo de mensuração – um conceito relacionado ao positivismo/cientificismo que moldou a educação em sua origem; (2) a avaliação de conteúdos memorizáveis, tratando a língua como apenas um código linguístico, “negligenciando outros

aspectos tais como cultura e pensamento crítico, por exemplo, que a aprendizagem de uma língua estrangeira abarca” (Duboc, 2007, p. 268); e (3) o foco excessivo em provas escritas para avaliar a aprendizagem dos estudantes, devido à uma preocupação exagerada com a objetividade no processo avaliativo (e conseqüente feedback predominantemente numérico).

É sobre esse racionalismo cartesiano, ainda predominante no contexto de avaliação em Língua Inglesa e observável desde o surgimento da avaliação escolar, que esta pesquisa se debruça. Ela busca alternativas avaliativas menos positivistas, refletindo positivamente sobre o aprendizado e adotando um viés que questione a hegemonia estabelecida. Por isso, esta pesquisa apresenta elementos da pesquisa-ação, com o intuito de abordar problemas coletivos e promover transformações em contextos educacionais, como preconiza Tripp (2005).

De acordo com o autor, a pesquisa-ação envolve ações como o reconhecimento do campo de estudo e das práticas atuais e a reflexão crítica sobre cada etapa da pesquisa e dos resultados obtidos. A pesquisa-ação também destaca sua natureza participativa, sendo particularmente relevante para tratar de questões coletivas e impulsionar mudanças em contextos educacionais ou sociais.

No que se refere à geração de dados, a essa metodologia utiliza instrumentos como questionários e entrevistas. Neste estudo optou-se por utilizar questionários online respondidos pelos professores de inglês participantes do curso de formação docente ministrado pela pesquisadora principal. É importante destacar que esses instrumentos não são utilizados apenas para gerar dados, mas também para colaborar com a investigação e aprimorar a compreensão da realidade em estudo.

3.2 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi organizada em três etapas principais, conforme seu desenho metodológico. Inicialmente, foi elaborada uma coletânea de propostas de atividades avaliativas diversificadas, orientadas por uma concepção contra-hegemônica. Em seguida, organizou-se e implementou-se um minicurso de extensão voltado a professores de Língua Inglesa, ocasião em que a coletânea foi apresentada. A partir da análise dos dados obtidos por meio dos feedbacks fornecidos, o material foi aprimorado e validado. A versão final do produto educacional ficará disponibilizada para que professores interessados possam utilizá-la tal como apresentada ou adaptá-la às especificidades de suas realidades. A análise dos dados gerados ao longo da pesquisa foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, descrita na seção seguinte.

- Primeira etapa – Construção do Produto Educacional (PE): Nesta fase, foi elaborado um caderno pedagógico contendo a coletânea de atividades avaliativas diversificadas com viés contra-hegemônico em Língua Inglesa, a ser validado por docentes. O PE está descrito no Capítulo 5.
- Segunda etapa – Validação pelo público docente: Nesta etapa, foi organizado um minicurso sobre avaliação em Língua Inglesa com viés contra-hegemônico, elaborado pelas pesquisadoras e ofertado no programa de extensão do Colégio Pedro II. Participaram docentes da área, aos quais foi apresentado o material com as propostas avaliativas e seus fundamentos. Esses docentes forneceram feedback sobre as diferentes unidades do PE por meio de questionários on-line¹⁸ (Apêndices A, B, C e D).
- Terceira etapa – Análise dos dados e versão final do PE: Por fim, os dados coletados foram analisados, permitindo o aprimoramento da coletânea, em consonância com a abordagem metodológica proposta por David Tripp. O material foi então organizado em sua versão final, destinada à divulgação.

3.3 Caracterização do Campo de Estudo e Forma de Ingresso em Campo

A população docente participante desta pesquisa foi composta por professores de Língua Inglesa, inscritos no minicurso de extensão organizado pelas pesquisadoras, cujo tema foi a avaliação em Língua Inglesa sob uma perspectiva contra-hegemônica. As atividades oferecidas durante o minicurso foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma Moodle do Colégio Pedro II. Realizaram-se quatro encontros síncronos, cada um com duração de uma hora e trinta minutos. Ao longo do minicurso, os participantes responderam a quatro questionários on-line, vinculados às atividades propostas, com o objetivo de validar o produto educacional apresentado e analisado durante o curso.

Inicialmente, após a aplicação com os docentes, previa-se também a aplicação de uma unidade do produto com discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II – Campus Realengo II. No entanto, alguns fatores levaram à decisão de realizar a aplicação apenas com docentes:

- A pesquisadora principal encontrava-se afastada da sala de aula para fins de estudo, o que exigiria compatibilizar sua disponibilidade de horário com a do professor substituto;

¹⁸ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVk-d6lq8psD8HcQos690-q00fecsUMVAGKqS0wfugrWt0pw/viewform>

- O calendário escolar, impactado por um período de greve, encurtou o ano letivo, inviabilizando a aplicação sem comprometer a programação das turmas;
- O prazo de conclusão do curso, iniciado em 2023, também restringia a viabilidade de aplicar o produto a uma nova amostra, o que exigiria análises adicionais;
- A variedade de sugestões relevantes recebidas para inclusão no PE ampliou significativamente o escopo do produto, exigindo mais tempo de análise, pesquisa e implementação.

Espera-se, portanto, que o PE possa ser integralmente aplicado junto a discentes no ano letivo de 2025, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas a partir desse novo olhar.

3.4 Metodologia da Análise de Dados

A análise dos dados obtidos seguiu a proposta de análise de conteúdo das comunicações, conforme delineada por Bardin (1977). Trata-se de “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação [...]” (Bardin, 1977, p.36) do conteúdo analisado. Assim, busca-se evitar uma leitura simplista dos dados obtidos, reconhecendo o caráter provisório de quaisquer hipóteses formuladas e evitando interpretações meramente intuitivas. “Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo.” (Silva e Fossá, 2015). Por meio da análise de conteúdo intenciona-se validar (ou não) as interpretações dos dados, buscando entender se são generalizáveis, seguindo os critérios de sistematização das análises de conteúdo propostas.

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo deve seguir regras homogêneas, objetivas, exclusivas, adequadas e exaustivas, com o objetivo de extrair informações que não se limitem à dimensão linguística dos conteúdos comunicados. Tais informações, extraídas por meio dos instrumentos de geração de dados — como as falas dos participantes e os questionários aplicados — podem conter pressupostos históricos, psicológicos, econômicos ou sociológicos pertinentes a esta pesquisa. A análise busca, portanto, explicitar tais pressupostos. A partir da descrição do conteúdo gerado, foram feitas inferências com o intuito de construir interpretações menos simplistas dos dados coletados.

“A condução da análise dos dados abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados.” (Silva e Fossá, 2015). Bardin (1977) organiza essas etapas em três fases: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados.

Segundo Silva e Fossá (2015), a pré-análise corresponde ao momento de contato inicial com os documentos de geração de dados, à luz do referencial teórico adotado. No contexto desta pesquisa, essa etapa se concretizou na leitura inicial das respostas aos questionários. Em seguida, definiu-se o corpus da análise, com a seleção dos documentos que seriam utilizados. A partir dessa primeira leitura, formularam-se hipóteses iniciais e elaboraram-se indicadores, ainda no âmbito da pré-análise.

Após a pré-análise, ainda segundo as autoras, passa-se à fase de exploração do material, durante a qual os questionários respondidos pelos docentes foram analisados com base em categorias temáticas, como dados pessoais e pressupostos avaliativos, entre outras.

Por fim, na terceira fase — de tratamento, inferência e interpretação dos dados — realiza-se uma análise comparativa, destacando suas similaridades e diferenças (Silva e Fossá, 2015).

4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O curso de Extensão

Conforme descrito no capítulo referente à metodologia deste estudo, a pesquisa de campo teve início com a organização de um curso de extensão sobre avaliação em Língua Inglesa sob uma perspectiva contra-hegemônica, elaborado pelas pesquisadoras. Intitulado *Avaliação sob um viés contra-hegemônico em Língua Inglesa*, o curso teve como público-alvo docentes de inglês como língua adicional. O curso foi ofertado por meio do programa de extensão do Colégio Pedro II, responsável por sua divulgação – por meio da Pró Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão da instituição – e pela organização das inscrições. Este curso foi conduzido, na modalidade de Educação a Distância (EaD), durante o mês de outubro de 2024, por meio da plataforma Moodle do referido colégio.

A proposta do curso foi apresentar um panorama geral sobre conceitos e fundamentos da avaliação escolar, com foco específico na avaliação em Língua Inglesa e em abordagens avaliativas contra-hegemônicas. Também buscou-se trabalhar os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, além de promover reflexões sobre a educação sob uma perspectiva crítica. Um de seus objetivos foi contribuir para o desenvolvimento e validação de um caderno pedagógico com propostas avaliativas contra-hegemônicas em Língua Inglesa, elaborado com base nesta pesquisa e apresentado como seu Produto Educacional.

Com duração de quatro semanas, o curso integrou atividades assíncronas com carga horária semanal de 3h30 e encontros síncronos semanais de 1h30, totalizando 20 horas. As atividades assíncronas envolveram leituras, tarefas práticas e autoavaliações. Além dos materiais obrigatórios, foram indicadas leituras complementares para aprofundamento, bem como uma bibliografia adicional. A organização do curso ao longo das quatro semanas está sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do Curso

Semana	Material Obrigatório	Material Complementar	Encontro Síncrono
1 (10/10/24)	* Avaliação da Aprendizagem Escolar – capítulo II (Luckesi, 2002).	* Avaliação da Aprendizagem Escolar – capítulo IX (Luckesi, 2002).	* Apresentação do curso e dos participantes.

	<p>* Caderno pedagógico de propostas avaliativas com viés contra-hegemônico em Língua Inglesa.</p> <p>* Questionário inicial sobre o perfil docente e pressupostos avaliativos em Língua Inglesa.</p>	<p>* Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares – Narrativa 14 e narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro (Lima, 2011).</p>	<p>* Partilhas com base no questionário inicial.</p>
<p>2 (17/10/24)</p>	<p>* Educação dos Sentidos e Mais... – Inúteis e Perniciosos (Alves, 2005).</p> <p>* Questionário para análise da Unidade 1 do caderno pedagógico.</p>	<p>* Educação dos Sentidos e Mais... – Se nós não sabemos, por que é que eles têm de saber (Alves, 2005).</p> <p>* Um olhar sobre a prática avaliativa em Língua Inglesa (Rodrigues, Rocha, Gonçalves, 2011).</p> <p>* Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas – Capítulo 1 (Luckesi, 2018).</p>	<p>* Avaliação escolar.</p> <p>* Avaliação em Língua Inglesa.</p> <p>* Avaliação sob um viés contra-hegemônico.</p>
<p>3 (24/10/24)</p>	<p>* Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana (Penna, 2014).</p> <p>* Questionário para análise da Unidade 2 do caderno pedagógico (acerca da questão racial).</p>	<p>* Vence demanda: educação e descolonização – Qual é a tarefa da educação? (Rufino, 2021).</p>	<p>* Conceitos de hegemonia, contra-hegemonia, educação e avaliação.</p>
<p>4 (31/10/24)</p>	<p>* Questionário para análise da Unidade 3 do caderno pedagógico.</p>	<p>* A Caixa de Brinquedos (Alves, 2005).</p> <p>* Questionário de avaliação do curso e autoavaliação.</p>	<p>* Discussão coletiva sobre as análises das três unidades.</p>
<p>Leituras extras sugeridas ao longo do curso:</p>	<p>* Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso (Furlani, 2004).</p> <p>* Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade (Hoffmann, 1993).</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> * Como ser um educador antirracista (Pinheiro, 2023). * Educação dos Sentidos e Mais... (Alves, 2005). * Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (hooks, 2017). * O pacto da branquitude (Bento, 2022). * Pedagogias das travestilidades (Passos, 2022) * Vence demanda: educação e descolonização (Rufino, 2021).
--	---

Fonte: A autora, 2025

Na semana inicial, buscou-se oferecer aos docentes uma base teórica introdutória, ao mesmo tempo em que se procurou conhecer seus perfis, por meio de um questionário voltado à coleta de informações pessoais, profissionais e formativas, bem como à identificação dos pressupostos avaliativos presentes em suas práticas pedagógicas. O encontro síncrono foi marcado por apresentações individuais e partilhas de experiências, o que possibilitou a construção de um espaço de escuta e diálogo, favorecendo uma compreensão ampliada das expectativas e desafios enfrentados pelos participantes em seus contextos escolares.

A segunda semana teve como eixo temático a avaliação. As leituras propostas — com destaque para textos de Alves, Luckesi e Rodrigues, Rocha e Gonçalves — ofereceram aporte teórico relevante para reflexões sobre a avaliação no contexto escolar e, em particular, na área de Língua Inglesa. O momento síncrono promoveu um debate voltado à ampliação da compreensão dos conceitos abordados, estimulando conexões entre os referenciais teóricos e as vivências docentes dos participantes.

Durante a terceira semana, foram explorados os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, com atenção especial às suas articulações com os campos da educação e da avaliação. As contribuições teóricas de Penna e Rufino, somadas às experiências compartilhadas pelos docentes e às discussões e leituras prévias, enriqueceram o debate e fomentaram uma leitura crítica dos processos avaliativos.

A quarta e última semana concentrou-se na análise e discussão do caderno pedagógico elaborado pelas autoras do curso. Ao longo das semanas, os participantes responderam, por meio do Google Formulários, a questionários referentes às três unidades temáticas do caderno — gênero, raça e imigração —, nos quais destacaram aspectos positivos e limitações das propostas avaliativas, além de sugerirem ajustes e melhorias. Essas devolutivas foram discutidas coletivamente no encontro final, considerando os referenciais teóricos mobilizados e os diálogos estabelecidos ao longo do curso.

Cabe frisar que, em nenhum dos questionários aplicados foi solicitada a identificação dos participantes. Esse cuidado metodológico visou a garantir um ambiente de maior segurança e liberdade para a expressão de opiniões, favorecendo a crítica construtiva. Tal escolha alinha-se à proposta contra-hegemônica do curso, ao valorizar a escuta sensível, a pluralidade de vivências e a criticidade como caminhos para a transformação educativa.

É importante destacar que os docentes participantes da pesquisa demonstraram, por meio de suas respostas aos questionários e de sua participação nos encontros síncronos, preocupações não apenas com os processos avaliativos, mas também com a relevância de incorporar e priorizar aspectos contra-hegemônicos no contexto da educação básica brasileira. Esse viés pôde ser percebido tanto durante os encontros síncronos quanto por meio de suas respostas aos questionários. Esse perfil pode diferenciá-los do conjunto mais amplo de professores de Língua Inglesa atuantes no país, segundo Duboc (2007), qualificando-os de maneira mais específica para avaliar e validar o produto educacional desenvolvido.

4.2 Metodologia de Análise dos Dados

Aos docentes inscritos, foi apresentado o produto educacional *Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico*, desenvolvido no âmbito desta pesquisa e descrito neste capítulo, no item 4.2. Os participantes se apropriaram das propostas avaliativas elaboradas, bem como da fundamentação teórica que as sustentou. Posteriormente, com base nos feedbacks coletados por meio de questionários online, a coletânea foi aprimorada, em consonância com a abordagem metodológica proposta por David Tripp (2005).

A análise seguiu a proposta metodológica de Bardin (1977), estruturada em três etapas principais. A primeira, denominada pré-análise, corresponde à organização do material, incluindo a seleção e triagem dos dados coletados. Neste estudo, esse corpus é composto por quatro questionários respondidos pelos docentes participantes do curso: um inicial, voltado ao perfil dos participantes e seus pressupostos avaliativos, e três outros relativos às Unidades 1, 2 e 3 do Produto Educacional (PE). A segunda etapa, chamada de exploração do material, consistiu na análise do conteúdo segundo categorias temáticas, tais como dados pessoais e pressupostos avaliativos, permitindo a delimitação dos focos analíticos e a compreensão do contexto das respostas. A terceira e última etapa envolveu a interpretação, inferência e tratamento dos dados, com base na comparação entre os questionários, destacando semelhanças

e diferenças. Nessa fase, os dados foram categorizados e articulados com o problema da pesquisa.

A partir desse método, a análise dos dados foi conduzida em três etapas principais: (i) Pré-análise; (ii) Exploração do material; e (iii) Tratamento dos resultados.

- (i) A etapa de pré-análise consistiu na organização do material e contemplou as seguintes ações:
 - a) Seleção dos documentos a serem utilizados: os questionários online respondidos pelos docentes participantes do curso e as anotações da professora-pesquisadora feitas durante os encontros síncronos.
 - b) Formulação de hipóteses, partindo do pressuposto de que a adoção de práticas avaliativas com viés contra-hegemônico pode contribuir significativamente para a formação cidadã dos estudantes.
- (ii) A etapa de exploração do material voltou-se à codificação e envolveu:
 - a) Classificação dos documentos em dois grupos principais: (i) os que contêm as respostas dos docentes participantes e (ii) os que apresentam as análises da pesquisadora principal.
 - b) Organização dos instrumentos de coleta de dados relativos aos(as) professores(as), de modo a permitir sua posterior codificação e análise.
- (iii) O tratamento dos dados consistiu na categorização do material, conforme detalhado a seguir:
 - a) O questionário inicial foi categorizado em: (i) dados relativos à trajetória profissional e acadêmica dos(as) docentes; e (ii) dados sobre suas práticas avaliativas.
 - b) Os questionários de avaliação das unidades do PE foram organizados em: (i) pontos positivos; (ii) pontos negativos; e (iii) sugestões de melhoria.
 - c) As análises produzidas pela pesquisadora principal ao longo de todo o processo subsidiaram uma avaliação global da experiência formativa, fundamentada pelos demais instrumentos de coleta de dados, com vistas a confirmar ou refutar a hipótese da pesquisa.

A próxima seção apresenta a análise das respostas ao questionário inicial¹⁹ do curso, que foi proposto no primeiro dia de encontro síncrono entre a pesquisadora e o grupo de professores participantes.

¹⁹ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVk-d6lq8psD8HcQos690-qO0fecSUVAGKqS0wfugrWt0pw/viewform>

4.3 Análise do Questionário Inicial: Perfil dos Docentes Participantes e Seus Pressupostos Avaliativos

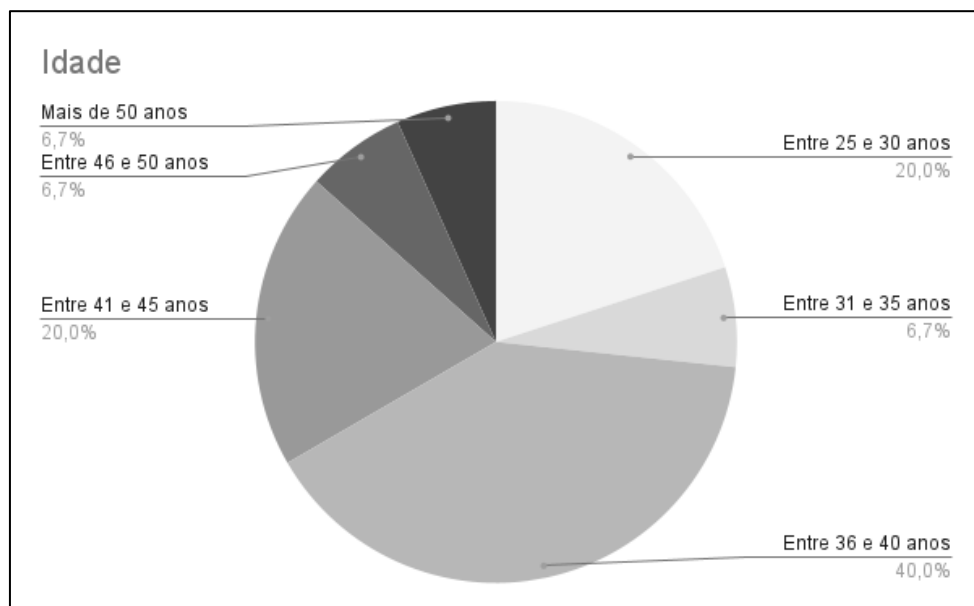
O curso contou com 24 pessoas inscritas e, inicialmente, 15 de fato iniciaram a participação. No entanto, apenas 11 docentes cumpriram todas as etapas propostas ao longo do curso.

A primeira parte do questionário inicial (Apêndice A) teve como objetivo traçar o perfil dos participantes, com ênfase em aspectos como idade, gênero e identificação racial. Em seguida, o foco recaiu sobre a experiência profissional e acadêmica desses docentes. Já a segunda parte do questionário teve como propósito investigar os pressupostos avaliativos dos participantes.

4.3.1 Parte 1: O Professor e sua Trajetória Acadêmica e Profissional

Nesta parte do questionário inicial, buscou-se retratar aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais dos(as) participantes do curso ministrado. Quinze docentes responderam ao questionário inicial. As respostas referentes ao quesito idade estão representadas no gráfico apresentado na Figura 3.

Figura 3: Faixa etária dos docentes participantes

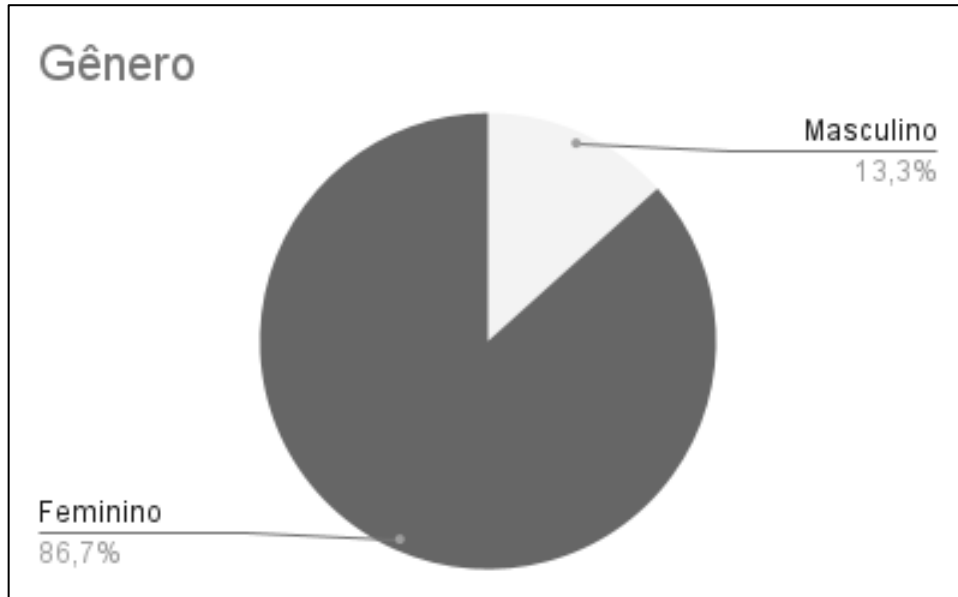


Fonte: a autora, 2025

Conforme observado, nenhum dos participantes possui menos de 25 anos de idade, e aproximadamente 27% têm entre 25 e 35 anos. Nota-se, ainda, que mais de 70% dos participantes têm mais de 35 anos.

A Figura 4 apresenta o recorte de gênero dos participantes.

Figura 4: Gênero dos docentes participantes



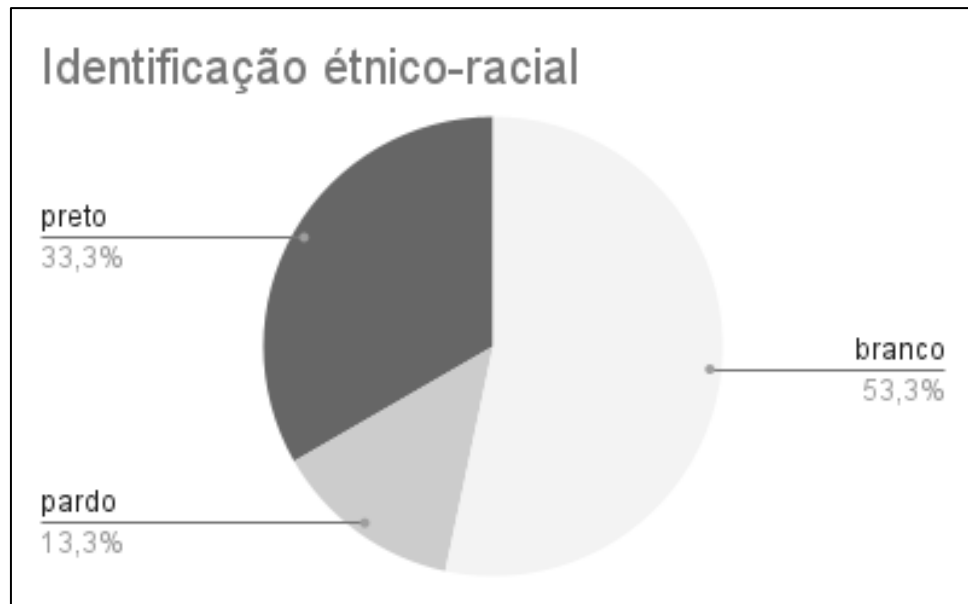
Fonte: a autora, 2025

Neste caso, observa-se que a maioria dos docentes participantes se identifica com o gênero feminino. Apenas dois respondentes declararam-se do gênero masculino, e nenhum participante indicou outra identidade de gênero. Tal dado corrobora a realidade apresentada em reportagem publicada pela *Agência Brasil* (Brasil, 2021), segundo a qual há uma predominância de mulheres — cerca de 80% — entre os professores de Língua Inglesa na educação básica.

É possível inferir, contudo, que, além do fato de haver mais professoras do que professores de inglês, em geral, pode também haver maior interesse do público feminino em participar deste curso devido à interseccionalidade (Akotirene, 2022), que atravessa as experiências sociais de forma estruturante. Por vivenciarem opressões relacionadas ao gênero, as mulheres podem estar mais sensibilizadas às diversas formas de opressão presentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Essa sensibilidade pode contribuir para um maior engajamento com propostas pedagógicas que enfrentem as hegemonias — inclusive aquelas responsáveis por sua própria opressão.

A pergunta seguinte do questionário busca apresentar o recorte racial dos participantes do curso. A Figura 5 traz os resultados obtidos.

Figura 5: Identificação étnico-racial dos participantes



Fonte: a autora, 2025

Conforme evidenciado na Figura 5, não há participantes indígenas ou asiáticos nesta pesquisa. Aproximadamente 46% dos docentes participantes se autodeclaram negros. Embora acompanham uma minoria social historicamente excluída dos espaços de poder, de liderança e das universidades (Bento, 2022), pessoas negras não constituem uma minoria numérica no Brasil (Pinheiro, 2023). Torna-se necessário, portanto, problematizar sempre que a branquitude se apresenta como maioria em determinados espaços, especialmente na educação, pois essa configuração não é natural, mas fruto de uma estrutura colonial.

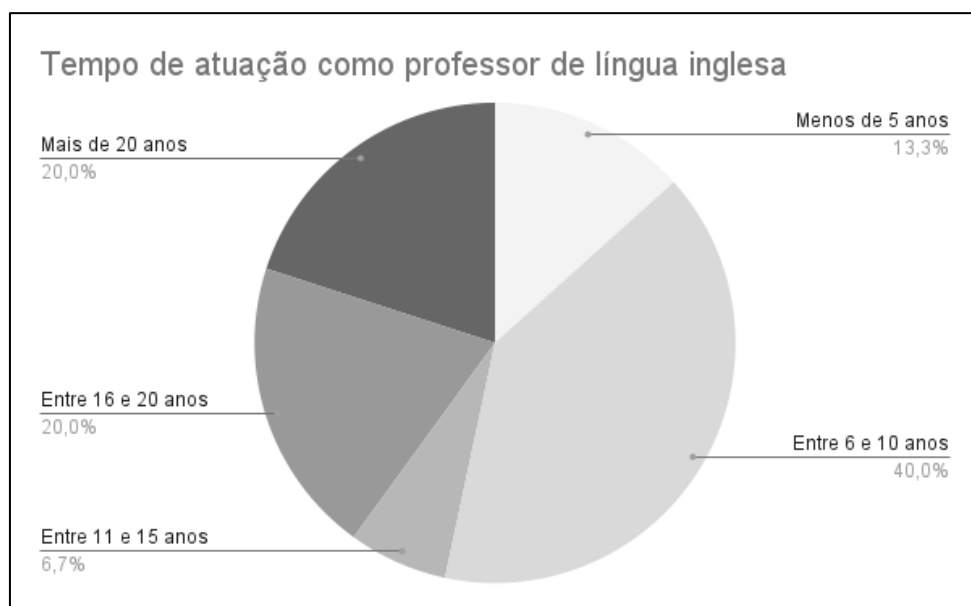
Ainda assim, a presença de professores que se identificam como pretos ou pardos entre os participantes pode estar relacionada ao fato de que, à semelhança do que ocorre com as mulheres em relação às opressões de gênero, pessoas negras vivenciam cotidianamente os efeitos da exclusão social. Conforme afirma Krenak (2020), por estarem à margem da sociedade, tendem a perceber com mais nitidez as formas de opressão que as afetam e, assim, a mobilizar-se em favor de transformações. A luta que empreendem é, portanto, não apenas legítima, mas também admirável, pois visa à superação das condições de subalternidade impostas por grupos hegemônicos. Por outro lado, o número de participantes brancos(as) ainda é superior ao de negros(as), o que reflete o domínio histórico da branquitude no campo acadêmico, como já apontaram Cida Bento (2022) e Bárbara Carine Pinheiro (2023).

No entanto, é possível identificar um movimento de pessoas brancas engajadas na luta antirracista — enfrentando, assim, uma estrutura que elas próprias ajudaram a construir. Pinheiro (2023) afirma que o conceito de raça foi historicamente elaborado como uma

justificativa para a escravização dos “outros”. A autora enfatiza que, se todo negro e indígena é afetado negativamente pelo racismo estrutural, todo branco é, por sua vez, beneficiado por ele. Em suas palavras: “A gente nasce e se forma humanamente neste país naturalizando pobreza de gente preta, naturalizando subalternidade e ausência nos espaços de poder, naturalizando criminalidade, naturalizando a desimportância da vida de gente preta.” (Pinheiro, 2023, p.57). Diante disso, ela destaca a responsabilidade das pessoas brancas na construção de práticas antirracistas, em especial em espaços onde a representatividade negra é reduzida ou inexistente. A presença de docentes brancos entre os participantes do curso pode, nesse sentido, sinalizar um engajamento crítico e necessário, que deve ser reconhecido e incentivado. Afinal, se pessoas brancas foram historicamente protagonistas na criação do racismo, cabe a elas também protagonizar sua desconstrução.

A próxima pergunta do questionário diz respeito ao tempo de atuação dos participantes como professores de Língua Inglesa. As respostas estão organizadas na Figura 6.

Figura 6: Tempo de atuação como professor de inglês

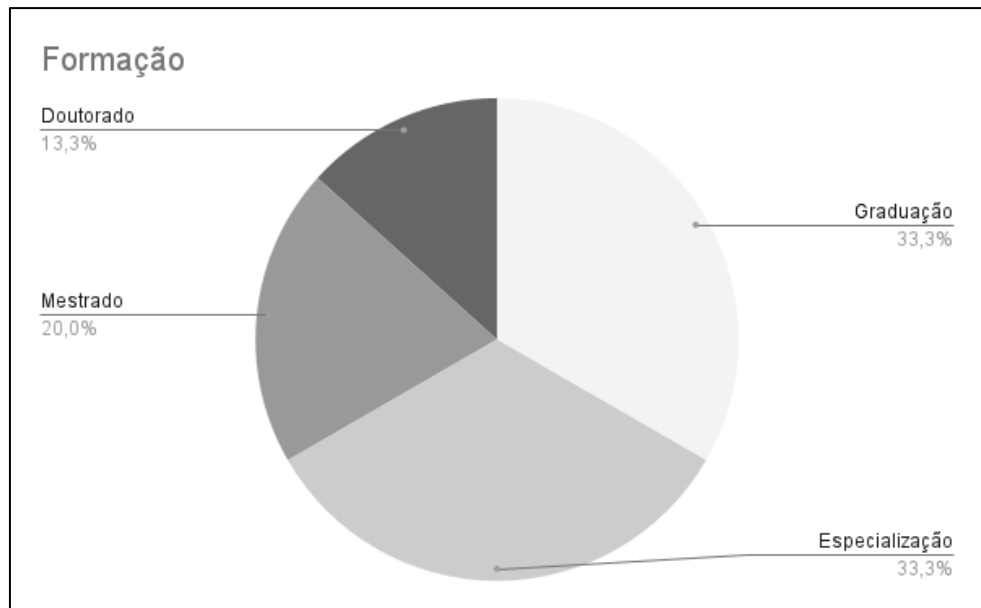


Fonte: a autora, 2025

Observando o gráfico presente na Figura 6, percebemos que apenas cerca de 13% dos respondentes têm menos de 5 anos de atuação em sala de aula como professores de Língua Inglesa. Os demais respondentes têm, em sua maioria, entre 6 e 10 anos ou mais de 15 anos de experiência docente.

Qual é a formação dos docentes participantes? A Figura 7 nos ajuda a responder a essa pergunta.

Figura 7: Formação acadêmica dos participantes

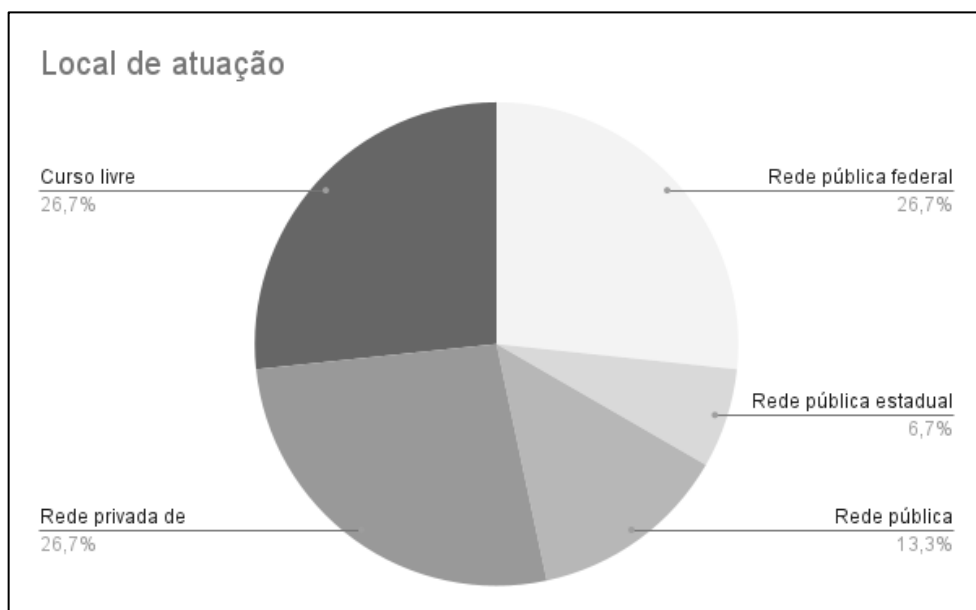


Fonte: a autora, 2025

Cerca de um terço dos respondentes possui apenas o diploma de graduação, enquanto os demais prosseguiram com seus estudos por meio de cursos de especialização (33%), mestrado (20%) ou doutorado (13%).

Os docentes participantes atuam em diferentes contextos educacionais, conforme ilustra a Figura 8.

Figura 8: Rede de atuação

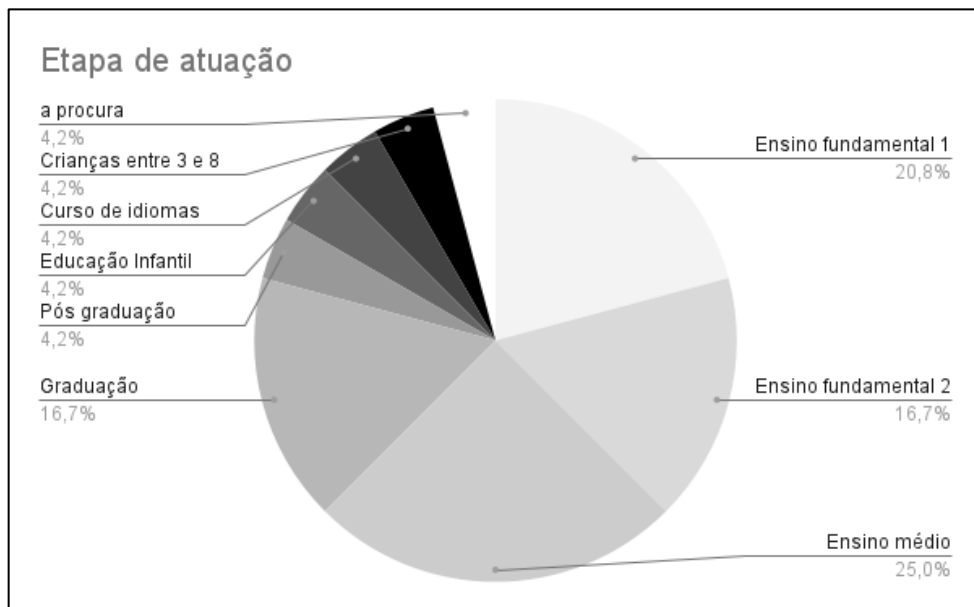


Fonte: a autora, 2025

Podemos perceber que sete dos quinze respondentes do questionário inicial atuam na rede pública de ensino, seja ela municipal, estadual ou federal, enquanto oito atuam na rede privada. De acordo com os debates realizados durante o curso, em geral, os professores da rede pública demonstraram estar focados principalmente em possibilitar que seus alunos — oriundos de realidades socioeconômicas potencialmente mais desfavorecidas — possam compreender, refletir sobre e, se possível, superar as opressões a que são submetidos. Por outro lado, os docentes que atuam em cursos livres ou escolas particulares relataram buscar, além de contribuir com a redução das opressões nas escolas por meio da educação, promover a reflexão sobre as desigualdades produzidas e reproduzidas pelos grupos privilegiados. Isso com o intuito de que, quem sabe, os sujeitos pertencentes aos grupos historicamente opressores possam exercer, no futuro, um menor domínio sobre aqueles que Fanon (2020) chamou de “condenados da terra”.

Ainda compondo o perfil global dos docentes participantes, a Figura 9 apresenta as etapas de escolarização em que atuam (ou as faixas etárias de seus alunos).

Figura 9: Etapa de formação em que o docente participante atua



Fonte: a autora, 2025

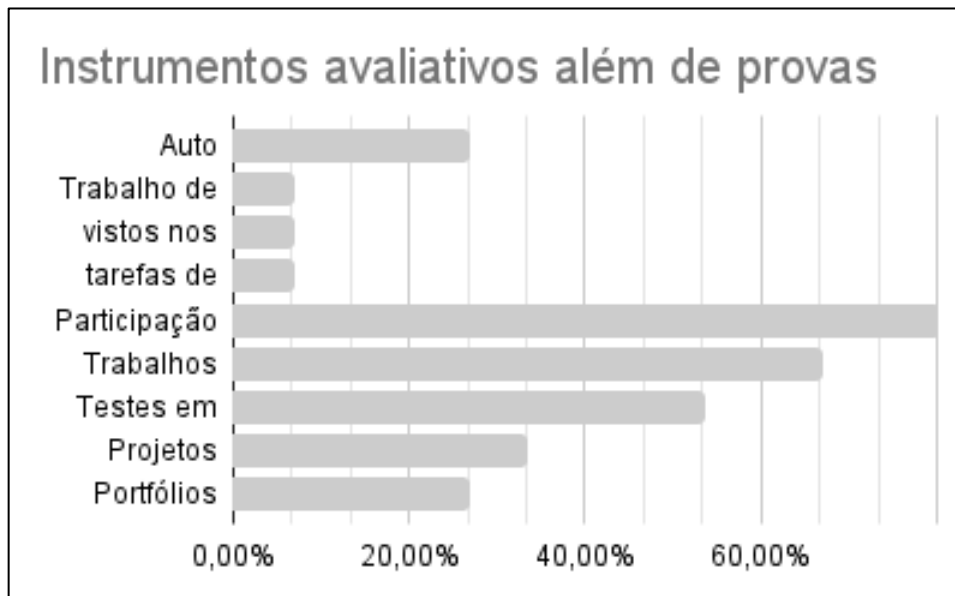
Ao observar o gráfico da Figura 9, podemos depreender que muitos dos respondentes atuam em diferentes etapas da formação dos alunos. Isso se evidencia pelo fato de termos 15 participantes nesse questionário inicial, mas um total de 23 respostas distintas para essa pergunta.

Na próxima seção, nos debruçamos sobre as respostas dos participantes quanto às suas práticas avaliativas. Para a análise dessas práticas, é importante retomarmos a especificidade do recorte do grupo participante: professores interessados em se aprofundar nos estudos sobre avaliação sob um viés contra-hegemônico em Língua Inglesa.

4.3.2 Parte 2: Práticas Avaliativas

Ao serem indagados sobre os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, os participantes apresentaram uma grande variedade de respostas, conforme observamos no gráfico expresso na Figura 10.

Figura 10: Instrumentos avaliativos



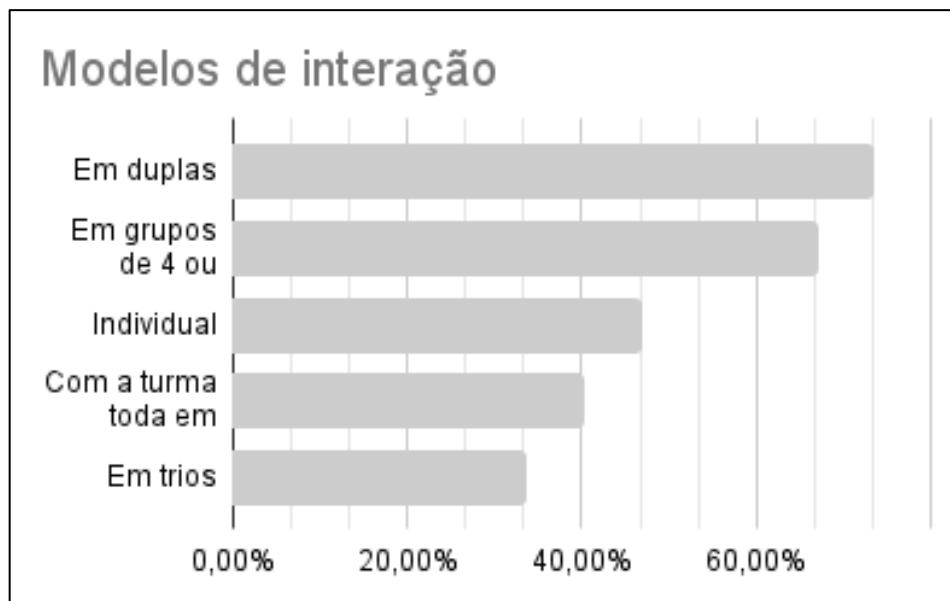
Fonte: a autora, 2025

Dessa imagem, pode-se depreender que os professores lançam mão de diversos instrumentos, que vão além das tradicionais provas, para avaliar. Alguns desses instrumentos ainda estão bastante alinhados com a ideia de avaliação somativa, como os testes em duplas ou com consulta, embora já apresentem aspectos que os diferenciam das provas convencionais, que costumam ser individuais e sem consulta. Muitos desses professores demonstram estar atentos à importância da avaliação formativa para a formação dos estudantes, ao menos sob um aspecto inicial. Isso se manifesta quando se preocupam em observá-los ao longo de todo o percurso de aprendizagem — por exemplo, ao considerar a participação efetiva nas aulas, a conclusão (ou não) de tarefas em sala ou em casa, a promoção da autoavaliação e da avaliação

por pares. Vale ressaltar que o tipo de feedback que os estudantes recebem das avaliações realizadas também é relevante. Se obtêm feedback formativo, têm grandes chances de aproveitar melhor a avaliação como ferramenta de aprendizagem (Brookhart, 2024). Caso os retornos sejam apenas quantitativos, perde-se o potencial pedagógico das atividades avaliativas, pois o que não esperamos nessa proposta é uma mera classificação do estudante como bom, mediano ou mau aluno. O que se busca, na verdade, é uma reflexão crítica dos envolvidos sobre suas participações no processo de ensino-aprendizagem, seus avanços e os pontos que ainda podem ser mais bem trabalhados. É importante, portanto, que os professores se atentem para oferecer um feedback significativo aos estudantes, como preconizam Brookhart (2024) e Hoffmann (1993).

Quando questionados quanto às formas de interação adotadas para a aplicação dos instrumentos avaliativos além da prova escrita — que é feita individualmente —, as respostas obtidas foram bem variadas, como mostra o gráfico da Figura 11.

Figura 11: Modos de interação nos instrumentos avaliativos



Fonte: a autora, 2025

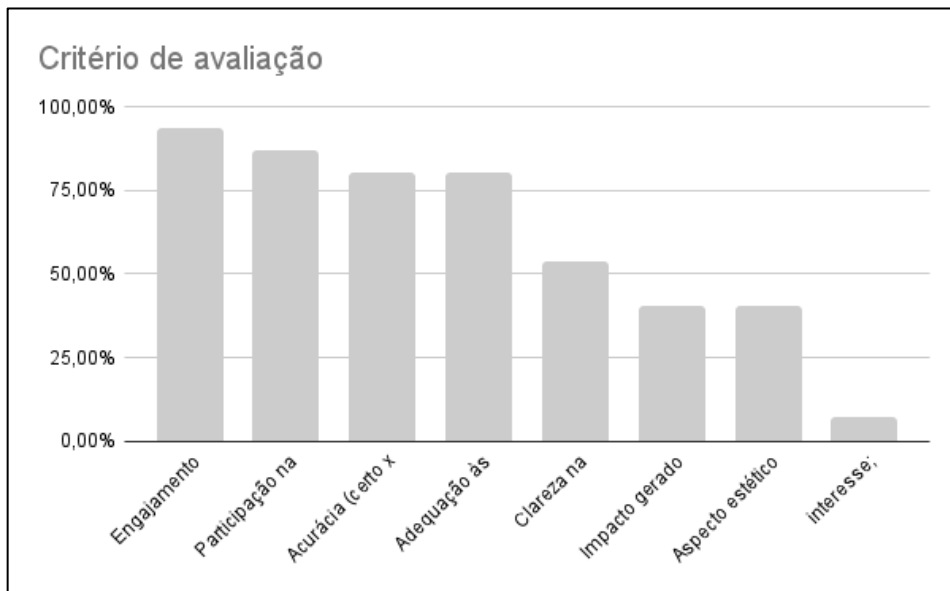
Podemos perceber que, além da prova escrita que avalia os estudantes individualmente, eles também são avaliados individualmente por meio de outros instrumentos, utilizados por cerca de 46% dos respondentes. No entanto, esse não é o único padrão de interação adotado durante as avaliações. Instrumentos avaliativos conduzidos em duplas são os mais utilizados pelos participantes da pesquisa, sendo adotados por mais de 73% dos docentes, seguidos pelas avaliações em grupos de quatro ou mais participantes, utilizadas por 66,7%. Há ainda os que

propõem avaliações em trios (cerca de um terço dos docentes) e até em atividades realizadas com toda a turma conjuntamente (40%).

Tais variações, segundo os docentes participantes, estão atreladas à faixa etária dos alunos, à etapa da escolaridade, ao tamanho das turmas, às exigências institucionais quanto à obrigatoriedade de determinados instrumentos avaliativos, entre outros fatores que influenciam a escolha das ferramentas e dos padrões de interação por elas suscitados.

Quando questionados sobre os critérios que geralmente utilizam para avaliar seus alunos, muitos fatores foram considerados — o que demonstra o interesse em tornar a avaliação menos opressora e autoritária. Certamente, as respostas obtidas refletem esse posicionamento, como mostra o gráfico expresso na Figura 12.

Figura 12: Critérios avaliativos



Fonte: a autora, 2025

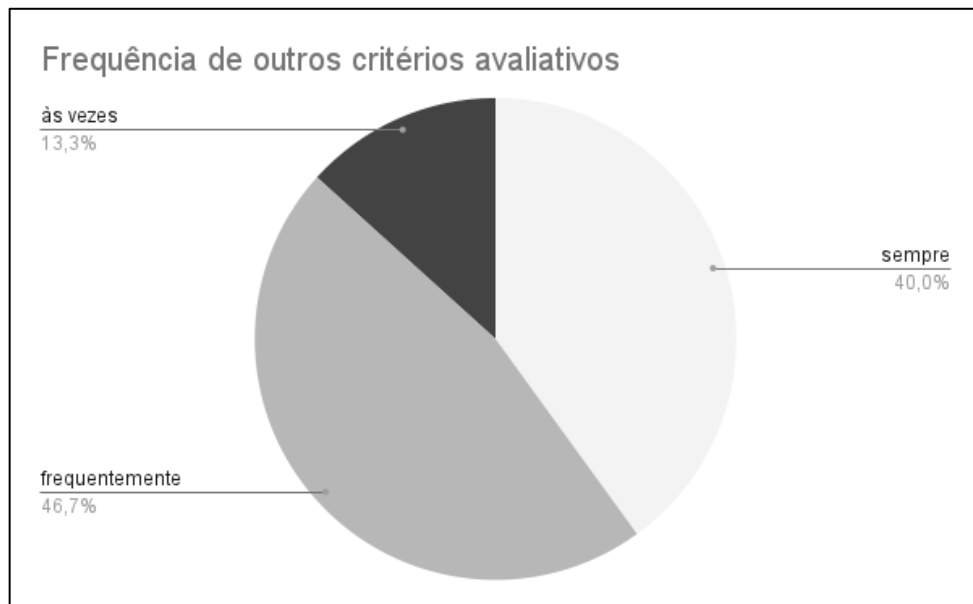
Nota-se que 93,3% dos respondentes levam em consideração o engajamento dos estudantes em suas propostas avaliativas, enquanto 86,7% consideram igualmente relevante a participação efetiva dos alunos na realização das atividades. Cerca de 80% dos docentes que responderam ao questionário inicial verificam também a acurácia dos estudantes, não apenas na prova escrita, mas também nas demais atividades avaliativas propostas, além da adequação às instruções fornecidas pelo professor. A clareza na exposição de ideias durante a avaliação é considerada por pouco mais de 53% dos participantes, enquanto aspectos como a estética e o impacto gerado no público-alvo são observados por 40% deles. Um dos respondentes destacou, ainda, a verificação de interesse, atenção e outras habilidades correlatas — não mencionadas

no formulário nem detalhadas pelo próprio docente — como mais um critério avaliativo que costuma utilizar.

Essa diversidade de critérios avaliativos adotados por esse grupo de professores revela seu compromisso com uma perspectiva contra-hegemônica de avaliação, evidenciado, como já posto, pela própria participação no curso de especialização. De acordo com Duboc (2007), as avaliações em Língua Inglesa costumam enfatizar a mensuração de conteúdos objetivos, memorizáveis e estáveis dos códigos linguísticos gramaticais e lexicais, principalmente por meio da prova escrita. Como consequência, aspectos mais amplos da aprendizagem de uma língua adicional são frequentemente negligenciados. No entanto, conforme sugere o gráfico da Figura 12, tais aspectos parecem ser rotineiramente considerados pelos professores participantes do minicurso.

Buscou-se investigar, também, com que frequência esses outros aspectos — além da acurácia — são levados em conta nas avaliações propostas pelos docentes participantes da pesquisa. As respostas obtidas estão representadas na Figura 13.

Figura 13: Frequência da utilização de outros critérios avaliativos além da acurácia



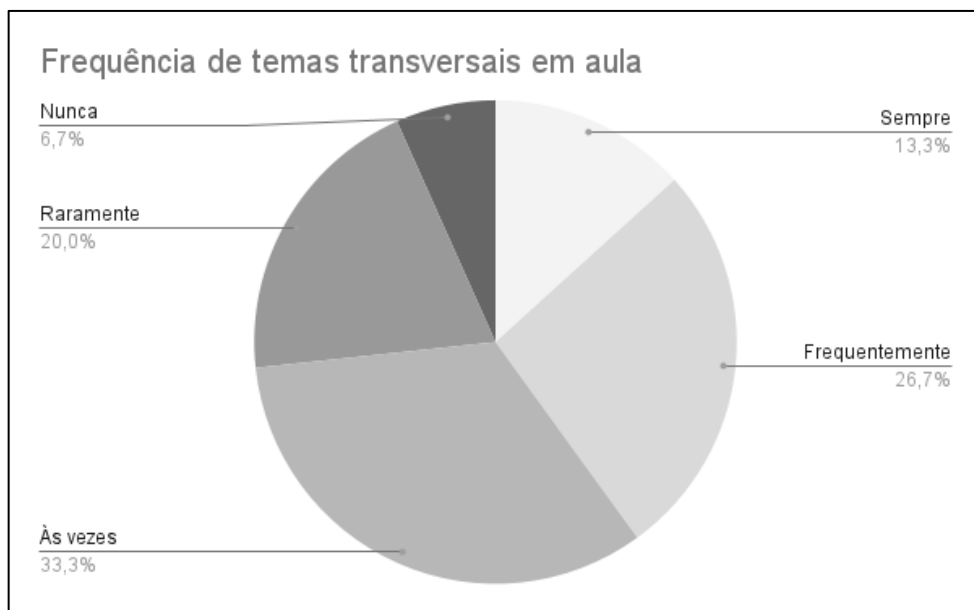
Fonte: a autora, 2025

Pode-se notar que cerca de 87% dos respondentes consideram outros critérios avaliativos além da acurácia linguística sempre ou frequentemente em suas propostas. Os demais 13,3% também os utilizam, mas apenas em algumas ocasiões.

Esse dado pode ser interpretado à luz do compromisso dos docentes participantes com uma abordagem contra-hegemônica da avaliação escolar. Aqueles que indicaram utilizar outros critérios apenas “às vezes” explicam que, em determinadas situações, não é possível levá-los em conta. Isso ocorre, por exemplo, nos contextos em que cerca de 26% dos respondentes atuam: cursos livres de línguas adicionais, nos quais as avaliações geralmente já vêm prontas, elaboradas por um departamento específico, não pelos próprios professores. A esses docentes cabe apenas aplicar as provas, que, em geral, são escritas ou orais e voltadas exclusivamente para a verificação da acurácia linguística.

Ainda no questionário inicial, foi incluída uma pergunta sobre a frequência com que os professores abordam, em suas aulas, temas que problematizam opressões presentes na sociedade — como homofobia, racismo, capacitismo, entre outras. As respostas obtidas estão representadas no gráfico da Figura 14.

Figura 14: Abordagem de temas insurgentes durante as aulas



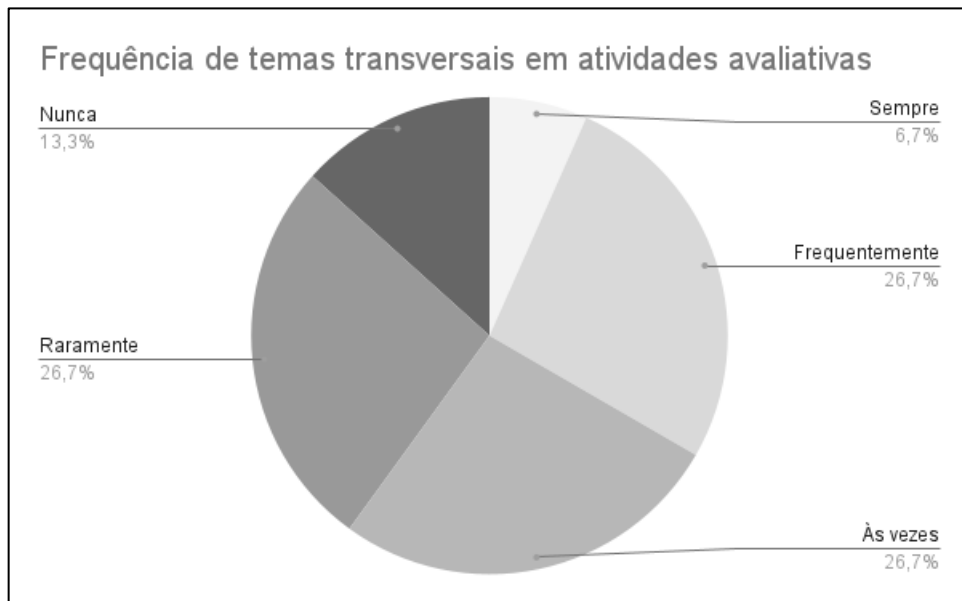
Fonte: a autora, 2025

A análise dessas respostas revela que a maioria dos docentes participantes (cerca de 73%) afirma abordar com frequência temas que problematizam opressões sociais em suas aulas. Já os que nunca ou raramente os abordam (aproximadamente 27%) justificaram, durante os encontros síncronos do curso, que essa ausência decorre de limitações como a falta de liberdade de cátedra ou de autonomia para se afastar do material didático adotado, o qual, por vezes, não contempla esses assuntos. Além disso, alguns relataram receio de sofrer represálias. Em um dos encontros, por exemplo, um participante compartilhou sentir-se desconfortável para tratar do

tema gênero em sala de aula, por considerá-lo polêmico e por não se sentir preparado para lidar com os possíveis desdobramentos.

Quando questionados sobre a frequência com que abordam esses temas nas avaliações, observou-se uma leve queda nos índices de recorrência, conforme demonstrado no gráfico da Figura 15.

Figura 15: Frequência da abordagem de temas insurgentes nas avaliações

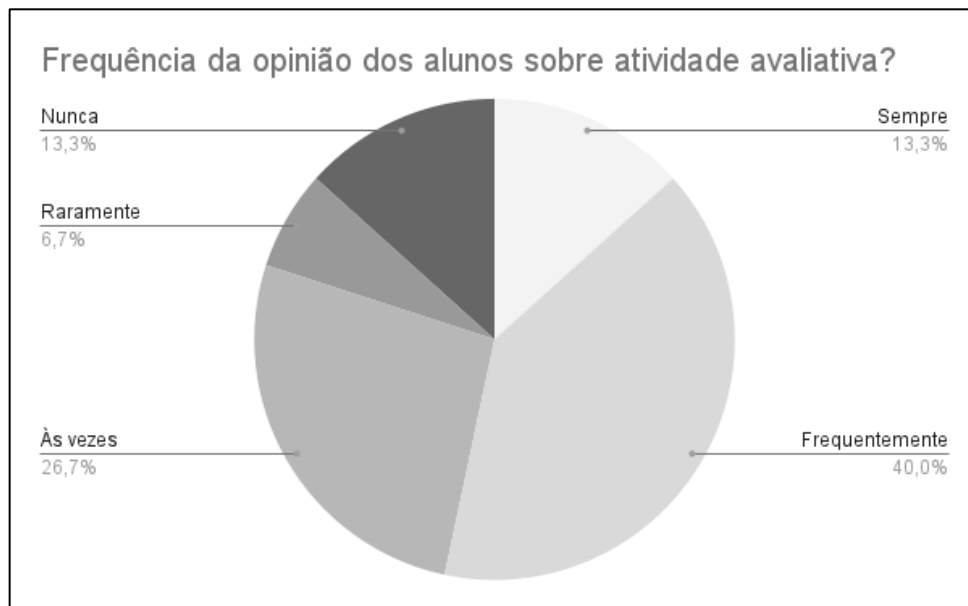


Fonte: a autora, 2025

No que diz respeito à inserção de temáticas sociais nas avaliações, cerca de 60% dos respondentes afirmaram incluí-las com certa frequência em suas propostas avaliativas, enquanto aproximadamente 40% relataram fazê-lo raramente ou nunca. Mais uma vez, essa limitação pode estar associada à ausência de liberdade de cátedra ou ao fato de que, em algumas instituições, as avaliações não são elaboradas pelos próprios docentes.

Em seguida, os professores participantes da pesquisa foram questionados sobre a frequência com que seus alunos são ouvidos em relação à elaboração e/ou aplicação das atividades avaliativas. Os resultados dessa questão estão representados no gráfico da Figura 16.

Figura 16: Frequência com que os participantes dão voz aos estudantes em relação à atividade avaliativa que será aplicada

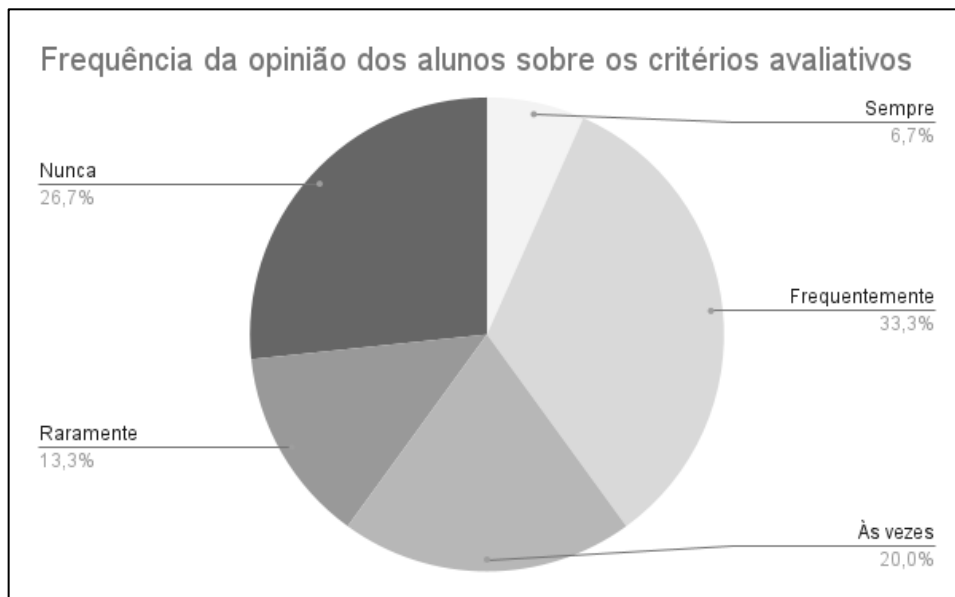


Fonte: a autora, 2025

Conforme demonstra o gráfico da Figura 16, aproximadamente 20% dos docentes respondentes relataram raramente ou nunca convidar seus alunos a opinar sobre as avaliações que serão aplicadas. Os demais 80% realizam esse convite com certa regularidade (13,3% sempre; 40% frequentemente; 26,7% às vezes). Esses dados, aliados aos relatos compartilhados durante os encontros síncronos, indicam que a maior parte dos professores participantes acredita ser possível construir as atividades avaliativas de forma colaborativa com os estudantes e, além disso, que dispõe de liberdade institucional para tal. Dentre os 20% que não envolvem os alunos nesse processo, alguns relataram não possuir autonomia suficiente em seus contextos de trabalho para tomar decisões sobre a elaboração das avaliações, embora manifestem o desejo de incluir mais os estudantes nesse processo como forma de minimizar o caráter autoritário da prática avaliativa. Outros docentes, por sua vez, reconheceram, a partir das discussões no curso, que não haviam se dado conta do aspecto centralizador que essa prática pode assumir.

Em seguida, os educadores foram questionados sobre a participação ou não dos estudantes na definição dos critérios utilizados para avaliar algumas das atividades propostas. As respostas para essa questão estão representadas no gráfico da Figura 17.

Figura 17: Frequência da participação dos estudantes na elaboração de critérios avaliativos

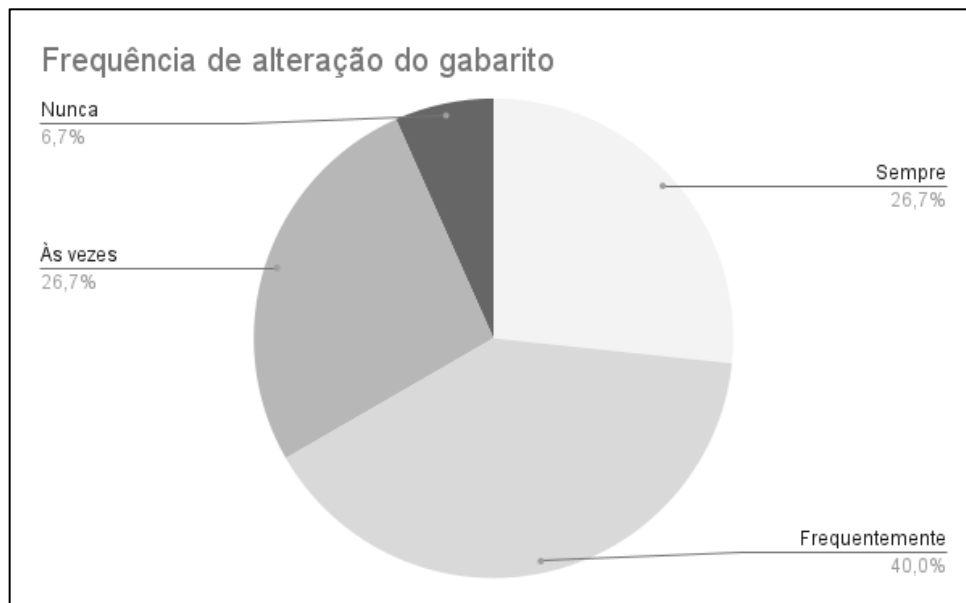


Fonte: a autora, 2025

De acordo com o gráfico da Figura 17, cerca de 60% dos docentes afirmaram consultar seus alunos na definição dos critérios utilizados para avaliá-los em determinadas atividades. Os demais relataram realizar essa escuta raramente ou nunca. As razões apresentadas por esses docentes são semelhantes às identificadas na pergunta anterior. Entre os 40% que não adotam essa prática — recomendada por autoras como Hoffmann (1993) e Brookhart (2024) —, alguns não a consideram essencial para a construção de uma avaliação com viés contra-hegemônico, enquanto outros manifestaram o desejo de implementá-la, mas enfrentam limitações institucionais que os impedem de fazê-lo.

Na sequência, os professores foram questionados sobre a frequência com que alteram ou ampliam o gabarito com base nas respostas dadas pelos estudantes. Os resultados dessa questão estão apresentados no gráfico da Figura 18.

Figura 18: Frequência com que o gabarito é alterado com base nas respostas dos alunos a questões de provas ou testes



Fonte: a autora, 2025

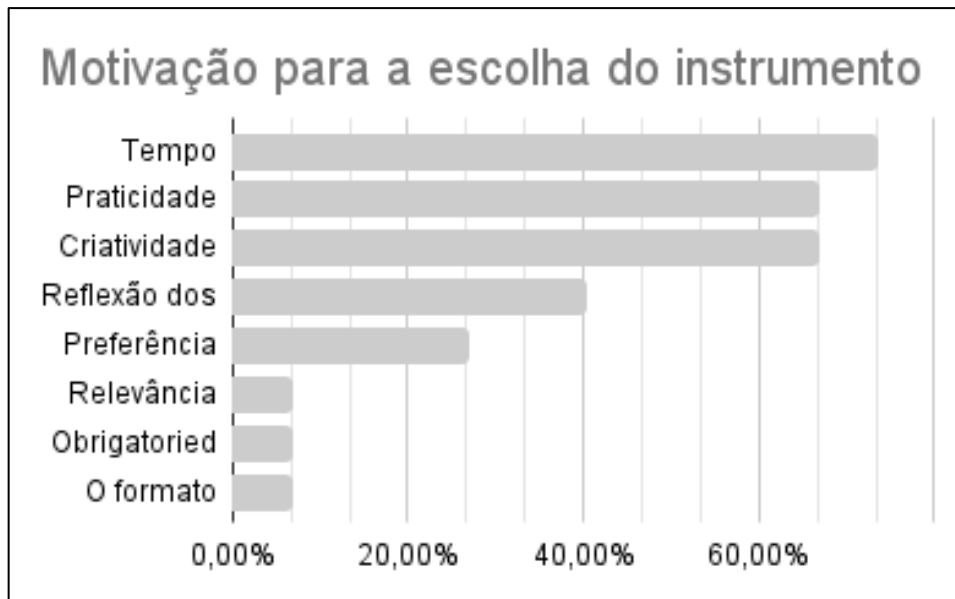
Provas e testes seguem sendo amplamente adotados como instrumentos avaliativos nas escolas, principalmente por seu caráter mais objetivo e seu alinhamento com uma concepção positivista de aprendizagem (Duboc, 2007). No entanto, como destaca Hoffmann (1993), ao elaborar esse tipo de avaliação, por vezes não atentamos para ambiguidades em determinadas questões ou para a existência de múltiplas respostas possíveis.

Um professor comprometido com uma proposta avaliativa contra-hegemônica — que reconhece a importância do diálogo com os estudantes (Freire, 2023) e compreende que seu papel docente não o torna imune a equívocos na elaboração ou correção de instrumentos avaliativos (Luckesi, 2002) — tende a se mostrar aberto à revisão do gabarito. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando os alunos apresentam respostas alternativas coerentes com os conteúdos trabalhados ou mesmo demonstram que a resposta originalmente considerada correta não se sustenta diante da abordagem desenvolvida em sala de aula.

Entre os professores participantes do curso de extensão sobre avaliação sob um viés contra-hegemônico em Língua Inglesa, apenas um relatou nunca alterar o gabarito das provas. Segundo esse docente, tanto a avaliação (composta possivelmente apenas por questões objetivas) quanto o gabarito são fornecidos pela instituição, sem espaço para contestação.

A última pergunta do questionário inicial buscou compreender os fatores que levam os docentes a optarem por determinado instrumento avaliativo em detrimento de outros. Os resultados estão representados no gráfico da Figura 19.

Figura 19: Razões para a escolha dos instrumentos avaliativos



Fonte: a autora, 2025

Conforme observado no gráfico da Figura 19, a maioria dos professores respondentes (73,3%) considera o tempo de aula necessário para a aplicação da atividade avaliativa como fator determinante na escolha do instrumento a ser utilizado. Em seguida, duas motivações aparecem com igual relevância entre os participantes: a praticidade no momento da correção e o potencial criativo que os alunos podem empregar na execução da tarefa. Ambas foram mencionadas por cerca de 67% dos docentes.

Outro fator apontado por 40% dos respondentes diz respeito à capacidade do instrumento de avaliação em promover a autorreflexão dos alunos sobre seu próprio processo de aprendizagem, enquanto a objetividade na correção foi destacada por 33,3% dos professores. Já 26,7% afirmaram basear suas escolhas avaliativas na preferência dos estudantes.

Por fim, três motivos foram citados individualmente: a ênfase na prática da linguagem (isto é, no “fazer com a língua”), a obrigatoriedade imposta pela instituição de ensino e o formato previamente estabelecido pelo curso. As duas últimas justificativas, ainda que expressas de formas diferentes, parecem remeter a um mesmo fator: a limitação imposta por diretrizes institucionais.

Para facilitar a organização e a compreensão das próximas seções, optamos por incluir aqui um breve resumo desse protótipo. Assim, o leitor poderá conhecer a primeira versão do PE e compreender melhor as sugestões e críticas apontadas nos questionários, respondidos pelos docentes que participaram do curso, nas subseções seguintes. Já no Capítulo 5, apresentaremos a versão final do PE, reformulada com base nas contribuições dos participantes.

Esperamos que essa estrutura favoreça a clareza e a fluidez da leitura.

4.4 Primeira Versão do Produto Educacional

O caderno pedagógico — nosso Produto Educacional — fundamentou-se, desde seu princípio, nos conceitos de avaliação para a transformação (Luckesi) e de contra-hegemonia (a partir das ideias acerca de hegemonia de Gramsci). As atividades propostas podiam ser adaptadas a diferentes séries e disciplinas, ampliando seu potencial de aplicação.

As propostas avaliativas estavam organizadas em unidades temáticas e visavam à problematização de padrões opressores impostos a grupos socialmente minorizados, promovendo uma abordagem crítica e transformadora da educação e da avaliação escolar. A Figura 20 apresenta o sumário desse protótipo.

Figura 20: Sumário do protótipo do PE e organização das unidades temáticas

<u>SUMÁRIO:</u>	
Introdução.....	3
Unidade 1: Desigualdade de gênero.....	5
*Objetivos.....	6
*Contextualização:	
Clipe.....	6
Texto (discurso).....	8
Texto (conto).....	8
*Aspectos linguísticos.....	9
*Proposta avaliativa.....	10
*Critérios de avaliação.....	11
Unidade 2: Racismo	13
*Objetivos.....	14
*Contextualização:	
Clipe.....	15
Série.....	17
Biografia.....	18
*Aspectos linguísticos	20
*Proposta avaliativa.....	21
*Critérios de avaliação.....	22
Unidade 3: Imigração /Xenofobia.....	24
*Objetivos.....	25
*Contextualização:	
Trailers de filmes.....	25
Notícias.....	27
*Aspectos linguísticos.....	30
*Proposta avaliativa.....	31
*Critérios de avaliação.....	33
Elaboração do Produto Educacional.....	34
*Percurso de criação do PE.....	35

Fonte: a autora, 2024

A avaliação aqui foi concebida como uma ferramenta pedagógica e um meio de reflexão, combatendo a colonização do ser (Ballestrin, 2013), tanto para estudantes quanto para professores.

A seguir, detalhamos como as unidades da primeira versão do PE estavam concebidas e suas respectivas propostas de aplicação.

4.4.1 Unidade 1: Desigualdade de gênero

4.4.1.1 Objetivos

- Conscientizar os estudantes acerca da desigualdade de gênero.
- Apresentar/revisar a *Second Conditional* (para docentes de inglês).
- Propor a criação de uma paródia da música *If I Were a Boy*, incorporando os elementos trabalhados.

4.4.1.2 Contextualização

Foi sugerido que os participantes assistissem ao clipe e analisem a letra de *If I Were a Boy*, de Beyoncé, que evidencia as diferenças de gênero em relacionamentos, destacando comportamentos que são aceitáveis para homens, mas não para mulheres. Após a exibição do videoclipe, um debate com questões sobre a situação hipotética apresentada e as críticas feitas na música poderia ser conduzido.

Em seguida, recomendou-se a leitura de textos sobre o tema, como o discurso²⁰ de Emma Watson para a ONU e o conto²¹ *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman, que questionam a posição subalterna das mulheres na sociedade. O debate poderia abordar a patologização feminina, a criação diferenciada de meninos e meninas, e a generificação nas escolas e seus impactos.

4.4.1.3 Aspectos Linguísticos

Após o debate, professores de Inglês poderiam apresentar ou revisar a *Second Conditional*, usada para expressar situações hipotéticas no presente ou futuro.

²⁰ Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>

²¹ Disponível em: <https://www.nlm.nih.gov/exhibition/theliteratureofprescription/exhibitionAssets/digitalDocs/The-Yellow-Wall-Paper.pdf>

4.4.1.4 Proposta Avaliativa

Sugerimos que os alunos criassem uma paródia de *If I Were a Boy* (duas estrofes), expressando o que fariam para promover a igualdade de gênero se fossem pais, governantes ou professores. A paródia poderia incluir frases com a *Second Conditional*, com o número de frases definido em conjunto com os estudantes, assegurando sua participação no processo avaliativo (Hoffmann, 1993).

4.4.1.5 Critérios de Avaliação

Foi sugerido que os critérios se definissem junto aos estudantes, incluindo o uso da Língua Inglesa, a apresentação da paródia (ao vivo, em vídeo ou áudio) e a adequação às instruções (estrutura linguística, número de estrofes, composição do grupo e prazo).

Sugeriu-se a autoavaliação ou avaliação entre pares, alinhada à avaliação mediadora de Hoffmann (1993). A pontuação poderia variar conforme a instituição, e o feedback poderia ser detalhado sem necessariamente resultar em nota (Brookhart, 2024), servindo para registros e acompanhamento pedagógico.

4.4.2 Unidade 2: Racismo

4.4.2.1 Objetivos

- Contextualizar o tema com atividades em grupo.
- Debater os assuntos abordados por todos os grupos.
- Explorar características da resenha e vocabulário de gêneros de filmes em inglês.
- Apresentar/revisar o *Present Perfect*.
- Apresentar/revisar comparativos e superlativos em inglês.
- Escrever e/ou gravar uma resenha sobre filme, série ou livro com temática racial, utilizando estruturas linguísticas e conceitos revisados.

4.4.2.2 Contextualização

Sugeriu-se que os alunos fossem organizados em grupos, cada um responsável por uma atividade de contextualização. Após sua realização, os grupos compartilhariam suas discussões com os demais.

- Análise da música *Brown Skin Girl* – Propusemos a discussão sobre a valorização da beleza negra, padrões eurocêntricos, variações linguísticas do inglês e preconceito linguístico (Bagno, 2003) a partir do vídeo²² e da letra²³ dessa música da Beyoncé.
- Episódio 5 da Temporada 1 da série *Dear White People*²⁴ – Sugeriu-se a reflexão sobre racismo policial, encarceramento e genocídio negro pelo Estado a partir da exibição desse episódio.
- Leitura da biografia²⁵ de Dandara e Zumbi – Foi proposta a condução de um debate sobre a luta afro-brasileira, invisibilização histórica e paralelos com o samba *História Pra Ninar Gente Grande*²⁶ (Mangueira, 2019).

4.4.2.3 Aspectos Linguísticos

Sugerimos que os alunos fossem introduzidos (ou que se revisasse) ao gênero resenha, discutindo suas características e levando-os a conhecer gêneros filmográficos em inglês. Além disso, professores de inglês poderiam apresentar expressões comuns em resenhas, incluindo frases com o *Present Perfect* e estruturas comparativas e superlativas, preparando-os para a atividade avaliativa.

4.4.2.4 Proposta Avaliativa

Solicitamos que os alunos escrevessem uma resenha em inglês sobre um filme ou episódio de série que abordasse a questão racial, considerando as discussões feitas em aula. A resenha deveria seguir as características do gênero textual trabalhadas previamente, com sua extensão ajustada ao nível da turma.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6nBgdqcuZfE>

²³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/beyonce/brown-skin-girl-feat-blue-ivy-carter-wizkid-e-saint-jhn/>

²⁴ Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80095698?trackId=255824129&tctx=0%2C0%2C5375e082-53fa-4b8d-b9ab-4da39fd04350-1527403%2C5375e082-53fa-4b8d-b9ab-4da39fd04350-1527403%7C2%2C%2C%2C%2C%2C80095698%2CVideo%3A80125304%2CdetailsPageEpisodePlayButton>

²⁵ Disponível em: <https://www.editoramostarda.com.br/produto/dandara-e-zumbi/>

²⁶ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>

4.4.2.5 Critérios de Avaliação

Recomendou-se que os critérios de avaliação fossem definidos em conjunto com os estudantes, considerando aspectos linguísticos, adequação ao gênero textual e clareza na expressão da crítica/opinião. A resenha poderia ser individual ou em grupo, escrita ou em vídeo.

Propusemos também que a produção ocorresse em sala para evitar plágios e o uso de Inteligência Artificial. Além disso, parte da pontuação poderia ser atribuída à avaliação por pares, promovendo uma participação mais significativa no processo avaliativo (Hoffmann, 1993).

4.4.3 Unidade 3: Xenofobia / Imigração

4.4.3.1 Objetivos

- Compreender diferentes contextos da xenofobia.
- Debater suas motivações.
- Discutir migração, imigração e emigração, incluindo fatores de atração e expulsão.
- Refletir sobre arte urbana como denúncia política e social.
- Engajar os alunos na criação de arte urbana no espaço escolar sobre imigração ou xenofobia.

4.4.3.2 Contextualização

Para introduzir o tema, sugeriu-se a exibição de trailers de filmes como *Borat*²⁷ (2007), *O Invasor Americano*²⁸ (2015) e *Babel*²⁹ (2006), que abordam questões culturais, imigração e identidade.

Além disso, recortes de notícias (disponibilizados no PE) sobre xenofobia, como ataques a imigrantes venezuelanos em Roraima (2018) e o assassinato de um congolês no Rio de Janeiro (2022), poderiam enriquecer a discussão, assim como casos internacionais na França, Portugal e Chile.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qs259Kh74Pc>

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkZ0kkry6jo>

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R0Vqx0VY-WA>

Após a análise das notícias, recomendou-se a apresentação de grafites sobre imigração e um debate sobre arte como denúncia política e social. Para uma abordagem interdisciplinar, a participação de um professor de artes poderia ser valiosa.

4.4.3.3 Aspectos Linguísticos

O professor de inglês, poderia discutir o conceito de arte urbana, incluindo grafite, lambe-lambe, adesivos, vídeo, entre outros; trabalhando o vocabulário relacionado a essas formas de arte.

4.4.3.4 Proposta Avaliativa

Os alunos seriam convidados a realizar intervenções artísticas na escola, usando formas de arte urbana, como grafite, lambe-lambe, adesivos, vídeo, entre outras. Organizados em grupos, eles escolheriam uma forma de expressão para criticar a xenofobia. As obras poderiam ser expostas na escola para que toda a comunidade tenha acesso às denúncias. Na disciplina de inglês, qualquer texto ou legenda relacionado à arte deveria ser produzido em inglês.

4.4.3.5 Critérios de Avaliação

Foi sugerido que os critérios de avaliação fossem definidos com os alunos, considerando habilidade artística, comprometimento, impacto no público, aspectos linguísticos, críticas e adequação ao tema. A avaliação por pares ou autoavaliação, conforme a avaliação mediadora de Jussara Hoffmann (1993), também poderia ser utilizada.

Essa versão do PE foi disponibilizada na página do curso de extensão no Moodle do Colégio Pedro II e cada uma de suas unidades foi avaliada pelos participantes do curso através de questionários que reúnem críticas e sugestões acerca do protótipo apresentado. Para a análise das respostas dos professores participantes, consideramos três eixos principais: os aspectos positivos (que justificaram a manutenção de determinadas propostas no PE), os aspectos negativos (que orientaram ajustes e melhorias) e as sugestões de aprimoramento (que permitiram avaliar a viabilidade de novas inclusões).

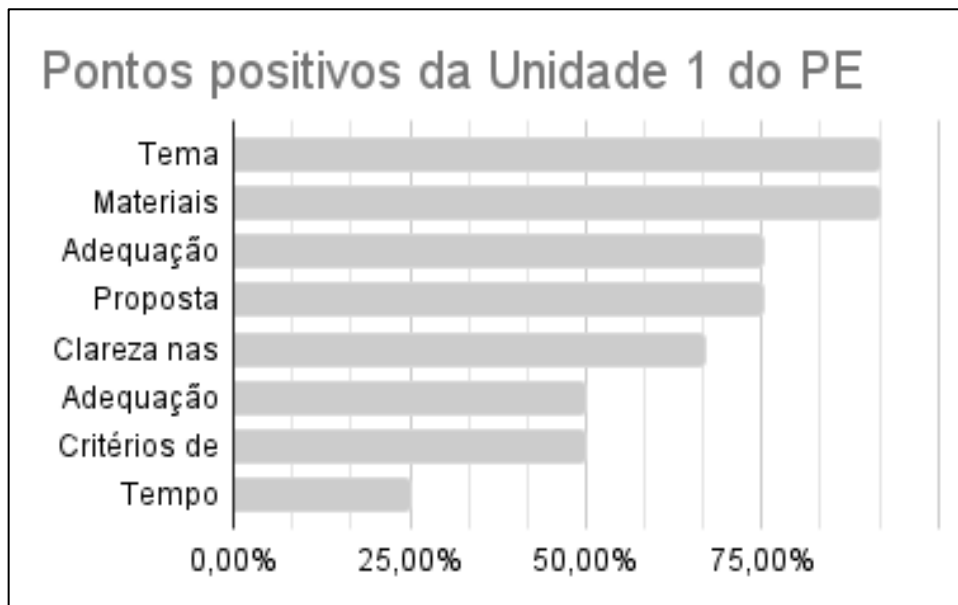
As próximas seções analisam as respostas coletadas.

4.5 Análise do Questionário de Avaliação da Unidade 1 do PE

O questionário referente à Unidade 1 (Apêndice B) obteve 12 respostas. No entanto, uma das participantes que respondeu a esse questionário não conseguiu dar prosseguimento ao curso por motivos pessoais. Por isso, esse instrumento apresenta um respondente a mais do que os demais.

A primeira pergunta formulada sobre a Unidade 1 (Desigualdade de Gênero) direcionava-se à identificação dos pontos positivos da proposta. As respostas geraram o gráfico apresentado na Figura 21.

Figura 21: Pontos positivos presentes na Unidade 1



Fonte: a autora, 2025

Conforme podemos observar, a maioria dos respondentes (onze de doze) destacou tanto o tema abordado quanto os materiais disponibilizados para as atividades sugeridas como aspectos positivos da Unidade 1. Considerando que onze dos participantes deste questionário são mulheres — público diretamente afetado pelo sexismo que estrutura muitos aspectos da sociedade —, é compreensível que, com exceção de apenas uma participante, todas tenham considerado relevante a abordagem da desigualdade de gênero. Contudo, não foram apenas elas. O único professor homem que concluiu o curso e respondeu a todos os questionários também considerou pertinente a escolha do tema para esta unidade. Essa postura dialoga com a reflexão de bell hooks (2020), que enfatiza a importância do engajamento dos homens no movimento

feminista, uma vez que, embora não sejam os únicos, são os principais propagadores do machismo que sustenta a opressão de gênero e a desigualdade.

Em relação aos materiais utilizados nas atividades — o videoclipe, a letra da música, o discurso e o conto —, também houve ampla aprovação. Os participantes elogiaram a diversidade de gêneros textuais e a riqueza de perspectivas oferecidas por cada material, capazes de suscitar discussões sobre diferentes dimensões da desigualdade de gênero: nos relacionamentos, no mercado de trabalho, na saúde mental feminina e na necessidade de engajamento masculino nas lutas feministas, conforme aponta bell hooks (2020).

Outro aspecto destacado por 75% dos participantes foi a adequação das atividades à temática da unidade.

A proposta avaliativa também foi mencionada por esse mesmo percentual, sendo valorizada por sua capacidade de articular não apenas aspectos linguísticos, mas também a criticidade, a criatividade artística e a habilidade de escrita dos alunos.

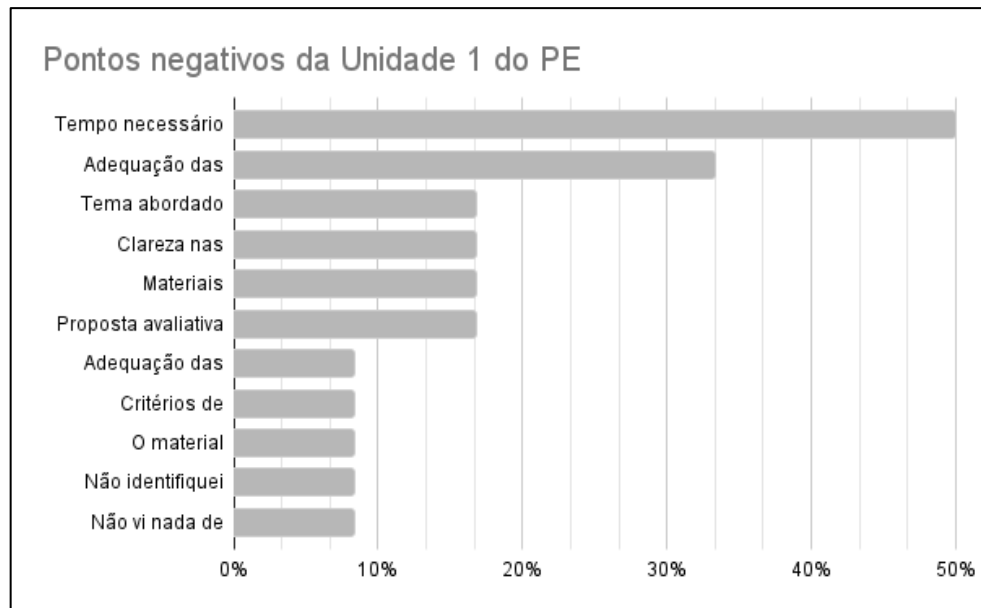
Além disso, oito dos doze participantes apontaram a clareza das instruções como um ponto positivo da unidade, destacando a facilidade de compreensão das propostas apresentadas.

A adequação das atividades à série em que seriam aplicadas foi apontada como aspecto positivo por metade dos respondentes. No entanto, esse ponto também gerou divergências, uma vez que a percepção de adequação depende do currículo e do perfil dos estudantes atendidos. Professores da rede federal e de algumas escolas privadas consideraram a proposta adequada para turmas de 9º ano, tanto em termos temáticos quanto linguísticos. Já docentes das redes municipais e estaduais relataram que o nível linguístico exigido parecia elevado em relação à realidade de seus alunos, sugerindo a simplificação tanto da proposta avaliativa quanto do conteúdo gramatical, como será discutido mais adiante.

Outro elemento elogiado por seis dos doze participantes foi a flexibilidade dos critérios de avaliação sugeridos, por permitirem adaptações à realidade das turmas. O tempo previsto para a execução das atividades foi considerado positivo por um quarto dos participantes; no entanto, esse mesmo aspecto foi citado por outros como um ponto negativo, como veremos a seguir.

Não foram mencionados outros pontos positivos além dos já elencados no questionário.

A segunda pergunta feita nesse questionário referia-se aos pontos negativos da Unidade 1. A seguir, analisamos as respostas dos participantes, conforme ilustrado no gráfico da Figura 22.

Figura 22: Pontos negativos da Unidade 1 do PE

Fonte: a autora, 2025

O primeiro aspecto que se destaca ao analisarmos o gráfico de respostas sobre os pontos negativos da Unidade 1 do PE é a quantidade significativamente menor de menções negativas em comparação com as positivas, o que parece indicar, de modo geral, uma boa aceitação dessa unidade temática por parte dos docentes participantes. Ao todo, os doze respondentes indicaram 63 pontos positivos e apenas 23 negativos. Com base nesse dado, é possível observar que, em média, cada participante identificou aproximadamente 5,25 aspectos positivos e 1,92 negativos, o que evidencia uma tendência à valorização dos elementos presentes na proposta da unidade.

Outro aspecto curioso nas respostas à segunda pergunta refere-se ao fato de um dos participantes ter assinalado (quase) todos os aspectos sugeridos como tanto positivos quanto negativos. Tal comportamento levanta dúvidas sobre a consistência de suas respostas a essas duas primeiras perguntas, uma vez que esse docente parece afirmar que cada aspecto representa, simultaneamente, um ponto forte e uma fragilidade da unidade — o que, por sua natureza contraditória, compromete a interpretação de seus dados, como pode ser visualizado nas figuras 23 e 24.

Figura 23: Respostas de um participante acerca dos aspectos positivos da Unidade 1

Em geral, a unidade 1 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos positivos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.)

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Fonte: a autora, 2025

Figura 24: Respostas do mesmo participante sobre pontos negativos da Unidade 1

Em geral, a unidade 1 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos negativos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.)

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Fonte: a autora, 2025

Embora desconheçamos as motivações que levaram esse participante a responder dessa forma às duas primeiras questões, e considerando que ele não participou efetivamente dos encontros síncronos para explicar suas respostas em detalhe, cada resposta negativa parece anular a resposta positiva anteriormente assinalada. Sendo assim, caso desconsideremos essas respostas, cada aspecto, tanto positivo quanto negativo, teve menos um voto.

Retomando a análise do gráfico da Figura 22, observamos que o fator negativo mais mencionado pelos respondentes foi o tempo destinado à execução das atividades, apontado por 50% dos participantes deste questionário. Segundo seus relatos, houve preocupação com a necessidade de múltiplos tempos de aula para a realização das propostas da Unidade 1 e com o impacto que isso poderia causar no planejamento anual das aulas. Esse fator pode ser minimizado mediante adaptações viáveis — como o uso de glossários ou legendas nos textos sugeridos, por exemplo, ou a alteração da proposta avaliativa para que envolva apenas alguns versos, em vez de duas estrofes, conforme já foi proposto no PE — de modo a simplificar as atividades segundo a realidade de cada docente. Também é possível optar por não executar todas as etapas da unidade.

Dois participantes elencaram, cada um, os seguintes aspectos como negativos: o tema abordado (vale lembrar que esse ponto foi citado como positivo por onze dos doze participantes, o que pode ser explicado pela presença da participante que marcou praticamente todos os aspectos como simultaneamente positivos e negativos); a clareza nas explicações das atividades (ainda que, nesse caso, não tenham sido sugeridas formas de torná-las mais claras); os materiais disponibilizados para as atividades (cuja crítica pretendemos superar por meio da sugestão de recursos alternativos que sejam integralmente *open source* ou mais fáceis de acessar, mesmo em contextos com escassez de materiais didáticos); e a proposta avaliativa (considerada por alguns como excessivamente desafiadora, dado o nível linguístico de seus alunos — aspecto que pode ser resolvido com adaptações como a redução do tamanho da paródia ou a possibilidade de produções bilíngues, mesclando trechos em português e inglês, entre outras alternativas).

Outros aspectos foram mencionados apenas por um participante: a adequação das atividades ao tema (vista como positiva por 75% dos participantes, conforme análise anterior) e os critérios de avaliação propostos. Trata-se, novamente, do docente que marcou todos os itens como negativos.

Dois comentários adicionais foram feitos por outros docentes. Um deles (mencionado por um respondente) sugeriu o uso de glossários para acompanhar os textos das atividades, a fim de facilitar a compreensão e agilizar o trabalho dos alunos — sugestão que consideramos pertinente, sobretudo nos casos em que o material parecer exigente demais para o nível linguístico da turma. O outro (mencionado por dois participantes) foi a ausência de aspectos negativos na Unidade 1, evidenciando mais uma vez o saldo positivo da proposta.

A próxima pergunta do questionário solicitava que os docentes sugerissem melhorias para a Unidade 1. A seguir, comentamos as sugestões feitas no formulário que nos pareceram

pertinentes para o aprimoramento da primeira unidade temática no contexto desta pesquisa. Alguns comentários não apresentaram sugestões, limitando-se a elogios ou reafirmações de respostas anteriores, motivo pelo qual optamos por desconsiderá-los nesta análise.

Sugestão 1: “Ao que parece, os temas sociais abordados acabam dando significância as relações de forma negativa e diversos indivíduos acabam atuando de forma a extenuar comportamentos hostis ao invés de acolher a crítica realizada às desigualdades de gênero, a atitudes racistas, xenofóbicas... Sendo intronizadas tais temáticas com a magnetização de comportamentos infracionais, bullying e perpetuação de violências.”

De fato, os textos de contextualização abordam o problema, mas não necessariamente com a intenção de combatê-lo a partir da exaltação de figuras representativas de grupos historicamente oprimidos — como ocorre, por exemplo, na Unidade 2 com a escolha da música *Brown Skin Girl*. Para contornar essa limitação, ou seja, o foco maior na denúncia do problema do que na valorização das potências desses grupos — em consonância com as ideias de Pinheiro (2023), quando afirma que, na Escola Afrobrasileira Maria Felipa, “optamos por falar do poder de nosso povo, do nosso pioneirismo, das nossas produções. As crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma acerca de nós” —, sugerimos a leitura do cordel sobre Maria Felipa no livro *Heroínas Brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes (p. 97 a 103). O texto aborda a participação de Maria Felipa na luta pela independência da Bahia, liderando ações contra os colonizadores.

Outra possibilidade é a leitura do capítulo 2 do livro *Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo*, de Laura Barcella e Fernanda Lopes (p. 25 a 29), que apresenta uma breve biografia de Sojourner Truth, abolicionista norte-americana e ativista pelos direitos das mulheres.

Uma terceira alternativa seria o capítulo 45 da mesma obra (p. 237 a 240), que trata da trajetória de Malala Yousafzai, conhecida por sua luta em defesa do direito à educação das meninas.

Tais sugestões buscam oferecer aos estudantes referências de mulheres que promoveram mudanças significativas em suas realidades, ampliando, assim, o repertório positivo e representativo no trabalho com a temática da desigualdade de gênero.

Sugestão 2: “Talvez especificar o tempo previsto para cada etapa da atividade pode ser válido, pois, apesar de cada turma ser diferente, o professor poderá ter uma noção do tempo necessário para a atividade em seu planejamento. Pensei também em como será a "integração" aspecto gramatical e tema abordado. Seriam questões de consolidação do tema (mais

tradicionais) e depois atividades menos controladas utilizando o aspecto gramatical? Não sei se o intuito do trabalho (caderno pedagógico) é ser mais específico ou mais geral...”

Tal sugestão, feita por um dos participantes do curso, aborda diferentes questões. A primeira delas versa sobre a possibilidade de especificar o tempo previsto para cada atividade, o que embora possa variar de acordo com a turma, a escola e o professor, pode ajudar que os docentes que pretendam executar as recomendações presentes no PE a se organizarem e planejarem melhor suas aulas. Buscamos, portanto, incluir essas anotações em cada atividade de contextualização sugerida no PE.

Quanto à prática gramatical, embora o PE sugira a revisão de alguns aspectos linguísticos em cada unidade, para que eles possam ser também avaliados na atividade avaliativa, sua proposta não é focada na etapa de apresentação desses conteúdos — momento em que os estudantes entram em contato com determinados tópicos de gramática ou vocabulário, aprendendo seu significado, forma e usos. Também não é objetivo do PE prover exercícios de prática controlada, nos quais os estudantes se concentram exclusivamente no conteúdo linguístico em questão. Sendo assim, não é pretensão do caderno pedagógico apresentar atividades de avaliação voltadas para práticas controladas de ensino. Seu intuito é, especificamente, sugerir as atividades avaliativas diversificadas.

Sugestão 3: “Acredito que a disposição de salas/aparelhos multimídias na escola possa ser uma barreira para mostrar o videoclipe por exemplo, mas seria possível pedir que os alunos assistam em casa por exemplo. E em relação a adequação não vejo como um ponto negativo, já que poderia ser adaptado para diferentes músicas com diferentes focos gramaticais.”

A sugestão contida nesse comentário gira em torno de tornar o videoclipe da música *If I Were a Boy*, da Beyoncé, acessível aos estudantes. Isso porque é um fato que muitas escolas, especialmente as públicas, conforme relatado nos encontros síncronos, carecem de infraestrutura adequada para lidar com materiais multimídia, como vídeos, slides, entre outros. Em algumas não há internet disponível, em outras os projetores não funcionam adequadamente, entre outros problemas citados pelos docentes.

O participante sugere que o professor solicite aos estudantes que visualizem o vídeo em casa, usando a internet residencial ou de seu celular, por exemplo. Essa é uma possível solução, caso os alunos tenham acesso à internet. No entanto, precisamos levar em consideração que dependendo da realidade socioeconômica do público de determinada escola, alguns podem não ter acesso à internet, o que exige o desenvolvimento de outras alternativas. Os próprios professores que participaram do curso sugeriram diferentes possibilidades para contornar essa questão, como usar sites que permitem o download de vídeos do YouTube, por exemplo, para

que o docente possa salvar o vídeo em um pen drive e utilizá-lo em sala, mesmo sem acesso à internet.

No caso de ausência ou problemas técnicos nos projetores, computadores ou televisões para exibir o vídeo, além da possibilidade de que os estudantes assistam em casa, caso a escola possua Wi-Fi, o vídeo pode ser disponibilizado pelo professor aos alunos para que assistam, se necessário em grupos, em seus aparelhos. Em último caso, conforme sugerido por uma docente que se utiliza dessa estratégia, o professor pode rotear sua internet para os discentes, permitindo que assistam ao vídeo. Cabe ressaltar que essa sugestão se mantém válida caso seja permitido o uso do celular para fins pedagógicos nas escolas do Brasil.

Acreditamos não ser desejável que os professores disponham de seus próprios recursos financeiros para executar atividades pedagógicas, contudo, reconhecemos que, em alguns casos, essa pode ser a única forma de conseguir executar algumas atividades diferenciadas. Se for do desejo do docente, é uma possibilidade a ser considerada.

Sugestão 4: “Disponibilizar um glossário junto aos textos para motivar os alunos com dificuldades na Língua Inglesa.”

Acreditamos que, no caso em que o nível linguístico dos textos seja muito além daquele dos estudantes, a disponibilização de um glossário é uma alternativa — embora possa tornar as atividades mais demoradas. Pensando nisso, pode ser mais interessante disponibilizar, por exemplo, a letra da música com sua tradução, o videoclipe com legendas em português e, talvez, o professor possa escolher não trabalhar com o(s) texto(s) que julgar mais desafiadores para seus alunos, como o discurso da Emma Watson ou o conto *Yellow Wallpaper*. O fato de haver diversas atividades permite que o docente que pretender conduzir a Unidade 1 com suas turmas se aproprie do PE de forma a tomar as decisões necessárias para que ele seja útil e apropriado a elas. Nem todas as atividades precisam ser conduzidas. Elas são sugestões para serem escolhidas e adaptadas pelo professor.

Sugestão 5: “Pensando em turmas do Ensino Fundamental, reduziria o tempo de apresentação do tema e quantidade de leituras sugeridas para haja maior tempo de elaboração das atividades propostas e assim melhor observação do desenvolvimento para o professor.”

Acolhemos essa sugestão, tendo em vista que cada docente poderá — e deverá — fazer as mudanças adequadas à realização da proposta com seus estudantes, de acordo com a sua realidade e também com suas preferências. O PE foi pensado para possibilitar escolhas e adaptações, especialmente considerando a diversidade de contextos escolares e de níveis de ensino.

Sugestão 6: “Além das propostas sugeridas, poderia ser feito uma prova escrita ou produção textual explorando o tempo verbal trabalhado (*Second Conditional*). Apresentação em pares usando figuras de pessoas famosas aplicando a estrutura *If I were you, I would...* também seria interessante.”

Entendemos que a sugestão acima foca em dois aspectos: o da execução pelos alunos de uma avaliação formal e o de serem conduzidos exercícios de prática da estrutura linguística abordada na Unidade 1. No entanto, o PE é focado especificamente em propor atividades avaliativas diversificadas, justamente como alternativas à prova escrita, já tão difundida entre os docentes de inglês (Duboc, 2007). Sendo assim, seu objetivo não é fornecer exercícios de prática controlada — embora reconheçamos que essa seja uma etapa importante nas aulas de Língua Inglesa —, nem propor mais avaliações formais. Estas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, mas não constituem o foco deste caderno pedagógico.

Sugestão 7: “Embora a proposta em trabalhar com a música seja interessante e adequada (acredito até para os interesses da turma), me questiono se haveria tempo de assistir vídeo, ler e interpretar letra, ler parte de um discurso, discutir, fazer análise linguística e mediar a paródia. Há muitos ganhos nessa progressão, mas eu indicaria escolher um texto só, mesmo considerando isso uma perda significativa para o processo.”

Concordamos que muitos professores podem não dispor de tempo para realizar todas as atividades sugeridas na Unidade 1 (ou nas demais unidades do PE), portanto sugerimos sua adaptação conforme as necessidades do docente em questão. O PE foi estruturado para oferecer múltiplas opções, mas com a consciência de que cada profissional deve selecionar aquilo que melhor se encaixa em seu contexto de atuação.

Sugestão 8: “O que parece sempre importante e relevante de fazer com os alunos, é trazer o tema para perto do seu cotidiano, como pedir que olhem na sua comunidade e deem relatos de acontecimentos que já presenciaram ou ficaram sabendo. Pedir que tragam artistas (locais ou não) que admirem e que abordem o tópico. Comparar comportamentos entre os seus e a liberdade dada a cada um.”

Consideramos a personalização dos temas uma forma excelente de tornar a aprendizagem significativa para os alunos. No entanto, atividades como relatos individuais, a busca por artistas que abordem a temática ou a comparação de experiências pessoais podem demandar um tempo ainda maior de execução do que o proposto inicialmente pelo PE. Ainda assim, fica registrada a sugestão para que, sempre que possível, os docentes busquem ouvir seus estudantes em um nível mais individualizado e profundo, conforme defendido por Paulo Freire

(2023), favorecendo uma abordagem que valorize o protagonismo discente e promova a aprendizagem crítica e contextualizada.

Sabemos também que algumas atividades sugeridas pressupõem o uso de materiais que não são de acesso livre (*open source*), como livros que precisam ser adquiridos. Ainda que alguns PDFs possam ser facilmente encontrados online e que existam vídeos, por exemplo, com a leitura do conto *Yellow Wallpaper* disponíveis no *YouTube*, é importante considerar os desafios relacionados ao acesso.

Para contornar essas limitações, solicitamos aos docentes participantes que sugerissem materiais de livre acesso para conduzir atividades alternativas acerca da temática da Unidade 1: desigualdade de gênero. Enquanto alguns consideraram que os materiais sugeridos no PE já eram de fácil acesso, outros sugeriram alternativas que, apesar de bem-intencionadas, não dialogavam diretamente com a temática abordada. Houve, no entanto, participantes que trouxeram sugestões relevantes e coerentes, as quais podem enriquecer as possibilidades de adaptação da proposta por parte de professores que enfrentam dificuldades de acesso aos materiais originais.

Sugestão de material 1: “Talvez pudesse haver espaço para os alunos narrarem anonimamente situações que ouviram ou presenciaram relacionadas ao tema através de murais, caixas de sugestões ou até mesmo formulários Google. Talvez uma compilação destas narrativas pudesse se tornar material para uso futuro.”

Caso haja tempo disponível e o docente deseje realizar essa proposta consideramos essa uma excelente sugestão, pois propicia a personalização da aprendizagem, promovendo o diálogo entre os conteúdos trabalhados e a realidade vivida pelos estudantes (Freire, 2023). Além disso, atividades como essa podem contribuir para a criação de espaços seguros de escuta e expressão, valorizando as vozes discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Sugestão de material 2: “Vídeo da Chimamanda declamando trecho de *We Should All Be Feminists*³⁰ ou o trecho que Beyoncé usa em uma versão de *Flawless*³¹.”

Como já há outra proposta envolvendo uma música da própria Beyoncé, consideramos que a inclusão do vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie representa uma adição mais interessante ao PE. Isso porque enriquece o repertório de referências, promovendo maior diversidade nos materiais e atendendo a diferentes contextos e necessidades docentes. Além disso, incluir uma autora do sul global é uma forma de questionar a hegemonia cultural e

³⁰ Vídeo com legendas em português disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc

³¹ Vídeo com legenda em português disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qVOM57-5quU>

ampliar os horizontes dos estudantes, favorecendo uma abordagem mais crítica e plural (Candau, 2016).

Sugestão de material 3: “Busca de vídeos em plataformas de uso gratuito como o YouTube.”

Essa sugestão é bastante pertinente, pois reforça a ideia de democratização do acesso ao conhecimento (Freire, 2023) e de práticas avaliativas inclusivas (Luckesi, 2002). Por essa razão, buscamos inserir no PE links para vídeos disponíveis gratuitamente no YouTube, contribuindo para a ampliação do acesso a materiais audiovisuais que não demandem custos adicionais ao professor ou à escola.

Sugestão de material 4: “*Teach girls bravery, not perfection*” - Reshma Saujani Esse vídeo é bem interessante (talvez um pouco longo). Fala sobre as diferentes formas que meninas e meninos são encorajados ao longo da vida.”

Trata-se de uma sugestão considerada muito relevante, pois amplia os referenciais culturais disponíveis para o trabalho em sala de aula, em consonância com a proposta de uma educação que valorize a diversidade (Candau, 2016) e combata estereótipos de gênero. A inclusão desse vídeo no PE visa justamente a promover reflexões que extrapolem o conteúdo linguístico e contribuam para a formação crítica e cidadã dos estudantes, conforme propõe Freire (2023).

Muitas dessas sugestões demonstram grande potencial para enriquecer o trabalho pedagógico proposto e dialogam diretamente com o referencial teórico que fundamenta o PE. Por esse motivo, foram incorporadas ao material, que foi significativamente aprimorado com a colaboração dos participantes do curso de extensão sobre avaliação sob um viés contra-hegemônico em Língua Inglesa.

A seguir, os professores foram encorajados, no questionário de avaliação da Unidade 1, a apresentarem sugestões de alternativas para trabalhar o tema em diferentes séries. Como entre os participantes do curso havia docentes atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, surgiram propostas que podem colaborar com outros professores interessados em abordar a temática com suas turmas, mas cujos níveis linguísticos, faixas etárias ou séries não sejam compatíveis com as atividades inicialmente propostas no PE. Apresentamos, a seguir, algumas dessas sugestões de adaptação.

Sugestão para outras séries 1: “Uma sugestão para o 6o ano: o professor poderia trazer um vídeo em que os alunos pudessem visualizar a situação problema (para uma apresentação do tema menos abstrata) e, a partir daí, trazer aspectos gramaticais e algum tipo de produção

que uniria a língua com o tema (produção de pôsteres bilíngues de conscientização sobre o tema, por exemplo).”

Embora a primeira parte dessa sugestão tenha ficado bastante ampla, sem indicar um vídeo ou caminho específico para conduzir a atividade, consideramos a proposta de produção de pôsteres bilíngues muito pertinente para essa faixa etária. Assim, ela foi incorporada ao PE, com as devidas adequações, buscando alinhar os desafios propostos às possibilidades reais de superação dos estudantes, conforme sugere Hoffmann (2011).

Sugestão para outras séries 2: “Acredito que a unidade 1 sendo trabalhada com as séries do ensino médio, ela está ideal.”

Acrescentamos ao PE a orientação de que as propostas podem ser realizadas também em outras séries ou etapas da escolarização, desde que sejam feitas as devidas adaptações, levando em consideração o perfil da turma e os objetivos da aula. Essa flexibilidade busca garantir que os desafios estejam dentro do alcance dos estudantes, como propõe Hoffmann (2011), respeitando seus ritmos e níveis de desenvolvimento.

Sugestão para outras séries 3: “Talvez músicas mais "simples" para os menores, ou mais "atualizadas" como *The Man*³² da Taylor Swift.”

Essa sugestão foi acolhida no sentido de adequar melhor a atividade musical às séries anteriores ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha de músicas mais acessíveis linguisticamente contribui para tornar a experiência mais significativa e efetiva para estudantes em níveis iniciais de aprendizagem da Língua Inglesa, como sugere Hoffmann (2011).

Sugestão para outras séries 4: “Faria uma atividade de “complete” com a letra de música, mas teria que ser para alunos de avançados.”

Apesar de as atividades de *listening* não constituírem o foco do PE — que está centrado em práticas avaliativas sob uma perspectiva contra-hegemônica —, reconhecemos que atividades como essa podem ser utilizadas como estratégia de contextualização inicial do tema. Por isso, foi mencionada no PE como uma possibilidade complementar ao trabalho proposto.

Sugestão para outras séries 5: “Trabalharia Habilidades (can x can’t) no 7º ano. Apresentaria algumas habilidades para discutirmos que a maioria não são exclusivas de um único gênero.”

A proposta parece bastante adequada à série sugerida, por integrar conteúdos linguísticos compatíveis com o nível dos estudantes ao desenvolvimento de uma reflexão crítica

³² Vídeo com legendas em português disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AqAJLh9wuZ0>

sobre estereótipos de gênero. A sugestão foi incorporada ao PE como atividade adaptada para as séries iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Sugestão para outras séries 6: “Como professora que está na educação infantil seria necessário trocar as atividades sugeridas por jogos, brincadeiras, jogos de representação e músicas.”

Houve outras sugestões mais específicas que complementaram essa proposta. De forma geral, reconhecemos a importância de metodologias lúdicas e centradas na experiência para a Educação Infantil, e buscamos incorporar adaptações que dialoguem com esse contexto escolar.

Sugestão para outras séries 7: “Acho que é uma atividade que pode ser trabalhada em diversos anos.”

Essa possibilidade já havia sido mencionada no PE, no sentido de que as propostas devem ser adaptadas conforme a realidade de cada turma e o julgamento pedagógico do(a) docente responsável.

Sugestão para outras séries 8: “Nas turmas de Educação Infantil, poderíamos levar exemplos de homens e mulheres atuando em funções estereotipadas, por exemplo: homens executando tarefas domésticas, mulheres em cargo de poder, em profissões como cientistas, matemáticas, etc. Unir os brinquedos e os alunos em brincadeiras ditas de "menino" ou de "menina", normalizar que todos possam brincar como quiserem e as múltiplas possibilidades de ser.”

Consideramos essa uma excelente sugestão, que vai ao encontro do objetivo de combate aos estereótipos de gênero (Davis, 2016), especialmente nos primeiros anos da formação educacional. As ideias apresentadas foram incorporadas ao PE com o intuito de colaborar com professores(as) da Educação Infantil que possam vir a utilizar o material após sua divulgação.

Algumas dessas sugestões, consideradas mais relevantes em relação aos objetivos e ao referencial teórico que embasa o PE, foram incorporadas à versão final do material. O PE, assim, foi significativamente aprimorado a partir do feedback recebido pelos participantes do curso de extensão, reafirmando sua construção coletiva e dialógica, em consonância com os princípios de uma educação libertadora.

Por fim, ainda nesse questionário referente à primeira unidade temática do PE, solicitamos que os participantes fizessem sugestões de adaptações das atividades para outras disciplinas. A seguir, apresentamos algumas das respostas consideradas mais relevantes, de acordo com o que foi solicitado:

Sugestão de adaptação para outra disciplina 1: “Os temas são pertinentes às disciplinas de história, geografia e sociologia.”

Concordamos que diversas atividades podem ser desenvolvidas por docentes dessas disciplinas, considerando as conexões existentes entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas (Brasil, 2019). Com base nessa percepção, elaboramos sugestões específicas no PE para esses professores, a partir da análise do feedback obtido.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 2: “Não sei bem do conteúdo destas disciplinas nas escolas, mas talvez seja possível trabalhar o tema de maneira paralela através de um projeto cuja conclusão seja algum produto de conscientização do corpo discente do colégio.”

Consideramos excelente a proposta de desenvolver uma atividade de culminância voltada à conscientização da comunidade escolar sobre a temática abordada. Essa ideia está em consonância com a proposta de diálogo entre estudantes, professores e comunidade escolar para a construção do conhecimento (Freire, 2023), razão pela qual foi incorporada à Unidade 1 do PE.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 3: “Ciências sociais/sociologia. Excluir o item gramatical (first conditional), usar textos em português e a letra de *If I were a boy* ou o trecho da Chimamanda no vídeo da Beyoncé com legendas em português.”

Algumas sugestões de adaptação para outras disciplinas realmente priorizaram o uso de textos em português ou de materiais audiovisuais legendados, com o abandono dos aspectos linguísticos originalmente sugeridos nas unidades temáticas do PE.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 4: “Adaptaria para Disciplina de Filosofia/sociologia, seria uma inclusão de um texto Bell Hooks (Não sou eu uma mulher³³?), pois assim trabalharia gênero e raça, como esses dois pontos estão atrelados na sociedade.”

Embora o livro de bell hooks seja inspirado no famoso discurso da ativista estadunidense Sojourner Truth, seu conteúdo é denso e bastante extenso para os estudantes dessa etapa da educação. Por esse motivo, optamos por trabalhar diretamente com o discurso de Truth, garantindo que o desafio proposto seja compatível com a capacidade cognitiva dos alunos (Hoffmann, 2011), em uma atividade que foi incorporada ao PE após seu aprimoramento.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 5: “Usar uma música brasileira para a disciplina de português”

³³ Livro da autora bell hooks inspirado pelo discurso de Sojourner Truth em 1851 que questionava a afirmação de que as mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens. Discurso em português disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>

Sugestão de adaptação para outra disciplina 6: “Trabalhar com uma música em português. Exemplo: Primeiro Passo³⁴. A disciplina pode ser Língua portuguesa mesmo.”

Unificamos essas duas sugestões em uma proposta para docentes de Língua Portuguesa que foi adicionada ao PE, mantendo o uso da música em sala de aula — recurso que pode trazer benefícios tanto linguísticos quanto motivacionais (Engh, 2013).

Sugestão de adaptação para outra disciplina 7: “História. Pesquisa sobre personalidades femininas que fizeram contribuições significativas para o mundo.”

Essa sugestão foi acolhida no PE como uma proposta para professores de História, alinhando-se à perspectiva de Bárbara Carine Pinheiro (2023), que defende práticas educativas baseadas no reforço positivo. Nesse caso, propõe-se partir das conquistas de mulheres relevantes em vez de se concentrar exclusivamente nas opressões vividas por elas.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 8: “Acredito que sociologia, história e geografia são disciplinas que poderiam trabalhar em conjunto com a disciplina de inglês. Cada um deveria trabalhar os temas sugeridos a partir das perspectivas histórica, geográfica e sociológica.”

Essa é precisamente uma das intenções centrais do PE: que ele possa ser adotado por docentes de diferentes disciplinas e séries, sendo adaptado conforme as necessidades e especificidades de cada contexto escolar.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 9: “Pensando essa proposta no campo das artes, podemos explorar artistas que têm em seu repertório trabalhos voltados para questões feministas. Artistas como: Barbara Kruger, que trabalha com imagens em preto e branco e frases com mensagens políticas e sociais; Guerrilla Girls, que lutam contra o sexismo e o machismo na arte, e falam sobre a desigualdade de gênero e raça.”

Trata-se de uma sugestão bastante pertinente, por dialogar diretamente com a proposta do PE de combater discursos hegemônicos também por meio da avaliação escolar (Rufino, 2021). Por isso, essa proposta foi incluída na versão final do PE.

A última pergunta do questionário mencionava sugestões para aprimorar a introdução, o sumário ou a Unidade 1 do PE. Parte dos participantes respondeu que não tinha outras contribuições a fazer, mas também recebemos recomendações valiosas, que serão analisadas a seguir.

Sugestão geral 1: “Inclusão de temas como 'Cultura da paz'; auto cuidado; atividades sociais comuns conforme faixa etária, áreas de interesse...”

³⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7cJ3IZbDqU8>

Reconhecemos que diversos outros temas podem ser abordados sob uma perspectiva contra-hegemônica de avaliação e que esses conteúdos seriam bastante significativos para os estudantes. Algumas das atividades do PE podem — e devem — ser adaptadas, por meio da utilização de outros materiais que contextualizem essas temáticas, tornando o PE mais abrangente. Alguns dos temas mencionados foram incluídos na seção “Outros Temas”, com base nos temas transversais previstos na BNCC (Brasil, 2019).

Sugestão geral 2: “Faria mudanças estéticas para ficar com mais carinha de livro e disponibilizaria em pdf.”

O aspecto estético do PE também foi aperfeiçoado, a partir de sugestões de docentes e das orientações da banca no momento da qualificação, de modo a torná-lo mais agradável à leitura. A versão final será disponibilizada em formato PDF por meio dos canais oficiais do programa de mestrado ao qual estamos vinculadas (MPPEB).

Sugestão geral 3: “Apenas dicas de como poderíamos auxiliar os alunos com o vocabulário, principalmente os de escolas públicas que não tem acesso a Língua Inglesa fora da escola.”

Essa sugestão foi incorporada ao PE, contemplando a inclusão de glossários — ferramentas reconhecidamente eficazes para ampliar o repertório lexical de aprendizes de uma língua (Finger-Kratochvil; Carvalho, 2016) — e também a prática de *pre-teaching*, ou seja, o ensino prévio de palavras essenciais à compreensão de determinados textos.

Sugestão geral 4: “A introdução deveria mostrar um pouco mais do conceito de avaliação de acordo com Luckesi, que é processual, dinâmica e permite a intervenção do educador.”

Entendemos que a introdução poderia apresentar de forma mais clara os referenciais teóricos que embasam o PE. Por isso, expandimos essa seção, aprofundando os conceitos de avaliação propostos por Luckesi, bem como o debate sobre a contra-hegemonia, a partir da ideia de hegemonia em Gramsci e suas intersecções com o campo educacional.

Outras sugestões foram feitas durante os encontros síncronos, como a de que a paródia — atividade avaliativa proposta — seja realizada em grupos de, no mínimo, quatro estudantes. Essa configuração pode favorecer a colaboração e tornar o desafio linguístico mais acessível aos alunos, seguindo as orientações de Hoffmann (2011) de adequação do desafio ao nível dos estudantes. A depender da realidade linguística da turma, essa adaptação se mostrou uma excelente alternativa para lidar com possíveis dificuldades na construção da paródia. Ainda sobre essa atividade, foi sugerido que o prazo de entrega fosse suficientemente extenso – com

a sugestão de um período mínimo de duas semanas para a sua realização –, a fim de garantir tempo hábil para sua realização, o que nos pareceu uma recomendação pertinente e justa.

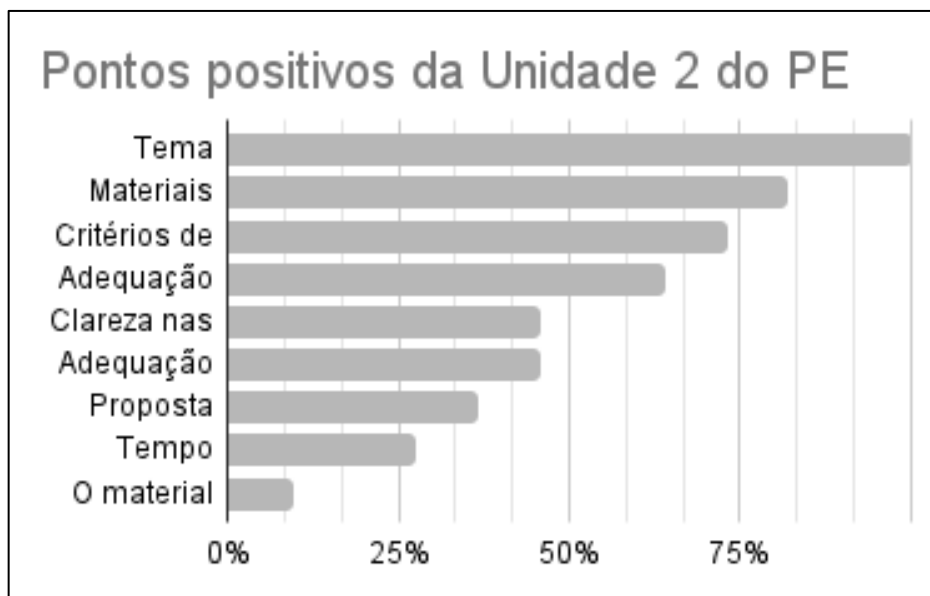
Na próxima seção, apresentamos as informações e análises referentes à segunda unidade temática do PE, a qual trata da questão racial.

4.6 Análise do Questionário de Avaliação da Unidade 2 do PE

O questionário (Apêndice C), que teve como objetivo obter a avaliação dos participantes acerca da Unidade 2, foi respondido por 11 docentes – aqueles que efetivamente concluíram o curso de extensão ministrado pela pesquisadora principal.

A primeira pergunta buscava identificar os pontos positivos, segundo os participantes, das propostas contidas na Unidade 2. Os dados obtidos estão expressos na Figura 25.

Figura 25: Pontos positivos da Unidade 2



Fonte: a autora, 2025

De acordo com o gráfico acima, foram mencionados cinquenta e dois pontos positivos relativos à Unidade 2. Segundo todos os respondentes, o tema abordado constitui um dos aspectos positivos da unidade. Pinheiro (2023) destaca que o preconceito racial precisa ser combatido nas escolas sendo essa uma tarefa de toda a comunidade escolar. Professores e demais funcionários da educação, independentemente da cor de sua pele, devem atuar nessa luta.

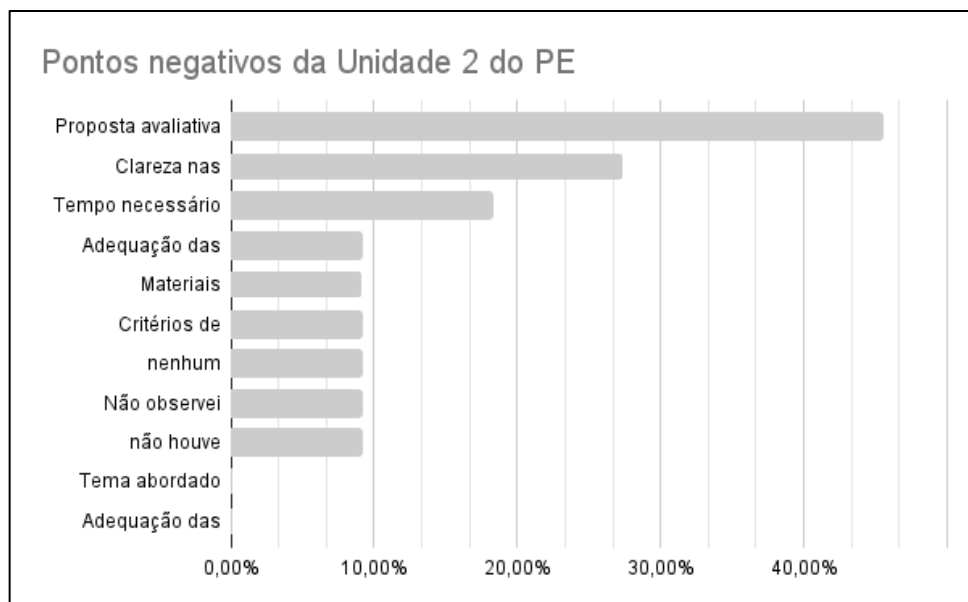
O segundo ponto mais citado como positivo foram os materiais disponibilizados para as atividades sugeridas, os quais, para cerca de 82% dos participantes, são adequados aos objetivos da Unidade 2.

Cerca de 73% dos participantes mencionaram os critérios avaliativos sugeridos como um aspecto positivo, enquanto sete dos onze professores destacaram a adequação das atividades ao tema como um ponto relevante. Menos de 46% dos docentes respondentes indicaram a clareza nas instruções das atividades e a adequação das atividades à série/público alvo como um dos aspectos positivos. A proposta avaliativa sugerida foi mencionada por quatro professores, enquanto o tempo necessário para a execução da proposta foi citado por três.

Cabe destacar que, entre os materiais disponibilizados na plataforma para dar suporte teórico ao primeiro encontro síncrono do curso de extensão, um dos textos (sem relação direta com o PE) não pôde ser acessado por um dos participantes. O acesso foi viabilizado após instruções da pesquisadora principal durante um dos encontros síncronos do curso. Essa resposta, portanto, não está relacionada diretamente ao PE e poderia ter sido solucionada por meio do chat ou do fórum do curso de extensão.

Os resultados relativos à pergunta seguinte do questionário — sobre os pontos negativos apontados pelos discentes na Unidade 2 — estão apresentados na Figura 26.

Figura 26: Pontos negativos da Unidade 2



Fonte: a autora, 2025

Os participantes mencionaram, ao todo, 13 pontos negativos na Unidade em questão. Três docentes relataram não ter identificado nenhum aspecto negativo na Unidade 2, e nenhum

deles apontou o tema ou a adequação da atividade à série como negativos. Cinco dos onze respondentes, contudo, mencionaram que a atividade avaliativa, em si, constitui um aspecto negativo da Unidade 2. Segundo relatos registrados durante os encontros síncronos, alguns participantes consideraram a produção de uma resenha em Língua Inglesa desafiadora demais para estudantes do 9º ano, sugerindo, assim, que a proposta fosse modificada. Foi sugerido que a resenha fosse escrita em Língua Portuguesa, embora o filme ou série devesse ser assistido em Inglês pelos estudantes.

Outros três docentes apontaram falta de clareza nas instruções das atividades, embora não tenham sugerido maneiras de torná-las mais objetivas. Dois participantes alegaram que o tempo disponível para a realização das atividades constitui um ponto negativo, relatando, nos encontros síncronos, que havia muitas atividades sugeridas, as quais exigiriam um tempo de aula que dificilmente teriam disponível. Desde a introdução do PE, uma alternativa sugerida é que os professores o utilizem como um conjunto de sugestões adaptáveis à sua realidade. Nesse caso, podem, por exemplo, escolher apenas uma atividade para contextualizar o tema.

Por fim, os seguintes tópicos foram mencionados individualmente por participantes distintos: adequação das atividades ao tema, materiais disponibilizados e critérios avaliativos sugeridos. Novamente, uma solução simples para essas questões é justamente a customização da Unidade 2, considerando as preferências e realidades do professor e da turma.

Em seguida, foi solicitado aos participantes que apresentassem sugestões para aprimorar os pontos negativos por eles mencionados. Algumas respostas indicaram que não havia sugestões ou que não foram identificados pontos negativos. Dentre as sugestões apresentadas, destacam-se, por sua relevância para a pesquisa, as seguintes:

Sugestão 1: “Pediria para os alunos trazerem exemplos de cenas que eles já viram (vida real ou nas telas) para contextualização e diminuiria o "volume" de material disponibilizado”.

Trata-se de uma alternativa pertinente para reduzir a quantidade de material necessário nas atividades de contextualização, ao mesmo tempo em que promove a relação dialógica tão desejada no processo de aprendizagem (Freire, 2023). Contudo, essa atividade pode demandar ainda mais tempo, aspecto apontado como negativo por 18,2% dos participantes desta unidade. A sugestão foi incorporada ao PE, podendo ser adotada por docentes que a considerarem adequada à contextualização do tema.

Sugestão 2: “Talvez a conexão entre o Present Perfect dentro das atividades propostas pudesse ser repensada. Talvez "apenas" o trabalho com gêneros textuais seja enriquecedor o suficiente - e, por conta do nível dos alunos (maturidade na língua), não seja preciso retomar tempos verbais tão deliberadamente.”

Os docentes que optarem por seguir as atividades que culminam em uma proposta avaliativa poderão adaptá-las, tanto durante a etapa de contextualização quanto na de avaliação, conforme suas realidades e preferências, como previsto no PE.

Sugestão 3: “Na minha opinião, fazer uma resenha seria muito complicado para os alunos da rede pública. Substituiria a resenha por breves comentários sobre um filme ou série que abordem a questão racial.”

Reconhecemos que adaptações à proposta avaliativa são necessárias, conforme o nível linguístico dos estudantes, o contexto institucional e as características das turmas. Essas sugestões foram incorporadas ao PE.

Sugestão 4: “Para realização da resenha ou vídeo gravado é necessário um vasto vocabulário. Como sugestão poderia ser feito debate ou "Class meeting" em grupos.”

Essa sugestão alternativa à atividade avaliativa foi incorporada ao PE e poderá ser utilizada por docentes que considerarem a resenha demasiadamente desafiadora, do ponto de vista linguístico, para seus estudantes.

Sugestão 5: “Trocaria a avaliação em pares pela auto avaliação.”

Tanto a autoavaliação quanto a avaliação por pares são defendidas por Hoffmann (1993); contudo, conforme Fidalgo (2006), a avaliação por pares pressupõe negociação, interação e diálogo entre os estudantes sobre sua participação na atividade, o que contribui para o caráter formativo e mediador da avaliação, sendo, portanto, desejável. Ainda assim, a decisão sobre os critérios avaliativos adotados deve caber ao docente responsável pela condução das atividades. O PE oferece apenas sugestões fundamentadas nos referenciais teóricos desta pesquisa.

Sugestão 6: “O tempo de realização das atividades não ficou claro para mim. Talvez fosse o caso de incluir essa informação nas atividades.”

Essa sugestão foi acolhida e incluída no PE. Embora o tempo de realização das atividades possa variar significativamente conforme o contexto escolar, entendemos que fornecer uma estimativa pode auxiliar os docentes no planejamento e na organização das aulas.

Sugestão 7: “O tema é importantíssimo, mas há de se ter cuidado ao tratar de Racismo como algo que existe fora da realidade dos alunos, a partir somente de obras ficcionais. Nesse ponto, fico me questionando da relevância de escrever uma resenha sobre um episódio que fale sobre racismo ou uma letra de música que na verdade NÃO fala sobre racismo, mas valorização estética de pessoas pretas.”

De fato, entre as atividades sugeridas, não havia propostas que contemplassem diretamente as vivências dos alunos — algo que pode (e deve) ser considerado para que a

personalização contribua com a aprendizagem (Freire, 2023). Contudo, recomenda-se cautela na condução de atividades que envolvam experiências pessoais — e possivelmente traumáticas — dos estudantes, de modo a evitar constrangimentos ou desconfortos durante sua realização. O(a) docente que optar por essa abordagem poderá promover, por exemplo, uma forma de partilha anônima de experiências relacionadas ao racismo — com o uso de post-its em murais físicos ou do Padlet (que consiste de um mural virtual), entre outras ferramentas possíveis — como estratégia para contextualizar o tema.

Em relação à abordagem da música *Brown Skin Girl*, entendemos que o combate ao racismo não se limita à resposta a ataques discriminatórios, mas inclui a valorização da história negra (como evidenciado na letra de *Canção Para Ninar Menino Grande*), de sua cultura, contribuições sociais (Pinheiro, 2023) e, inclusive, de sua estética — considerando que o eurocentrismo influencia também os padrões de beleza. Conforme afirma Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 147), a escola é um lugar onde, entre outras práticas, deve-se “representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de positividade”. Nesse sentido, torna-se natural considerar que exaltar as conquistas, a história, a beleza e a cultura de povos negros, indígenas e asiáticos, por exemplo, é também uma forma de combate ao racismo. Por esse motivo, a música *Brown Skin Girl* pode ser considerada uma aliada no combate ao racismo nas escolas, figurando como uma das opções possíveis para a atividade, conforme a escolha do(a) docente.

O quarto item do questionário sobre a Unidade 2 do PE solicitou aos participantes que sugerissem materiais alternativos e de livre acesso, caso algum docente desejasse realizar as atividades, mas enfrentasse dificuldades para acessar os materiais originalmente indicados. Algumas das sugestões recebidas mostraram-se bastante relevantes e foram incorporadas ao PE. São elas:

Sugestão de material 1: “O curta “Hair Love³⁵” (Youtube) pode ser uma boa maneira de lidar com uma normalização de representações negras e belas. Talvez, para alunos mais maduros, trazer questões sobre a paternidade (incluir questões de gênero e raça) - caso essa junção seja possível, sugiro uma olhada em alguns posts da página do Instagram “Papo de Homem”, na qual é desconstruída a ideia de masculinidade tradicional.”

Essa sugestão foi incorporada ao PE por entendermos que o curta possibilita a abordagem da temática racial com turmas de nível linguístico menos avançado, dada a presença

³⁵ Curta vencedor do Oscar disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

reduzida de falas ou legendas, bem como com estudantes mais jovens, em razão de sua linguagem visual acessível.

Sugestão de material 2: “Vídeos no YouTube sobre racismo. (Canal Crash Course)”

Foram observadas opções interessantes de vídeos no referido canal; no entanto, a maioria deles apresenta duração extensa e ausência de legendas em português, o que pode tornar seu uso extremamente desafiador no contexto escolar devido à linguagem exigente. Como Hoffmann (2011) recomenda, o nível da tarefa deve ser compatível com aquele dos estudantes. Por essa razão, optamos por incluir outras sugestões de mais fácil utilização.

Sugestão de material 3: “Estudar a Biografia de pessoas famosas tais como Martin Luther King, Nelson Mandela, Maya Angelou etc.”

Consideramos essa uma forma eficaz de contextualizar a questão racial, ao mesmo tempo em que se dá visibilidade a personalidades negras que exerceram protagonismo em seus contextos sociais (Pinheiro, 2023). Tal prática contribui diretamente para a representatividade, aspecto relevante na vida dos estudantes e, por isso, essencial no contexto educacional. A sugestão foi, portanto, incorporada ao PE.

Sugestão de material 4: “Busca por leituras ou releituras de escritores negros em sites ou redes sociais.”

Embora a proposta seja válida, ela nos pareceu abrangente demais, por não indicar textos específicos. Assim, optamos por manter as sugestões já feitas ou incluir aquelas que foram mais claramente indicadas pelos participantes.

Sugestão de material 5: “O livro "Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis" de Jarid Arraes. A artista Jamila Woods tem algumas músicas que falam sobre a questão racial e violência policial em músicas como "Blk Girl Soldier"³⁶ e "VRY BLK"³⁷. Também a música "Don't touch my hair"³⁸ da cantora Solange.”

A sugestão do livro foi implementada na Unidade 2 do PE, considerando a possibilidade de trabalhar o protagonismo negro (Pinheiro, 2023) em diferentes contextos por meio da leitura dos cordéis sobre diversas mulheres. Além disso, uma das músicas sugeridas também passou a integrar uma atividade do PE, ampliando as possibilidades de uso de músicas – e todos os seus benefícios para a aprendizagem, como a motivação e aprimoramento linguístico. (Engh, 2013).

Outras sugestões foram feitas durante os encontros síncronos, entre as quais destacamos a adoção de um livro mais conhecido, com maior probabilidade de estar disponível aos docentes

³⁶ Vídeo disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=asVhafDASjo>

³⁷ Vídeo disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=87A6Vbb4mC4>

³⁸ Vídeo disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTtrnDbOQAU>

ou de ser encontrado em bibliotecas escolares ou públicas: *Flicts*, de Ziraldo. Há também vídeos no YouTube com a contação dessa história que, por seu fácil acesso e pela possibilidade de abordar a temática racial a partir da leitura, justificaram a inclusão da sugestão na Unidade 2 do PE.

Também foram feitas novas menções ao curta-metragem vencedor do Oscar, *Hair Love* (2019), como uma forma de exaltação da beleza negra – algo que consideramos desejável, conforme argumenta Bárbara Carine Pinheiro (2023), ao defender que a abordagem da negritude deve partir de sua potência, conquistas e aspectos positivos, e não apenas do sofrimento e das dificuldades vividas.

Também foi sugerida a exibição do vídeo de um discurso do jogador de futebol Vinícius Júnior sobre racismo. Julgamos a proposta adequada por abordar a temática racial em um contexto diferente das demais sugestões – o futebol –, o que pode tornar a discussão especialmente atraente para muitos alunos. Dessa forma, acreditamos que partir dos interesses dos estudantes (Freire, 2023) contribui significativamente para a aprendizagem.

Solicitamos, também, que os participantes fizessem sugestões de como adaptar a Unidade 2 para outras séries. Selecionamos aquelas que se mostraram pertinentes ao que foi solicitado, apresentadas a seguir.

Sugestão para outras séries 1: “Talvez adaptar o tipo da avaliação ou o gênero textual, mas acho que a base da avaliação funcionaria pra diversas séries”.

Reiteramos que todas as adaptações necessárias à melhor adequação das atividades ao contexto de sala de aula do docente são bem-vindas.

Sugestão para outras séries 2: “Talvez a discussão sobre gênero E raça para alunos mais maduros (ensino médio).”

Acrescentamos ao PE essa possibilidade – que condiz com a visão interseccional discutida por Akotirene (2022), na qual raça, classe e gênero estão interrelacionados na sociedade – por meio de uma atividade elaborada a partir do discurso de Sojourner Truth, *Ain't I a Woman?*

Sugestão para outras séries 3: “Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderia ser proposto uma pesquisa sobre artistas ou atletas negros. Seria necessário adaptar os conteúdos gramaticais. Poderia ser trabalho simple present através da biografia das personalidades escolhidas.”

Proposta incluída no PE, em consonância com o combate ao racismo por meio da exaltação da negritude (Pinheiro, 2023).

Sugestão para outras séries 4: “Mudaria o título e pensaria em uma discussão que partisse de uma discussão sobre o que é racismo e porque falar sobre racismo. A partir daí, definir se o propósito é falar sobre racismo de fato ou sobre propostas de enfrentamento a ele.”

Mudamos o título da unidade por entendermos que a exaltação das conquistas de pessoas negras também é uma forma de combater o racismo, dentro ou fora das escolas, sem que seja necessário mencionar explicitamente essa palavra. Assim, a Unidade 2 passou a ter como tema a questão racial.

Sugestão para outras séries 5: “Na Educação Infantil, a proposta pode ser levar livros que abordem o tema diversidade de existências e aceitação. Um exemplo é o livro "Lá fora" de André Neves.”

Sugestão acolhida no PE, novamente em consonância com o referencial teórico deste trabalho, como quando Candau (2008) aponta a relação entre a superação das desigualdades e o reconhecimento das diferenças para a construção de uma educação – e de uma sociedade – mais plural (e, portanto, diversa).

Quanto à possibilidade de adaptação da Unidade 2 para diferentes disciplinas, contamos com as seguintes sugestões dos docentes participantes, que foram incluídas no PE:

Sugestão de adaptação para outra disciplina 1: “na disciplina de história ou sociologia seria interessante discutir sobre eurocentrismo, a história e cultura negra no Brasil, gentrificação...”

Ideias pertinentes, considerando a necessidade de superação de hegemonias e a valorização de outras contribuições para a formação da sociedade brasileira (Rufino, 2021). Apesar de vagas, essas sugestões foram incorporadas na fase de aprimoramento do PE.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 2: “Geografia: Apresentação e celebração das variadas culturas que existem.”

Essa ideia foi contemplada a partir do conceito de interculturalidade, discutido por Candau (2016), em novas propostas inseridas no PE.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 3: “História, organizando atividades em que os alunos possam pesquisar e apresentar informações sobre a cultura negra em países de Língua Inglesa como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá entre outros.”

Essa sugestão foi incluída no PE. No entanto, consideramos mais interessante estimular pesquisas voltadas a países que foram colônias — a fim de destacar contextos historicamente subalternizados (Quijano, 2009) — como Nigéria, Nova Zelândia e Índia, uma vez que os países centrais como Inglaterra e Estados Unidos já são amplamente abordados nas disciplinas escolares.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 4: “Dentro tema abordado, nesta unidade seria interessante realizar um trabalho interdisciplinar do inglês com a matemática e artes. Poderia ser trabalho raciocínio lógico matemático através de jogos originários de outros povos, a construção e confecção de réplicas dos mesmos nas aulas de arte e construção de um texto coletivo explicativo sobre o tema abordado.”

Essa proposta foi incorporada ao PE, considerando a importância de abordar aspectos de diferentes culturas, além da europeia, no ambiente escolar, para uma educação mais plural (Candau, 2023).

Sugestão de adaptação para outra disciplina 5: “Na área das artes, podemos apresentar o trabalho da fotógrafa brasileira Angelica Dass³⁹ "Humanae", onde ela faz uma associação ao catálogo de cores Pantone com as diferentes cores de pele das pessoas, criando uma paleta definida a partir da ponta do nariz de cada modelo.”

Essa ideia foi adaptada em uma nova atividade incluída na Unidade 2 do PE, alinhada ao ideal de uma educação múltipla e diversa, conforme preconiza o conceito de interculturalidade proposto por Candau (2016).

Posteriormente, os respondentes foram questionados sobre outras sugestões que pudessem contribuir para o aprimoramento da Unidade 2. As contribuições mais relevantes foram levadas ao caderno pedagógico e incorporadas ao processo de melhoria do PE. Abaixo, listamos essas sugestões:

Sugestão geral 1: “Acredito que adaptações podem ser feitas por parte do professor que decidir utilizar a atividade. Dependendo da turma escolhida e do material sugerido na unidade a ser usado com os alunos, o trabalho pode ser adaptado às peculiaridades do grupo de alunos. Não acredito que haja necessidade de melhorias, e sim adaptações e escolhas precisas sobre que caminho tomar dentro do tema da unidade 2.”

Essa é justamente a proposta do PE. Contudo, os feedbacks recebidos possibilitaram propor novas adaptações, que podem ser percebidas como melhorias por alguns docentes.

Sugestão geral 2: “Incluir vídeos que abordem a História e cultura negra, incluindo documentários e entrevistas de personalidades no assunto.”

Alguns materiais audiovisuais foram incluídos, desde que suficientemente específicos. Sugestões demasiadamente vagas não puderam ser aproveitadas. Acreditamos, porém, que os acréscimos feitos no aprimoramento do PE contemplam essa proposta.

³⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/angelicadass/>

Sugestão geral 3: “Acho que já disse isso na outra, mas eu incluiria mais recursos estéticos para ficar com mais cara de atividade, umas caixas coloridas, imagens relevantes, fontes diferenciadas etc. Recursos que tornam a leitura menos monótona para estudantes. Outra sugestão: pode ter sido impressão minha mas as atividades de cunho linguístico parecem ter ficado estanques do resto. Penso que seja necessário uma transição mais eficaz; pode ser por meio de recuperação de trechos da música que fizeram com que o ponto linguístico fosse abordado.”

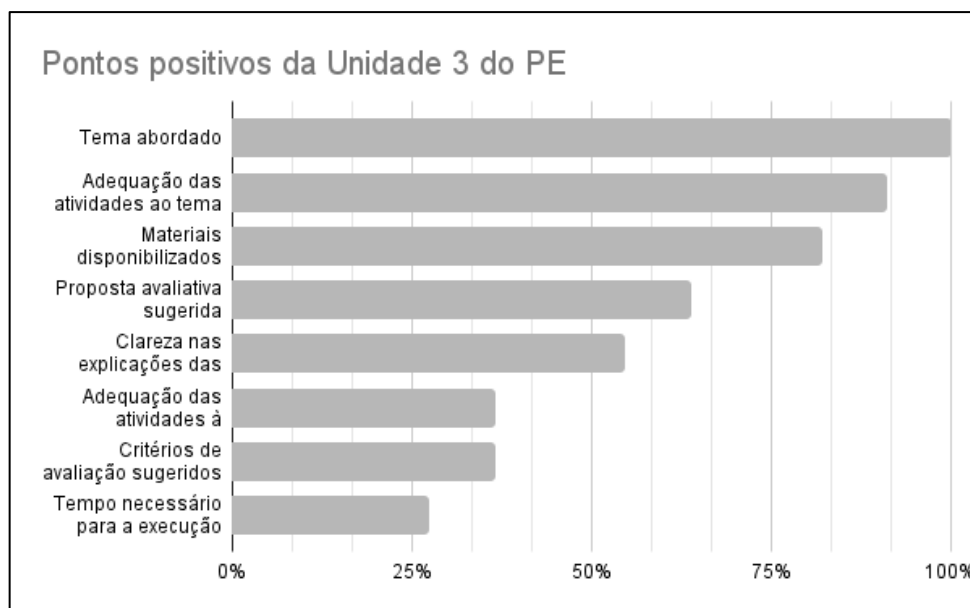
Sobre a primeira parte da sugestão, é importante esclarecer que o público-alvo do caderno pedagógico contido no PE são os professores, não os estudantes. Não se trata de uma atividade pronta, mas de sugestões de materiais e abordagens que os docentes podem adotar conforme seus contextos. Por isso, as mudanças estéticas feitas visaram principalmente à fluidez da leitura — conforme sugestão da banca de qualificação — com ajustes na paragrafação, fontes e espaçamento. Quanto à segunda parte da sugestão, buscamos criar transições mais coesas entre os aspectos linguísticos e os temas abordados, conforme possível.

Alguns participantes não fizeram sugestões nos questionários, afirmando não haver melhorias a serem feitas. No entanto, outras propostas surgiram nos encontros síncronos, como a de estender o prazo para entrega da resenha, de modo a garantir tempo adequado para a execução da tarefa; a de reduzir a quantidade de materiais sugeridos, selecionando uma ou duas opções; e a de incluir resenhas de filmes ou séries sobre o tema como modelos para os estudantes.

4.7 Análise do Questionário de Avaliação da Unidade 3 do PE

O questionário de avaliação da terceira unidade do PE (Apêndice D), que aborda a questão da xenofobia/imigração, contou com 11 respondentes — exatamente os docentes que concluíram o curso de extensão sobre avaliação com viés contra-hegemônico em Língua Inglesa.

A primeira pergunta tratava, novamente, dos aspectos positivos observados pelos(as) docentes. A seguir, é possível visualizar suas respostas com o auxílio do gráfico presente na Figura 27.

Figura 27: Pontos positivos da Unidade 3

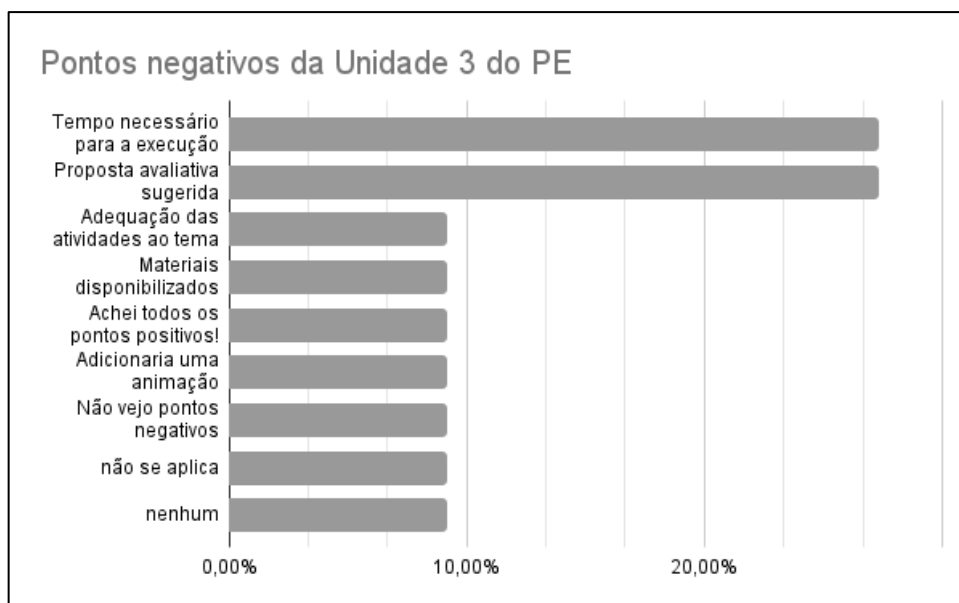
Fonte: a autora, 2025

O aspecto apontado por todos os participantes como positivo foi o tema abordado: xenofobia/imigração. Aproximadamente 91% dos respondentes consideraram as atividades sugeridas adequadas ao tema, e cerca de 82% julgaram o material disponibilizado como positivo. A proposta avaliativa foi mencionada como um ponto forte da unidade por sete dos onze participantes, enquanto a clareza na explicação das atividades foi destacada por seis deles.

Entre os critérios menos apontados como positivos estão a adequação das atividades sugeridas ao ano de escolaridade em questão (9º ano) e os critérios de avaliação sugeridos — ambos mencionados por cerca de um terço dos participantes. O aspecto considerado positivo por menos pessoas, citado por apenas três docentes, foi o tempo necessário para a execução das atividades.

A Unidade 3 recebeu, ao todo, 54 menções a aspectos positivos e, na pergunta seguinte, dez menções a aspectos negativos por parte dos participantes da pesquisa. Essas críticas podem ser compreendidas com mais clareza por meio da Figura 28, apresentada a seguir.

Figura 28: Pontos negativos da Unidade 3



Fonte: a autora, 2025

Observando o gráfico da imagem acima, nota-se que quatro tópicos não foram citados como negativos por nenhum participante: o tema abordado, a clareza na explicação das atividades, a adequação das atividades ao público-alvo (9º ano) e os critérios de avaliação sugeridos. Além disso, seis participantes não relataram nenhum aspecto negativo em relação à unidade, e uma participante optou por utilizar o espaço para apresentar uma sugestão, que foi considerada durante o aprimoramento do PE.

Cerca de 27% dos participantes indicaram como aspecto negativo o tempo necessário para a execução das atividades. Um percentual semelhante mencionou a proposta avaliativa como ponto a ser melhorado. Apenas um participante questionou a adequação das atividades ao tema, e outro apontou os materiais disponibilizados como passíveis de aprimoramento.

Para compreendermos melhor essas respostas, é importante analisar as sugestões de melhoria feitas pelos participantes na questão seguinte. Alguns participantes afirmaram não ter sugestões de melhoria, mas aquelas que foram apresentadas parecem bastante apropriadas para o aprimoramento do PE.

Sugestão 1: “Acrescentaria o filme Elementos, animação da Disney, que além do amor entre diferentes, ensina muito sobre diversidade.”

Acreditamos que, caso a exibição do filme inteiro não seja viável, seu trailer⁴⁰ já poderá suscitar discussões importantes. A sugestão foi adicionada ao PE como forma de fomentar reflexões sobre diversidade e sobre a figura do “estrangeiro”.

Sugestão 2: “Pode-se organizar uma "Exposição de Objetos de diferentes países" envolvendo a comunidade escolar e os responsáveis pelos alunos. Durante o evento os discentes teriam que apresentar não só tais objetos mas a utilidade e significado para cada povo. O trabalho seria em grupo e valeria pontos de participação, interesse, apresentação oral, conhecimento adquirido etc.”

Essa proposta apresenta-se como uma alternativa valiosa à atividade avaliativa, com potencial de enriquecer a formação dos estudantes por meio de uma perspectiva de educação intercultural, como propõe Candau (2016). Ainda que sua realização dependa do acesso a tais objetos, a inclusão de pratos típicos preparados pelos próprios estudantes pode tornar a atividade mais viável e acessível.

Sugestão 3: “Novamente, a questão do tempo se mostra importante para mim. Talvez reduzir, escolher os trailers de filmes ou as manchetes. Talvez exibir parte de um dos filmes. Nesse caminho, embora a proposta de avaliação seja interessante, acho que ela fica um pouco distante do ponto de partida.”

A seleção de trailers e manchetes é essencial, por serem muito numerosos. A compilação contida no PE, no entanto, foi feita para que o docente que for se utilizar de tais sugestões possa dispor de farto material para sua seleção e adaptação.

Sugestão 4: “Dentro deste tema, além das atividades relacionadas as artes visuais, seria interessante trabalhar com a música que abordem a temática e vídeos em que seja possível ouvir os diferentes tipos de sotaque e assim mostrar que o inglês é um idioma em comum para diversos países.”

Essa ideia parece adequada ao PE e, por isso, incluímos nele uma sugestão de atividade que busca contemplá-la durante o processo de aprimoramento do caderno pedagógico. Tal inclusão está, mais uma vez, alinhada ao conceito de interculturalidade no contexto escolar, conforme proposto por Candau (2016). Além disso, a atividade expõe os alunos a diferentes variantes linguísticas, atuando não apenas na sua compreensão auditiva, mas também permitindo o enfrentamento do preconceito linguístico, conforme discutido por Bagno (2003).

Sugestão 5: “Talvez sejam muitos conceitos pra explorar com os alunos, principalmente

⁴⁰ Disponível no YouTube com legendas em português em: <https://www.youtube.com/watch?v=cmzTlk0dLGc>

das formas de arte urbana. Seria mais fácil a ajuda do professor de artes para executar tudo direitinho;”

Quando o trabalho interdisciplinar é possível, ele tende a trazer benefícios tanto para docentes quanto para estudantes. Por isso, estimulamos essa recomendação, especialmente ao considerarmos as características desejáveis na avaliação contemporânea: colaboratividade entre estudantes e professores, contextualização e negociação, em contraposição a uma prática estanque, individualista, excessivamente objetiva e homogênea (Duboc, 2007).

Sugestão 6: “Acredito que o trailer do filme A ONDA⁴¹ (2006) pode ser usado para entender como o ódio contra outros é criado e não algo natural. Não sei se poderia ser usado no início ou no fim da reflexão sobre xenofobia. Talvez outros artigos desmentindo as razões mais comuns de xenofobia em diferentes lugares poderiam servir de material complementar.”

Devido ao fato de já haver outros trailers sugeridos dentro dessa temática, optamos por não acrescentar essa sugestão ao PE. No entanto, consideramos importante o debate sobre as razões que levam à xenofobia, e, por isso, essa discussão já está contemplada no caderno pedagógico construído.

Sugestão 7: “Vídeos no YouTube (Canal Crash Course)”

Mais uma vez, consideramos que essa sugestão não se enquadra tão bem no PE, uma vez que os vídeos do canal são, em geral, longos e apresentam uma linguagem que exige nível linguístico pós-intermediário ou avançado para sua plena compreensão, além de não contarem com legendas em português. Assim, entendemos que seu uso pode ser pouco viável na maioria dos contextos de sala de aula da educação básica.

Sugestão 8: “Confecção de um mural feito pelos alunos expondo a cultura de diferentes povos. Trabalhos com expressões faladas por estrangeiros e reportagens envolvendo o tema.”

A ideia do mural foi incorporada ao PE com o objetivo de valorizar as contribuições culturais de diferentes povos, em consonância com a perspectiva intercultural (Candau, 2023).

Sugestão 9: “O livro "Migrar"⁴² de por José Manuel Mateo e Javier Martínez Pedro, que fala sobre uma família que vai do México para os Estados Unidos.”

Essa sugestão foi incluída na Unidade 3 do caderno pedagógico, com o propósito de ampliar a abordagem sobre contextos culturais diversos (Candau, 2016), destacando, de forma crítica, a experiência de um país de origem dos migrantes subalternizado pelo Norte Global (Quijano, 2009), frequentemente ausente nos materiais escolares tradicionais.

⁴¹ Disponível no YouTube com legendas em português em: <https://www.youtube.com/watch?v=rNciXGzYZms>

⁴² Disponível para compra em: <https://www.amazon.com.br/Migrar-Jose-Manuel-Mateo/dp/8534704953>

Sugestão 10: “A depender da escola talvez não seja possível muitas intervenções artísticas por conta de espaço ou conservadorismo, pra driblar isso eu ia propor um mural colaborativo.”

A confecção de um mural se apresenta como uma alternativa viável diante da escassez de espaço físico disponível nas escolas. Quando nem o mural físico for possível, sugerimos como alternativa a criação de um mural digital por meio da plataforma *Padlet*. Ambas as sugestões foram incorporadas ao PE.

Sugestão 12: “No caso da aula de inglês, pode usar uma TED talk⁴³”

Por se tratar de uma palestra com duração de cerca de 17 minutos, pode ser mais interessante para contextos linguísticos mais avançados, visto que o vídeo não tem legenda em português.

Por se tratar de uma palestra com duração de aproximadamente 17 minutos e sem legenda em português, essa sugestão se mostra mais adequada a contextos linguísticos mais avançados. Ainda assim, consideramos sua inclusão pertinente ao PE, uma vez que a palestrante é uma historiadora cuja família migrou da Ásia para os Estados Unidos. Seu relato é, portanto, ao mesmo tempo pessoal e especializado. A abordagem acerca de imigrantes de origem asiática pode contribuir com a abordagem intercultural a que Candau (2016) se refere. Incorporamos essa sugestão ao PE.

Sugestão 13: “O vídeo⁴⁴ no YouTube da animação”

Esse vídeo pode ser útil inclusive para turmas com nível linguístico mais básico, pois não contém falas e apresenta apenas algumas palavras e expressões na tela, as quais podem ser previamente explicadas pelo professor. Consideramos a sugestão relevante para o PE, já que o recurso pode ser utilizado com estudantes iniciantes em Língua Inglesa, respeitando sua realidade linguística e cognitiva, conforme defende Hoffmann (2011). Além disso, trata-se de um vídeo de curta duração, o que facilita sua aplicação em sala de aula.

Algumas das sugestões apresentadas foram incorporadas ao PE, com o objetivo de diversificar o material disponibilizado, permitindo que o docente selecione e adapte as atividades conforme suas necessidades e a realidade de sua sala de aula.

Na etapa seguinte, os participantes foram convidados a sugerir possíveis adaptações para a aplicação do tema da Unidade 3 em outras séries escolares. Algumas dessas contribuições estão apresentadas a seguir:

⁴³ Vídeo sugerido pela participante disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iybtxQqLqU>

⁴⁴ Vídeo sugerido pela participante disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RgyqLIE9Ss>

Sugestão para outras séries 1: “Pensando em anos iniciais do fundamental II, acredito que pouco pudesse ser mudado. Os trailer iniciais poderia ser mantidos. Talvez devesse haver uma escolha de cenas específicas dks filmes que fossem bastante claras e mais apropriadas para os mais jovens,”

Mantivemos alguns dos trailers sugeridos, contudo, consideramos que a exibição de cenas dos filmes pode não ser adequada devido à sua classificação indicativa e à demanda de tempo que essa atividade exigiria. Considerando a recorrente falta de tempo dos docentes — aspecto frequentemente mencionado pelos próprios participantes ao longo da avaliação do PE —, avaliamos que a exibição de um ou dois trailers já é suficiente para contextualizar a temática junto às turmas.

Sugestão para outras séries 2: “Trabalharia com música e dança de outros países no 6º ano, a fim de apresentar diferentes culturas.”

Adotamos essa sugestão na terceira unidade temática do PE, ampliando o recorte cultural abordado em sala de aula (Candau, 2016). A proposta visa a proporcionar o contato com uma pluralidade de realidades culturais, favorecendo tanto o reconhecimento quanto a valorização da diversidade e a ampliação das possibilidades de representatividade.

Sugestão para outras séries 3: “Talvez algum vídeo da Vila Sésamo⁴⁵ para anos menores. Com ensino médio, acredito que possa ser tratado com programas de humor como Trevor Noah⁴⁶.”

Acrescentamos ao PE a sugestão de um vídeo em que o humorista e apresentador Trevor Noah aborda a temática da unidade, voltado para turmas do Ensino Médio, em razão tanto da complexidade do tema quanto do nível linguístico exigido (Hoffmann, 2011).

Sugestão para outras séries 5: “A partir do meu local de atuação que é a educação infantil, faria uma viagem ao redor do mundo. Iniciaríamos a conversa com uma contação de histórias, selecionaríamos os países a serem "visitados" e ao retornar, teríamos que trazer um elemento da cultura deste país para apresentar para as outras turmas.”

Consideramos essa sugestão bastante apropriada para essa etapa da escolarização, uma vez que contempla o viés intercultural proposto por Candau (2016), e a incorporamos ao PE.

Sugestão para outras séries 6: “os primeiros anos do ensino fundamental já dá pra trabalhar a temática. Só utilizando materiais mais lúdicos e situações do contexto deles.”

⁴⁵ Programa de televisão infantil que começou a ser exibido na década de 70. Seus personagens, animais, crianças e adultos, moravam em uma vila.

⁴⁶ Apresentador e comediante sul africano que costuma fazer espetáculos de *stand up comedy* acerca de raça e etnia.

Embora essa sugestão não traga uma proposta específica de atividade, buscamos contemplar os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de outras contribuições mais pontuais que foram recebidas, com vistas a garantir a abordagem da temática de forma lúdica e contextualizada para essa faixa etária.

Sugestão para outras séries 7: “Na Educação Infantil, podemos trazer para o contexto brasileiro e falar sobre os preconceitos contra indígenas, por exemplo. O livro "A jabota poliglota⁴⁷" de Denilson Baniwa, é um conto sobre uma jabota que usa diferentes línguas para não virar jantar, e, ao final do livro, podemos nos deparar com a história contada em Baniwa e exemplos de outras palavras de origem indígena. Pode ser feita uma lista de palavras de diferentes origens, utilizadas no nosso dia a dia.”

Acrescentamos essa sugestão à Unidade 3 do PE, por considerá-la adequada à faixa etária dos estudantes da Educação Infantil e por estar em consonância com a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o território nacional.

Num momento posterior às sugestões para adaptações do material para diferentes séries da escolarização, os participantes fizeram suas sugestões acerca de adaptações necessárias para diferentes disciplinas, conforme observamos a seguir.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 1: “Talvez junto aos docentes de história e geografia, fosse possível tratar de pré-conceitos em relação a imigrantes. Assim, cada série trabalharia com o próprio conteúdo programático a fim de tornar o trabalho mais palpável. Pesquisas poderiam fazer parte da metodologia usada pelos professores.”

Novamente, atividades interdisciplinares são sempre desejáveis. Sempre que possível, estimulamos os docentes a buscarem seus pares para desenvolvê-las de forma mais aprofundada.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 2: “Língua Portuguesa. Faria uma roda de leitura abordando textos sobre xenofobia, a fim de desenvolver empatia e compreensão e promover respeito entre culturas.”

Talvez os textos pudessem ser, igualmente, notícias, como as disponibilizadas em inglês, mas, dessa vez, em língua portuguesa. O objetivo de desenvolver empatia e respeito por outras culturas condiz com a interculturalidade na educação (Candau, 2008).

Sugestão de adaptação para outra disciplina 3: “Acredito que geografia seria uma ótima disciplina para atuar em conjunto o tema movimentos migratórios.”

⁴⁷ Disponível para compra em: <https://www.amazon.com.br/Jabota-Poliglota-Denilson-Baniwa/dp/6557173804>

Sugestão incluída no PE. Essa inclusão é justificada pela perspectiva gramsciana de que a educação deve contribuir para a formação de uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais. Ao abordar as migrações forçadas, a Geografia permite que os estudantes compreendam as condições espaciais e as dinâmicas de poder que impulsionam os fluxos migratórios, promovendo uma reflexão sobre as relações sociais e as desigualdades globais.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 4: “Nas artes, obras como "Os Retirantes"⁴⁸ de Cândido Portinari, e "The law of the journey" e "Life Jackets"⁴⁹ de Ai Weiwei, podem explicitar o impacto da migração forçada e as dificuldades enfrentadas por migrantes e refugiados.”

Levamos essa sugestão à Unidade 3 do PE. A inclusão dessa sugestão de adaptação para a disciplina de Artes é justificada pelo conceito de interculturalidade presente no trabalho de Candau (2016), que enfatiza a importância de abordar diferentes culturas e as realidades dos grupos marginalizados. Ao integrar essas obras no PE, proporciona-se aos estudantes uma forma de visualização e compreensão estética das questões migratórias, alinhando-se à proposta de promover a empatia e o respeito entre culturas.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 5: “Para alguma disciplina relacionada a informática, caso haja, as artes poderiam ser feitas usando programas de edição ou ajuda de inteligência artificial”

Segundo Vicari (2021, p. 80), o sistema educacional “precisa motivar os alunos e mantê-los interessados no processo educacional.”, o que requer, segundo a autora, o uso da curiosidade e criatividade para buscar respostas. A inteligência artificial (IA) pode ser uma ferramenta muito útil na educação, mas é necessário que nos ferramentemos para utilizá-la a contento. Cabe a nós buscarmos autonomamente o conhecimento necessário para que a IA colabore conosco e, por que não, com a educação. De forma análoga, não vilanizar essa ferramenta, mas conduzir os estudantes a se utilizarem dela de forma ética e colaborativa pode ser um caminho para o uso da IA na educação. Por esses motivos, a sugestão 5 foi incluída no PE.

Sugestão de adaptação para outra disciplina 6: “Poderia ser realizada em conjunto com língua portuguesa, artes e educação física. Poderia incluir dança como expressão artística.”

Gostamos da lembrança dos professores de Educação Física e acreditamos que, se puderem conduzir essa atividade entre seus alunos, ela poderá ser muito relevante para a sua aprendizagem acerca da temática da Unidade 3. Isso porque segundo Santos (2011)

⁴⁸ Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>

⁴⁹ Disponível em: <https://edition.cnn.com/style/article/ai-weiwei-berlin-life-jackets/index.html>

“experiências que ocorrem no corpo podem propiciar aprendizagens.” Sendo assim, decidimos incluí-la no PE.

Certificamo-nos de incluir as sugestões mais relevantes no PE, como sugestões de adaptações para outras disciplinas. Solicitamos, ainda, que os participantes fizessem alguma sugestão final para melhoria da Unidade 3. Essa solicitação recebeu algumas respostas negando haver sugestões, mas obtivemos também as seguintes ideias.

Sugestão geral 1: “Só acrescentaria alguns cantores que retratem a xenofobia em suas músicas.”

A proposta de abordar a xenofobia por meio de músicas é interessante. Optamos por adaptá-la, buscando explorar a xenofobia a partir de uma música interpretada por dois cantores de origens diferentes: um nigeriano e o outro descendente de mexicanos. Dessa forma, podemos observar questões relacionadas ao sotaque e às diferentes variações linguísticas presentes na música, o que pode gerar um debate pertinente sobre xenofobia, inclusive abordando o preconceito linguístico (Bagno, 2003).

Sugestão geral 2: “Usar o filme da netflix "o que ficou pra trás⁵⁰". É um filme de terror que faz do tema uma metáfora para os sentimentos que um imigrante tem ao sair do seu país. Acho interessantíssimo para falar de emoções difíceis. Eu usaria o filme e iria propor a turma que fizesse alguma atividade relacionada a expressar emoções como desenhar, pintar ou fazer uma máscara do que representa o medo, abandono, insegurança para eles.”

Considerando que a classificação etária do filme é 16 anos, essa sugestão pode ser mais apropriada para turmas do segundo ou terceiro ano do ensino médio. Caso a turma tenha alunos fora dessa faixa etária, a exibição do filme pode gerar questionamentos de responsáveis. Portanto, a adoção do filme foi sugerida no PE com a ressalva de que ele seja utilizado apenas em turmas de ensino médio ou superior.

Na última pergunta do questionário, os participantes foram convidados a sugerir outros temas relevantes que poderiam ser abordados em outras unidades do PE, sempre sob uma perspectiva contra-hegemônica. As sugestões obtidas podem ser visualizadas na figura 29.

⁵⁰ Trailer disponível no YouTube com legendas em português em: <https://www.youtube.com/watch?v=h4QIZaBjDGE>

Figura 29: Outros temas

Talvez saúde mental na escola.
Acessibilidade e inclusão.
Sim, Bullying e Cyberbullying.
não se aplica
Acho que pensar o que pode motivar imigração, a situação de trabalhadores imigrantes durante a pandemia da Covid-19, imigração como pauta importante em processos eleitorais, racismo dirigido a cidadãos imigrantes em guerras contemporâneas.
Inclusão e questões ambientais
meio ambiente
Crise climática,
emoções, empatia, auto conhecimento...
Racismo ambiental, Homofobia e transfobia.
Vício em celular; Acesso à Saúde; Inteligência Artificial

Fonte: a autora, 2025

Tais temáticas já se fazem presentes nas aulas de Língua Inglesa em algumas escolas e são de grande relevância para que os estudantes compreendam melhor o mundo e a sociedade em que estão inseridos. A inclusão de temas transversais no ensino de línguas adicionais tem sido incentivada como estratégia de promoção da formação cidadã, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1998; 2018). Desse modo, identificamos possíveis tópicos que podem ser explorados em outras atividades avaliativas, desenvolvidas por docentes comprometidos com uma abordagem contra-hegemônica da avaliação.

Na seção seguinte descrevem-se os resultados desta pesquisa, com base nos dados analisados à luz do referencial teórico que a norteia.

4.8 Reflexões sobre os Resultados

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados no decorrer do curso de extensão permitiu identificar transformações significativas nas concepções avaliativas dos participantes, bem como na apropriação crítica de estratégias pedagógicas alinhadas a uma perspectiva contra-hegemônica. A seguir, esmiuçamos os principais resultados, organizados conforme os momentos de aplicação dos questionários.

4.8.1 Perfil e Pressupostos Avaliativos dos Participantes (Questionário inicial)

O primeiro questionário aplicado teve como objetivo traçar o perfil dos(as) participantes e mapear seus pressupostos avaliativos. A maioria era composta por professoras de Língua Inglesa atuantes especialmente no Ensino Fundamental e Médio, com diferentes níveis de experiência docente.

Em relação às concepções de avaliação, foi possível identificar uma tensão entre discursos e práticas mais tradicionais e perspectivas formativas. Embora muitos docentes tenham mencionado a importância de processos avaliativos contínuos e diagnósticos, ainda apareciam fortemente marcadas práticas como provas escritas, atividades com correção padronizada e foco na mensuração de resultados, algumas vezes devido a regras da instituição de ensino.

Apesar disso, algumas respostas já sinalizavam o desejo de construção de práticas mais coerentes com uma educação emancipadora, em que a avaliação pudesse promover o desenvolvimento do pensamento crítico e respeitar os tempos e os contextos de aprendizagem dos estudantes. Essa ambivalência inicial serviu como ponto de partida para as reflexões críticas desencadeadas nos encontros seguintes.

4.8.2 Análise da Unidade 1 – Desigualdade de Gênero

O segundo questionário teve como foco a análise da Unidade 1 do PE, que aborda a desigualdade de gênero. Os participantes foram convidados a avaliar os objetivos, as atividades propostas e os recursos utilizados, além de sugerirem possíveis adaptações.

Suas respostas revelaram uma recepção positiva quanto à proposta temática, destacando a relevância da discussão sobre gênero no ensino de Língua Inglesa. Foram sugeridas adaptações relacionadas ao nível de proficiência linguística das turmas, à ampliação do

repertório de gêneros textuais utilizados e à abordagem interseccional, visando a articular gênero a outras questões sociais, como raça e classe, conforme Akotirene (2022) discute.

Além disso, participantes demonstraram preocupação com a adequação da linguagem ao público-alvo e com a criação de um ambiente seguro para o debate em sala de aula. Essas contribuições demonstram um avanço na compreensão da avaliação como prática dialógica e formativa, alinhada às ideias de Freire (1997; 2023) e de Hoffmann (1993), além de indicarem um comprometimento com uma prática pedagógica crítica e contextualizada.

4.8.3 Análise da Unidade 2 – Questão Racial

No terceiro questionário, os participantes analisaram a Unidade 2 do PE, que trata das relações raciais. As sugestões enviadas reforçaram a importância de um trabalho que valorize as contribuições das populações negras e enfrente o racismo estrutural (Almeida, 2019) presente na sociedade e na escola.

Dentre as adaptações propostas, destacaram-se: a inclusão de artistas e autores negros contemporâneos; a diversificação dos gêneros textuais utilizados; e a incorporação de atividades que estimulem o reconhecimento de estereótipos e práticas discriminatórias. Foram mencionadas também estratégias de avaliação baseadas em projetos, com foco na produção de sentido e na valorização da diversidade cultural e identitária dos estudantes, conforme preconiza Candau (2016).

Tais sugestões demonstram uma apropriação crítica da proposta, alinhada ao que propõem autores como Bento (2022) e Pinheiro (2023), reforçando a urgência de uma educação contra-hegemônica nas práticas avaliativas da escola.

4.8.4 Análise da Unidade 3 – Xenofobia e Imigração

A análise do quarto questionário revelou o aprofundamento das discussões críticas por parte dos docentes. A Unidade 3, centrada nas temáticas da xenofobia e imigração, foi avaliada com destaque para seu potencial de mobilização de reflexões sobre identidade, pertencimento, preconceito e diversidade cultural. As sugestões recebidas incluíram ideias para adaptação a outras disciplinas, e indicaram sensibilidade à complexidade do tema. Embora algumas respostas tenham negado haver sugestões, outras trouxeram propostas relevantes para o aprimoramento da unidade.

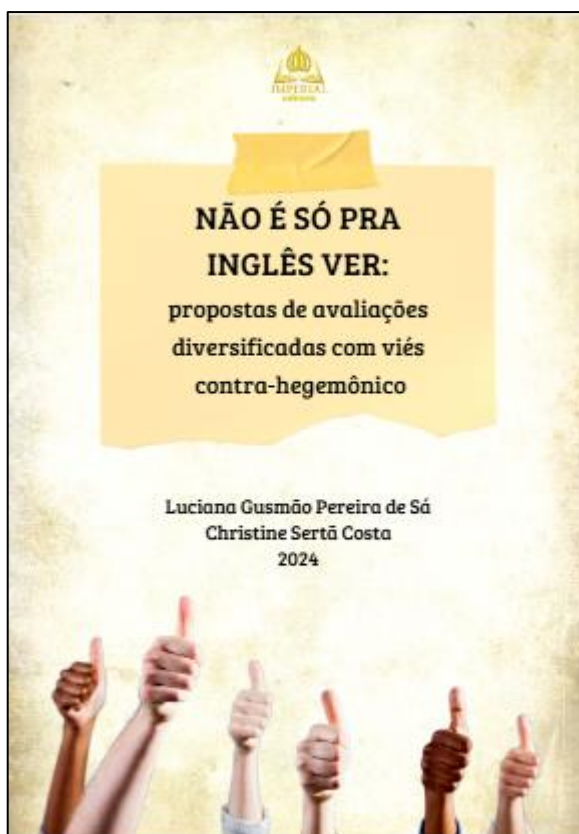
Na última questão do formulário, foi solicitado que os participantes sugerissem temas relevantes para possíveis futuras unidades do PE, sempre sob uma perspectiva contra-hegemônica. As respostas abrangeram tópicos como capacitismo, identidades LGBTQIAPN+, religião e conflitos políticos globais, reafirmando o compromisso dos(as) docentes com uma prática crítica e socialmente engajada. Tais temáticas, além de estarem presentes nas vivências escolares, são legitimadas pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1998; 2018), que reconhecem o papel dos temas transversais na formação cidadã.

A análise detalhada dos questionários, abrangendo desde o perfil dos participantes até as sugestões específicas para as unidades temáticas do PE, permitiu identificar não apenas a recepção das propostas educacionais, mas também as potencialidades de adaptação e aprimoramento do conteúdo do caderno pedagógico. As sugestões dos docentes, enriquecidas por suas experiências práticas e reflexões sobre os desafios da avaliação em Língua Inglesa, evidenciaram a necessidade de ajustes no material para torná-lo ainda mais sensível às diversidades culturais e sociais dos estudantes. Essa necessidade já havia sido salientada pela banca da qualificação e buscou-se, então, supri-la com as alterações e acréscimos feitos no PE. No capítulo seguinte, apresentaremos o PE revisado, que incorpora as modificações e adições baseadas nas críticas e propostas dos participantes, com o objetivo de promover uma abordagem mais inclusiva e contra-hegemônica na avaliação em Língua Inglesa.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE), intitulado *Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico*, consiste em uma coletânea de atividades pedagógicas voltadas para a disciplina de Língua Inglesa, com foco em questões contra-hegemônicas, culminando em propostas avaliativas diversificadas. Essa coletânea foi concebida em formato digital, nos moldes de um caderno pedagógico, cuja capa está apresentada na figura 30.

Figura 30: Capa do Produto Educacional



Fonte: a autora, 2024

O caderno fundamenta-se no conceito de avaliação como prática transformadora e na ideia de contra-hegemonia inspirada nos escritos de Gramsci.

As atividades do PE são adaptáveis a diferentes séries e, possivelmente, a outras disciplinas do currículo escolar, o que amplia o alcance da proposta. Algumas sugestões de adaptações para outras séries ou disciplinas foram incorporadas ao PE a partir das contribuições dos participantes da pesquisa, obtidas por meio dos questionários online previamente descritos. Para contextualização, apresentamos no capítulo anterior um breve resumo da configuração

inicial do PE antes das melhorias realizadas, seguido da descrição das alterações efetuadas a partir das sugestões colhidas na pesquisa.

As atividades estão organizadas em unidades temáticas. Cada unidade foi pensada sob uma perspectiva contra-hegemônica, buscando problematizar padrões opressores impostos a diferentes grupos pertencentes a minorias sociais em nossa sociedade — padrões que precisam ser enfrentados. A Figura 31 apresenta o sumário do PE.

Figura 31: Sumário do PE e organização das unidades temáticas

SUMÁRIO	
Introdução	7
Referencial teórico	20
Avaliação acadêmica	20
Hegemonia e contra-hegemonia	22
Unidade 1: Desigualdade de gêneros	23
I. Objetivos	24
II. Contextualização	24
1. If I Were a Boy - Beyoncé	24
2. He for She - Emma Watson	28
3. Yellow Wallpaper - Charlotte Perkins Gilman	30
III. Aspectos linguísticos	32
IV. Proposta avaliativa	34
V. Critérios de avaliação	36
VI. Materiais alternativos Open Source para a contextualização	38
1. Compilação de relatos de classe	38
2. We Should All Be Feminists - Chimamanda	39
3. Teach girls to sew, not perfection - Bethan Bejerot	40
4. The Man - Taylor Swift	41
5. Biographies	42
VII. Atividades alternativas para outras séries	44
1. Biographies em português (EP2/EM)	45
2. John (EP1 / EP2)	47
VIII. Sugestões de atividades alternativas para outras disciplinas	49
1. Material de conscientização para o conhecimento escolar - História, geografia, sociologia ou língua portuguesa	49
2. E ex-não sou uma mulher? Sojourner Truth - Filosofia, sociologia	50
3. Não se nasce mulher, torna-se mulher - Simone de Beauvoir - Filosofia, sociologia	50
4. Primeiro Passo - Kell Smith e Norlen Pereira da Silva - Língua portuguesa	51
5. Artistas feministas - Artes visuais	52
Unidade 2: Questão Racial	53
I. Objetivos	54
II. Contextualização	55
1. Brown Skin Girl - Beyoncé	55
2. Dear White People - Netflix	59
III. Aspectos linguísticos	59
IV. Proposta avaliativa	56
V. Critérios de avaliação	59
VI. Materiais alternativos Open Source para a contextualização	60
1. Relatos de alunos sobre a questão racial	65
2. Discursos do Vinny Jr. sobre racismo	66
3. Hair Love - curta metragem	67
4. Biographies	68
5. Don't touch my hair - Solange Knowles	70
6. Flicts - Divaldo	71
VII. Atividades alternativas para outras séries	73
1. Film trailer and review (EM)	73
2. Fact File (EP1 / EP2)	75
3. Flicts - Divaldo (EP1 / EP2)	76
4. Livros: Lá Fora - André Neves ou Tudo Bem Ser Diferente - Todd Parr (EP1 / EP2)	77
5. Biografia em português (EP2)	80
6. Biografia de Dandara e Zumbi e História Pro Ninar Geste Grande (EP2)	83
VIII. Sugestões de atividades alternativas para outras disciplinas	85
1. Cultura negra - Geografia, história, sociologia	85
2. Jogos de povos originários - Língua inglesa, língua portuguesa, matemática e artes	85
3. Humans - Angela Duse - Artes visuais	86
Unidade 3: Ressonância / Imigração	88
I. Objetivos	89
II. Contextualização	89
1. Trailers	89
2. Notícias	92
3. Graffiti	94
III. Aspectos linguísticos	95
IV. Proposta avaliativa	96
V. Critérios de avaliação	97
VI. Materiais alternativos Open Source para a contextualização	98
1. Xenophobia in America: How we got here and what's at stake - Erica Lee	99
2. Migrant - José Manuel Montes	101
3. Cuts Down - Nemo e Seleno Gomes	101
4. A refugee's journey - vídeo	102
VII. Atividades alternativas para outras séries	104
1. Correção de histórias sobre diferentes países (EP1 / EP2)	104
2. Stand Up Comedy - Trevor Noah (EM)	106
3. A Juliana Pellegrino - Desluzo Brito (EP)	108
4. O Que Fico Para Tinha (EM / Ensino Subsequente / Graduação)	109
VIII. Sugestões de atividades alternativas para outras disciplinas	110
1. Notícias - Língua portuguesa, sociologia e geografia	110
2. Migração forçada - Artes	113
3. Artes e imigração / amefobia - Informática educativa	114
4. Douço - Educação Física	114
Outros textos	116
A Elaboração do PE	118
Considerações Finais	120
Referências	121

Fonte: a autora, 2025

Por meio do caderno pedagógico proposto, a avaliação pode atuar não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como uma oportunidade de reflexão crítica e de enfrentamento à colonização do ser (Ballestrin, 2013), tanto para estudantes quanto para professores.

Com a análise dos dados coletados na pesquisa, uma série de alterações e aprimoramentos foram incorporadas ao PE. A introdução passou a incluir uma descrição do referencial teórico que embasa a construção do caderno. As outras seções anteriormente

existentes foram mantidas, porém aprimoradas, e cada unidade temática passou a contar com diversos elementos novos:

- uma seção com sugestões de atividades alternativas *open source* para a contextualização dos temas;
- uma nova seção com atividades alternativas para aplicação em outras séries ou com estudantes que tenham níveis linguísticos distintos daquele necessário às propostas originais;
- uma terceira seção com sugestões de adaptação das atividades para docentes de outras disciplinas;
- uma quarta seção com propostas de novos temas que podem ser abordados por meio de avaliações com viés contra-hegemônico.

Com esses acréscimos, o PE passou a apresentar uma nova configuração, explicitada a seguir, com base nas unidades temáticas, organização interna e sugestões de aplicação.

5.1 Unidade 1: Desigualdade de gênero

5.1.1 Objetivos

A Unidade 1 pretende promover a conscientização sobre a desigualdade de gênero, revisar a *Second Conditional* em Língua Inglesa e incentivar a criação de uma paródia da música *If I Were a Boy*, integrando os conteúdos trabalhados na unidade.

5.1.2 Contextualização

Nesta seção da Unidade 1, são propostas algumas atividades para que o tema desigualdade de gênero possa ser contextualizado. Essas atividades sugerem debates e reflexões sobre o assunto, podendo ser adaptadas conforme o tempo disponível, o nível dos alunos e os recursos disponíveis. São elas:

- *If I Were a Boy* – Beyoncé: Nesta atividade sugere-se uma análise do videoclipe⁵¹ e da letra da música⁵² para discutir comportamentos aceitáveis para homens e mulheres em relacionamentos. Sugerimos, posteriormente, um debate sobre estereótipos de gênero e

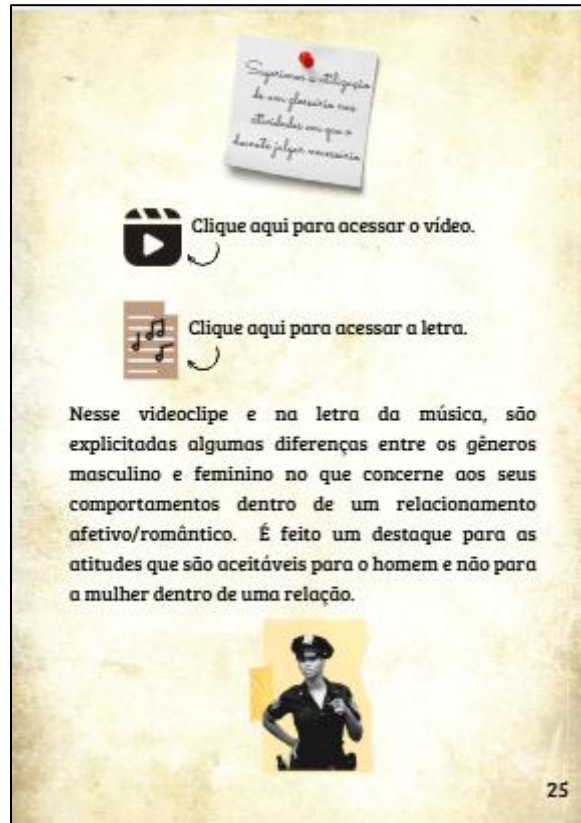
⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AWpsOqh8q0M>

⁵² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/beyonce/1443820/>

formas de combater a desigualdade. Algumas soluções são oferecidas para lidar com a possível infraestrutura limitada da escola.

Podemos observar na Figura 32, uma imagem da página 25 do PE onde encontramos parte da descrição da atividade sugerida acima.

Figura 32: Página 25 do PE



Fonte: a autora, 2024

- *HeForShe* – Discurso de Emma Watson: Aqui sugerimos a leitura e discussão do discurso⁵³ da atriz para a ONU, que convoca homens a se engajarem na luta pela igualdade de gênero. Após lido o discurso, pode-se conduzir os alunos a uma reflexão sobre a participação feminina em cargos de poder.
- *The Yellow Wallpaper* – Charlotte Perkins Gilman: *Yellow Wallpaper* é um conto⁵⁴ que questiona a posição subordinada das mulheres. A leitura ou exibição de vídeo⁵⁵ sobre o

⁵³ Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>

⁵⁴ Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132727/The_Yellow_Wallpaper_\(Charlotte_Gilman_1892\).pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132727/The_Yellow_Wallpaper_(Charlotte_Gilman_1892).pdf?sequence=1)

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xhcLaM-Ig84>

conto é sugerida. Então, recomenda-se que seja feito um debate sobre patologização feminina, diferenças na criação de meninos e meninas e impactos da generificação nas escolas.

5.1.3 Aspectos Linguísticos

Nesta seção do PE, relativa à Unidade 1, sugere-se que professores de Inglês revisem a *Second Conditional*, estrutura usada para abordar situações hipotéticas, presente na letra de *If I Were a Boy*. O foco não é apresentar conteúdos gramaticais, mas propor atividades avaliativas diversificadas e contextualizadas.

Os docentes podem, ainda, adaptar os conteúdos linguísticos conforme o nível e a série dos estudantes. Se a *Second Conditional* não tiver sido trabalhada, podem optar por temas como o *Simple Past* (em atividades com biografias) ou habilidades individuais com *can/can't* para turmas mais básicas, como o sétimo ano.

5.1.4 Proposta Avaliativa

Na seção do PE que contém a proposta avaliativa da primeira unidade temática, recomenda-se que o docente peça que os alunos, organizados em grupos, criem uma paródia com duas estrofes da música *If I Were a Boy*, utilizando a *Second Conditional*. Eles devem abordar o que fariam como pais, governantes ou professores para promover a igualdade de gênero.

Quanto ao número de versos e o prazo de entrega, sugerimos que sejam definidos em conjunto com os estudantes. Para turmas com menor domínio linguístico, a proposta pode ser reduzida para uma estrofe ou adaptada para outras atividades, como pôsteres bilíngues sobre o tema.

5.1.5 Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação podem ser, igualmente, definidos junto aos alunos, incluindo aspectos como uso da Língua Inglesa, apresentação da paródia (ao vivo, em vídeo ou áudio) e adequação às instruções. Sugere-se no PE considerar a autoavaliação e/ou avaliação entre pares, em linha com a avaliação mediadora, como preconizam Hoffmann (1993) e Fidalgo (2006).

A pontuação pode variar conforme a instituição, sendo possível priorizar feedback abrangente em vez de notas. O professor pode também utilizar rubricas para oferecer retorno formativo, para ajudá-lo a justificar sua avaliação (Brookhart, 2024).

5.1.6 Materiais Alternativos *Open Source* para a Contextualização

Caso o docente tenha dificuldade de acessar os materiais inicialmente sugeridos para a contextualização do tema da unidade, sugere-se uma variedade de atividades para contextualizar a desigualdade de gênero. São elas:

- Relatos dos Alunos: Sugestão de atividade em que estudantes compartilham anonimamente exemplos de desigualdade de gênero para debate em sala.
- Vídeo Chimamanda - *We Should All Be Feminists*: Proposta que propicia a discussão sobre conceitos apresentados no vídeo⁵⁶, como a definição de feminismo e desigualdade de oportunidades para os diferentes gêneros.
- Vídeo Reshma Saujani - *Teach Girls Bravery, Not Perfection*: Nesta atividade se propõe a reflexão sobre a criação de meninas e meninos e a iniciativa "*Girls Who Code*" a partir de uma *Ted Talk*⁵⁷.
- Clipe⁵⁸ *The Man* - Taylor Swift: Permite o debate sobre críticas ao mercado de trabalho e à sociedade, além de outras questões de gênero.
- Biografias: Nesta atividade propomos a leitura e discussão de histórias inspiradoras de mulheres como Malala Yousafzai⁵⁹, Marie Curie⁶⁰ e Marta⁶¹, com foco nas dificuldades enfrentadas por elas e seus impactos em suas vidas.

5.1.7 Atividades alternativas para Outras Séries

Nesta seção do PE são feitas sugestões de adaptações para contextualizar o tema da desigualdade de gênero em turmas de diferentes séries, caso aquelas feitas anteriormente não sejam adequadas ao contexto de ensino do docente. Essas atividades alternativas sugeridas são:

⁵⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc

⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fC9da6eqaqq>

⁵⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AqAJLh9wuZ0> e letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/taylor-swift/the-man/>

⁵⁹ Biografia em inglês disponível em: <https://www.biography.com/activists/malala-yousafzai>

⁶⁰ Biografia em inglês disponível em: <https://www.biography.com/scientists/marie-curie>

⁶¹ Biografia em inglês disponível em: <https://kids.britannica.com/students/article/Marta/635862>

- Biografias em português - EF2/EM: O docente poderá adaptar biografias com linguagem simples ou usar materiais em português, como *Lute Como Uma Garota*⁶² (Laura Barcella e Fernanda Lopes) e *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*⁶³ (Jarid Arraes). Então, recomenda-se que os estudantes sejam conduzidos à discussão acerca de conquistas femininas em diversas áreas e podem levantar questões sobre a predominância de figuras masculinas como heróis. Nesse caso, a proposta avaliativa também pode ser adaptada. Sugerimos a escrita de biografias ou criação de *fact files* sobre mulheres inspiradoras.
- Jobs - EI/EF1: Nesta atividade sugerimos que o professor ofereça brinquedos variados entre as crianças para discutir suas preferências, normalizando brincadeiras sem estereótipos de gênero. Então ele pode exibir imagens (disponíveis no PE) de homens e mulheres em funções tradicionalmente associadas ao gênero oposto para que posteriormente se conduza uma conversa sobre profissões familiares e possibilidades futuras, desconstruindo estereótipos de gênero.

5.1.8 Atividades Alternativas para Outras Disciplinas

Nesta parte do PE, sugestões foram feitas para docentes de diversas disciplinas que desejem abordar a temática da desigualdade de gênero em alinhamento com seus conteúdos. Seguem as propostas feitas:

- Material de Conscientização (História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa) - Sugerimos a utilização de materiais (anteriormente disponibilizados na versão inicial do PE) sobre desigualdade de gênero, com legendas em Português quando necessário, culminando na produção de cartazes ou intervenções escolares.
- Discurso⁶⁴ *E Eu Não Sou Uma Mulher?* - Sojourner Truth (Filosofia, Sociologia) – Atividade a partir da discussão sobre gênero e raça, destacando as diferenças nas vivências de mulheres brancas e negras.
- *Não Se Nasce Mulher, Torna-se Mulher*⁶⁵ - Simone de Beauvoir (Filosofia, Sociologia) – O docente pode, junto com os estudantes, fazer uma análise da

⁶² Livro disponível em: <https://www.amazon.com.br/Lute-como-uma-garota-Feministas/dp/8531614422>

⁶³ Livro disponível em: <https://www.amazon.com.br/Hero%C3%ADnas-negras-brasileiras-cord%C3%A9is-edi%C3%A7%C3%A3o/dp/8555341124>

⁶⁴ Texto disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> e vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gTHm_Zeok5c

⁶⁵ Livro disponível em: <https://materialfeminista.milharal.org/files/2012/08/O-Segundo-Sexo-vol1-Fatos-e-Mitos-Simone-de-Beauvoir1.pdf> e vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AiBMmBfC3BM&t=7s>

construção social de gênero, com referência ao discurso de Sojourner Truth e às ideias de bell hooks e Rita Von Hunty⁶⁶.

- Música⁶⁷ *Primeiro Passo (Língua Portuguesa)* – Professores de língua portuguesa podem utilizar a música de Kell Smith e Nathan Pereira da Silva para contextualizar a discussão sobre igualdade de gênero.
- Artistas Feministas (Artes Visuais) – Propõe-se a exploração de obras de Barbara Kruger e Guerilla Girls (imagens disponíveis no PE), seguida de debate sobre sexismo nas artes e seus desafios.

5.2 Unidade 2: Questão Racial

5.2.1 Objetivos

Esta unidade do produto educacional visa a promover atividades em grupo e debates sobre os temas abordados, explorar o gênero textual resenha, revisar vocabulário sobre gêneros de filmes e estruturas gramaticais em inglês (*Present Perfect* e comparativos/superlativos), além de produzir uma resenha sobre obras com temática racial.

5.2.2 Contextualização

Para contextualizar a atividade avaliativa, a sugestão é que os alunos sejam organizados em grupos e que cada grupo realize uma das atividades de contextualização designada a ele dentre as sugeridas a seguir. Posteriormente devem apresentar o que foi debatido aos demais grupos. As atividades sugeridas são:

- *Brown Skin Girl* – Beyoncé – Nesta atividade sugerimos a análise do videoclipe⁶⁸ e letra⁶⁹ da música, abordando a valorização da beleza negra, o padrão estético eurocêntrico e questões de preconceito e imperialismo linguístico. O debate pode incluir perguntas sobre as referências à riqueza, exaltação da mulher negra, estética do clipe e variações linguísticas na música.

⁶⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tXhEqfe0JY8>

⁶⁷ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7cJ3IZbDqU8>

⁶⁸ Disponível com legendas em português em: <https://www.youtube.com/watch?v=6nBgdqcuZfE>

⁶⁹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/beyonce/brown-skin-girl-feat-blue-ivy-carter-wizkid-e-saint-jhn/>

- *Dear White People* – Netflix (Episódio 05, Temporada 01) – Aqui consta uma proposta de discussão sobre racismo, violência policial e genocídio negro, com base em eventos do episódio. Questões sugeridas para serem discutidas incluem o comportamento dos estudantes brancos no episódio, as experiências do personagem Reggie e reflexões pessoais sobre situações semelhantes.

5.2.3 Aspectos Linguísticos

Nessa seção do PE relativa à Unidade 2 sugere-se introduzir os alunos ao gênero textual resenha, discutindo seus elementos. Também cabe ao docente revisar gêneros cinematográficos em inglês. Sugerimos que os professores revisem expressões comuns em resenhas, incluindo o uso do *Present Perfect* e estruturas comparativas e superlativas. É recomendada a consulta ao site *Rotten Tomatoes*⁷⁰ para exemplos práticos de resenhas em Língua Inglesa.

5.2.4 Proposta Avaliativa

A atividade sugerida propõe que os alunos escrevam uma resenha em inglês sobre um filme ou episódio de série com temática racial, considerando discussões feitas em sala. Sugerem-se títulos como *Corra!*, *12 Anos de Escravidão* e *Todo Mundo Odeia o Chris*. A resenha pode ser escrita ou gravada em vídeo, individualmente ou em grupo, com prazo de até duas semanas.

Para turmas com menor domínio do Inglês, podem ser solicitadas apenas algumas frases opinativas. Como alternativa, o professor pode organizar debates avaliativos ou simplificar a atividade, solicitando poucas opiniões breves sobre os filmes ou séries.

5.2.5 Critérios de Avaliação

Sugerimos que os critérios sejam definidos em conjunto com os alunos, abrangendo aspectos linguísticos, adequação ao gênero resenha (resumo, pontos positivos/negativos e recomendação – ou não – com a devida justificativa) e clareza na expressão de opiniões. A resenha pode ser escrita ou gravada, preferencialmente produzida em sala para evitar plágio e interferência da inteligência artificial.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/>

Sugerimos também que seja conduzida uma avaliação por pares, conforme Hoffmann (1993) sugere, para promover a participação consciente, ou ainda, caso o docente julgue mais pertinente, a autoavaliação. Professores podem adaptar os critérios e atividades conforme as necessidades da turma ou disciplina.

5.2.6 Materiais Alternativos *Open Source* para a Contextualização

Sugere-se, nesta seção, atividades alternativas para contextualizar a questão racial, especialmente em situações com acesso limitado aos materiais anteriormente propostos. As opções incluem:

- Relatos de Alunos: A proposta é de que seja conduzido um debate acerca de experiências presenciais ou vistas nas telas sobre racismo. Respostas podem ser anônimas ou digitais.
- Discurso⁷¹ de Vinny Jr.: Propomos uma discussão sobre racismo no esporte e sua abordagem em premiações.
- Curta metragem *Hair Love*⁷²: Sugerimos que sejam feitas reflexões sobre representatividade negra, desafios e demonstrações de amor familiar.
- Leitura de Biografias⁷³: Propõe-se um debate sobre figuras negras e seu ativismo.
- Música⁷⁴ *Don't Touch My Hair* – Solange Knowles: Sugere-se que seja conduzido um debate sobre aceitação, identidade e controle da narrativa pessoal.
- Livro *Flicts*⁷⁵ - Ziraldo: A sugestão é que seja feita uma discussão sobre inclusão, discriminação e representatividade, utilizando um clássico infantil acessível.

5.2.7 Atividades Alternativas Para Outras Séries

Nesta seção incluímos sugestões de atividades adaptadas para a contextualização do tema racial em diferentes etapas da educação básica:

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hzT0ZhFkd7I&t=3s>

⁷² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

⁷³ Biografia de Nelson Mandela em inglês disponível em: <https://www.biography.com/political-figures/nelson-mandela>, biografia de Martin Luther King Jr. Em inglês disponível em: <https://www.biography.com/activists/martin-luther-king-jr> e biografia de Rosa Parks em inglês disponível em: <https://www.biography.com/activists/rosa-parks>

⁷⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTtrnDbOQAU> e letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/solange-knowles/dont-touch-my-hair/>

⁷⁵ Vídeo contendo contação da história disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qVzGaPWt260>

- Trailer⁷⁶ de *Dois Estranhos* – EM: Sugerimos que seja feita a exibição do trailer deste filme e a leitura de uma resenha crítica⁷⁷ para discussão sobre violência policial e sobre esse gênero textual.
- Fact File sobre Personalidades Negras – EF1/EF2: O professor poderá conduzir, junto aos estudantes, pesquisas sobre atletas, artistas ou ativistas negros, seguidas da criação de *fact files* ou biografias simplificadas em Inglês.
- Livro *Flicts*⁷⁸ – EI/EF1/EF2: Propõe-se, com essa leitura, a discussão sobre inclusão e representatividade com perguntas adaptadas à maturidade dos alunos.
- Livros *Lá Fora*⁷⁹ e *Tudo Bem Ser Diferente*⁸⁰ – EI/EF1: Poderá ser conduzida uma exploração acerca de temas como diversidade e tolerância, com debates sobre diferenças observadas entre os personagens.
- Biografias em Português – EF2: Propomos a leitura de biografias adaptadas de figuras como Mandela e Rosa Parks, além do livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis*⁸¹. Posteriormente, sugere-se uma discussão sobre conquistas e desafios enfrentados por pessoas negras.
- Biografias de Dandara e Zumbi⁸² e Samba da Mangueira – EF2: Após a leitura da biografia dessas importantes figuras afro-brasileiras, conduz-se a reflexão sobre a busca por liberdade e a invisibilização de heróis negros. A atividade também sugere um debate sobre a representatividade negra, destacada no samba *História Pra Ninar Gente Grande*⁸³.

5.2.8 Atividades Alternativas Para Outras Disciplinas

Sugestões foram apresentadas para que professores de diferentes disciplinas abordem a questão racial de forma integrada aos conteúdos específicos de suas áreas.

⁷⁶ Disponível com legendas em português em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKLmxI-6MdY>

⁷⁷ Disponível em inglês em: https://www.rottentomatoes.com/m/two_distant_strangers

⁷⁸ Vídeo contendo contação da história disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qVzGaPWt260>

⁷⁹ Contação da história disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xKsE5lsd900&t=18s> e livro disponível em: <https://www.amazon.com.br/L%C3%A1-fora-Andr%C3%A9-Neves/dp/658177622X>

⁸⁰ Contação da história disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=93ru_H77BiE e livro disponível em: <https://www.amazon.com.br/Tudo-Bem-Diferente-Todd-Parr/dp/8587537288>

⁸¹ Livro disponível em: <https://www.amazon.com.br/Hero%C3%ADnas-negras-brasileiras-cord%C3%A9is-edi%C3%A7%C3%A3o/dp/8555341124>

⁸² Livro disponível em: <https://www.editoramostarda.com.br/produto/dandara-e-zumbi/>

⁸³ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wantuir/historias-para-ninar-gente-grande/>

- Cultura Negra – Geografia, História ou Sociologia: Sugerimos a pesquisa e apresentação sobre a cultura negra em países de Língua Inglesa, como Nova Zelândia e Nigéria.
- Jogos de Povos Originários – Língua Inglesa/Portuguesa, Matemática ou Artes: Propõe-se a condução de um trabalho interdisciplinar com pesquisa, confecção de réplicas dos jogos, e elaboração de textos explicativos com as regras dos jogos em Português ou Inglês.
- Projeto *Humanae*⁸⁴ – Artes Visuais: Nesta sugestão, o docente deve conduzir uma exploração do trabalho de Angélica Dass sobre tons de pele e a escala Pantone. Os alunos podem criar uma exposição com fotos ou desenhos, refletindo sobre a diversidade de cores de pele.

Professores de diversas áreas podem ajustar essas atividades conforme os conteúdos específicos de suas disciplinas.

5.3 Unidade 3: Xenofobia / Imigração

5.3.1 Objetivos

Nesta unidade do PE visamos a compreender a xenofobia e suas motivações, além de discutir a migração e seus fatores; refletir sobre arte urbana como denúncia social e incentivar a produção artística escolar sobre imigração ou xenofobia.

5.3.2 Contextualização

Na seção de contextualização do tema da Unidade 3, sugerimos algumas atividades, que deverão ser selecionadas ou adaptadas pelo docente. São elas:

- Trailers: Sugere-se a exibição de trailers de filmes como *O Invasor Americano*⁸⁵ (2015), *Babel*⁸⁶ (2006) e *Elementos*⁸⁷ (2023), que abordam diversidade e xenofobia. Após a

⁸⁴

Disponível

em:

https://www.instagram.com/p/CXEBsWuK76Z/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D

⁸⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KeAZho8TKo>

⁸⁶ Disponível com legenda em português em: https://www.youtube.com/watch?v=vJIec2Lp_3o

⁸⁷ Disponível com legenda em português em: <https://www.youtube.com/watch?v=cmzTlk0dLGc>

exibição, promover brainstorming e criar um mapa mental com ideias e palavras relacionadas à imigração.

- Notícias: O professor poderá apresentar recortes de notícias⁸⁸ sobre xenofobia, tanto no Brasil (como ataques a venezuelanos em Roraima e o caso do congolês no Rio de Janeiro) quanto no exterior (França, EUA, Portugal e Chile). Posteriormente pode propor perguntas para debater com os alunos, como “Qual notícia mais chocou você?” ou “Brasileiros são xenofóbicos?”
- Grafite: Nesta atividade propomos ao docente mostrar grafites (imagens sugeridas no PE) sobre imigração e discutir arte urbana como forma de denúncia social e política. Se possível, incentivamos uma reflexão interdisciplinar com professores de artes, se possível.

5.3.3 Aspectos Linguísticos

O professor de Inglês pode apresentar aos alunos diferentes tipos de arte urbana, como grafite, lambe lambe, e intervenção de vídeo, trazendo exemplos de cada uma (disponíveis no PE) para discussão após a abordagem do conceito de arte urbana.

5.3.4 Proposta Avaliativa

Os alunos, organizados em grupos, podem realizar intervenções artísticas no espaço escolar, utilizando formas de arte urbana, como grafite, lambe-lambe, adesivos ou intervenções digitais, caso o espaço físico não permita. Sugere-se que as obras questionem a xenofobia e sejam expostas para a comunidade escolar. No caso da disciplina de Inglês, textos ou legendas devem ser produzidos nessa língua.

⁸⁸ Exemplos disponíveis em português em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html, <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/07/xenofobia-contra-nordestinos-revela-forte-racismo-no-brasil-dizem-especialistas/>, <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/02/01/Como-a-xenofobia-se-aplica-ao-assassinato-do-congol%C3%AAs-Mo%C3%AFse>, <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/xenofobia-contra-muculmanos-e-consequencia-da-guerra-ao-terror-diz-antropologo/> e <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ministerio-da-saude-chama-de-xenofobia-protesto-contra-medicos-c7ryxlzb9h9idijk52odyh6xa/>; e em inglês em: <https://www.hrw.org/news/2020/05/12/covid-19-fueling-anti-asian-racism-and-xenophobia-worldwide>, <https://www.theguardian.com/world/article/2024/sep/07/beauty-queen-row-exposes-xenophobia-towards-immigrants-in-south-africa>, <https://globalvoices.org/2024/02/26/how-a-brazilian-journalist-working-in-portugal-faces-online-hate-and-sees-the-political-context/> e <https://theconversation.com/venezuelan-migrants-are-boosting-economic-growth-in-south-america-says-research-224880>

5.3.5 Critérios De Avaliação

A avaliação pode ser combinada com os alunos, considerando critérios como comprometimento com o projeto, impacto no público, aspectos linguísticos, habilidade artística, críticas recebidas e adequação ao tema. Sugere-se a avaliação por pares ou autoavaliação, conforme a proposta de Jussara Hoffmann (1993).

Caso não tenha seguido todas as atividades sugeridas, o docente pode adaptar a avaliação, promovendo uma mostra cultural, feira temática ou solicitando a criação de notícias fictícias sobre a vitória da tolerância, por exemplo.

5.3.6 Materiais Alternativos *Open Source* para a Contextualização

Se o docente enfrentar dificuldades em acessar materiais recomendados, pode optar por alternativas que abordem imigração e xenofobia:

- *Ted Talk*⁸⁹ - Erika Lee: Sugerimos que o professor conduza discussão sobre xenofobia nos EUA, abordando temas como exclusão social e imigração.
- Livro Migrar: Aqui recomendamos que seja feito um debate entre os estudantes sobre os desafios enfrentados por imigrantes.
- Música *Calm Down*⁹⁰: Esta atividade consiste de proposta de compreensão auditiva⁹¹ para, posteriormente, explorar sotaques e variações linguísticas.
- Vídeo⁹² *A Refugee's Journey*: Aqui propõe-se uma reflexão sobre os motivos e desafios enfrentados por refugiados.

Essas sugestões promovem discussões relevantes e podem ser adaptadas ao nível dos estudantes.

5.3.7 Atividades Alternativas Para Outras Séries

Para adaptar o tema imigração e xenofobia a diferentes etapas da educação, foram feitas as seguintes sugestões de atividades nesta seção do PE:

⁸⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iybtXQqLqU>

⁹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WcIcVapfqXw> e letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/rema/calm-down-remix-feat-selena-gomez/>

⁹¹ Atividade disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1AvSLT10mQVcCjeSkw-D96Dim-qc-TyKGYkyQ1T9BXfc/edit?usp=sharing>

⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RgyqLIE9Ss>

- Contação de histórias: Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, propomos a leitura de livros⁹³ sobre diversos países, com apresentação de elementos culturais conhecidos a outras turmas.
- Stand-up Comedy - Trevor Noah: Para o Ensino Médio, sugerimos um vídeo⁹⁴ do comediante contendo diversas críticas à xenofobia, seguido de debate sobre sotaques, colonialismo e cultura.
- A Jabota Poliglota: Para a Educação Infantil, também se propõe a leitura desse livro⁹⁵, abordando preconceitos contra povos indígenas, com a criação de um dicionário ilustrado.
- Filme O que Ficou Pra Trás: Para o Ensino Médio, Ensino Subsequente ou Graduação, foi feita a sugestão de que se conduza uma reflexão, a partir do filme disponível no catálogo da Netflix, sobre sentimentos de imigrantes, com debate seguido de expressão artística.

Essas atividades tornam o tema acessível e estimulante para diferentes níveis da educação escolar ou superior

5.3.8 Sugestões de Atividades Alternativas para Outras Disciplinas

Foram sugeridas atividades para que professores de diferentes disciplinas abordem imigração e xenofobia, alinhando o tema aos conteúdos específicos de suas áreas, com espaço para adaptações.

- Notícias – Língua Portuguesa, Sociologia e Geografia: o docente deve conduzir a leitura de notícias⁹⁶ sobre xenofobia, fomentando debates sobre suas motivações e formas de combate, além de relacioná-los aos movimentos migratórios.

⁹³ Sugestões disponíveis em: <https://www.amazon.com.br/Em-Angola-Tem-Brasil-Tamb%C3%A9m/dp/8532273947>, <https://a.co/d/cOpfEZc> e <https://a.co/d/g2BAaL4>

⁹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yWI61kpFEAA>

⁹⁵ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Jabota-Poliglota-Denilson-Baniwa/dp/6557173804>

⁹⁶ Sugestões disponíveis em português em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html, <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/07/xenofobia-contra-nordestinos-revela-forte-racismo-no-brasil-dizem-especialistas/>, <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/02/01/Como-a-xenofobia-se-aplica-ao-assassinato-congol%C3%AAs-Mo%C3%AFse>, <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ministerio-da-saude-chama-de-xenofobia-protesto-contra-medicos-c7ryxlzb9h9idijk52odyh6xa/>, <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2022/08/o-problema-e-que-somos-latinos-na-espanha-e-na-franca-discriminacao-de-estrangeiros-e-rotina.ghtml>, <https://www.geledes.org.br/xenofobia-e-migracao-os-africanos-sao-europeus-so-para-o-futebol/> e <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/25/odio-contra-asiaticos-nao-e-novidade-nos-eua-e-cresce-com-pandemia/>

- Migração Forçada – Artes: o professor pode promover a análise de obras de Portinari, Ai Weiwei e Banksy (disponíveis no PE) para discutir migração e refúgio.
- Artes Digitais – Informática Educativa: sugerimos a criação de arte digital sobre imigração, usando ferramentas como Canva e até a inteligência artificial.
- Dança – Educação Física: Sugerimos que o docente conduza expressão artística através de coreografias inspiradas nas discussões sobre imigração.

As sugestões feitas podem ser adaptadas, estimulando uma abordagem criativa e, se possível e desejável, multidisciplinar do tema.

5.4 Outros Temas

Os participantes da pesquisa sugeriram novos temas para outras possíveis atividades avaliativas diversificadas, com enfoque crítico e contra-hegemônico, em consonância com as orientações presentes na BNCC (Brasil, 2018): acessibilidade e inclusão, saúde mental, bullying e cyberbullying, crise climática, racismo ambiental, homofobia e transfobia, inteligência artificial, vício em celular e autoconhecimento.

5.5 Elaboração do Produto Educacional

Para a elaboração deste PE, seguimos as seguintes etapas:

- Proposição de atividades avaliativas para cada unidade temática, baseadas em experiências pedagógicas anteriores;
- Validação e aprimoramento do PE a partir do feedback de professores de Inglês participantes do minicurso. Por meio de questionários disponibilizados durante a inscrição, os participantes registraram suas opiniões e sugestões para o material.
- Aperfeiçoamento do PE, seguindo as críticas e sugestões dos docentes participantes da pesquisa.

Esperamos que essas sugestões possam colaborar com práticas avaliativas que proponham abordagens contra-hegemônicas, ajustando-se às necessidades de cada docente em parceria com suas instituições de ensino e levando em conta as especificidades de cada turma.

Nosso propósito é apresentar alternativas às provas tradicionais, buscando minimizar seu potencial reforço de hegemonias. Que as ideias contidas no PE sirvam de inspiração para novas reflexões e novas ações, contribuindo tanto para a escolha de materiais e temas para as aulas quanto para as práticas avaliativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos contextos de exclusão ainda presentes dentro das escolas, buscamos, através desta pesquisa, minimizar o impacto de algumas práticas conservadoras e habituais no ambiente pedagógico. Acreditamos na importância de ampliar a diversidade de práticas pedagógicas nas salas de aula de forma a propiciar uma educação que possa, de fato, ser vivenciada por todos os estudantes que frequentam as escolas (brancos, negros, indígenas, homens, mulheres, pessoas com e sem deficiência, ricos, pobres, cisgênero ou transgênero entre outras possíveis variações) e contribua para a progressão social e para o sentimento de pertencimento.

Para tal, urge que a educação lance mão de instrumentos contra-hegemônicos, ou seja, instrumentos antirracistas, feministas, que combatam a homofobia, o classismo entre tantas outras formas de opressão social. Muito tem sido feito nessa direção se levarmos em conta práticas atuais implementadas em muitas salas de aula. Contudo, o mesmo empenho não parece estar presente, ao menos não no mesmo ritmo, no intuito de promover uma avaliação contra-hegemônica.

Esta pesquisa foi feita objetivando contribuir para a avaliação escolar sob um viés contra-hegemônico, justamente para combater essas opressões também nesse contexto. Para tal, uma série de objetivos foram traçados e algumas reflexões sobre os mesmos podem, agora, serem explicitadas.

O questionário inicial, conduzido entre os docentes participantes da pesquisa, objetivou conhecer os pressupostos avaliativos dos docentes participantes. Conhecendo tais pressupostos foi possível construir reflexões sobre alguns aspectos das suas práticas avaliativas que podem ser repensados ou reelaborados na busca de uma avaliação escolar menos opressora. Por exemplo, procurar não focar a avaliação em um único critério, como a acurácia linguística (utilizada por grande parte dos participantes) e procurar elencar critérios diversificados que possibilitem uma avaliação mais democrática.

Já durante as aulas do minicurso oferecido a esses participantes, seja durante os encontros síncronos ou nas atividades e leituras propostas de forma assíncrona, buscamos trazer a reflexão acerca do modo como algumas práticas avaliativas atuam de forma opressora no contexto escolar. Dessa forma, tendo conhecimento que algumas práticas podem conduzir a uma avaliação mais autoritária, podemos identificar quais delas ainda praticamos e podemos buscar substituí-las por outras práticas mais dialógicas, como por exemplo convidar os estudantes a opinarem sobre as atividades avaliativas e seus critérios de avaliação, de forma a engajá-los no processo avaliativo, sem que as decisões acerca dele sejam unilaterais.

Com o intuito de instrumentar docentes com atividades avaliativas contra-hegemônicas construímos o PE desse trabalho. Nele, trazemos alternativas às provas tradicionais, com temáticas que questionem a hegemonia socialmente estabelecida. O PE apresenta práticas avaliativas não apenas classificatórias.

Todo o embasamento teórico apresentado nos leva a construção de um produto educacional com foco em questões ético-político-social-culturais: Assim, o PE está organizado em três unidades temáticas que visam a questionar hegemonias estabelecidas em nossa sociedade: opressão masculina sobre as mulheres e demais gêneros; soberania branca sobre outras etnias e exclusão de estrangeiros em benefício dos de determinada nação.

Ficamos realizadas ao constatar, por meio dos relatos dos participantes, que a coletânea de propostas avaliativas contra-hegemônicas contida no PE pode contribuir com o processo avaliativo da disciplina, tornando-o menos autoritário e, portanto, mais democrático e conducente à transformação individual do estudante e da sociedade.

Sugerimos que, posteriormente, em nova pesquisa, o Produto Educacional possa ser aplicado em sala de aula, junto a estudantes. Certamente essa ação irá gerar novos ajustes e melhoramentos, consolidando o caráter da usabilidade e do dinamismo do produto proposto.

Esperamos também que docentes de outras disciplinas, que não a Língua Inglesa, possam se valer do material aqui apresentado para se motivar a adotar medidas contra-hegemônicas também em suas atividades avaliativas. Dessa forma, acreditamos que a escola como um todo vai se beneficiar de condutas pedagógicas menos autoritárias e, portanto, mais libertadoras e estaremos todos contribuindo para uma educação cada vez mais democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Rubem. **A maçã e outros sabores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 47-50.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2022.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, 2013.
- BARCELLA, Laura; LOPES, Fernanda. **Lute como uma garota: 60 feministas que mudaram o mundo**. São Paulo: Cultrix, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- BRASIL. Mulheres são maioria entre professores de inglês na rede básica. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 23 set. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/mulheres-sao-maioria-entre-professores-de-ingles-na-rede-basica>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROOKHART, Susan M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, artigo e10803, 2024.

BULHÕES, Ricardo Magalhães. A formação do leitor e o ensino da literatura. **Colloquium Humanarum**, v. 3, n. 1, 2005. ISSN: 1809-8207.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 37, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2023.

COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco Roberto Pinto; OLIVEIRA, Marcia Martins. **Produções na sala de aula em relatos de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, n. 33, p. 263–277, 2007.

ENGH, Dwayne. Why use music in English language learning? A survey of the literature. **English Language Teaching**, v. 6, n. 2, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 12. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FIDALGO, Sueli Salles. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 15–31, 2006.

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia; CARVALHO, Margarete G. M de. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, v. 9, n. 2, p. 295–309, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. Nova York: Basic Books, 2011.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? **Didática Geral**, 2011. Disponível em: <https://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: o diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127–167.
- MAYO, Peter. **Hegemony and education under neoliberalism: insights from Gramsci**. Routledge, 2015.
- MELO, Maria Lucia; RODRIGUES, Denise Simões. **Gramsci e a educação**. Eduepa Graphitte, 2022.
- NASCIMENTO, Clayton. **Macacos: monólogo em 9 episódios e 1 ato**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

RODRIGUES, Bianca Costa; ROCHA, Marinalva Pires dos Santos; GONÇALVES, Rejane Maria. Um olhar sobre a prática avaliativa em Língua Inglesa. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 3, n. 1, p. 5–21, 2011. ISSN 2176-6800.

RUFINO, Luiz. **Vence demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Carlos Silveira dos. **Corporeidade dançante: aprendizagem e experiência da dança entre os jovens**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s: Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. ISSN 1677-4280.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra hegemonia: um conceito de Gramsci?** Belo Horizonte, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estudos Avançados**, v. 35, p. 73–84, 2021.

**APÊNDICE A - Questionário Inicial para Docentes acerca de seu Perfil Pessoal,
Profissional e Acadêmico e de seus Pressupostos Avaliativos**

Avaliação sob uma perspectiva contra-hegemônica em língua inglesa

Questionário pertencente à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA EM LÍNGUA INGLESA, realizada pela professora Luciana Gusmão Pereira de Sá, e-mail lucianagps@gmail.com.

lulugps@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA EM LÍNGUA INGLESA, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um trabalho de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é contribuir para uma reflexão acerca de avaliação por meio de uma coletânea de instrumentos avaliativos diversificados com proposta contra-hegemônica para a disciplina de língua inglesa para estudantes do segundo segmento do ensino fundamental.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em atividades durante minicurso no qual serão, após debates sobre o tema, apresentadas propostas de atividades avaliativas de língua inglesa com viés contra-hegemônico para estudantes do segundo segmento do ensino fundamental. Você será convidado a opinar sobre tais propostas avaliativas por meio de um questionário online anônimo que levará cerca de 10 minutos para ser respondido.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Qualquer investigação envolvendo seres humanos apresenta certo grau de risco. No contexto específico desta pesquisa, eles são considerados baixos. Para mitigar esses potenciais problemas, minha intenção é manter uma comunicação aberta com os participantes, esclarecendo dúvidas, reduzindo desconfortos e assegurando seu anonimato. Será fornecida uma explicação detalhada de todas as etapas da pesquisa, enfatizando sua importância, e procurando dirimir quaisquer inquietações que possam surgir durante a implementação das atividades. A fim de incentivar sua participação crítica, realista e sincera, também será preservado seu anonimato.

Em uma perspectiva ideal, os participantes envolvidos na pesquisa têm a oportunidade de se beneficiar do processo de reflexão sobre aprendizagem e avaliação como instrumentos para a transformação social, visando a superar opressões perpetuadas por grupos hegemônicos. No entanto, é importante ressaltar que não há garantias de benefícios para os participantes, uma vez que a percepção (ou não) de qualquer melhoria é subjetiva e individual.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.


7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Luciana Gusmão Pereira de Sá pelo telefone (21) 971582201 ou pelo e-mail: lucianagps@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

*

Declaro que li o termo acima e concordo em participar da pesquisa.

Data *

Data

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA EM LÍNGUA INGLESA

Pesquisador(a) responsável: Luciana Gusmão pereira de Sá

Instituição/Departamento: Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

Telefone: (21) 971582201

Local da coleta de dados: Campus Realengo II do Colégio Pedro II e Formulários Google


A pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de questionários online. A pesquisadora declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda da pesquisadora responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

*

Declaro que li o termo acima e concordo em participar da pesquisa.

Data *

Data

 [Próxima](#)[Limpar formulário](#)

PARTE 1: O PROFESSOR E SUA VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL**Idade ***

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Entre 41 e 45 anos
- Entre 46 e 50 anos
- Mais de 50 anos

Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Outro

Identificação étnico-racial *

- branco
- pardo
- preto
- indígena
- asiático
- Outro: _____

Tempo de atuação como professor de língua inglesa *

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

Formação *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Local de atuação (mais de uma resposta possível, se necessário) *

- Rede privada de ensino
- Rede pública municipal de ensino
- Rede pública estadual de ensino
- Rede pública federal de ensino
- Curso livre

Etapa de atuação (mais de uma resposta possível, se necessário) *

- Ensino fundamental 1
- Ensino fundamental 2
- Ensino médio
- Graduação
- Pós graduação
- Outro: _____

[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

PARTE 2: PRÁTICAS AVALIATIVAS

Além de provas, que outros instrumentos avaliativos você usa para avaliar seus alunos? (mais de uma resposta possível, se necessário) *

- Testes em duplas ou grupos
- Testes com consulta
- Trabalhos em grupo
- Projetos interdisciplinares
- Auto avaliação
- Avaliação por pares
- Portfólios
- Seminários
- Participação nas aulas
- Outro: _____

Além de provas individuais, existe algum outro modelo de interação para a execução dos demais instrumentos avaliativos utilizados? (mais de uma resposta possível, se necessário) *

- Individual
- Em duplas
- Em trios
- Em grupos de 4 ou mais participantes
- Com a turma toda em conjunto

Que tipos de critérios são usados na sua prática pedagógica para avaliar as atividades avaliativas além das provas? (mais de uma resposta possível, se necessário) *

- Acurácia (certo x errado)
- Engajamento
- Participação na realização da atividade
- Clareza na exposição de ideias
- Aspecto estético do trabalho
- Impacto gerado no público alvo
- Adequação às instruções dadas
- Outro: _____

Com que frequência aspectos que vão além da acurácia linguística são avaliados em suas atividades avaliativas? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Com que frequência temas como desigualdade de gênero, questão racial, capacitismo, diversidade cultural, sustentabilidade, luta de classes são abordados em suas aulas? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Com que frequência temas como desigualdade de gênero, questão racial, capacitismo, diversidade cultural, sustentabilidade, luta de classes são abordados em suas atividades avaliativas? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Com que frequência seus alunos são convidados a opinar sobre alguma atividade avaliativa a ser aplicada? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Com que frequência você altera determinada questão de prova ou teste ou torna o gabarito mais abrangente baseada(o) em respostas alternativas ao gabarito inicial que foram dadas pelos estudantes e que também parecem corretas? *

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca
- Às vezes

O que te leva a escolher determinado instrumento avaliativo e não outro? (mais *
de uma resposta possível, se necessário)

- Praticidade na correção
- Tempo necessário para a execução da atividade
- Objetividade na correção
- Criatividade empregada
- Reflexão dos alunos sobre o processo de aprendizagem
- Preferência dos estudantes
- Outro: _____

Obrigada pela sua participação! Ela será de suma importância para minha pesquisa.

[Voltar](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Disponível em: <https://forms.gle/PPKC76D5xGN5Tsr8A>

APÊNDICE B - Questionário de Avaliação da Unidade 1 do Caderno Pedagógico "Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico"

Avaliação da Unidade 1 do Caderno Pedagógico "Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico"

Com base na introdução, sumário e unidade 1 (desigualdade de gênero).

lulugps@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Em geral, a unidade 1 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos positivos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.) *

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Em geral, a unidade 1 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos negativos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.) *

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Que sugestões você tem para melhorar cada aspecto negativo mencionado? *

Sua resposta

Que alternativas gratuitas/livres você poderia sugerir para substituir alguns dos materiais disponibilizados para a execução das atividades desta unidade? *

Sua resposta

Que sugestões você faria para adaptar a unidade 1 para outras séries? Que série seria? Quais adaptações precisariam ser feitas? *

Sua resposta

Que sugestões você faria para adaptar a unidade 1 para outras disciplinas? Que disciplina seria? Quais adaptações precisariam ser feitas? *

Sua resposta

Você tem alguma outra sugestão sobre como melhorar a introdução, sumário ou unidade 1? Qual?

Sua resposta

Muito obrigada! Suas respostas serão fundamentais para a melhoria do caderno pedagógico e para a minha pesquisa!

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE C – Questionário de Avaliação da Unidade 2 do Caderno Pedagógico "Não é Só pra Inglês Ver: Propostas de Avaliações Diversificadas com Viés Contra-Hegemônico"

Avaliação da Unidade 2 do Caderno Pedagógico "Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico"

Com base na unidade 2 (racismo).

lulugps@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Em geral, a unidade 2 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos *** **positivos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.)

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Em geral, a unidade 2 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos *** **negativos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.)

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Que sugestões você tem para melhorar cada aspecto negativo mencionado? *

Sua resposta

Que alternativas gratuitas/livres você poderia sugerir para substituir alguns dos materiais disponibilizados para a execução das atividades desta unidade? *

Sua resposta

Que sugestões você faria para adaptar a unidade 2 para outras séries? Que série seria? Quais adaptações precisariam ser feitas? *

Sua resposta

Que sugestões você faria para adaptar a unidade 2 para outras disciplinas? Que disciplina seria? Quais adaptações precisariam ser feitas? *

Sua resposta

Você tem alguma outra sugestão sobre como melhorar a unidade 2? Qual?

Sua resposta

Muito obrigada! Suas respostas serão fundamentais para a melhoria do caderno pedagógico e para a minha pesquisa!

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE D: Questionário de Avaliação da Unidade 3 do Caderno Pedagógico "Não é Só pra Inglês Ver: Propostas de Avaliações Diversificadas com Viés Contra-Hegemônico"

Avaliação da Unidade 3 do Caderno Pedagógico "Não é só pra inglês ver: propostas de avaliações diversificadas com viés contra-hegemônico"

Com base na unidade 3 (xenofobia/imigração).

lulugps@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Em geral, a unidade 3 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos** * **positivos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.)

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Em geral, a unidade 3 do caderno pedagógico parece ter, na sua opinião, **pontos** * **negativos** relativos a quais desses tópicos? (É possível selecionar mais de uma resposta.)

- Tema abordado
- Adequação das atividades ao tema
- Tempo necessário para a execução das atividades
- Clareza nas explicações das atividades
- Materiais disponibilizados para as atividades sugeridas
- Adequação das atividades à série/público alvo
- Proposta avaliativa sugerida
- Critérios de avaliação sugeridos
- Outro: _____

Que sugestões você tem para melhorar cada aspecto negativo mencionado? *

Sua resposta

Que alternativas gratuitas/livres você poderia sugerir para substituir alguns dos materiais disponibilizados para a execução das atividades desta unidade? *

Sua resposta

Que sugestões você faria para adaptar a unidade 3 para outras séries? Que série seria? Quais adaptações precisariam ser feitas? *

Sua resposta

Que sugestões você faria para adaptar a unidade 3 para outras disciplinas? Que disciplina seria? Quais adaptações precisariam ser feitas? *

Sua resposta

Você tem alguma outra sugestão sobre como melhorar a unidade 3? Qual?

Sua resposta

Você tem alguma sugestão de outros temas que poderiam ser abordados em outra(s) unidade(s)? Qual/Quais? *

Sua resposta

Muito obrigada! Suas respostas serão fundamentais para a melhoria do caderno pedagógico e para a minha pesquisa!

Enviar

Limpar formulário

Disponível em: <https://forms.gle/Jk6FbDGTnbZ5AXZz5>

ANEXO A – Rubem Alves: A Caixa de Brinquedos

A ideia de que o corpo carrega duas caixas —uma caixa de ferramentas, na mão direita, e uma caixa de brinquedos, na mão esquerda— apareceu enquanto eu me dedicava a mastigar, ruminar e digerir santo Agostinho.

Como você deve saber, eu leio antropofagicamente. Porque os livros são feitos com a carne e o sangue daqueles que os escrevem. Dos livros, pode-se dizer o que os sacerdotes dizem da eucaristia: "Isso é o meu corpo; isso é a minha carne".

Santo Agostinho não disse como eu digo. O que digo é o que ele disse depois de passado pelos meus processos digestivos. A diferença é que ele disse na grave linguagem dos teólogos e filósofos. E eu digo a mesma coisa na leve linguagem dos bufões e do riso.

Pois santo Agostinho, resumindo o seu pensamento, disse que todas as coisas que existem se dividem em duas ordens distintas. A ordem do "uti" (ele escrevia em latim) e a ordem do "frui". "Uti" significa o que é útil, utilizável, utensílio. Usar uma coisa é utilizá-la para obter uma outra coisa. "Frui" significa fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma.

A ordem do "uti" é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do "frui" é a ordem do amor —coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas. Aí você me pergunta: quem seria tolo de gastar tempo com coisas que não servem para nada? Aquilo que não tem utilidade é jogado no lixo: lâmpada queimada, tubo de pasta dental vazio, caneta sem tinta...

Faz tempo, preguei uma peça num grupo de cidadãos da terceira idade. Velhos aposentados. "Inúteis" —comecei a minha fala solenemente. "Então os senhores e as senhoras finalmente chegaram à idade em que são totalmente inúteis..." Foi um pandemônio. Ficaram bravos, me interromperam e trataram de apresentar as provas de que ainda eram úteis. Da sua utilidade dependia o sentido de suas vidas.

Minha provocação dera o resultado esperado. Comecei, mansamente, a argumentar. "Então vocês encontram sentido para suas vidas na sua utilidade. Vocês são ferramentas. Não serão

jogados no lixo. Vassouras, mesmo velhas, são úteis. Uma música do Tom Jobim é inútil. Não há o que fazer com ela. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que se parecem mais com as vassouras que com a música do Tom... Papel higiênico é muito útil. Não é preciso explicar. Mas um poema da Cecília Meireles é inútil. Não é ferramenta. Não há o que fazer com ele. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que preferem a companhia do papel higiênico à do poema da Cecília..." E assim fui acrescentando exemplos. De repente os seus rostos se modificaram e compreenderam... A vida não se justifica pela utilidade, mas pelo prazer e pela alegria —moradores da ordem da fruição. Por isso Oswald de Andrade, no "Manifesto Antropofágico", repetiu várias vezes: "A alegria é a prova dos nove, a alegria é a prova dos nove..."

E foi precisamente isso o que disse santo Agostinho. As coisas da caixa de ferramentas, do poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência (saúde é uma das coisas que moram na caixa de ferramentas. Saúde é poder. Mas há muitas pessoas que gozam de perfeita saúde física e, a despeito disso, se matam de tédio). As ferramentas não nos dão razões para viver; são chaves para a caixa dos brinquedos.

Santo Agostinho não usou a palavra "brinquedo". Sou eu quem a usa porque não encontro outra mais apropriada. Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez ou bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio: tudo isso não leva a nada. Essas coisas não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Comparem a intensidade das crianças ao brincar com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? O inglês e o alemão têm uma felicidade que não temos. Têm uma única palavra para se referir ao brinquedo e à arte. No inglês, "play". No alemão, "spielen". Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa.

Esse é o resumo da minha filosofia da educação. Resta perguntar: os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas? Tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano? E eles, alunos, aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos? Têm mais alegria? Infelizmente, não há avaliações de múltipla escolha para medir alegria...

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



Continuação do Parecer: 6.696.022

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2248616.pdf	28/12/2023 20:40:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PlataformaBrasilProjetoLucianaSa_assinado.pdf	28/12/2023 20:37:38	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
Outros	DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTOS_Luciana_Sa_Plataforma_Brasil_assinado.pdf	28/12/2023 20:37:20	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_Luciana_Sa_Plataforma_Brasil_assinado.pdf	28/12/2023 20:36:31	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_Luciana_Sa_Plataforma_Brasil.pdf	28/12/2023 20:35:11	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_Plataforma_Brasil_Luciana_Sa.pdf	28/12/2023 20:34:59	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL_Luciana_Sa_Plataforma_Brasil.pdf	28/12/2023 20:34:31	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Luciana_Sa_Plataforma_Brasil_assinado.pdf	28/12/2023 20:32:02	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES_Luciana_Sa_Plataforma_Brasil_assinado.pdf	28/12/2023 20:31:36	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinadaLu_editado_assinado_231207_141610.pdf	11/12/2023 11:17:33	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinadaLu_editado_assinado_231207_141610.pdf	11/12/2023 11:17:33	LUCIANA GUSMAO PEREIRA DE SA	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Março de 2024

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br