

## A POLÍTICA DE EXAMES E A FORMATAÇÃO DAS SALAS DE AULA: O CASO DE UM MATERIAL DIGITAL DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

ASSESSMENT POLICIES AND THE FORMATTING OF THE CLASSROOM: THE CASE OF AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE DIGITAL TEACHING MATERIAL

Guilherme Carraro PEDRONERO  
guilherme.pedronero@estudante.ufscar.br  
UFSCar, São Paulo, Brasil

Joceli Catarina STASSI-SÉ  
jocelistassise@ufscar.br  
UFSCar, São Paulo, Brasil

Luisa Moreira da SILVA  
luisams@estudante.ufscar.br  
UFSCar, São Paulo, Brasil

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar as implicações do uso de aulas prontas no formato *Powerpoint*, para o Componente Curricular Língua Inglesa, em uma escola pública estadual do interior paulista. Analisou-se uma experiência vivenciada no contexto de estágio supervisionado curricular de língua inglesa, em um curso de Letras, numa Universidade Federal. Trata-se de materiais digitais elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atrelados à Prova Paulista, avaliação externa cujos usos incluirão a aprovação de estudantes em instituições de ensino superior. Para isso, será feito um breve panorama histórico do ensino de línguas no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, e será traçado um paralelo entre o neoliberalismo e a política de exames que impõe a aplicação de avaliações externas. Em seguida, a partir das contribuições teóricas da área de desenvolvimento de materiais de ensino de línguas (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007), será analisada parte de um material digital de ensino de inglês como língua franca. As análises objetivam evidenciar como a implementação desses materiais digitais afeta tanto professores, que têm sua autonomia cerceada, quanto alunos da rede pública, submetidos à lógica neoliberal de consumo de informações e treinamento para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas; Materiais didáticos digitais; Avaliação externa; Neoliberalismo.

**Abstract:** This article aims to analyze the implications of the use of ready-made classes in *Powerpoint* format, for the English Language curricular component, in a state public school. The analyses derived from an experience in the context of a supervised English Language curricular internship. The digital material, provided by the Secretary of Education of São Paulo State, is directly linked to a bimonthly external evaluation known as *Prova Paulista*, whose uses will determine the access of high school students to institutions of higher education. For this, a brief overview of the history of language teaching in Brazil will be made, from the colonization period until the present day. Next, a parallel will be drawn between neoliberalism and the assessment policies. Finally, part of a digital teaching material of English as a *Lingua Franca* will be analyzed, drawing upon the contributions of the field of Materials Development in Language Teaching (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007). The analyses intend to demonstrate how the implementation of such digital materials affects both teachers, whose autonomy is curtailed, and students from public schools, who are subjected to the neoliberal logic that treats information as consumer goods and prescribes training to achieve high marks in external evaluations.

**Keywords:** Language teaching; Digital teaching materials; External evaluation; Neoliberalism.

## INTRODUÇÃO

Arena ideológica na qual o embate de interesses se materializa em discursos e práticas que a formatam, a educação pública é um terreno em disputa. Submetida à filosofia liberal que, ao admitir que oportunidades de aprendizagem (ou, mais exatamente, e nem sempre, de acesso à escola) são igualmente distribuídas entre todos os cidadãos, as desigualdades educacionais, de natureza socioeconômica e política, são naturalizadas e reduzidas a fatores intrínsecos. No caso do ensino de línguas estrangeiras, essa simplificação se manifesta no discurso capacitista que reconhece no estudante de escola pública incapacidades supostamente inerentes; é o caso das falaciosas teorias que lhe atribuem déficit cultural e linguístico, o que supostamente o impossibilitaria de aprender uma língua adicional (Moita Lopes, 1996).

Essa naturalização - que individualiza o insucesso escolar e que se traduz no binômio sucesso-fracasso a partir do qual estudantes são classificados e hierarquizados - escamoteia a estrutura socioeconômica injusta que produz e sustenta desigualdades educacionais. Sucumbe-se à falácia meritocrática e, por ela capturados, os estudantes de escola pública que experimentam o “fracasso” escolar, alheios à existência de uma dinâmica social iníqua produtora de desigualdades de toda sorte, responsabilizam-se e reconhecem a si próprios como incapazes. Nesse sentido, Moita Lopes (1996, p. 66) afirma que a escola pública “tem sido descrita como uma escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo”. A isso, alia-se a apropriação da educação pelo neoliberalismo, em cujo seio os direitos do consumidor suplantam direitos sociais (Marrach, 1996), de modo a reificá-la, convertendo-a em bem de consumo, em mercadoria cuja produção deve estar submetida à lógica tecnicista “que reduz problemas sociais a questões administrativas” (*idem*, p. 51).

Descorporificados e apartados do corpo social de que fazem parte, convertidos em cifras, aprendizes e professores passam a compor estatísticas que justificam práticas e discursos formatadores da sala de aula e do currículo. Essa dinâmica, neoliberal e meritocrática, é recrudescida pela aplicação regular de avaliações externas, no contexto dos sistemas públicos de ensino, sem compromisso com uma educação pública e de qualidade. Nesse quadro, os estudantes são submetidos a sessões de treinamento que lhes garantam bom desempenho nas avaliações aplicadas em larga escala, e os professores, são convertidos em meros executores de orientações externas.

Como consequência, as práticas adotadas em sala de aula são formatadas pelas demandas institucionais que reduzem resultados de aprendizagem a desempenho quantificável. Orientações curriculares tornam-se a ordem do dia e, como atualmente se verifica no contexto educacional da rede estadual paulista, materiais de ensino digitais que materializam a referida lógica de consumo e treinamento são colocados à disposição de professores de todos os componentes curriculares em substituição a livros didáticos impressos que, no caso do componente Língua Inglesa, são distribuídos desde 2011 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Este artigo é subdividido em três seções principais: a primeira, na qual oferecemos um breve panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com o objetivo de patentear o processo de marginalização a que foi submetido o componente curricular Língua Inglesa, processo materializado em determinações legais que reduziram drasticamente a carga horária destinada ao componente no ensino público.

Na seção subsequente, propusemo-nos, de modo geral, a refletir criticamente sobre implicações dos usos de avaliações em larga escala para a qualidade de oferta do ensino público; de modo específico, objetivamos evidenciar como os usos - correntes e anunciados - dos resultados da Prova Paulista, associados ao fornecimento de materiais e plataformas digitais atrelados à avaliação, revelam a intenção de reduzir e formatar as práticas de sala de aula, submetendo-as à lógica neoliberal de consumo e treinamento.

Na terceira seção, com base em autores da área da Linguística Aplicada ao desenvolvimento de materiais de ensino de línguas (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007), procedemos à uma breve análise de parte de um material digital elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o componente Língua Inglesa. Trata-se de uma sequência de 21 *slides*, dos quais selecionamos apenas três, e a partir dos quais analisamos aspectos do material didático, como objetivos de aprendizagem e adequação a princípios contemporâneos de aquisição de segunda língua.

Por fim, nas considerações finais, afirmamos a necessidade de que os profissionais docentes sejam proponentes de atividades de ensino-aprendizagem e desenvolvedores de materiais de ensino a partir de fatores internos, isto é, aqueles diretamente relacionados a seu contexto particular de atuação e às turmas de estudantes sob sua responsabilidade. No entanto, para que isso seja possível, a atual política de exames adotada pelo Governo do estado de São Paulo deve ser arrefecida e, no mínimo, associada à elaboração de uma matriz de referência para a Prova Paulista.

## UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO: A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Nesta seção, com base em Leffa (1999), apresentamos um breve panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com objetivo de patentear o gradual processo de marginalização a que este ensino foi submetido, por meio, sobretudo, de drástica redução da carga horária destinada aos componentes curriculares que o compõem. Esse traçado histórico, iniciado no período colonial, atribui ênfase aos marcos legais que balizaram a oferta do ensino de línguas no sistema público brasileiro, até a instituição da LDB de 1996, por meio da Lei nº 9.394, que instituiu a obrigatoriedade de ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da então quinta série (atual sexto ano) e, dessa forma, a necessidade de regulamentação do ensino de Língua Inglesa, língua estrangeira privilegiada, a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Como desdobramento

desse marco legal, a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apenas em 2017, contempla (apenas) o ensino de Língua Inglesa a partir da referida etapa escolar, em conformidade com a obrigatoriedade estabelecida pela LDB de 1996.

De acordo com o autor, o ensino de línguas no contexto brasileiro remonta ao período colonial e imperial, configurando-se como um elemento fundamental para a comunicação entre os colonizadores portugueses e as populações indígenas. Nesse cenário inicial, a língua portuguesa era tratada como uma língua estrangeira, sendo empregada, juntamente ao latim e ao grego, pelos Jesuítas em suas atividades educacionais, notadamente na catequização.

A expulsão dos Jesuítas, promovida pelo Marquês de Pombal, não interrompeu o uso das línguas clássicas, que persistiram no ensino de história e geografia, por meio de exercícios de tradução e de leituras comentadas sobre as obras. A introdução das línguas modernas no cenário educacional ocorreu com a chegada da família real em 1808, e sua consolidação, equiparada às línguas clássicas, apenas se deu com a reforma de 1855.

No entanto, tanto o ensino de línguas clássicas quanto o de línguas modernas enfrentaram desafios metodológicos, com ênfase na tradução de textos e análise gramatical, além de sérios problemas administrativos por parte das escolas. Ao final do período imperial, a carga horária dedicada ao estudo de línguas experimentou uma notável redução, influenciada por regulamentações regionais e políticas institucionais. Naquele período, a média de idiomas estudados oscilava entre quatro e seis, incluindo latim, grego, francês, inglês, alemão, espanhol e, ocasionalmente, italiano.

Na transição para a Primeira República, observou-se uma significativa redução nas horas dedicadas ao ensino de línguas: de “[...] 76 horas semanais/ anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade” (Leffa, 1999, p. 16). O grego foi eliminado do currículo, o italiano tornou-se facultativo, e o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos de forma exclusiva, iniciando uma diminuição gradual e constante nas cargas horárias dedicadas ao ensino de línguas.

A reforma de 1931, promovida por Francisco de Campos após sua nomeação como ministro, representou uma reestruturação profunda do sistema educacional brasileiro, visando a adaptá-lo à nova realidade do país. Esta reforma estabeleceu políticas nacionais de educação, criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino superior, estabeleceu um currículo seriado com frequência obrigatória e prescreveu o método direto para o ensino de línguas estrangeiras. Este método foi instituído oficialmente para o ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

No período de 1934 a 1945, liderada pelo Ministro Gustavo Capanema, ocorreu a Reforma Capanema, marcada por uma política centralista e autoritária durante o Estado Novo. Nesse contexto, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, com a oferta de cursos em dois ramos: científico e clássico. As línguas estrangeiras, tanto clássicas

quanto modernas, foram valorizadas, dedicando-se 35 horas semanais ao ensino de idiomas. O ensino de línguas deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos culturais e educativos. As decisões concernentes à educação nacional ficaram centralizadas no Ministério de Educação e a metodologia de ensino de línguas passou por transformações, com uma simplificação gradual, dando-se ênfase, novamente, às práticas de leitura e tradução.

Depois de quase duas décadas, a promulgação da LDB, de 1961, estabeleceu os Conselhos Estaduais como responsáveis pela decisão sobre o ensino de línguas. Posteriormente, em 1996, por meio da Lei nº 9.394, instituiu-se uma nova LDB. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série (atual sexto ano) foi tornado obrigatório, e, no ensino médio, incluiu-se uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda de caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Recentemente, a instituição, em 2017, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não promoveu alterações na carga horária semanal destinada ao componente curricular Língua Inglesa, a única língua estrangeira moderna para a qual estabelece diretrizes e que reconhece como componente de um currículo mínimo para o ensino brasileiro.

De modo geral, as mudanças às quais o ensino de línguas estrangeiras no setor público foi submetido justificam a marginalização do componente curricular Língua Inglesa, materializada em reduzida carga horária que se lhe destina, hoje limitada, na melhor das hipóteses, a duas horas-aula. Assim, as mudanças históricas que gradativamente condicionaram sua precarização, sobretudo por meio da drástica retração da carga horária, aliadas à “disponibilização” (para que se não utilize o termo imposição) de materiais didáticos digitais atrelados a avaliações externas, determinam o engessamento do currículo e das práticas pedagógicas adotadas pelo profissional docente responsável pelo componente Língua Inglesa. A isso, somam-se condições aviltantes de trabalho, com excessiva carga horária distribuída por várias unidades escolares, e a remuneração indigna dos professores de línguas estrangeiras, impedindo-os de dedicar o tempo necessário ao planejamento de aulas e, evidentemente, à adequação dos materiais de ensino que são orientados a utilizar.

## PROVA PAULISTA: INSTRUMENTO DE CONTROLE E FORMATAÇÃO DO ENSINO NA REDE ESTADUAL

Nesse cenário de incertezas e de propostas superficialmente delineadas, que atingem não somente a área historicamente desprivilegiada do ensino de línguas estrangeiras, mas também todo o campo da educação, anuncia-se um novo mecanismo de monitoramento e controle das ações pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares da rede estadual de São Paulo: a Prova Paulista,

avaliação externa aplicada em regime bimestral e implementada em março de 2023 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>1</sup>, para a qual se anuncia um futuro “auspicioso”:

A prova será seriada e aplicada para os alunos de todas as séries do ensino médio, mas já neste ano, em novembro, os resultados do exame poderão ser usados para efeitos de ingresso [em universidades públicas estaduais] dos estudantes da 3ª série do ensino médio. [...] No próximo ano, será utilizada uma nota acumulada das provas feitas na segunda e terceira séries do ensino médio. A partir de 2025, serão consideradas as avaliações nas três séries (Governo do Estado de São Paulo, 2023).

A notícia diz respeito, especificamente, à avaliação externa que aplicada no semestre final das séries do Ensino Médio: o “Provão” Paulista. A projeção de um uso ampliado dos resultados dessas avaliações externas para a referida etapa de ensino permite formar ligeira noção de seu impacto, corrente e, principalmente, vindouro, na vida dos estudantes, cujo acesso a instituições prestigiadas de ensino superior dependerá diretamente de seu desempenho no “Provão” Paulista. A partir de 2025, caso os esclarecidos projetos da Secretaria da Educação sejam concretizados, os estudantes serão submetidos a uma situação triplamente delicada: seu desempenho ao final dos três anos da etapa de ensino será considerado para efeitos de ingresso nas instituições de ensino superior.

Levando em consideração a periodicidade bimestral de aplicação dessa avaliação em larga escala, além da proposta de apropriação dos resultados de desempenho dos estudantes para fins de ingresso em instituições de ensino superior estaduais, pode-se genuinamente questionar a motivação subjacente aos usos anunciados da Prova Paulista. De acordo com Fernandes (2010, p. 18 *apud* Calderón; Borges, 2020, p. 39), “toda ação avaliativa deve ser útil [...] e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral”. Sobretudo a partir de 2025, momento em que os resultados da avaliação externa configurarão um sistema de admissão (e, portanto, de seleção-exclusão) em instituições de ensino superior que considerará o desempenho estudantil ao longo de todo o Ensino Médio, é fácil compreender que o mal-estar será generalizado (e justificado).

O uso ampliado dos resultados de avaliações em larga escala intensifica os riscos de que o desempenho quantificável e, portanto, hierarquizável dos estudantes seja concebido como critério único e suficiente de qualidade de ensino, reduzindo a necessária multirreferencialidade que esses mecanismos de avaliação devem adotar a um único fator: o desempenho dos aprendentes. Nesse sentido, Machado e Alavarse (2015, p. 67) alertam para o risco de que, ao confundir-se qualidade de ensino com resultados quantitativos, as avaliações externas configurem “uma política de

---

<sup>1</sup> Conforme notícia veiculada no portal do Governo do Estado de São Paulo em 31 de março de 2023, a edição inaugural da Prova Paulista teve o primeiro de aplicação em 28 de março do mesmo ano. Os estreados, alunos do 5º ano, foram submetidos à avaliação nos dias 28 e 29. Disponível em: <[ISSN 2526-4478  
Revista CBTECLE, São Paulo, SP, vol. 8, n. 1 jun/2024  
Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/>](https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-aplicacao-da-prova-paulista-comecou-nesta-semana/#:~:text=Come%C3%A7ou%20nesta%20ter%C3%A7a%20feira%20(28,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20(CMSP))>. Acesso em: 28 ago. 2023.</a></p></div><div data-bbox=)

*accountability*, ou seja, de responsabilização” das unidades escolares e de seu corpo docente pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Assim reduzida a necessária multirreferencialidade de processos avaliativos que reconheçam a multidimensionalidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem à dimensão única do desempenho estudantil, fomentam-se discursos e práticas sociais que promovem a individualização das unidades escolares e dos agentes educacionais nelas atuantes, tornados individualmente imputáveis pelo malogro da educação. Assim, uma miríade de fatores - sociais, econômicos, culturais, políticos, dentre outros - que perpassam o processo de ensino e aprendizagem são escamoteados, pois se reduz essa complexidade a uma questão técnica, gerencial e procedimental, “com metas definidas e mensuração de resultados” (Esteban; Fetzner, 2015, p. 79). Diante desse cenário de desarticulação e individualização de instituições e sujeitos, estudantes incluídos (*idem*), sucumbe-se facilmente à falácia meritocrática, que naturaliza o sucesso de poucos e o fracasso de muitos. No âmbito de uma lógica da reprodução do *status quo*, em que o fracasso escolar é fato comezinho:

Os estudantes e os docentes são descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica aprendizagem-ensino de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis (*idem*, p. 80).

O Estado-avaliador, caracterizado pelo recrudescimento da política educacional de avaliação, “têm fracassado na promoção da qualidade educacional e contribuído com o aumento da desigualdade” (*idem*, p. 81). A essa lógica neoliberal de avaliação como “controle de qualidade”, mesma lógica adotada pelo livre-mercado, configura, de acordo com Afonso (2005, p. 128):

[...] um retrocesso considerável, não apenas porque promove a recuperação e atualização de muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias da avaliação, mas sobretudo porque, do nosso ponto de vista, favorece a desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos.

As práticas e os discursos que sustentam essa “pedagogia do exame” (Barriga, 2004 *apud* Esteban; Fetzner, 2019, p. 79) - cuja lógica opera por meio da identificação e visibilização das diferenças no âmbito escolar, concebidas como expressão de desajustamento e insuficiência que devem ser reparadas e incluídas em um quadro de práticas pedagógicas e resultados homogêneos - também incidem sobre a organização curricular das unidades de ensino, de modo a promover “políticas públicas cujos sentidos orientam a formatação da sala de aula” (*idem*, p. 90). As autoras especificam as implicações práticas desse discurso com claras intenções homogeneizantes e que desconsidera as especificidades de cada contexto escolar:

Ao definir externamente o conteúdo da escola (por meio da política de exames), impede-se a escola de pensar-se, fazer-se, propor-se, enquanto um projeto coletivo da comunidade, das famílias e dos educadores que dela participam. A escola é ocupada por treinamentos para a prova, com exercícios que não apresentam a discussão de questões que possam ser consideradas interessantes pelos alunos ou relevantes para a comunidade. Não há espaço para a reflexão, mas para o exercício. As provas externas chegam prontas da Secretaria de Educação [...]. O bom desempenho nas provas transforma-se em objetivo e fim da escola (idem, p. 86).

Assim (des)orientada, a escola é reduzida a um espaço de treinamento para a bons números nos *rankings*. A isso somam-se as medidas de bonificação de professores e unidades escolares por desempenho dos estudantes, de modo a submeter, em definitivo, a educação à lógica de competição do livre-mercado; disputam-se resultados e posicionamentos em classificações, em detrimento do compromisso com a construção de uma escola democrática. Dessa forma, negam-se aos estudantes direitos fundamentais de aprendizagem, estabelecidos em documentos oficiais. De acordo com a Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifos nossos).

Marcos legais recentes especificam essa noção de “pleno desenvolvimento” por meio da assunção do compromisso com a educação integral de crianças, jovens e adultos, aos quais o direito à educação deve ser assegurado por toda a vida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assim afirma seu compromisso com a educação integral:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14, grifos nossos).

A aplicação de avaliações estandardizadas em larga escala, atrelada a medidas que visam à formatação das práticas em sala de aula - como é o caso da “recomendação” do uso do Material Digital pelas unidades de ensino estaduais - e, conseqüentemente, dos sujeitos implicados nessas práticas de ensino e aprendizagem, normalizando-os, nega-lhes o direito à educação integral como processo que decorre do reconhecimento da “não linearidade do desenvolvimento humano” e das singularidades de cada estudante.

A propósito dos efeitos de mecanização das atividades em sala de aula, reduzindo-as a sessões de treinamento para a realização de avaliações externas, Franco (2016, p. 130) afirma:

limitam a autonomia docente, devido às práticas de regulação, e estimulam o desenvolvimento de atividades de treinamento sem que haja preocupação com a aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo em que reafirmam práticas que convergem à ideologia neoliberal.

De acordo com Marrach (1996, p. 42-43), o neoliberalismo corresponde à ideologia dominante fundamentada na garantia de liberdade econômica a grandes corporações, uma vez que se fundamenta no princípio de que a economia internacional é autorregulável. Nesse contexto de hipertrofia do campo econômico, os direitos sociais, como o direito à educação, e as liberdades democráticas são suplantadas pelos direitos do consumidor. A educação, submetida à lógica de mercado, é reificada e convertida em mercadoria. Corroborando a noção de qualidade, as avaliações externas inserem-na no “bojo do tecnicismo que reduz problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento” (*idem*, p. 51).

Em um cenário no qual a escola é reduzida a vitrine de exibição de parafernalia tecnológicas que, vendidas pelos discursos oficiais como “inovações” educacionais, apenas reproduzem fórmulas tradicionais em embalagens mais atraentes, e os estudantes são bombardeados por plataformas e recursos didáticos digitais, “o aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo” (Marrach, 1996, p. 54).

Em vídeo recentemente publicado no canal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>1</sup>, na plataforma YouTube, que esclarece as diferenças entre a Prova Paulista e o “Provão” Paulista<sup>2</sup>, uma das depoentes, uma professora da rede pública, afirma que os estudantes têm “a faca e o queijo na mão”, porque vêm sendo treinados a responder às avaliações externas, mas que o aproveitamento das oportunidades tão generosamente oferecidas só “depende deles”. Esse desafortunado depoimento apenas reforça os discursos que sustentam a individualização de percursos e medidas educacionais, sob a égide da falácia meritocrática, que imputa aos próprios indivíduos a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar. Disso decorre a naturalização das desigualdades de ordem socioeconômica, as que efetivamente subjazem à disparidade de oportunidades escolares, convertendo-as em supostas desigualdades de ordem cognitiva, biológica etc. Assim, ao assumir a responsabilidade pelo próprio insucesso, o indivíduo vitimado por esse mecanismo reprodutor do *status quo* passa a operar, inadvertidamente, a favor de sua própria subalternização e em prol da ideologia dominante que escamoteia as desigualdades subjacentes a esse dinâmica de sucesso e fracasso.

---

1 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *PROVA X PROVÃO PAULISTA: entenda a diferença entre as avaliações*. YouTube, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6du8VzLalKM>. Acesso em: 27 ago. 2023.

2 Trata-se, respectivamente, de uma avaliação externa de caráter diagnóstico aplicada para avaliar o desempenho dos estudantes nos três primeiros bimestres do ano letivo e de uma avaliação anual aplicada no último semestre letivo cujos resultados, no Ensino Médio, serão utilizados para fins de ingresso de estudantes da rede estadual em universidades estaduais.

O referido depoimento, indiretamente, também reconhece à escola pública um caráter assistencialista, em detrimento de seu compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, as medidas governamentais que implementaram a aplicação da Prova Paulista constituem um gesto de generosidade, necessário aos alunos das classes populares e da rede pública. Reforça-se o estigma de “menos capaz” impingindo ao aluno da escola pública, à qual, por sua vez, reconhece-se a primazia da função assistencialista.

Em oposição a esse discurso, Moita Lopes (1996) é categórico ao afirmar que as justificativas para o insucesso dos alunos de escolas públicas no processo de ensino e aprendizagem de LEs, ao apoiarem-se nas teorias do déficit linguístico e cultural, são de natureza ideológica, na medida em que escamoteiam “uma estrutura social injusta” (*idem*, p. 69). Nesse sentido, o autor reafirma: “[...] o diferente é tomado como carente: os valores que diagnosticam a pobreza cultural das classes subalternas são de ordem socioeconômica” (*id. ibid.*).

No que concerne à filosofia liberal de educação, para a qual os direitos à educação são assegurados a todos e, por conseguinte, o fracasso só pode ser justificado pela existência de inaptidões individuais, inspirando, dessa forma, a escola capitalista, o pesquisador afirma:

[...] o que a escola – enquanto instituição capitalista – tem feito é impedir o reconhecimento das relações de exploração, colaborando para que as classes subalternas acreditem nas suas deficiências que, por serem próprias de sua natureza, as impedem de alterar o processo da história (*idem*, p. 70).

Em última instância, a despeito de todas as imposições que incidem sobre o trabalho docente, deve-se salientar a dimensão micropolítica das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, inclusive os de línguas estrangeiras. O cotidiano da sala de aula, com suas discontinuidades e possibilidades de negociação, patenteia a natureza política da profissão docente e a profunda implicação, independentemente de sua vontade, de qualquer professor nos processos de construção emancipatória do conhecimento, junto aos educandos sob sua responsabilidade, ou de reprodução do *status quo*, de acordo com paradigma da reprodução bourdieusiano, situação em que opera a “profecia autorrealizadora” (Rosenthal; Jacobson, 1973 *apud* Moita Lopes, 1996, p. 75).<sup>1</sup>

## MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA: UMA BREVE ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE SLIDES

Nesta seção, valendo-nos de contribuições do campo da área de Desenvolvimento de Materiais de Ensino (Tomlinson, 2011; Leffa, 2007), descreveremos e analisaremos alguns aspectos

---

<sup>1</sup> De acordo com os autores, trata-se da introjeção, por parte dos estudantes de escola pública, da “percepção que a escola tem deles”, situação que “pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar”. No quadro de uma visão capacitista do aluno de escola pública, que escamoteia desigualdades socioeconômicas por convertê-las em déficits linguístico-cognitivos e culturais, “mesmo quando não explicitadas para o aluno, estas mensagens tácitas chegam a ele” (Moita Lopes, 1996, p. 75).

de parte de uma sequência de *slides* que compõem o material digital elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, destinado a uma aula de língua inglesa. Disponibilizado no formato de uma apresentação em *PowerPoint* editável, o material digital intitula-se *Can you express your opinion about cultural misunderstandings? (Parte 2)*; trata-se da segunda parte de uma aula cujo assunto central são mal-entendidos culturais.

Para a análise, de uma sequência de 22 *slides*, foram selecionados três, os quais apresentam, na ordem em que serão analisados, os objetivos, a atividade central da aula e, sob o título *O que aprendemos hoje?*, os resultados de aprendizagem. Ainda que sumárias, a descrição e a análise do material didático objetivam patentear a impropriedade dos objetivos e dos resultados de aprendizagem apresentados, que não fazem referência qualquer comportamento indicador de aprendizagem, e a transposição didática de um vídeo (que compõe a atividade central da sequência) pouco significativo para estudantes de 8º ano, série a que se destina o material digital.

Diante da propaganda governamental e das declarações eufóricas a propósito da substituição de livros didáticos impressos pelos Materiais Digitais disponibilizados aos professores da rede estadual paulista,<sup>1</sup> uma postura crítico-reflexiva deve ser anteposta a esse discurso neoliberal, de modo que não se perca de vista o óbvio: “Os materiais mediados por computador assemelham-se aos materiais tradicionais em vários aspectos, haja vista que ambos funcionam como ferramentas para propiciar o desenvolvimento em uma segunda língua e estão sujeitos às mesmas restrições pedagógicas (Reinders; White, 2010 *apud* Guilherme, 2021, p. 91). A implementação desses materiais, como faz crer o discurso oficial, não pode limitar-se à simples exibição do conteúdo por meio de *slides*, reduzindo a sala de aula a “uma grande TV”; o processo de ensino-aprendizagem, dentre outras particularidades, é caracterizado pela mediação dialógica, por parte do profissional docente, da construção de conhecimentos junto aos educandos.

É digno de nota que o enunciado proferido pelo secretário da Educação Paulista deixe de mencionar o professor e as implicações para sua atuação profissional. A declaração subentende, contudo, em conformidade com a visão neoliberal que reduz estudantes a consumidores de informações, que ao professor compete apenas exercer a função de controlador dessa “grande TV”: *slide* após *slide*, basta que o docente consiga pressionar uma simples tecla para que a apresentação avance e os alunos façam suas anotações.

De acordo com Tomlinson (2011), que considera material didático como “qualquer coisa que seja deliberadamente usada para aprimorar o conhecimento e/ou a experiência do estudante na

---

<sup>1</sup> Em entrevista concedida ao Estadão, declarou Renato Feder, secretário da educação do Estado de São Paulo: “A aula é uma grande TV, que passa os slides em PowerPoint, alunos com papel e caneta, anotando e fazendo exercícios. O livro tradicional, ele sai”. Matéria publicada em 01/08/2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/sp-troca-livros-do-mec-por-material-digital-passam-os-slides-e-o-aluno-anota-diz-secretario/>>. Acesso em: 31 ago. 2023.

língua[-alvo]" (idem, p. 2, tradução nossa), para que os materiais fornecidos aos aprendizes tenham valor, os conteúdos a serem aprendidos devem ser potencialmente úteis e os procedimentos didáticos devem fornecer condições para que as necessidades de aprendizagem e os interesses dos estudantes sejam, na medida do possível, contemplados na proposta do material. Nesse sentido, o autor concebe "os principais objetivos do desenvolvimento de materiais como o fornecimento de experiência significativa da língua em uso e de oportunidades de reflexão sobre essa experiência" (idem, p. 5, tradução nossa).

O pesquisador advoga o conúbio entre princípios e procedimentos de aprendizagem informados tanto por professores de línguas estrangeiras quanto por pesquisadores em aquisição de segunda língua, de modo a compor uma lista de recursos potencialmente vantajosos para desenvolvedores de materiais, os quais incluem, em conformidade com sua concepção pragmática de material didático, desde professores em atuação a pesquisadores. Apoiado em saberes experienciais e teóricos, o autor compôs uma lista de princípios básicos que devem ser observados durante a elaboração de materiais didáticos:

1. Um pré-requisito para a aquisição de língua é que os estudantes estejam expostos a um insumo rico, significativo e compreensível da língua em uso.
2. Para que os estudantes otimizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetiva quanto cognitivamente na experiência de linguagem.
3. Aprendizes de línguas que alcancem afeto positivo têm mais probabilidade de desenvolver sua competência comunicativa do que aqueles não afetados positivamente.
4. Aprendizes de uma L2 podem beneficiar-se do uso dos recursos mentais que tipicamente empregam quando da aquisição e uso da L1.
5. Aprendizes de línguas podem beneficiar-se do reconhecimento de aspectos salientes do insumo e da descoberta de como são utilizados.
6. Aprendizes precisam de oportunidades de uso da língua para tentarem alcançar propósitos comunicativos (Tomlinson, 2011, p. 7).

Tomando por base os princípios expostos, os quais exibem nítidos entrelaçamentos, salienta-se a necessidade de que os materiais forneçam um insumo (*input*) significativo e compreensível, de modo que sejam criadas condições para experiências relevantes na língua-alvo. Essa percepção de relevância tem maiores chances de impactar positivamente o aprendiz de línguas, despertando-lhe o interesse e engajando-o afetiva e cognitivamente no processo de ensino-aprendizagem, o que facilita o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

A atividade central (conforme **figura 1**) que consta do material digital propõe que os estudantes assistam a um breve vídeo<sup>1</sup> cujo tema é a superação de mal-entendidos culturais por meio do diálogo respeitoso entre culturas distintas. Não se pode negar a importância do tema; no entanto, o vídeo, uma animação, apresenta a história de uma professora que atua em contexto pré-escolar e que, diante da aparente inadequação do comportamento de duas mães, uma brasileira e outra nigeriana, questiona os motivos de tais comportamentos. Sensibilizada por colegas de trabalho a respeito das particularidades das culturas de origem das mães cuja postura inicialmente recrimina, a professora passa a reconhecer a existência de fatores culturais subjacentes ao comportamento humano; passa a “olhar o mundo com outras lentes” (*to look at the world with other glasses*), expressão a que o material atribui centralidade.

Figura 1 – Atividade



### Foco no conteúdo

O vídeo, no próximo slide, conta a história de Ana, uma professora que dá aula para estudantes de várias partes do mundo. Cada estudante possui uma experiência cultural distinta. Para conseguir estabelecer um vínculo com eles e com seus pais, ela precisa aprender [to look at the world with other glasses](#). Em duplas, assistam ao vídeo e prestem atenção às questões abaixo:

- How many mothers could you identify?
- Where are the mothers from?
- What is the country where the story takes place?

 20 minutos

Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2023).

Reafirmamos a relevância do tema e da possibilidade de se desenvolver “uma educação linguística voltada para a interculturalidade” (Brasil, 2018, p. 242); um bom tema, contudo, não basta, sobretudo quando as atividades propostas não se fundamentam em princípios contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas, os quais, dentre outros aspectos, atribuem relevo às necessidades e aos interesses dos aprendizes. Não podemos deixar de questionar a adequação do material à faixa etária a que se destina: é relevante, ao menos verossímil, para alunos de oitavo ano, o contexto de atuação de uma professora de pré-escola, na Itália? Esses estudantes, ao assistirem ao vídeo, conseguiriam identificar-se imediatamente com a professora ou com uma das mães, tornando

<sup>1</sup> Trata-se de um vídeo de sensibilização elaborado sob os auspícios do programa de pesquisa e inovação European Union’s Horizon 2020. Intitulado *Looking at the world with other glasses: how to understand cultural misunderstanding*, o vídeo é fruto de um projeto colaborativo - ISOTIS - que objetiva o combate a desigualdades educacionais. O acesso ao conteúdo pode ser feito por meio do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=WtZityEriI0>>. Acesso em 31 ago. 2023.

significativo o contexto apresentado pela animação? Essa proposta de atividade se adequa ao princípio estabelecido por Tomlinson (2011) de engajamento afetivo e cognitivo como forma de facilitar a aquisição de segunda língua?

Atividades mal planejadas e distantes da experiência de mundo dos estudantes podem suscitar frustração, desinteresse e imediata rejeição da tarefa a ser realizada. A esse respeito, Leffa (2007, p. 33) afirma que, para ser motivadora, além de percebida como importante. “a atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado”. Também faz menção ao modelo conhecido pela sigla ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller, e descreve os princípios que o sustentam, dos quais salientamos o de Relevância, de acordo com o qual a percepção de importância e utilidade sobre uma tarefa depende de sua relação com a “experiência e os valores apreciados pelos alunos” (*idem*, p. 34). Depreende-se, portanto, que uma atividade irrelevante se afasta da experiência e dos valores dos estudantes, desmotivando-os.

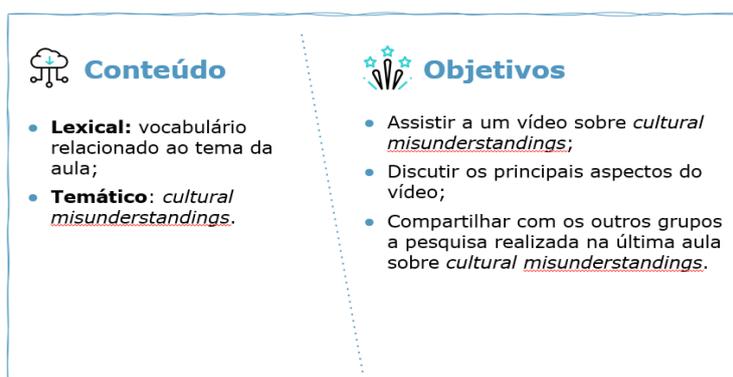
O autor afirma que a produção de materiais de ensino, que resulta na construção de um instrumento de aprendizagem composto de uma sequência de atividades, deve contemplar, “minimamente, [...] quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação” (*idem*, p. 15-16). A etapa inicial consiste na análise de necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes aos quais a sequência de atividades se destina; essas necessidades “são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem” (*idem*, p. 16). A etapa subsequente, a de desenvolvimento, procede da definição precisa de objetivos de aprendizagem (gerais e/ou específicos), os quais, por sua vez, derivam da análise inicial de necessidades; incluem-se, na etapa de desenvolvimento, a definição dos conteúdos e da abordagem de ensino, a escolha de recursos pedagógicos e a ordenação das atividades de ensino-aprendizagem. Em seguida, deve-se proceder à implementação do material de ensino, etapa que consiste na elaboração de orientações de uso da sequência de atividades em conformidade com o público a que se destina. Por fim, a avaliação dos materiais de ensino, tanto formal quanto informal, deve fornecer recursos para que a adequação das atividades seja verificada, de modo a permitir reformulações.

Essa sequência encadeada de etapas de produção de materiais de ensino é necessariamente iniciada pela análise de necessidades, para que, subsequentemente, objetivos claros de aprendizagem sejam formulados, de modo que se dê “uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material” (*idem*, p. 17). Evidentemente, a definição precisa e consequente de objetivos de aprendizagem requer que o desenvolvedor de materiais de ensino saiba o que são. Esclarece-nos Leffa (2007, p. 18):

[...] o objetivo é sempre apresentado em termos do que o aluno deve alcançar, sob a perspectiva do próprio aluno, não do material desenvolvido. A ênfase está na aprendizagem, naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar – não no ensino, não no material que vai ser usado para levar o aluno a atingir o objetivo.

Torna-se evidente, portanto, a absoluta inadequação dos objetivos estabelecidos para a sequência de slides (conforme **figura 2**), uma vez que adotam a perspectiva do material de ensino e apenas descrevem procedimentos óbvios que, na verdade, são condições de desempenho, os quais especificam “as circunstâncias sob as quais o comportamento [do aluno] deve ser demonstrado” (*idem*, p. 19). Assistir a um vídeo, discutir aspectos do vídeo e compartilhar resultados de pesquisa constituem condições de desempenho em função das quais o estudante manifestará o comportamento esperado, este sim, um objetivo de aprendizagem. Dessa forma, os objetivos do material digital deveriam ser formulados, por exemplo, nos seguintes termos: “Ao assistir a um vídeo, o aluno deverá ser capaz de...”.

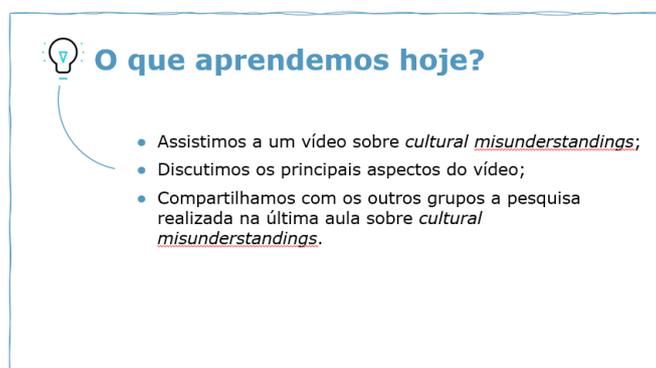
**Figura 2** – Objetivos de aprendizagem



Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2023).

Reduzidos a meros procedimentos que não descrevem comportamentos que manifestem aprendizagem, os “objetivos” apresentados pelo material permitem antecipar resultados igualmente mecânicos e óbvios, tanto que sua formulação apenas exigiu a substituição do infinitivo impessoal, presente nas sentenças que descrevem os objetivos, pelo pretérito imperfeito, conforme a **figura 3**:

**Figura 3** – Resultados de aprendizagem



Fonte: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2023).

Além de todas as fragilidades analisadas, impressiona a completa ausência de orientações metodológicas destinadas a esclarecer as possibilidades de desenvolvimento das atividades propostas. Ao discorrer sobre a etapa de implementação de materiais de ensino, Leffa (*idem*, p. 35) afirma que, “quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos”.

Pode-se afirmar que, de forma geral, o material não apresenta atividades significativas para os estudantes, distanciando-se de seus interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, no que concerne ao componente de Língua Inglesa, o material deixa de atender ao que consta do Currículo Paulista, de acordo com o qual “a aprendizagem da Língua Inglesa deve estar vinculada a um trabalho que lhes possibilite [aos estudantes] confiar na própria capacidade de aprender e interagir de forma cooperativa com os colegas em torno de temas de seu interesse” (São Paulo, 2019, p. 205). Além disso, competências e habilidades fundamentais, estabelecidas pelo documento oficial para a faixa etária a que o material se destina, são completamente negligenciadas.

A despeito de todas as análises que atribuem visibilidade à necessidade de que algum nível de adaptação do material seja empreendido pelo professor, pois, conforme Harwood (2010, p. 4 *apud* Andrade, 2019, p. 64), “mesmo autores reconhecidos de materiais didáticos assumem que não existem materiais didáticos desenvolvidos que possam satisfazer plenamente as necessidades de cada grupo de aprendizes”, o fato de as sequências de *slides* disponibilizadas pela Secretaria de Educação estarem atreladas à Prova Paulista constitui um fator limitante da referida necessidade de adaptação, na medida em que engessa práticas pedagógicas adotadas pelo profissional docente e o submete à função que insidiosamente lhe é prescrita: o professor deixa de ser proponente e protagonista no processo de ensino e aprendizagem, e, reduzido a mero executor de orientações externas, veicula conteúdo para cuja elaboração pouco ou nada contribuiu, preservando sequências de *slides* mal formuladas de urgentes adaptações pelo risco que podem oferecer ao desempenho dos estudantes na Prova Paulista.

O engessamento curricular formatador das práticas adotadas em sala de aula é recrudescido pela possibilidade (visto que não há garantias) de que os conteúdos apresentados no Material Digital sejam cobrados nas avaliações externas. Assim, precariamente orientados e receosos de que adequações drásticas no material disponibilizado comprometam o desempenho dos estudantes - transformado em objetivo e fim da educação pública - nas avaliações externas, essas deidades punidoras, nutridas pelo temor e pela insegurança da comunidade escolar, devem ser apaziguadas pela concentração de esforços no treinamento dos alunos; sacrílego é o gesto de atentar contra medidas que supostamente garantiriam o êxito nas provas e, para estudantes do Ensino Médio, o anelado ingresso em instituições públicas de ensino superior. Incertezas e desmandos que descaracterizam a profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões a que nos propusemos ao longo deste trabalho, particularmente sobre o ensino de língua inglesa, evidenciam a seriedade das mudanças em vias de implementação na rede estadual paulista: o recrudescimento de uma política de exames e a substituição de livros didáticos impressos por plataformas e materiais digitais mal elaborados apenas intensificam a lógica utilitária que concebe a educação como mercadoria e a escola pública como espaço de estudantes desprivilegiados e menos capazes.

O uso ampliado das tecnologias de informação e comunicação (TICs) - no caso dos materiais digitais fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujos processos de elaboração e implementação se submetem à lógica de produção e consumo que privilegia os interesses mercantis - apenas favorece a repetição de “fórmulas [tradicionais] com embalagens mais atraentes, [...] num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos” (Moran, 2015, p. 27). A essa manutenção do *status quo* por meio de roupagens que escamoteiam os interesses subjacentes, alia-se a vinculação desses materiais às avaliações externas: coisifica-se o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo-o à dimensão utilitária das informações necessárias para a aprovação em testes; coisificam-se os estudantes, reduzidos a cifras que indicam seu sucesso ou, muito provavelmente, seu fracasso escolar; coisificam-se professores, transformados em autômatos que veiculam informações tratadas como bens de consumo.

Urge, portanto, reafirmar a importância do professor de línguas estrangeiras no ensino público como proponente de atividades de ensino significativas e desenvolvedor de materiais de ensino, na medida em que “materiais didáticos elaborados por professores para as suas aulas (um contexto mais situado, próximo, conhecido e real) sofrem mais influências e direcionamentos de fatores de natureza interna, relacionadas ao contexto específico de ensino-aprendizagem” (Vilaça, 2012, p. 54). No entanto, para que os professores possam planejar materiais de ensino de forma autônoma, no mínimo e a curto prazo, a atual política de exames adotada pelo Governo do Estado de São Paulo deve ser arrefecida e associada à elaboração de uma matriz de referência para a Prova Paulista, sem que se deixe de atender à não menos urgente demanda por melhores condições de trabalho, salários condignos e jornadas que prevejam, de forma equilibrada, momentos dedicados ao planejamento de aulas e às atividades profissionais de natureza burocrática.

Ainda que os materiais digitais implementados na rede estadual paulista sejam índice e materialização da ideologia neoliberal, é necessário que os meios não sejam tomados pelos fins (e os princípios que os informam); isto é, o recurso às TICs não constitui um problema *per se*. A questão de interesse reside na ideologia, alinhada aos interesses mercantis, que orienta os processos de elaboração e utilização desses materiais digitais em sala de aula, os quais, por sua vez, submetem-

se a imperativos de ordem burocrática, como a necessidade de elevar os níveis de desempenho estudantil para otimizar a captação de recursos pelas unidades de ensino.

Diante do exposto, devem-se, sobretudo, rechaçar propostas visivelmente homogeneizadoras, submetidas aos interesses do mercado, e reconhecer a “potência da sala de aula como espaço de formação, [...] que não pode resumir a prática pedagógica à aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas reducionistas, avessos ao diálogo e à reflexão” (Esteban; Fetzner, 2015, p. 90), em defesa da escola pública, como espaço potente, por sua heterogeneidade, de construção de saberes, e do compromisso com a educação integral de todos os educandos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE, Érika Chiarello. Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1. 2015, p. 75-92.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084/1089>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9)**. 2. ed. Uberlândia: ILEEL, 2021. E-book. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33923/1/Guia\\_An%C3%A1lise\\_e\\_elabora%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_material\\_did%C3%A1tico\\_para\\_ensino\\_de\\_l%C3%ADngua\\_inglesa\\_integrada\\_%C3%A0\\_pr%C3%A1tica\\_educativa\\_9.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33923/1/Guia_An%C3%A1lise_e_elabora%C3%A7%C3%A3o_de_material_did%C3%A1tico_para_ensino_de_l%C3%ADngua_inglesa_integrada_%C3%A0_pr%C3%A1tica_educativa_9.pdf). Acesso em: 31 ago. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Provão Paulista irá servir para ingresso em universidades públicas**. 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/provao-paulista-ira-servir-para-ingresso-em-universidades-publicas/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ISOTIS. **Looking at the world with other glasses: how to understand cultural misunderstanding**. YouTube, 15 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WrZityEriI0>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2007.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/304446405\\_Responsabilizacao\\_ou\\_controle\\_da\\_qualidade\\_do\\_ensino\\_a\\_que\\_serve\\_a\\_avaliacao\\_externa](https://www.researchgate.net/publication/304446405_Responsabilizacao_ou_controle_da_qualidade_do_ensino_a_que_serve_a_avaliacao_externa). Acesso em: 20 ago. 2023.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Eles não aprendem inglês quanto mais Português: a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada**. 5ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Can you express your opinion about cultural misunderstandings?**. 2023. Apresentação de Power Point. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/96707/566111.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. v.1. São Paulo: SEE, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **PROVA X PROVÃO PAULISTA: entenda a diferença entre as avaliações**. YouTube, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6du8VzLlKM>. Acesso em: 29 ago. 2023.

TOMLINSON, B. Introduction: principles and procedures of materials development. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-31.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, No 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, p. 51- 60. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/JLEwV>. Acesso em: 20 ago. 2023.