

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS**

**Professora de inglês em formação inicial no Projeto Casas de Cultura no Campus:  
reflexões sobre avaliação, letramentos e cidadania**

Elize Nariel Ramos Fontes

Maceió – AL

2021

Elize Nariel Ramos Fontes

**Professora de inglês em formação inicial no Projeto Casas de Cultura no Campus:  
reflexões sobre avaliação, letramentos e cidadania**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras - Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió – AL

2021



**ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO**

**DE CURSO DO/A ALUNO/A:** Elize Nariel Ramos Fontes

**MATRÍCULA:** 15211440

**TÍTULO DO TCC:** Professora de inglês em formação inicial no Projeto Casas de Cultura no Campus: reflexão sobre avaliações, letramento e cidadania

Ao(s) 1 dia(s) do mês de abril do ano de 2021,

reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

**Prof./a Orientador/a:** Dr. Sérgio Ifa

**1º Prof./a Examin./a:** Dra. Adriana Lopes Lisboa Tibana

**2º Prof./a Examin./a:** Me. Benyilton Miguel dos Santos

que julgou o trabalho (  ) APROVADO (  ) REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

**Prof./a Orientador/a:** 9,5 ( nove inteiros e cinco décimos )

**1º Prof./a Examin./a:** 9,0 ( nove inteiros )

**2º Prof./a Examin./a:** 9,0 ( nove inteiros )

totalizando, assim a média 9,16 ( nove inteiros e dezesseis centésimos ),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que

será assinada pela Comissão.

Maceió, 1 de abril de 2021.

[Assinatura]  
Prof./a Orientador/a

[Assinatura]  
1º Prof./a Examin./a:

[Assinatura]  
2º Prof./a Examin./a:

VISTO DA COORDENAÇÃO

Rosana Taciana Portela N. dos Santos

Téc. em Assuntos Educacionais

SIAPE 1928301

UFAL/FALE/Coord. Letras

“O fato é o ato da procura  
E a cura não resiste só  
O que era certo eu descobri  
Nem sempre era o melhor  
Abri os olhos  
Não consigo mais fechar  
Assisto em silêncio  
Até o que eu não quero enxergar  
Não sei afastar  
A dor de saber  
Que o saber não há  
Só não sei dizer  
Se esse meu ver  
Se pode explicar  
Enquanto eu penso, tanto entendo  
Que é mais fácil não pensar  
O que era certo, eu aprendi  
A sempre questionar”

— **Sandy & Jr, Abri os Olhos**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa chance tão única e afirmo que poderia viver todo o processo novamente e ter feito as mesmas escolhas que julguei serem viáveis. Sinto-me abençoada por tê-las vivido. À minha mãe que sempre foi exemplo de luta, resistência e empoderamento em casa e no ambiente de trabalho e ao meu pai, por ter sonhado meus sonhos e lutado, e ainda lutar por eles, em momentos de alegria e dor. Vocês sempre investiram em mim esforços com a melhor educação que puderam me propiciar e com tanto esmero e zelo me guiam desde os primeiros dias de vida com palavras de conforto, amor e conselhos. À minha irmã, mulher forte e determinada, que por muitas vezes me ofereceu abrigo. Foi por vocês e com vocês que me mantive firme nesta graduação. Além disso, gostaria de agradecer à Geralda e sua família por terem acreditado que eu poderia ser capaz de ingressar mais uma vez em uma universidade federal e ter me dado apoio desde os tempos de Enem.

Gostaria de deixar aqui minha gratidão ao meu orientador Sérgio Ifa, que com muita paciência norteou meu caminho desde o meu segundo semestre na universidade. Você mudou minha vida e a isso serei eternamente grata. Também agradeço aos meus amigos de graduação Gessica e Andrey, que comigo estiveram desde que este trabalho era apenas ideias abstratas. Aos amigos Luke, Rachel, Natália, Arnaldo, Gabriel, Giuliana e Micael, por se fazerem presente neste meu caminhar e com tanta paciência escutaram meus devaneios e me situaram na minha realidade quando foi necessário. Meus dias com vocês foram imprescindíveis, amenos e singelos.

Um agradecimento aos meus mestres de ensino básico e superior. Sem vocês meu trajeto não seria o mesmo. Ao Jackson, meu eterno teacher, que viu em mim a professora que sou hoje e me apresentou o projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (CCC), em que passei meus melhores anos na universidade. Você foi peça central para o meu encontro com a profissão. Aos meus alunos que depositaram confiança em mim desde o meu primeiro dia como docente em sala de aula e me concederam dias de reflexão e me ajudaram no desenvolvimento da profissional que me tornei.

Finalmente, agradeço a mim por ter sido tão guerreira e persistente ao longo da minha experiência acadêmica, ao me desafiar a sair da minha zona de conforto e desbravar o conhecimento com garra, organização, mas acima de tudo, com foco. Eu consegui!

## RESUMO

Este estudo objetivou refletir sobre a formação inicial da professora durante dois semestres letivos com foco em produção escrita e avaliação processual com alunos de nível básico 2, em 2018.1, e nível pré-intermediário em 2018.2 do Projeto de extensão Casas de Cultura no Campus, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A metodologia escolhida foi a autoetnografia que se configura, como um processo em que o pesquisador tem a tarefa de se enxergar e se investigar. Neste trabalho, discuto a fundamentação teórica: a perspectiva do Letramento Crítico, o conceito de avaliação como processo e o de justiça social. Os instrumentos de dados utilizados foram: comentários de grupo do WhatsApp, mapas mentais, textos escritos pelos alunos. Os resultados revelam que a avaliação processual serviu para promoção do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa de forma colaborativa e interativa. As aulas temáticas promoveram o desenvolvimento crítico de todos, em especial o meu como professora-pesquisadora. Os dados revelam a importância da avaliação processual, entendida como não punitiva, mas promotora de aprendizagem e de construção de cidadania.

**Palavras-chave:** avaliação, letramento crítico, justiça social, língua inglesa e projeto de extensão.

## ABSTRACT

This study aimed to reflect on the initial Teacher Education of a teacher during two academic semesters focusing on written production and procedural assessment with students of basic level 2, in 2018.1, and pre-intermediate level in 2018.2 of the Casas de Cultura no Campus Project at Federal University of Alagoas (UFAL). The selected research methodology was autoethnography that is configured, as a process in which the researcher has the task of seeing and investigating herself. In this study, I discuss the theoretical underpinnings: the critical literacy perspective, the concept of assessment understood as a process and that of social justice. The data instruments used were: WhatsApp group comments, mind maps and written texts by students. The results reveal that the procedural assessment served to promote the teaching-learning process of the English language in a collaborative and interactive way. Thematic classes promoted the critical development of participants, especially mine as teacher-researcher. The data reveal the importance of procedural assessment, understood as not punitive, but promoting learning and building citizenship.

**Key-words:** assessment, critical literacy, social justice, English language, extension project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: discussão de grupo no Whatsapp.	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 2: mapa mental elaborado pelos alunos Emília, Vanessa, Daniel e Yara.	27
Figura 3: questão de atividade sobre a violência em Alagoas.	31
Figura 4: texto produzido pela aluna Yara sobre o bairro do Pinheiro em Maceió.	32

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>11</b>
1. Letramento Crítico, língua como prática social e relações de poder	11
2. Avaliação e prática docente	13
3. Decolonialidade e Pedagogia para Justiça Social	16
<b>III. METODOLOGIA</b>	<b>20</b>
<b>IV. INTERPRETAÇÃO DE DADOS</b>	<b>23</b>
1. Eleições 2018	24
2. Problematic Cities	30
3. Reflexões sobre o Processo de Avaliação	35
<b>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>38</b>
<b>VI. REFERÊNCIAS</b>	<b>40</b>

## I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que partiu da premissa de investigar e compreender o meu processo de formação como professora e pesquisadora ao oportunizar espaços para formação cidadã dos meus alunos por meio do desenvolvimento da compreensão das habilidades comunicativas de leitura e escrita. Considero a avaliação como assessoramento no processo de ensino-aprendizagem porque proporciona auto compreensão, propicia motivação e promove crescimento e desenvolvimento tanto dos educandos quanto meu. Neste estudo, portanto, acrescentei bases teóricas contemporâneas com viés decolonial e crítico e enfoquei na produção escrita e na avaliação processual.

O desenvolvimento do aprendizado de uma língua adicional, voltado para as práticas situadas de usos das habilidades de compreensão escrita e leitura, deve considerar que o processo de escrita e leitura é um momento de descoberta, no que se refere a produção de textos como condição para a integração na vida social e profissional. Deste modo, deve-se considerar que tais habilidades se complementam de várias maneiras, desenvolvendo a competência comunicativa dos estudantes, tendo em vista o foco na comunicação real (ARAÚJO ET AL, 2016), uma vez que a primeira fornece estrutura linguística e a última serve como produção linguística.

Saliento a necessidade em proporcionar uma diversidade linguística e cultural, atrelada ao uso das habilidades comunicativas, para possibilitar a construção de sentidos e a transformação da prática social. Ao ter isto em mente, o aluno tem a oportunidade de construir sua própria identidade, a fim de constituir-se como agente ativo em sociedade (JANKS, 2018). Desta forma, a justiça social fomenta, conforme Zeifert e Agnoletto (2019), que o pensamento crítico precisa ser um pensamento de combate, capaz de desempenhar um papel de conscientização eficaz, com vistas à mobilização.

Ao trabalhar com este processo, procurei lidar não apenas com os procedimentos de metodologias embasadas nos letramentos, mas com especial ênfase na avaliação como instrumento promotor para desencadear reflexões sobre contribuições da aprendizagem da língua inglesa na formação cidadã, respaldada pela justiça social.

A avaliação foi vista como uma maneira de investigar o desempenho presente do aluno, pensando em seu futuro, através da mensuração da aprendizagem deste. Este ato se definiu como um assessoramento no processo de ensino-aprendizagem, ao proporcionar uma auto compreensão, tanto ao educador quanto ao educando. Além disso, é fator motivacional para o crescimento e desenvolvimento dos envolvidos, ao aprofundar e auxiliar o aprendizado. Sendo assim, o erro foi visto apenas como uma fonte de virtude que promoveu a busca de soluções, ao elaborar hipóteses no intuito de chegar ao que é chamado de acerto. Neste contexto, ao avaliar, buscou-se um diagnóstico que pudesse apontar para a necessidade de novos cuidados com o processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, investiguei a promoção em mudar os critérios avaliativos, isto é, incentivando o conhecimento colaborativo entre os discentes e a auto avaliação dos mesmos, ao oportunizar espaços para priorizar o diálogo e a consciência do processo de aprendizagem e do seu desempenho na prática educativa e para problematizar a dicotomia certo x errado.

O objetivo geral deste estudo foi refletir sobre minha formação inicial de professora durante dois semestres letivos com foco em produção escrita e avaliação processual com alunos de uma turma de básico 2, em 2018.1, e promovidos, em 2018.2, para o nível pré-intermediário 1 do Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os objetivos específicos foram: identificar o impacto da avaliação na formação inicial da professora ao ensinar produção escrita aos alunos nesse período de um ano; analisar o processo de produção escrita dos alunos sob o viés da professora pesquisadora. Esses objetivos foram traduzidos em perguntas de pesquisa:

- a) Qual foi o papel da avaliação na formação da professora ao ensinar inglês para alunos dos níveis básico e pré intermediário?
- b) De que forma a avaliação impactou na formação da professora ao ensinar compreensão escrita para alunos dos níveis básico e pré intermediário de inglês?

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, explico em tópicos como as perspectivas teóricas que nortearam este trabalho estão interconectadas. Explico como o Letramento Crítico, que teve sua inspiração na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, é imprescindível para o uso de uma avaliação dialógica e colaborativa em sala de aula.

Discorro também sobre os impactos que o ensino tem enfrentado e como a escola tem perdido a sua função democrática acarretados pela colonialidade e no processo de ensino-aprendizagem de línguas e no ambiente escolar. Nesse cenário, todos são afetados: alunos, pais, professores e instituições de ensino em suas relações em sociedade.

### 1. Letramento Crítico, língua como prática social e relações de poder

Nesta subseção, ao apropriar-me do uso da língua viva como constructo social, conceito proposto por Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochinov (2014), e posicionado em um contexto real, situado e concreto, entendo que o ensino de Língua Adicional<sup>1</sup> pode proporcionar novas formas de compreender e de perceber o mundo. Sendo assim, apenas no ato da comunicação discursiva viva as palavras obtêm significado, se ressignificam e deixam de ser meros signos (da perspectiva estruturalista saussuriana) para se tornarem atos no mundo, as quais tomam forma no diálogo e na interação (BAKHTIN, 2014).

Partindo desta premissa, trago aqui a perspectiva do Letramento Crítico (LC) que é a capacidade de ler o mundo para entender como o poder trabalha para incluir, excluir e privilegiar alguns em detrimento de outros. Além disso, conforme Janks (2017), a educação em LC também exige o reconhecimento de que estamos conectados no mundo, de modo como o reconfiguramos constantemente por nossas práticas concretas e, tudo que há nele (p. 134). Ou seja, esta perspectiva possui como um de seus objetivos a formação cidadã definida por Monte Mór (2013) como um exercício de deslocamento, de ruptura e de lançar novos olhares a verdades tidas como cristalizadas e normativas. Esse pensamento exige, também, a promoção

---

<sup>1</sup> Conforme Moreira Junior (2016, p. 20), língua adicional é um “produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender suas necessidades como condição para suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada”.

de reflexões críticas através do desenvolvimento dos quatro pilares fundantes na visão de Janks (2010, 2013, 2016), que estabelecem uma relação de interdependência:

- a) *Poder*: relacionado à dominação, já que o que expressamos age para manter ou reproduzir discursos de poder, colaborando com a dominação de um grupo social sobre o outro;
- b) *Acesso*: refere-se aos discursos/práticas que integram pessoas ou as excluem dentro da sociedade;
- c) *Diversidade*: relativo à pluralidade e valorização das diferenças, possibilitando “uma chance de expandir seus conhecimentos e seu próprio horizonte de possibilidades” (JANKS, 2016, p. 33);
- d) *(Re)construção*: relacionado ao processo de (re)significação e transformação de práticas, discursos, textos e ideias.

Janks (2018) afirma que todo e qualquer texto não contém neutralidade e, portanto, são parciais. Nessa direção, a autora contribui para o pensamento de Bahktin (2011) que defende que as palavras estão carregadas de ideologias daquele que o escreveu ou falou, e cada palavra foi pensada e articulada para um determinado propósito. Além do mais, a autora estabelece que “nosso trabalho como ouvintes ou leitores é entender a posição de quem fala ou escreve e decidir se eles mantêm ou não na mesma postura” (p. 21). Entendo que as ideias de ambos autores dialogam entre si e defendem a análise dos discursos propagados para que se possa desfazer os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar a presença repressiva que se refere às relações de poder como verdade que vem a se fundar, ora pelos discursos que somos levados a sustentar por estarmos tomando uma posição opressora, ora pelos movimentos os quais nos tornamos oprimidos, sem a devida consciência e reflexão; uma vez que, o discurso produzido se configura como recortes das visões de mundo. Corroborando a concepção do filósofo russo e da autora sul-africana, compreendo que carecemos de visão das formas como as relações de poder se constituem, e as possibilidades de subvertê-las ao entender, ensinar e aprender línguas adicionais, para que tomemos posições diante de situações que já nos são familiares; pois a questão não é mais o já-propagado, mas sim o limite que nos é imposto e as possíveis (re)significações a serem promovidas.

Neste viés, trago Jordão e Fogaça (2007, p. 89) para fomentar a relevância em que os textos<sup>2</sup> apresentam, uma vez que os autores afirmam que se configuram como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem no desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que os textos (escritos, orais, imagéticos, multimodais, por exemplo) seriam trabalhados para provocar a compreensão de como os discursos são veiculados em sociedade e como funcionam, ao manter a relação dialógica defendida por Bakhtin (2011).

Para Janks (2016), é possível perceber que é através do discurso<sup>3</sup> que construímos nosso mundo por meio da linguagem, ao moldarmos nossa percepção dele e associarmos quem somos em nossas relações conscientes da pluralidade de perspectivas e do acesso à informação para a realização de uma (des)construção de conhecimentos que poderão acarretar em formação crítica. Nessa direção, Agra e Ifa (2018) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa pode ser favorecido através da reflexão e da (re)construção dos discursos, por meio de problematizações e questionamentos, que circulam no mundo. Desta forma, o professor é visto como mediador, podendo auxiliar na veiculação dos discursos questionados e problematizados a fim de promover o pensamento crítico dos alunos.

Na subseção a seguir, trago à discussão os três tipos de avaliação conforme Bloom (1983) e discorro sobre a importância da avaliação processual e mediadora junto à prática docente.

## **2. Avaliação e prática docente**

Ao começar minha experiência como professora, questioneei o método de avaliação tradicional promovida por instituições de ensino, uma vez que há apenas o objetivo de testagem de conteúdo a fim de mensurar o conhecimento dos discentes, classificando seus desempenhos.

---

<sup>2</sup> De acordo com Terra et al (2017, p. 159), texto é “o resultado da atividade comunicativa, que se faz seguindo regras e princípios discursivos. Tal unidade comunicativa é de sentido complexo, todo significativo em relação à situação em que ele é produzido. O sentido está relacionado com a intenção comunicativa e com a situação sócio-histórica”.

<sup>3</sup> Terra et al (2017, p. 158) afirma que discurso “é toda atividade comunicativa produtora de efeitos de sentido de um enunciador em uma situação de comunicação determinada, reunindo não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação, como também o evento de enunciação, que é regulada por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica, que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função”.

Neste tipo de avaliação, confesso que a insegurança dominava minhas práticas docentes, já que eu tinha a sensação de que a aprendizagem dos meus alunos não era um processo consciente para mim e nem para eles. Desta forma, comecei a pensar em possíveis soluções para que eu pudesse acompanhar de perto todo o desenvolvimento dos estudantes na construção de seus conhecimentos de forma significativa e dialogada.

De acordo com Benjamin Bloom (1983), a avaliação pode ser classificada em três categorias:

- *Somativa*: referente à uma prática centrada no educador, em que o conhecimento do aluno é testado e quantificado; focada apenas no produto final, excluindo todo o percurso em que o discente percorreu para chegar até ele.
- *Diagnóstica*: usada para que o professor possa entender as dificuldades dos alunos e o que as origina. Através desta, o educador consegue identificar os conhecimentos prévios de seus estudantes e o que precisam aprender. A partir daí, é possível haver um norte para preparar o plano de ensino e dedicar mais tempo às habilidades nas quais os alunos enfrentam maiores dificuldades. Este tipo de avaliação pode ser realizada através de provas, debates, produção de textos, atividades, entrevistas, entre outras ferramentas, e não visa atribuir notas aos alunos.
- *Formativa*: focada no processo ensino-aprendizagem. Ela começa a ser realizada logo após o período de diagnóstico e segue ao longo de todo o período letivo. Através deles o aluno faz a retomada de conteúdos, assimila o que aprendeu e consegue expor quais pontos não foram compreendidos. Assim, ao mesmo tempo em que valem nota, as avaliações formativas também ensinam o aluno.

Ao ter os conceitos prévios em mente, compreendo a avaliação como um processo mediador e dialógico e que pode contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem do aluno. Ao falar deste tipo de avaliação, priorizei nesta pesquisa não apenas o que foi ensinado em sala de aula, mas o que Fidalgo (2006) conceitua como *ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar*, que vai ao encontro das ideias de Duboc (2007), que declara que a avaliação, nessa perspectiva, deve construir-se distribuída, colaborativa, situada e negociável (p. 274).

Nessa direção, a avaliação, conforme Nascimento *et al* (2020), é entendida como mediadora ao passo em que se fundamenta em princípios, transformando o ato de avaliar a serviço da ação, “investigando a aprendizagem do aluno com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação” (p. 03-04). Ademais, ela pode ajudar a diagnosticar o que não foi bem aprendido pelos estudantes e planejar as futuras aulas para promover o aprendizado. Em suas palavras, “o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno” (NASCIMENTO *et al*, 2020, p. 04). Aproximando-se do mesmo pensamento, Hoffmann (2001) afirma que

“Em uma avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação em síntese que se projeta a vislumbrar o futuro, tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos” (HOFFMANN, 2001, p. 01).

Neste viés, avaliar se torna um ato de conhecimento democrático e político, uma vez que, conforme Hoffmann (2001) e Saul (2015), a educação é um ato político, fazendo com que a avaliação não seja neutra. Desta forma, percebe-se que o papel do professor neste período de ensino-aprendizagem para com seus alunos é:

“[...] indicar a eles o caminho, dar-lhes as condições para caminhar, mas estimulá-los que caminhem sozinhos, sejam capazes de descortinar novos caminhos. Assim, aquelas intermináveis leituras de trabalhos, provas sem significado, são substituídos, na prática do professor, por momentos, de satisfação, de autoestima elevada, pelo sentimento de ter contribuído na construção de pessoas competentes” (HENGEMUHLE, 2004, p.120, *apud* Nascimento, 2020).

Assim, assessorar os alunos requer clareza de objetivos em seu processo a fim de uma educação focada na humanização do ser humano, adquirindo significado ao oferecer “indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (SAUL, 2015, p. 1307).

Nesta perspectiva, os estudantes podem negociar o processo avaliativo por meio da interação na construção do conhecimento. Como abordam Klenner e Sandretto (2011), “negociar os critérios e objetivos é um caminho valioso para incluir os alunos, [...] assim como

prover oportunidades adicionais de aprendizagem”<sup>4</sup> (p. 126). Ao internalizar essa visão de avaliação, defendo o que Freire (1992a, p.83, apud Saul, 2015) afirma:

“Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos [...] e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência” (FREIRE, 1992)

Desta forma, entendo que pude reconstruir minhas práticas, pois, me incluí como participante do processo ao avaliá-las conforme a realidade em que minha turma apresentava, mas não como aquela que detinha a palavra final. Ou seja, não houve prática docente sem avaliar a própria prática.

Deste modo, o ato docente, segundo Hengemuhle (2004, *apud* Nascimento, 2020) é um momento de construção, possibilitando ao aluno (re)construir conceitos a partir de um contexto real, permitindo ao professor situações gratificantes e satisfatórias, pois permite ressignificar sua prática. Consoante Saul (2015), é imprescindível ter clareza dos valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo e à avaliação, devendo transformar a educação em um ato político democrático, tornando-a em instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua prática histórica e abrindo a escola como um “centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (SAUL, 2015, p. 1305).

### **3. Decolonialidade e Pedagogia para Justiça Social**

Ao ter em mente os tópicos anteriores, em que explano a utilização do Letramento Crítico e a importância da avaliação na prática docente, devemos manter a essência destas perspectivas teóricas interconectadas, uma vez que se faz necessário irmos muito mais além das entrelinhas que o discurso carrega, para que possamos entender e expandir nossa visão de mundo perante o complexo processo das relações de poder a nível municipal, estadual, nacional e global.

Elucido aqui a importância do pensamento decolonial, que segundo Zeifert e Agnoletto (2019, p. 198), tem como intenção refletir criticamente sobre as relações de poder e de

---

<sup>4</sup> Tradução minha do original “[...] negotiating the criteria or goals is a valuable way to include students (Williams, 2010) as well as providing additional learning opportunities”.

colonialidade no âmbito do conhecimento, e também se preocupa com a construção de saberes que resgatem e empoderem os conhecimentos que foram oprimidos e subalternizados. As autoras declaram que:

“Mignolo (2010) assevera que a colonialidade surge conforme se formam as estruturas coloniais de poder, porém vai além na medida em que se internaliza nas subjetividades e relações sociais, adaptando-se e, assim, permanecendo, se perpetuando e reproduzindo-se nas dimensões do poder, do saber e do ser. Nesse sentido, Mignolo (2010) demonstra que, entre as várias formas de poder da colonialidade, o conhecimento é um instrumento de poder. O pensamento decolonial objetiva, portanto, realizar um processo de descolonização do saber. Assim, o cerne da questão é abrir as possibilidades de (re) construção das histórias e dos saberes silenciados pela razão e pela lógica eurocêntrica. Essencialmente, a ideia por trás disso se expressa mediante a busca pela diversidade epistêmica e pelo empoderamento do saber e ser de grupos, comunidades e movimentos sociais que foram reprimidos e silenciados pela lógica da colonialidade.” (p. 201)

Ao trazer o que estas autoras pensam, acredito na importância em promovermos discursos alternativos, práticas focadas na diversidade e subversivas capazes de ressignificar o que hoje é tido como verdade concreta e universal. A educação como ato de resistência, é de suma relevância para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, uma vez que, como educandos e educadores, nos tornamos protagonistas de nossa própria realidade e tomamos consciência de quem somos e qual nosso papel na sociedade e as relações de poder que estamos inseridos. Neste raciocínio, saliento o precioso valor da Pedagogia para Justiça Social (PJS) que visa “contestar sistemas de opressão e trabalhar a formação transformadora dos alunos” (SANTOS, 2018, p. 53). Sabemos que a PJS promove, de acordo com Gamarnikow (2013, p. 196), uma educação que pode/deve/precisa legalmente ser: o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos. Como docentes devemos ensinar a respeito dos direitos humanos, e proporcionar aos nossos alunos o acesso ao que vêm a ser estes direitos.

Os estudantes precisam exercitar, de acordo com Westheimer (2015), múltiplas perspectivas e pontos de vista interessantes sobre assuntos importantes que afetam nossas vidas, que por muitas vezes podem ser controversos. Porém, “aperfeiçoar a sociedade requer acolher esse tipo de controvérsia para que os cidadãos consigam se engajar em diálogo democrático e trabalhar junto rumo à compreensão e promulgação das decisões políticas o mais sensatas possíveis” (WESTHEIMER, 2015, p. 467). Portanto, acredito que a justiça social faz-se crucial em buscar o pensamento decolonial, ao promover saberes que fujam da racionalidade hegemônica, que sejam capazes de resgatar os conhecimentos perdidos e de empoderar formas de pensar que foram reprimidas.

Desta forma, as abordagens curriculares que ensinam para o teste, de maneira que os alunos tenham sucesso no âmbito acadêmico, ensinam que o pensamento crítico é algo opcional, fazendo com que os estudantes estejam à deriva do que veementemente acontece em sociedade. Ou seja, o ato pedagógico crítico que muitos professores almejam colocar no centro de seus esforços muito frequentemente foi substituído pelo ímpeto unidirecional de transformar os estudantes em melhores realizadores de teste, não melhores cidadãos (WESTHEIMER, 2015, p. 468).

Barbosa (2018) segue o mesmo raciocínio de Westheimer ao afirmar que se a sociedade se abstém de tomar uma posição e considera isso neutralidade, ela está beneficiando o lado opressor, o lado com poder. Deste modo, a relação entre poder e língua pode ser resumida com uma palavra: dominação (SANTOS, 2018, p. 56). Há a dominação de um grupo sobre outro(s) porque foi construída uma relação desigual de poder entre os privilegiados e os não-privilegiados. Isso é relevante, uma vez que no sistema hegemônico neoliberal há uma menor preocupação com políticas públicas para promoção de igualdade social, econômica e cultural. Assim, depende-se da situação em que o indivíduo ocupa nos “processos que facilitam ou dificultam o acesso aos bens materiais e imateriais exigíveis em cada contexto cultural para se alcançar a dignidade” (FLORES, 2009, p. 38, *apud* Zeifert e Agnoletto, 2019).

É nesse contexto em que se faz necessária a consciência de que toda luta e movimento social possuem obstáculos que, muitas vezes, impedem o estabelecimento dos direitos humanos, fazendo com que poucas pessoas gozem de seus direitos. Desta forma, é importante que a educação seja ferramenta para o combate da ideologia hegemônica do neoliberalismo, uma vez que é necessário conhecer os textos e, conseqüentemente, interpretá-los criticamente como forma de resistência (Zeifert e Agnoletto, 2019). Nessa perspectiva, Westheimer (2015) se aproxima da ideia defendida pelas autoras ao relacionar o currículo escolar com as necessidades existentes em promover uma educação crítica:

“Primeiramente, os professores incentivam os estudantes a perguntarem em vez de absorverem respostas prontas – a pensarem sobre seus vínculos e compromissos com sua comunidade local, nacional e global. Em segundo lugar, os professores oferecem aos estudantes a informação (inclusive narrativas concorrentes) que necessitam para pensarem sobre o assunto-matéria de modos substantivos. Em terceiro lugar, ancoram a educação em contextos locais, trabalhando em seus próprios arredores e circunstâncias específicos, porque não é possível ensinar formas democráticas de pensar sem fornecer um ambiente para pensar sobre isso.” (Westheimer, 2015, p. 478)

As três recomendações de Westheimer (2015) para promoção de uma educação democrática exige, no meu entender, negociação porque há cidadãos com interesses e opiniões variados que precisam negociar suas diferenças, esclarecer onde e quais são os valores em

conflito. É nessa negociação em que a Pedagogia para Justiça Social se faz mais do que nunca de grande valor, já que se quisermos educar estudantes engajados social e civicamente, devemos recuperar um lugar importante para política<sup>5</sup> em sala de aula nas escolas.

Nesta subseção, discorri sobre a língua como prática social, a relevância da perspectiva do Letramento Crítico associada à avaliação processual e ao pensamento decolonial, a fim de promover a justiça social. Na próxima parte do trabalho, trato sobre a metodologia em que situei a presente pesquisa e a maneira como organizei o estudo dos dados.

---

<sup>5</sup> De acordo com Medeiros et al (2013), a política para Aristóteles é “essencialmente associada à moral. Isto porque a finalidade última do estado é a virtude, ou seja, a formação moral das pessoas e o conjunto de meios necessários para que isso ocorra”.

### III. METODOLOGIA

Nesta seção, descrevo sobre os aspectos metodológicos da investigação que realizei. Considero-a situada na área da Linguística Aplicada (LA), que procura explicar como o sujeito social e histórico interage através de práticas sociais situadas com objetivo de problematizar questões sociais (MOITA LOPES, 2006). Assim, o estudo buscou investigar e promover discussões e análises acerca da prática avaliativa das habilidades de leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como uma Língua Adicional. Sendo assim, ao ensinar uma Língua Adicional, necessita-se refletir sobre a maneira em que ela atuará e contribuirá em nosso meio social, à medida em que ela possibilita o envolvimento de propostas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno (LEFFA e IRALA, 2009).

O trabalho foi desenvolvido no Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), ao longo de dois períodos letivos - 2018.1 e 2018.2 - da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O CCC é um projeto criado, em 2010, pelo Prof. Dr. Sérgio Ifa, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e a Faculdade de Letras (FALE) e tem como foco o ensino da língua inglesa para alunos da graduação da UFAL, em que professores em formação inicial (PFI) lecionam não apenas o inglês, mas também proporcionam aos alunos a possibilidade de (re)construção de significados sobre temas transversais e contemporâneos afim de contribuir para a formação cidadã crítica, corroborando com a promoção de “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2000, p. 11, apud BRASIL, 2006, p. 90). Desta forma, o ensino da língua inglesa se configura como uma ferramenta para a inclusão do desenvolvimento da cidadania, ou seja, é através da língua que o sujeito irá: estender o horizonte de comunicação ao notar que há diversas maneiras em organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. Além disso, aguça-se o nível de sensibilidade linguística e desenvolve confiança do discente no processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 92).

Os cursos do CCC são constituídos por 200 minutos semanais, distribuídos em dois dias (100 minutos cada). As aulas aconteceram em uma turma de nível básico 2 (2018.1) – com 25 alunos –, e, posteriormente, em uma turma de pré-intermediário 1 (2018.2) – com 19 alunos. Diversos materiais foram trabalhados ao decorrer desses dois períodos letivos: textos escritos

autênticos, vídeos da plataforma Youtube, áudios autênticos, músicas, curtas, imagens, jogos, entre outros. Os instrumentos de coleta de dados utilizados estão identificados na figura abaixo:

INSTRUMENTOS DE COLETA	QUANTIDADE
Questionários iniciais online	44
Questionários finais online	44
Planos de aula	68
Diários reflexivos	68
Entrevistas e comentários (orais e escritos)	88

Nas aulas ministradas durante o primeiro semestre, 2018.1, eu e os alunos conversamos sobre temas da preferência dos educandos, os quais oportunizaram debates, diferentes pontos de vistas e problematizações sobre os aspectos sociais, comerciais, educativos, políticos dos temas trabalhados: “Eleições 2018”, “Estereótipos” e “Família”. Vale ressaltar que, durante o segundo semestre, 2018.2, alguns dos temas trabalhados foram: “Cidades Problemáticas”, “Faça um pedido”, “Mulheres em sociedade”.

Ao ter em mente a necessidade de realizar uma análise dos momentos desta pesquisa, com o intuito de compreender minha prática docente, reações e possíveis impactos na criticidade dos meus alunos, fez-se necessário que eu, como professora pesquisadora, estivesse inserida no campo de pesquisa para relatar a experiência sob meu olhar, considerando os diversos pontos de vistas dos alunos durante as atividades realizadas. Posto isso, elegi como metodologia para este estudo um olhar autoetnográfico. Com este ato, a pesquisa se torna “mais do que compreender espaços, sujeitos, práticas e experiências em sua especificidade, o pesquisador tem a difícil tarefa de se ver e se analisar dentro desse processo” (CAETANO, 2017, p. 58).

A escolha pela autoetnografia se justifica pelas demonstrações de como interagimos com a experiência cultural ao usarmos nossas vivências para nos engajarmos uns com os outros cultural, política e socialmente. Além disso, com a pesquisa autoetnográfica, pude fazer o uso das diversas experiências pessoais, encontradas no âmbito de sala aula ao reconhecer o valor das relações entre a pesquisa, os estudantes e eu, à medida em que nos vimos no processo de (res)significação, ou seja, confrontamos “a tensão entre as perspectivas de dentro e de fora, entre prática e restrição social” (ADAMS et al, 2015).

Por meio de diários reflexivos, registrei uma visão autoetnográfica do processo, fiz o uso dos demais instrumentos de geração dos dados com o objetivo de enriquecer meu olhar autoetnográfico para elucidar meu papel enquanto formadora. Portanto, ao adotar este meio de registrar o desenvolvimento das aulas, busquei problematizar minha prática didático-pedagógica, para investigar os resultados obtidos, “detectando os ajustes necessários para aperfeiçoar o processo que constitui o ensino e a aprendizagem, ao qual se propõe” (WITTKE, 2010, p. 809).

Posto isto, a autoetnografia se faz através da descrição e a interpretação da cultura, como seus pilares, descrevendo e analisando a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural do pesquisador, obtendo um retrato do contexto de estudo com legitimidade e pureza (CAETANO, 2017, p. 58-60). Essa escolha metodológica pode também surgir a partir do que Bezerra (2019) chamou de *epifanias de vida* nas quais fazem com que os sujeitos reflitam suas atitudes e questionem suas vidas. Estas epifanias são “eventos, pensamentos, insights que provocam inquietações, dúvidas, perturbações, que podem fazer as pessoas repensarem quem são ou como agem diante de determinada situação”. (BEZERRA, 2019, p. 30). Nessa mesma direção, Ono (2018, p. 53) declara que esta metodologia pode “corroborar com um fazer científico que leve em consideração propostas da pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados”, tornando o fazer autoetnográfico uma busca pelo ato de (des)aprender e pela (re)construção de outros saberes.

Com isso, finalizo essa seção, na qual eu detalhei o aporte metodológico que orientou o estudo. Na próxima seção, detalho o meu trajeto e concilio com o arcabouço teórico. Isto é, descrevo as minhas experiências e as interpreto, desvelando as minhas reflexões e os desdobramentos da minha prática docente a partir da interação com os meus alunos.

#### IV. INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, apresento os resultados e as interpretações da formação cidadã que objetivei propiciar, embasada no letramento crítico e na concepção de avaliação entendida como processo.

Em minha prática pedagógica sempre fui muito inquieta com o que se refere ao ato avaliativo tradicional, pois é um modelo que acredito que venha a hierarquizar o conhecimento através de sua mensuração. Desta forma, como professora-pesquisadora, procurei promover uma avaliação que promovesse um processo de ensino-aprendizagem democrático para meus alunos, em que a prova não fosse mais um teste, mas sim uma ferramenta para pensar em quais estratégias pedagógicas eu deveria desenvolver para atendê-los (NASCIMENTO et al, 2020).

Optei pela avaliação formativa de forma processual para que o aluno, através dela, pudesse assimilar o que aprendeu, expor quais pontos não foram compreendidos para fazer a retomada de conteúdos para transformar o não aprendido em algo internalizado. O processo foi composto por atividades que contemplavam as quatro habilidades comunicativas (escrita, leitura, fala e audição), e a realização de atividades elaboradas com situações concretas e condizentes com as suas realidades.

Apliquei um questionário inicial a fim de identificar as temáticas de interesse da turma. Os estudantes apresentaram o desejo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, pois diziam ser as que menos dominavam. Isso me ajudou a planejar as aulas, junto com meu orientador, para não apenas pensar em atividades para desenvolver as habilidades, mas também para mostrar, estudar e fazê-los entender como discursos são veiculados em sociedade, como funcionam e a quais interesses servem (JANKS, 2018).

Ao planejar as aulas, preoquei-me em promover aulas com uma sequência didática de temas correlacionados, a fim de criar um quebra-cabeças em que os próprios discentes e eu pudéssemos desvendar ao longo de todo o período letivo através de conversas em pequenos grupos, leitura e escrita, por exemplo. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi favorecido através da reflexão e da (re)construção dos discursos, por meio de problematizações e questionamentos, que circulam no mundo, como afirmam Agra e Ifa (2018), uma vez que os alunos refletiram sobre as temáticas fazendo o uso da língua inglesa (entendida

como língua adicional) para expressarem suas ideias, descreverem os problemas identificados e proporem soluções que poderiam ser implementadas.

Esta seção está subdividida em três partes. Nas duas primeiras, descrevo e interpreto dois temas - Eleições 2018 e Problematic Cities - e, na terceira parte, intitulada “reflexões sobre o processo de avaliação”, interpreto os relatos de alunos sobre a experiência de ensino de língua inglesa e, mais especificamente, de como eles foram avaliados no período investigado.

## **1. Eleições 2018**

No ano de 2018, nos encontrávamos em uma avalanche de emoções e pensamentos com relação às eleições no mês de outubro. Ao ver que muitos alunos, e eu também, estavam em dúvida em quem eleger para a presidência, decidimos debater temas que pudessem estar ligados direta ou indiretamente ao que um bom governante poderia desenvolver e promover em seu mandato buscando a justiça social.

Em algumas aulas, o tema “Eleições 2018” foi o foco e conversei sobre as expectativas que os discentes possuíam acerca do futuro presidente da república. No primeiro momento, os estudantes foram convidados a participarem de uma pré-atividade, realizada em um grupo de WhatsApp da turma. Ela exigia que os estudantes conversassem com as pessoas mais próximas (familiares, amigos etc.) sobre as expectativas a respeito dos candidatos à presidência. Os alunos, na aula, tiveram que compartilhar as experiências e relatá-las. Identifiquei que o aluno Daniel<sup>6</sup>, de 20 anos, estudante de Comunicação Social, foi exposto a diversas perspectivas<sup>7</sup> e opiniões sobre o assunto dentro de seu círculo de amizade e familiar.

A princípio, ao planejar esta aula, pensei que teria alguns percalços em sua realização, uma vez que estava receosa pelo que poderia vir a seguir, já que a turma era heterogênea e marcada por diferentes opiniões e realidades. Será que emoções à flor da pele e muito calorosas apareceriam no decorrer da aula? Será que eu cumpriria meu papel de mediadora de conhecimento? Será que os alunos também iriam assumir esse papel? Será que eu iria me sentir acanhada em me opor a alguém e ser mal interpretada? Felizmente, ao fim do período letivo,

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, os nomes dos participantes são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

<sup>7</sup> As diversas perspectivas a que ele foi exposto podem ser relacionadas ao pilar da diversidade de Janks (2016).

notei que meus medos não se concretizaram e que assim como eu, meus alunos deram o melhor de si em todo o processo.

O aluno Daniel, em seu depoimento no Whatsapp, pareceu estar preocupado com sua família, amigos e comunidade religiosa quando escutou discursos de familiares, amigos e líderes religiosos ao dizerem que “a ditadura foi boa porque a gente aprendia porque todo dia tinha professor”. Tal discurso, na minha visão, apenas reforça conceitos que já são perpetuados sem qualquer preocupação com o que está sendo dito e a razão pela qual está sendo dito. Colaborar com a existência de discursos opressores na não-tentativa de desenvolver qualquer abertura para discursos alternativos que fomentam práticas focadas na diversidade que podem ser capazes de ressignificar o que é tido como verdade concreta e universal. Nessa direção, eu questionei esse discurso com algumas perguntas: Por quê a ditadura foi tão boa assim? Será que por ter professor todo dia, a educação era de qualidade? Essa educação de qualidade seria centrada no professor ou alunos teriam voz? O que seria essa educação de qualidade para quem viveu nessa época?

Quando questionei a turma, ainda no grupo de Whatsapp, sobre o reflexo das palavras, em nossa discussão, em nossas vidas e nas vidas das pessoas em que eles mencionaram na atividade, Daniel continuou a expressar seus pensamentos:

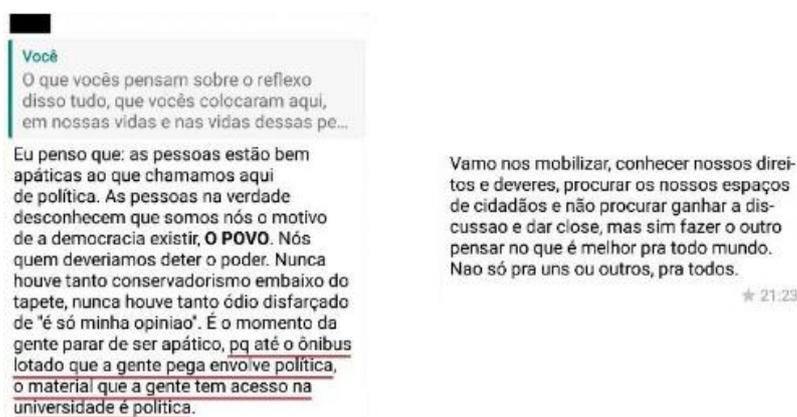


Figura 1: discussão de grupo no Whatsapp.

O aluno mencionou que a sociedade está apática, ao se referir à naturalização das relações de poder, em que a sociedade toma tais discursos como verdades absolutas. Como a linguagem constrói e contribui com nossa visão de mundo, ela forma nossa compreensão e está ligada ao nosso “senso comum de um eu particular e dos outros” (JANKS, 2016). Deste modo, “as diferenças de identidade e poder afetam a decisão sobre quem tem o direito de falar e agir

em diferentes situações. Elas também influenciam a escolha de quem é ouvido quando fala ou se faz notar no curso de uma ação" (JANKS, 2016, p. 30).

Ao finalizar sua fala, o aluno começa a despertar sua criticidade ao mencionar que “até o ônibus lotado que a gente pega envolve política, o material que a gente tem acesso na universidade é política” e completa: “Vamo (sic) nos mobilizar, conhecer nossos direitos e deveres, procurar os nossos espaços de cidadãos e não procurar ganhar a discussão e dar close, mas sim fazer o outro pensar no que é melhor pra todo mundo. Não só para uns ou outros, para todos.” Daniel, ao expressar suas ideias, ao perceber novas narrativas sociais, através da troca de informações e quebra de conceitos pré-estabelecidos, abriu uma possibilidade para que seu senso crítico fosse provocado, ao afirmar que as coisas ao nosso redor refletem as políticas públicas instauradas em nosso país. Ademais, o estudante também demonstrou uma tomada de atitude em prol da sociedade como um todo, se constituindo como agente de letramento<sup>8</sup> (MONTE MÓR, 2013) para construção de uma sociedade que tenha justiça social.

Com o depoimento do aluno, pude identificar que ele se deparou com outros discursos e se posicionou frente a eles por causa da discussão iniciada em sala de aula. Aqui foi quando me dei conta do potencial em que o tema tinha e que ele poderia trazer várias outras questões sociais a serem problematizadas, a exemplo da violência na sociedade e a infraestrutura nas cidades, como um efeito dominó, em que as peças, que funcionam como os temas, estão bastante próximas umas das outras e no primeiro momento em que uma delas se desequilibra, todas as outras são derrubadas contribuindo para que o espectador tente mais uma vez e se reconstrua. A partir desse tema, incluí mais uma característica ao meu planejamento: todos os temas deveriam ser correlacionados e compatíveis com a realidade condizente dos estudantes, formando uma espécie de quebra-cabeças.

Concretizado esse rico primeiro momento, propus uma segunda atividade que foi realizada em sala de aula e os estudantes foram convidados a produzirem um mapa mental sobre o cenário político brasileiro de então e os desejos de cada grupo para um Brasil com um novo governo (ver abaixo) relacionados à 4 assuntos: educação, saúde, economia e segurança.

Durante a confecção dos mapas mentais, produzidos pelos alunos, conversei com um dos grupos sobre nossas expectativas para o campo da saúde. O grupo chamou a atenção para

---

<sup>8</sup> A agência, de acordo com Monte Mór (2013), é a ação para que “direitos e deveres se façam valer e sejam defendidos nas situações em que se percebe o domínio de forças desiguais de participação”. (p. 46)

as taxas de natalidade e mortalidade, uma vez que a elevação dessas taxas reflete na condição socioeconômica das populações, que vivem, em sua maioria, imersas em condições miseráveis, como pobreza extrema, subnutrição e agravamento de doenças; ou seja, os elevados coeficientes de natalidade e mortalidade, são características típicas das economias de países subdesenvolvidos, como o Brasil, em que as políticas públicas voltadas à saúde são ineficientes e o saneamento básico não é adequado. Com essa orientação, eles se organizaram e puderam trocar experiências entre si e registraram suas visões em formato de mapa mental, como a figura a seguir.



Figura 2: mapa mental elaborado pelos alunos Emília, Vanessa, Daniel e Yara.

Compreendi que a partir das discussões das aulas, os alunos foram levados a discutir uma questão da realidade brasileira e a refletir sobre as possíveis soluções à situação em que o Brasil se encontrava. Desta forma, ao ponderarem sobre as realidades em que viviam, os alunos estavam, na minha visão, desejando uma vida melhor, propondo—possíveis melhorias ou soluções porque estavam levando em consideração a equidade na saúde, educação, segurança e economia. Além disso, é possível perceber que um assunto possibilitou o surgimento de vários outros, que não haviam sido anteriormente planejados, mas que no andamento da aula foram levantados. Houve, portanto, a possibilidade de conhecermos uma multiplicidade de visões, uma das características do pilar da diversidade (JANKS, 2016).

Todos os grupos apresentaram seus mapas mentais por meio de cartazes, enfocando suas visões sobre as quatro áreas solicitadas. Na última aula deste tema, surpreendi-me com uma reflexão coletiva. A turma, dividida nos pequenos grupos, chegou à conclusão de que todas as quatro áreas (ou a maioria delas) estavam em segundo plano porque não estavam claramente definidos ou detalhados na maioria dos planos de governo dos candidatos à presidência. Entendo, dessa forma, que os planos se configuraram como propostas de governo visando a promoção de uma sociedade neoliberal, na qual o capital é o principal protagonista e os serviços dedicados à população são apagados ou diminuídos dos programas, por exemplo. É de interesse deles os impostos altos que pagamos, a preocupação com o Produto Interno Bruto (PIB) e com o porquinho que já se encontra cheio e sempre querem acumular mais.

Depois de terem sido expostos a diversas visões sobre o tema eleição durante a apresentação de cada grupo, solicitei que registrassem, individualmente, por escrito suas visões, desejos, anseios, receios sobre o futuro presidente. Como resposta à minha solicitação, Daniel fez uso do gênero discursivo carta (BAKHTIN, 2016) para expressar suas visões e anseios:

“Dear President,  
Please consider this letter that comes from the people.  
In your mandate we really hope you make good things for us. The people that elected you, believed you and in your proposals. We need somebody who has the same indignations that we have, in power. We need a person just like us. That had lived in the same conditions at least one time. A person that knows and listen (sic) to what people need to transport, health, education, public security.  
For education, we want integral education in all schools, with school lunch, and sports included at the teaching program. We don't want the underfunding caused by the expenditure ceiling amendment (sic), you need to eliminate it. We want greater student aid in universities and programs to encourage science, exchange and research.  
For Health, we already have chaos at the hospitals. We don't need more. We want someone that makes the poor families have the same access to medicines, surgeries and treatments that rich ones have. I hope you build medium-sized hospitals in non-metropolitan regions to avoid the over crowded to the HGE's and public health units, also provision of remedies and equipments (sic) for UPA's and health posts (sic). That health be promoted in agreement with the municipal and state governments.  
For our security, we want less rigid and corrupt military corporations, more humanized and prepared. That the fight against violence be also a work of prevention with education. More investments in intelligence teams to combat drug trafficking and criminal organizations, as well as investments in resocialization in prisons.  
Finally, we really want you have a good and fearless mandate, always looking good things and public policies aimed at the people. That you seek to meet the demands of the people and guarantee our rights, following our constitution.

Your Nation, your people.

October 22 th (sic) , 2018.”<sup>9</sup>

Daniel apresentou seus posicionamentos críticos com relação à educação, saúde e segurança em forma de pedido ao futuro presidente da república, como por exemplo, na frase “For education, we want integral education in all schools, with school lunch, and sports included at the teaching program.<sup>10</sup>”, o aluno mencionou a importância da merenda escolar e a integração do esporte na educação. Em outras palavras, ele elencou questões sociais importantes para a educação que é o direito à alimentação, esporte e, ainda mencionado no texto, a promoção do fazer ciência nas universidades (“We want greater student aid in universities and programs to encourage science, exchange and research<sup>11</sup>”).

Com relação ao uso da língua inglesa que não segue as normas gramaticais, meu papel como professora pesquisadora foi trabalhar esses deslizos linguísticos em aulas futuras. Isto é, o equívoco do aluno indicou que ele ainda não havia internalizado alguns pontos gramaticais, como por exemplo, na frase “*remedies and equipments*”, a palavra “*equipments*” não apresenta forma no plural com “s”. Desta forma, o texto que o aluno escreveu, carrega consigo informações que puderam me ajudar a diagnosticar o que foi aprendido ou não por ele e me possibilitou o planejamento de aulas futuras para promover uma aprendizagem efetiva.

---

<sup>9</sup> Tradução livre: “Caro presidente, por favor, considere esta carta que vem do povo. Em seu mandato, realmente esperamos que você faça coisas boas para nós. As pessoas que o elegeram acreditaram em você e nas suas propostas. Precisamos de alguém que tenha as mesmas indignações que nós, no poder. Precisamos de uma pessoa como nós. Que havia vivido nas mesmas condições pelo menos uma vez. Uma pessoa que sabe e ouve o que as pessoas precisam para transporte, saúde, educação, segurança pública. Para a educação, queremos educação integral em todas as escolas, com merenda escolar e esporte incluso no programa de ensino. Não queremos o subfinanciamento causado pela emenda do teto de despesas, você precisa eliminá-lo. Queremos maior auxílio estudantil em universidades e programas de incentivo à ciência, intercâmbio e pesquisa. Para a Saúde, já temos caos nos hospitais. Não precisamos de mais. Queremos alguém que faça com que as famílias pobres tenham o mesmo acesso a remédios, cirurgias e tratamentos que as ricas têm. Espero que construam hospitais de médio porte em regiões não metropolitanas para evitar a superlotação de HGE's e unidades de saúde pública, além de fornecimento de remédios e equipamentos para UPAs e postos de saúde. Que a saúde seja promovida em convênio com os governos municipal e estadual. Para nossa segurança, queremos corporações militares menos rígidas e corruptas, mais humanizadas e preparadas. Que o combate à violência seja também um trabalho de prevenção com educação. Mais investimentos em equipes de inteligência de combate ao narcotráfico e organizações criminosas, além de investimentos em ressocialização em presídios. Enfim, queremos muito que você tenha um mandato bom e destemido, sempre buscando coisas boas e políticas públicas voltadas para o povo. Que busque atender as demandas das pessoas e garantir nossos direitos, seguindo nossa constituição. Sua nação, seu povo. 22 de outubro de 2018.”

<sup>10</sup> Tradução livre: “Para a educação, queremos educação integral em todas as escolas, com merenda escolar e esporte incluso no programa de ensino”.

<sup>11</sup> Tradução livre: “Queremos maior auxílio estudantil em universidades e programas de incentivo à ciência, intercâmbio e pesquisa”.

Em outras palavras, o ato avaliativo se caracterizou não como um processo punitivo, mas sim como um sinalizador do que o aluno internalizou ou não, uma vez que é relevante que a avaliação fosse compreendida como um processo de construção e que levasse em consideração o aprendiz como um ser em constante desenvolvimento e crescimento, ao diferir-se dos testes com finalidade de classificar e selecionar os que tiveram os melhores desempenhos, mas sim a se ater ao que aconteceu, o que acontece no presente e o que acontecerá com o aluno (MENICONI *et al*, 2020).

## 2. Problematic Cities

Em outros momentos, abordamos um conjunto de aulas com a temática “Problematic Cities”. Seguindo o que eu havia planejado para este plano de aula, iniciei, como forma de atividade da fase inicial (a qual podemos chamar também de “pre”<sup>12</sup> e no caso desta aula especificamente por ter trabalho a leitura, “pre-reading”) com um *brainstorming* de ideias acerca de lugares considerados, por convenção social, como perigosos. Meu objetivo com isso foi trabalhar os vocabulários que possivelmente veríamos no texto escrito que seria trabalhado a seguir. A atividade seguinte foi leitura propriamente dita de textos retirados da internet: *Violence in Rio’s Rocinha Reaches New Heights; Brazil’s Great Infrastructure Opportunity; São Paulo no Longer Leader In K-12 Education*.<sup>13</sup>

Em uma das aulas, questioneei a turma se em Alagoas existe uma cidade que seja a mais violenta de todas e pedi para que escrevessem explicando seus pontos de vista. Conforme minhas reflexões escritas no diário de classe após a realização da aula, uma fala da aluna Emília me chamou a atenção ao dizer: “*Yes, there is. For me there are some places in Alagoas that are more violent than others. I think it’s because there are some places that isn’t (sic) important to politicians*”<sup>14</sup>. Já a fala da aluna Vanessa trouxe aspectos de violência associada a desemprego, corrupção e descaso de políticos: “*I don’t know if there is the most violent city,*

---

<sup>12</sup> De acordo com Ibrakhimovna (2016), o estágio de pre-reading se caracteriza como o momento em que alunos e professor se preparam para as tarefas que vêm a seguir e se familiarizam com o tema da leitura.

<sup>13</sup> Informações colhidas nas páginas online Rio Times Online <<https://riotimesonline.com/brazil-news/rio-politics/violence-in-rios-rocinha-reaches-new-heights>>, Brink News <<https://www.brinknews.com/brazils-great-infrastructure-opportunity/>>, e Folha de São Paulo <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2018/09/sao-paulo-no-longer-leader-in-k-12-education.shtml>>. Acessos em 01 de maio de 2021.

<sup>14</sup> Tradução livre: “Sim, existe. Para mim existem alguns lugares em Alagoas que são mais violentos que outros. Acho que é porque tem alguns lugares que não são importantes para os políticos”.

*but I think it's very violent because much (sic) people don't have a job and live with nothing. There is much corruption and politicians forget this city<sup>15</sup>".*

Ao associar violência com importância política, corrupção e desemprego, as alunas Emília e Vanessa tocaram em um ponto central, em minha opinião, uma vez que, a violência estrutural ou sistêmica está diretamente ligada às formas de dominação e opressão vindas de atos políticos. Miguel (2015, p. 32-33) diz que:

“A violência estrutural ou sistêmica, vinculada às formas de dominação e opressão vigentes, é deixada de lado e não é marcada como um desvio em relação às maneiras consideradas aceitáveis do fazer político. Mas seus efeitos materiais são tão claros quanto os da violência aberta. O funcionamento combinado das estruturas do mercado e do Estado leva muitas pessoas a privações que anulam a possibilidade de exercício da autonomia individual, que as impedem de perseguir ou mesmo de formular suas próprias concepções de bem, que por vezes as condenam à desnutrição, à doença e à morte. Tais privações estão na base de muitas das manifestações de violência aberta, na medida em que promovem a frustração e mesmo o desespero daqueles que a sofrem. Levam também, como reação a tais ações, à violência aberta legitimada, das forças repressivas que têm a obrigação de manter a ordem excludente” (MIGUEL, 2015, pp. 32-33).

Nesta perspectiva, Daniel em seu texto discute (em um texto escrito<sup>16</sup> em uma atividade desenvolvida em sala de aula, especificamente no dia 03 de setembro de 2018):

c) in your opinion is there a more violent town/city in Alagoas? Why?  
 Yes, in the cities that there ~~are~~ oligarquia groups.  
 this fact makes some poor people to steal because <sup>they</sup> don't  
 have anything to eat or survive. Social and Politics Violence  
 is very important and We should talk about this..

Figura 3: questão de atividade sobre a violência em Alagoas.

Como professora e pesquisadora, embora o aluno apresentou em seu texto deslizos ou linguísticos discursivos, considero que não houve grandes problemas na comunicação. Confesso que as afirmações do aluno revelaram, na minha visão, um posicionamento crítico quando afirmou que cidadãos pobres roubam em cidades alagoanas dominadas pelas oligarquias. Com esse posicionamento, o aluno pôde refletir e problematizar as relações de poder entre opressores e oprimidos, uma vez que políticas públicas são elaboradas na

<sup>15</sup> Tradução livre: “Não sei se existe uma cidade mais violenta, mas eu acho que é muito violento porque pessoas não têm emprego e vivem com nada. Existe muita corrupção e os políticos esquecem esta cidade”.

<sup>16</sup> Tradução livre: “Alagoas tem uma cidade mais violenta. Nas cidades onde existem grupos oligárquicos, esse fato faz com que alguns pobres roubem porque não têm o que comer ou sobreviver. A violência social e política é muito importante e devemos conversar sobre isso”.

manutenção das forças de mercado financeiro, sem que promova o bem-estar da sociedade civil conforme discutido por Santos (2018).

Em uma outra proposta de atividade, os alunos expuseram um problema local e ofereceram soluções. A aluna Yara registrou, em um texto que considerei bem escrito<sup>17</sup> e sem muitos equívocos de língua, um problema social seríssimo que estava acontecendo na cidade: o bairro Pinheiro, em Maceió, que sofria com o aparecimento de rachaduras e erosão advindas da extração de minério próxima ao bairro.

Maceió has a lot of problems but the one currently worrying the population the most is the infrastructure of Pinheiro neighborhood, which appears to be condemned. The neighborhood is literally sinking, causing cracks on the walls, craters and a lot of property damage. Even with all the research the cause has not been found yet. People who live there are terrified and with reason, many people that live there can't afford to move out and don't have anywhere else to go, it must be like living in a place just waiting for a tragedy to happen, feeling helpless and hopeless.

In my opinion, the top priority of the Maceió's government right now should be the evacuation of all residents that are still there, taking them to a safe place and giving them all the support needed. After assure everybody's safety, the government should think about what to do to provide quality of life to those people going forward. There is a lot of things to be considered, besides the peace of mind, these people have lost/ are losing almost, if not, everything. There are jobs that will have to be left behind, same with schools and personal belongings and properties.

The cause of what Pinheiro's neighborhood is going through right now has not be confirmed yet, but there is rumors that it is related to Braskem, a chemical and petrochemical company, and that the construction of a few wells at the area in the past are resulting in what is happening nowadays. If the rumors are proved to be true, and Braskem is indeed guilty, I wish they would take responsibility as soon as possible and provide the help to the affected people. I also wish that the government would move faster, so there wouldn't be a possibility of casualties if something happens in the near future.

Figura 4: texto produzido pela aluna Yara sobre o bairro do Pinheiro em Maceió.

<sup>17</sup> Tradução livre: “Maceió tem muitos problemas, mas o que atualmente mais preocupa a população é a infraestrutura do bairro do Pinheiro, que parece estar condenado. O bairro está literalmente afundando, causando rachaduras nas paredes, crateras e danos em muitas propriedades. Mesmo com todas as pesquisas a causa ainda não foi encontrada ainda. As pessoas que moram lá estão apavoradas e com razão, muitas pessoas que vivem lá não podem se dar ao luxo de se mudarem e não tem nenhum lugar para onde ir. Isso deve ser como viver em um lugar apenas esperando uma tragédia acontecer, se sentindo impotente e sem esperança. Na minha opinião, a principal prioridade do governo de Maceió agora mesmo deveria ser a evacuação de todos os residentes que ainda estão lá, os tirando para um local seguro e dando-lhes todo o suporte necessário. Depois de garantir a segurança de todo mundo, o governo deveria pensar sobre o que fazer para prover qualidade de vida para aquelas pessoas que estão indo adiante. Existem muitas coisas a serem consideradas, além do mais a paz de espírito, essas pessoas perderam / estão perdendo quase, senão, tudo. Há empregos que terão de ser deixados para trás, mesmo com escolas e pertences pessoais e propriedades. A causa do que está passando o bairro de Pinheiro neste momento ainda não foi confirmada, mas há rumores de que está relacionada à Braskem, empresa química e petroquímica, e que a construção de alguns poços na área no passado está resultando em o que está acontecendo hoje em dia. Se os rumores forem verdadeiros e a Braskem for culpada, gostaria que eles assumissem a responsabilidade o quanto antes e ajudassem as pessoas afetadas. Também desejo que o governo se mova mais rápido, para que não haja a possibilidade de acidentes se algo acontecer em um futuro próximo”.

No texto da Yara, algo que me chamou a atenção foi a forma como podemos estabelecer uma conexão entre o que foi discutido em seu texto juntamente com os aspectos da justiça social, pois como Gamarnikow (2013, p. 189) afirma, a “justiça social é também profundamente influenciada pelo contexto social e pelas condições históricas da localidade social na qual ela emerge.”. Identifiquei essa conexão quando ela tratou de algo que não é simplesmente relacionado à infraestrutura, mas também a algo de cunho social, envolvendo um bairro da cidade em que vive (“*There are a lot of problems in Maceió, but the one currently worrying the population the most is the infrastructure of Pinheiro neighborhood*<sup>18</sup>”).

Diferentemente de Yara, Daniel expressou suas ideias a respeito da orla lagunar de sua cidade.

*“On the lagoon coast of Maceió there is a problematic situation:[...] housing issues. The government doesn’t provide enough conditions for living a good and decent life. [...] A possible solution for the government is to take people who live in this area to another place while building some good apartments or houses next to the lagoon [...]. After it, provides for these residents some job in the tourism area, regional gastronomy and take them to their new houses [...]”*. (Daniel, 2019).

Em seu comentário, o aluno expressou uma problemática recorrente em um dos locais de sua cidade: a ocupação da população às margens da Lagoa Mundaú sem infraestrutura para uma melhor condição de vida e as oportunidades em mantê-la.

Com as produções escritas dos alunos, foi possível notar que as duas discussões revelam marcas ou resultados do neoliberalismo em nossas vidas, na comunidade, nos bairros e cidades. Os alunos conseguiram perceber a influência do sistema capitalista e neoliberal à medida em que as aulas aconteciam, a exemplo deste fragmento do texto da aluna Yara: “If the rumors are proved to be true, and Braskem is indeed gity (sic) I wish they would take responsibility as soon as possible and provide the help to the affected people.<sup>20</sup>”. Por sua vez, contribuíram para que eles repensassem quais caminhos podemos dar para termos uma sociedade melhor, como no fragmento do texto do aluno Daniel: “A possible solution for the government is to take people who live in this area to another place while building some good

---

<sup>18</sup> Tradução livre: “São muitos os problemas em Maceió, mas o que mais preocupa a população atualmente é a infraestrutura do bairro do Pinheiro”.

<sup>19</sup> “No litoral lagunar de Maceió existe uma situação problemática: a questão [...] habitacional. O governo não oferece condições suficientes para uma vida boa e decente. [...] Uma possível solução para o governo é levar as pessoas que moram nesta área para outro local enquanto constroem alguns bons apartamentos ou casas perto da lagoa [...]. Depois disso, proporciona a esses moradores algum emprego na área de turismo, gastronomia regional e levá-los para suas novas casas [...]”.

<sup>20</sup> “Se os boatos forem verdadeiros e a Braskem for de fato culpada, gostaria que se responsabilizassem o máximo possível e ajudassem as pessoas afetadas.”

apartments or houses next to the lagoon”<sup>21</sup>. Além do mais, os alunos notaram as relações de poder existentes em contextos reais ao proporem soluções, ao buscarem justiça social, como no texto da aluna Yara: “In my opinion, the top priority of Maceió’s government right now should be the evacuation of all residents that are still there, taking them to a safe place and giving them all the support needed. After assure everybody’s safety, the government should think about what to do to provide quality of life to those people going foward<sup>22</sup>”. Sendo assim, ao usar a língua inglesa para trazer soluções para o impasse existente em seu bairro/cidade/país, Yara e Daniel, exemplificam, na minha visão, o que Janks (2016) afirma ser possível perceber que é através do discurso que nosso mundo é construído na e pela linguagem ao moldar nossa compreensão dele e associar nosso senso de um eu particular e dos outros.

Avaliei o desenvolvimento de leitura de maneira processual, especificamente durante a fase que chamamos de *while reading* (fase de leitura propriamente dita)<sup>23</sup>, uma vez que os alunos foram expostos a textos e questionados durante a fase *post reading* (fase de pós-leitura)<sup>24</sup>, integrando com a habilidade de escrita, em que os alunos deveriam expressar suas visões e se posicionarem perante circunstâncias situadas em contextos reais. Desta forma, a avaliação da habilidade escrita ocorreu, na maioria das vezes, de forma colaborativa, por meio de *process writing* (*processo de escrita*), no qual os estudantes expressavam suas ideias através dos vários rascunhos e a cada um deles, os alunos desenvolviam como melhor poderiam expressar suas visões e como usar os aspectos formais da língua inglesa. A cada etapa, a turma participava ativamente nas produções de colegas e colaborava uns com os outros.

Podemos dizer que ao colaborar com as produções dos colegas, os discentes – incluindo a mim – se transformaram em leitores mais atentos porque todos tinham a preocupação em reagir aos textos criados e deixá-los o mais claro possível. Refletiram também sobre o que estavam escrevendo e de que forma algo não claro poderia ser reestruturado e reorganizado, por exemplo. Esse processo contribuiu para que ao escrevermos, deveríamos

---

<sup>21</sup> “Uma possível solução para o governo é levar as pessoas que moram nesta área para outro local enquanto constroem alguns bons apartamentos ou casas perto da lagoa”.

<sup>22</sup> “Na minha opinião, a prioridade máxima do governo de Maceió neste momento deveria ser a evacuação de todos os moradores que ainda estão lá, levando-os para um local seguro e dando-lhes todo o apoio necessário. Depois de garantir a segurança de todos, o governo deve pensar no que fazer para dar qualidade de vida às pessoas que estão indo adiante”.

<sup>23</sup> Este estágio da leitura, consoante Ibrakhimovna (2016), inclui atividades que um aluno se envolve enquanto lê o texto e o propósito destas atividades seriam para capacitar os alunos a alcançar o que o texto trata de maneiras diferentes.

<sup>24</sup> Para Ibrakhimovna (2016), o *post-reading* ajuda os alunos a usar seu conhecimento adquirido em semelhantes leituras, para que integrem suas habilidades de leitura com as outras habilidades da linguagem: ouvir, falar, escrever e com a cultura estrangeira, para fazer uso de palavras-chave e estruturas para resumir a passagem de leitura, para extrair a ideia principal de um parágrafo ou texto de leitura e interpretar descrições.

pensar nos leitores, ter em mente para quem estávamos escrevendo e o que o leitor precisava saber. Desta forma, notei que através da exposição às diversas opiniões dos alunos apresentadas em sala de aula e discussões efetuadas por meio de rodas de conversa, mapas mentais, conversas no WhatsApp, os estudantes puderam negociar os sentidos (Klenner e Sandretto, 2011). Considero esse processo como uma avaliação distribuída, colaborativa, situada e negociável conforme os estudos de Duboc (2007).

### 3. Reflexões sobre o Processo de Avaliação

No ano de 2020, os alunos foram convidados para um momento de reflexão sobre seu processo de ensino-aprendizagem. Eles foram questionados sobre o processo de avaliação utilizado e se sentiram que se desenvolveram nas habilidades enfocadas na pesquisa. Foram também convidados a adicionarem informações nos textos que produziram ao longo do curso. Daniel e Yara me escreveram dizendo:

*“A forma como fui avaliado foi multilateral, me ajudou em vários quesitos. Não só se focou na gramática [...]. Houve um composto que impulsiona o aluno a não reproduzir. Na minha experiência como aluno da Casa de Cultura no Campus, percebi uma significativa melhora no meu writing e reading. Só entendi que dá pra ‘pensar em inglês’ a partir de uma série de atividades realizadas, com o objetivo de imersão [...], construir argumentos sem recorrer à nossa língua nativa, trabalhar temas que gostamos e temos proximidade. Pra mim, foi um ponto de start, por isso evolui”. (Daniel, 2020)*

Daniel, em seu relato, falou do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo dos dois semestres letivos de forma não tradicional (“*A forma como fui avaliado foi multilateral, me ajudou em vários quesitos. Não só se focou na gramática*”), ou seja, não houve o objetivo de testagem de conteúdo gramatical a fim de mensurar o conhecimento dos discentes, mas sim o incentivo à troca de ideias e à mediação de conhecimento em sala de aula de forma colaborativa, uma vez que os alunos se encontravam imersos em seus próprios temas de interesse (“*Só entendi que dá pra ‘pensar em inglês’ a partir de uma série de atividades realizadas, com o objetivo de imersão [...], construir argumentos sem recorrer à nossa língua nativa, trabalhar temas que gostamos e temos proximidade*”), ao passo que o ato de avaliar foi modificado a serviço da ação (NASCIMENTO *et al*, 2020), para investigar a aprendizagem da turma visando tomadas de ação e de melhorar suas situações (“*houve um composto que impulsiona o aluno a não reproduzir*”). Além disso, o aluno expressou que notou seu desenvolvimento nas habilidades de escrita e leitura, ao fazer o uso da língua inglesa, por meio

de atividades elaboradas e situadas em contextos reais, ao realizar textos coesos e coerentes com poucos equívocos na língua alvo.

*“Como tínhamos debates nas aulas, elas me ajudaram a perceber que eu tenho voz e opiniões e que posso e devo expressá-las, que a sala de aula não é só um lugar onde você vai e só escuta. Também me ajudou a ouvir opiniões diferentes das minhas e abrir a mente para o que elas podem contribuir no meu jeito de enxergar o mundo, e me colocar no lugar do outro (algo que acho muito importante hoje). Outra coisa que foi muito legal e importante foi ver que podemos debater sobre assuntos que dividem opiniões com respeito, pois no contexto que estávamos vivendo durante o período de aulas isso era quase que raro e só de pensar em discutir algo politicamente dava ansiedade. Essas aulas me deram segurança de falar e ouvir, em um espaço seguro e sem julgamentos. [...] O que eu adicionaria nesse texto [em relação a seu texto produzido no tema “Make a Wish”]<sup>25</sup> é que não importa a crise que se esteja enfrentando, a prioridade pra mim sempre será preservar vidas. Se um ano atrás [2019] <sup>26</sup>a maior preocupação do estado era o bairro do Pinheiro, hoje [2020]<sup>27</sup> é a pandemia, mas percebemos que a preocupação de certas pessoas é voltada para bens materiais, e não para as pessoas que estão doentes. Um bairro pode ser reconstruído, a economia pode ser ressuscitada, vidas não. Tanto antes como agora, a prioridade deve ser dar suporte a quem precisa e tomar medidas preventivas como mencionei no texto (evacuação) para que a tragédia não ocorra e é triste perceber que muita gente não se preocupa com o próximo como se preocupa com prejuízos financeiros”.* (Yara, 2020)

Yara ao relatar sua experiência, explana que as aulas a ajudaram a ter voz como cidadã (*“elas me ajudaram a perceber que eu tenho voz e opiniões e que posso e devo expressá-las, que a sala de aula não é só um lugar onde você vai e só escuta”*), ao participar dos debates a fim de proporcionar múltiplas perspectivas e pontos de vista interessantes sobre assuntos importantes que afetam nossas vidas, que por muitas vezes podem ser controversos, uma vez que as aulas foram centradas nos alunos e em suas necessidades, ao incentivar um ambiente em que os discentes pudessem ser comunicativos e colaborativos em trabalhos de grupo, fazerem questionamentos em um ambiente sem preconceitos (*“Essas aulas me deram segurança de falar e ouvir, em um espaço seguro e sem julgamentos”*) e serem independentes em seu processo de aprendizagem.

Ademais, a aluna fomenta sua inquietação com o bem-estar coletivo (*“percebemos que a preocupação de certas pessoas é voltada para bens materiais, e não para as pessoas que estão doentes”*) e com a sociedade neoliberalista em que vivemos (*“é triste perceber que muita gente não se preocupa com o próximo como se preocupa com prejuízos financeiros”*), pois em

---

<sup>25</sup> Grifo meu.

<sup>26</sup> Grifo meu.

<sup>27</sup> Grifo meu.

um sistema hegemônico neoliberal há uma menor preocupação com políticas públicas para promoção de igualdade social, econômica e cultural.

Nos comentários acima sobre a avaliação processual, foi possível identificar que os alunos não produziram algo utilizando somente estruturas linguísticas pré-estabelecidas, mas refletiram sobre os temas propostos e compreenderam através da colaboração em grupo ao agir como mediadores de conhecimento em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os discentes estavam inseridos num processo de provocação de reflexão crítica sobre questões sociais tomadas de ações e transformações dos seus próprios contextos sociais, para o estabelecimento de uma sociedade menos opressora, democrática e justa. Além do mais, o grupo de estudantes puderam problematizar as dicotomias certo x errado, notas x conhecimento, professora x alunos e avaliação tradicional x avaliação não-tradicional, ao oportunizar espaços e gerar consciência em seu aprendizado.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter realizado essa pesquisa foi, para mim, de extrema relevância para que eu pudesse refletir acerca do que vem a ser a avaliação e aperfeiçoar minha prática enquanto professora em formação. Expandi minha visão de como avaliar meus alunos de maneira mais efetiva, processual e dialogada, ao envolver seus contextos sociais em sala. A escolha da autoetnografia foi fundamental para que eu analisasse criticamente o meu fazer pedagógico e assim, me possibilitou a constante reflexão sobre minha prática.

A avaliação se tornou peça central, pois se deu de forma colaborativa e foi promovida de forma democrática, uma vez que os critérios de avaliação foram negociados, configurando o ato avaliativo não de forma punitiva e focado na mensuração do conhecimento, mas sim em um espaço em que diálogos foram incentivados e ouvidos, à medida que foram propiciados também o senso crítico e a justiça social para possíveis melhorias nos aspectos sociais discutidos ao longo das aulas.

Uma das vitórias a serem destacadas aqui nesta pesquisa, consiste em como os alunos se sentiram confortáveis com a avaliação processual; uma vez que estavam habituados a um sistema de avaliação tradicional, em que o foco estava no produto; e não no processo.

Fico surpresa e grata por ter aprendido bastante com relação à (des)construção da minha visão de mundo juntamente com meus alunos, e não apesar deles; uma vez que me vi inserida em debates sobre contextos e problemáticas sociais os quais também julgava não ter confiança suficiente para me posicionar. Porém, como mediadora do conhecimento e provocadora de reflexões críticas, me vi entregue às discussões ao longo das aulas. Além disso, me sinto orgulhosa, pois pude notar que eles se comunicaram da melhor forma que puderam em inglês e desenvolveram o pensamento crítico e sua agência em sociedade durante o período investigado.

Deste modo, como professora inserida no processo de ensino-aprendizagem, comumente ao processo avaliativo qualitativo, saliento a importância do meu papel neste caminho, uma vez que me encontrei como participante de pesquisa, acarretando a reflexão de minhas práticas docentes para com a avaliação de meus alunos. Além do mais, me encontrar neste papel foi um divisor de águas em minha prática como professora, uma vez que, com a ajuda da classe, também me descobri cidadã crítica e pensante. Foi enriquecedor, pois me vi

empoderada e capaz de lutar por justiça, igualdade e ter acesso e me situar em tantas realidades diferentes da minha, à medida que minha bolha social foi estourada e comecei, enfim, meu próprio processo de construção e reconstrução de conceitos.

Felizmente, os estudantes também se deram conta de sua própria cidadania em seu contexto social e de seu processo de aprendizagem, quando questionados sobre a importância dos temas abordados e da maneira como foram avaliados:

*“Na conjuntura política/social/acadêmica que estamos passando, aprender de forma contextualizada torna o aprendizado muito mais fácil e instigante, além de somar para as nossas convicções e formação”.* (Yara, 2019)

*“Gosto de como os textos foram construídos com o tempo, nos ajudaram a melhorar a nossa escrita, sem descartar o que queríamos falar outrora”.* (Vitor, 2019)

*“Gostei das atividades de leitura nas quais tínhamos que refletir sobre o que estávamos lendo, e sobre a escrita, gostei de escrevermos de forma processual e ir evoluindo nossa escrita aos poucos”.* (Denise, 2019)

Em seus comentários, os alunos destacaram a importância dos temas discutidos para o seu desenvolvimento linguístico na língua-alvo. Ademais, perceberam o quão importante foi o processo de escrita em que se encontravam, uma vez que a avaliação não estava focada no produto final, mas em todo o processo para que pudessem chegar à produção final. Essa conscientização mostrou o quão efetivo foi para os alunos aprenderem inglês através de todo este processo em que foram inseridos.

Por fim, as orientações do LC em minha prática mostraram-se efetivas no desenvolvimento e construção cidadã de meus alunos, levando-os a questionar suas práticas e seus papéis na sociedade. Sendo assim, a aprendizagem da língua-alvo se deu através da utilização de situações reais em sala de aula, corroborando para a expansão e otimizando o desenvolvimento linguístico, à medida em que sua conscientização acerca de contextos sociais eram (re)construídas.

## VI. REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research**. Oxford University Press: New York, 2015.

AGRA, C; IFA, S. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. **Letras & Letras**. Vol. 34, No. 1, Uberlândia (2018), pp. 28-47.

ARAÚJO, Alyne et al. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. **Anais III CONEDU**, vol. 1, Editora Realize, 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA16\\_ID4607\\_14082016134318.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4607_14082016134318.pdf)>. Acesso em: 28 de julho de 2019.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7 ed. São Paulo: Huicitec, 2014.

BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e Letramento Crítico**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas e MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8).

BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006.

BRINK NEWS. **Brazil's Great Infrastructure Opportunity**. Disponível em: <<https://www.brinknews.com/brazils-great-infrastructure-opportunity/>>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

CAETANO, E. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARLOS, V; SILVA, G. **Violência, estado e capitalismo: o envolvimento de adolescentes na criminalidade diante da lógica excludente**, 2011. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/PODER\\_VIOLENCIA\\_E\\_POLITICAS\\_PUBLICAS/VIOLENCIA\\_ESTADO\\_E\\_CAPITALISMO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/PODER_VIOLENCIA_E_POLITICAS_PUBLICAS/VIOLENCIA_ESTADO_E_CAPITALISMO.pdf)>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento.** Fragmentos. No. 33, Florianópolis, 2007, pp. 263-277.

FOLHA DE SÃO PAULO. **São Paulo no Longer Leader In K-12 Education.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2018/09/sao-paulo-no-longer-leader-in-k-12-education.shtml>>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

GAMARNIKOW, E. **Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/11.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas para o caminho.** Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/44423982/HOFFMAN-Jussara-Avaliar-Para-Promover-As-Setas-Do-Caminho>>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

IBRAKHIMOVNA, K. G. **Benefits of implementation of pre-, while and post reading activities in language learning.** Disponível em: <[http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/mnj\\_2016\\_4\(1\)\\_13.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/mnj_2016_4(1)_13.pdf)>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

JANKS, H. **A importância do letramento crítico.** Tradução: Mila Soares Souza. Letras & Letras. Vol. 34, No. 1, Uberlândia (2018), pp. 15-27.

JANKS, H. **Panorama sobre letramento crítico.** In: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas: Pontes Editores, 2016, pp. 21-39.

KLENNER, S; SANDRETTO, S. Critical literacy instruction and the tension of assessment: how do I know what they have learned? In: **Planting seeds: embedding critical literacy into your classroom programme:** NZCER Press, 2011, pp. 111-159.

LEFFA, Vilson J. IRALA, Valesca B. **Uma espiadinha na Sala de Aula: Ensinando Línguas Adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014.

MEDEIROS, C. T. et al. **A Ética na Política de Aristóteles.** Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/FILOSOFIA/Artigos/etica\\_politica\\_aristoteles.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/etica_politica_aristoteles.pdf)>. Acesso em: 22 de março de 2021.

MENICONI, F. C. IFA, S.; SILVA, L. A. L.. Avaliação no curso de extensão de língua espanhola: ações e reflexões de professores em formação. **EDUCTE**, v. 11, nº 1, p. 1451-1476, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Violência e política. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2015, vol.30, n.88, pp.29-44.

MOITA LOPES. (orgs.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

MONTE-MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MONTE-MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002244739>>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

MOREIRA JÚNIOR, R.S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

NASCIMENTO, M. et al. **Avaliação e aprendizagem: pontos e contrapontos**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21793132-Avaliacao-e-aprendizagem-pontos-e-contrapontos.html>>. Acesso em: 29 de junho de 2020.

ONO, F. Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas Online**. Vol. 22, No. 1, Juiz de Fora (2018), pp. 51-62.

RIO TIMES ONLINE. **Violence in Rio's Rocinha Reaches New Heights**. Disponível em: <<https://riotimesonline.com/brazil-news/rio-politics/violence-in-rios-rocinha-reaches-new-heights/>>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

SANTOS, Benyelton Miguel. **Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL**. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3225>>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educ. Pesqui. [online]. 2015, vol.41, n.spe, pp.1299-1311. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>>. Acesso em 22 de março de 2021.

TERRA, K. R. C. et al. **Prática Discursiva: Uma Reflexão Sobre Língua, Linguagem, Ideologia e Discurso na Concepção da Análise do Discurso de Filiação Francesa**. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/426.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2021.

WESTHEIMER, J. **Ensino para a ação democrática**. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/53284>>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

WITTKÉ, C. I. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 10, no. 3, Belo Horizonte, 2010, p. 807 - 814.

ZEIFERT, A; AGNOLETTI, V. **O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas**. Disponível em: < <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>>. Acesso em 30 de setembro de 2020.