

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA**

WALTER DOMINGOS DOS SANTOS

**ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NAS AVALIAÇÕES DE
LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MACEIÓ - AL
FEVEREIRO, 2022**

WALTER DOMINGOS DOS SANTOS

**ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO AVALIAÇÕES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Letras de Alagoas (FALE) como
requisito parcial à obtenção o título de licenciado
em Letras Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi

MACEIÓ - AL
FEVEREIRO, 2022

AUTOR: WALTER DOMINGOS DOS SANTOS

**ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO AVALIAÇÕES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para a obtenção do título de licenciado
em Letras – Espanhol da Universidade
Federal de Alagoas e aprovado em 27
de fevereiro de 2022.



**Profª. Drª. Flávia Colen Meniconi (UFAL) -
Orientadora**

Banca Examinadora:



**Prof. Dr. Jozefh Fernando Soares Queiroz - UFAL
(Examinador)**



Profª. Ma. Patrícia Neyra - UFAL (Examinadora)

ANÁLISE DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO AVALIAÇÕES APLICADAS AOS ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: Esta pesquisa, que tem como tema “**Análise de práticas de Letramento Crítico nas avaliações aplicadas aos alunos de língua espanhola do Ensino Fundamental**”, é fruto da análise das práticas letradas de dois professores de uma escola pública da cidade de Maceió, tendo como base metodológica a pesquisa qualitativa e interpretativa. A investigação teve como objetivo avaliar práticas de letramento crítico nas avaliações aplicadas por professores aos alunos de Língua Espanhola do Ensino Fundamental, modalidade EJA. Como aporte teórico, utilizou-se as teorias sobre letramento crítico e na análise de materiais didáticos (DUBOC, 2007; TILIO, 2012; MENICONI, 2011), bem como os pressupostos teóricos dos PCN e PNLD. Por fim, como resultados, a pesquisa permitiu observar que as atividades avaliativas possuem grande ênfase na gramática estruturalista e o predomínio do uso da prova escrita tradicional.

Palavras-chave: Letramento crítico. Materiais didáticos. Atividades avaliativas. PCN. PNLD.

Resumen: Esta investigación, cuyo tema es "**Análisis de las prácticas de Literacidad Crítica en las evaluaciones aplicadas a alumnos de enseñanza básica de habla hispana**", es el resultado del análisis de las prácticas de literacidad de dos docentes de una escuela pública de la ciudad de Maceió, teniendo como base metodológica investigación cualitativa e interpretativa. La investigación tuvo como objetivo evaluar las prácticas de literacidad crítica en las evaluaciones aplicadas por docentes a estudiantes de Lengua Española en Educación Básica, modalidad EJA. Como aporte teórico se utilizaron las teorías sobre la literacidad crítica y el análisis de materiales didáticos (DUBOC, 2007; TILIO, 2012; MENICONI, 2011), así como los presupuestos teóricos del PCN y PNLD. Finalmente, como resultado, la investigación permitió observar que las actividades evaluativas tienen un gran énfasis en la gramática estructuralista y el predominio del uso de la prueba escrita tradicional.

Palabras clave: Literacidad crítica. Materiales de enseñanza. Actividades evaluativas. PNC PNLD.

1. INTRODUÇÃO

Inserido na área da linguística aplicada, o presente trabalho tem como proposta a análise de práticas de letramento crítico nas avaliações aplicadas aos alunos de língua espanhola do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Maceió – AL, mais precisamente no bairro Chã da Jaqueira, parte alta da cidade.

O que motivou o interesse pela pesquisa foi a minha experiência como aluno da disciplina de língua espanhola, no início do Ensino Fundamental, em uma escola pública em Maceió. Na escola, observei que o professor usava, em suas aulas, apenas o livro didático, seguindo quase sempre à risca o seu conteúdo. Ademais, como instrumentos avaliativos, eram aplicadas provas para a atribuição de notas aos alunos. Nesse contexto, notava que havia uma preocupação voltada, exclusivamente, para o ensino de aspectos gramaticais da língua, sem uma maior atenção para o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, aspectos estes tão necessários ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Alguns professores até tentavam fazer com que os alunos se interessassem pela disciplina de língua espanhola por meio do desenvolvimento de atividades lúdicas. Entretanto, o calendário escolar, quase sempre apertado, devido às constantes greves docentes e/ou outras situações variadas, causavam desestímulo pela aprendizagem do idioma, pois os professores eram obrigados a passarem rapidamente os conteúdos para fecharem as notas finais da disciplina.

Esse não foi o meu único contato com a língua espanhola. No momento de fazer o vestibular, fui incentivado a realizar a prova de língua estrangeira optando por um idioma, na ocasião, escolhi realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no idioma espanhol. Foi, então que, a partir desse momento, despertou-se o meu interesse pela língua espanhola. Anos depois, comecei a estudar esse idioma na Casa de Cultura Latino-Americana (CCLA)¹.

A proposta pedagógica da escola de idiomas era voltada para o ensino-aprendizagem da língua dentro de uma perspectiva mais crítica e discursiva e, não somente, focada no resultado final da atribuição de uma nota, como era feito no Ensino Fundamental. Algumas avaliações eram realizadas de maneira individualizada, observando-se atentamente o desenvolvimento dos

¹ As casas de Cultura integram um trabalho de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. São ofertados, aos alunos da comunidade, línguas estrangeiras e Língua Portuguesa nas casas de Cultura Britânica, Expressão Alemã, Expressão Francesa, Latino-Americana e Luso-Brasileira.

estudantes no que diz respeito ao domínio das quatro habilidades comunicativas (ouvi, falar, ler e escrever).

Meu quarto contato com a língua (após o Ensino Fundamental, a prova do Enem e o curso de idiomas) foi na Universidade Federal de Alagoas, na Faculdade de Letras, quando ingressei no curso de licenciatura plena em Língua Espanhola. A partir desse período, ao cursar as disciplinas pedagógicas, assim como as disciplinas teóricas ofertadas pela faculdade, pude refletir sobre a importância de um ensino que vá além do tradicional, ou seja, um ensino aprendizagem, como já supracitado, discursivo e crítico. Foi então a partir desse contexto que surgiu meu interesse em desenvolver o estudo aqui proposto, a saber: “Análise de práticas de letramento crítico avaliações aplicadas aos alunos de língua espanhola do Ensino Fundamental”.

Posto isto, e tendo em vista que a avaliação tem um papel relevante na formação do aluno de língua estrangeira, entendo que um trabalho sobre a temática práticas de letramento e avaliações seja de muita importância para a formação crítica, reflexiva e cidadã. Logo, a escolha do tema se dá com vistas a contribuir para a discussão da problemática na academia, mas, e principalmente, para além dos muros da universidade, uma vez que na maioria das ocasiões, os professores utilizam avaliações tradicionais padronizadas com temas gramaticais, ao invés desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a formação de estudantes fluentes e críticos-reflexivos.

Ainda pensando o instrumento avaliativo, destaco Rodrigues (2020), o qual considera que a avaliação é uma prática social, e que faz todo sentido falar sobre letramento em avaliação. A palavra letramento, nesse sentido, vai além da habilidade de leitura e escrita. Refere-se ao uso efetivo dessas habilidades para entender as exigências sociais.

Cabe frisar que durante a graduação, em observações realizadas em escolas públicas, ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 2, cujo propósito constituiu a análise de práticas avaliativas em aulas de espanhol, em turmas do Ensino Fundamental de EJA² (Educação de jovens e Adultos), analisei, como exigência da disciplina, o material didático utilizado pelo professor, assim como as avaliações elaboradas. Como a análise poderia ser realizada de forma livre, optei por elaborar uma análise a partir da perspectiva do letramento

² EJA - É a sigla de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada.

crítico. Para tanto, utilizei com aporte teórico os estudos e pesquisas sobre letramento crítico e análise de materiais didáticos (DUBOC, 2007; TILIO, 2012; MENICONI, 2011).

Ao passo do tempo, optei por aprofundar ainda mais meus estudos, desta vez, escolhendo a temática como proposta investigativa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para tanto, inicialmente, realizei um levantamento bibliográfico, assim como observações de campo, análise das avaliações e do material didático usado pelo professor de língua espanhola. Desse modo, é pertinente destacar ainda que a pesquisa aqui apresentada segue um viés qualitativo.

A pesquisa permitiu-me observar, também, por meio das atividades avaliativas, a ênfase na gramática estruturalista e o predomínio do uso da prova escrita tradicional, a qual não contribui para a formação do cidadão com consciência crítica e reflexiva, o que foge, desse modo, da proposta voltada para a formação do cidadão capaz refletir e agir sobre o mundo ao qual pertence.

Posto isto, a seguir, será abordado sobre o que o Material Didático (MD) utilizado na escola apresenta dentro da perspectiva do Letramento Crítico e como os professores repassavam esses conteúdos para os estudantes na sala de aula, durante a aula de língua estrangeira. Na sequência apresentaremos as Atividades Avaliativas aplicadas pelos professores, com o predomínio da gramática estruturalista e nossa proposta das avaliações com o uso de práticas letradas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Letramento Crítico

Inicialmente, cabe destacar que entendo o Letramento Crítico (LC) como princípios de desenvolvimento de práticas discursivas que ajudam na construção de sentidos. De acordo com Motta (2008, p. 13), o LC busca engajar o aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, “utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isso pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade”.

Ao ativar a consciência do aluno em relação ao seu papel de construção de sentidos, e fazendo que pense de forma crítica, o professor, por meio da perspectiva do letramento crítico,

estará contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e perspectivas de mundo do educando, de forma a refletir questões relacionadas a poder, saber etc. Logo, faz-se, desse modo, com que o educando medite seus conceitos, ultrapassando o senso comum.

Nesse sentido, ressalta-se que a “críticidade reside na capacidade de reconhecer que os pontos de vista ou interesses do autor de um texto não coincidem necessariamente com os do leitor, ou de leitores situados em contextos sociais e culturais diferentes, sendo-lhes possível reconstruí-lo, atribuindo-lhe seus próprios sentidos” (JANKS, 2012 apud TAGATA, 2017, p. 389). Ainda segundo Tagata (2017, p. 388), o estudante se vê compelido a refletir sobre suas “crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que esses valores, opiniões e crenças – longe de serem ‘naturais’ – se originam na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulamos”.

O letramento crítico não pode mais se concentrar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire. Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mis crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje (SOUZA, 2011, p. 2).

Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Nesse sentido, entendo que ser crítico é assumir a responsabilidade por nossas leituras, reconhecendo a importância na construção dos saberes e sentidos que são concedidos aos textos.

Posto isto, na seção seguinte discorreremos, de forma breve, acerca do letramento crítico e a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2.2 Letramento Crítico e Avaliação

O enfoque das práticas de letramento na sala de aula não despreza o trabalho com leitura e a avaliação dos alunos, que envolve reconhecimento, compreensão e reflexão, mas o estende à interpretação e mudança social, de forma a fazer da atividade de leitura uma prática social e a avaliação um complemento de aprendizado na construção do cidadão crítico.

Dessa maneira, as práticas de letramento, por meio de um ensino-aprendizagem que vise o desenvolvimento das competências de leitura a interpretação, tão necessárias em uma sociedade

letrada, levam o aluno a dotar um comportamento proativo em relação a sua avaliação de aprendizagem, sendo um questionador no mundo em que é inserido e estabelecendo relações entre o que aprende e sua função social como cidadão motivador de transformação. Logo, “que destaca três aspectos dos PCN língua estrangeira que reforçam o uso da língua estrangeira na vida contemporânea para construção de novos discursos de cidadãos críticos” (MOITA LOPES, 2003 apud TILIO, 2012, p. 1000).

- a) A construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado;
- b) O desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem;
- c) O foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consume e saúde. Professores e alunos podem enfocar práticas sociais vividas fora da escola, já que, ao usar a linguagem as pessoas constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social a sua volta (MOITA LOPES, 2003 apud TILIO, 2012, p. 1000).

Pensando a avaliação enquanto uma atividade que desempenhamos em todos os momentos da nossa vida, visto que, enquanto sujeitos sociais e em construção estamos, a todo momento, em constante avaliação e aperfeiçoamento, na área educacional não poderia ser diferente. No entanto, entendo que, em diversas situações as atividades avaliativas, são observadas de maneira desfavorável por estudantes e educadores. Essa realidade se dá, a meu ver, pelo fato de o aluno entender a avaliação, na maioria das vezes, a partir de uma perspectiva mercadologia e neoliberal, ou seja, de teste de aprendizado referente ao conteúdo aplicado; outrossim, alguns educadores, por sua vez, compreendem a avaliação enquanto uma atividade complexa ou, ainda, apenas enquanto a validação ou uma possível reprovação do aluno, se maiores reflexões acerca do processo avaliativo.

Quando pensamos em avaliação, enquanto professores, alguns questionamentos são recorrentes: Há coerência entre a forma como ensino e a forma como avalio? Por que as notas de meus alunos não correspondem muitas vezes a sua real aprendizagem? O que as notas dos meus alunos revelam ou indicam? Por que avaliar é uma tarefa tão complexa? (MULIK; MORAES, 2013, p. 37).

No que diz respeito à concepção da avaliação da língua estrangeira sob o ponto de vista do Letramento Crítico, percebi que mesmo aplicando os conteúdos, na sala de aula, a partir da utilização dessa perspectiva, ao chegar ao momento do processo avaliativo, o professor não elabora questões com conteúdo de teor críticos. Essa constatação se deu ao perceber a gama de

questões de cunho gramatical e sem dialogar com as realidades dos alunos, assim como questões que em nada contribuem para o desenvolvimento da criticidade dos educandos, como, por exemplo, as famosas perguntas fechadas e/ou as de preenchimento de colunas vazias.

Nesse sentido, compreendo que, na maioria das vezes, falta conhecimento do professor em relação à elaboração e correção de avaliações utilizando práticas letradas. Com isso, acaba aplicando aos seus alunos atividades tradicionais padronizadas com conteúdos gramaticais, por serem mais fáceis de elaborar e corrigir, afinal, avaliações discursivas exigem mais tempo e atenção por parte do professor.

Na visão de Mulik e Moraes (2013), no que tange à avaliação no ensino de língua sob a perspectiva do LC, a língua estrangeira deve ser compreendida enquanto uma construção social e contextual de negociação e (re)produção de sentidos. Logo,

Nesta perspectiva, a noção dominante de certo e errado é questionada, já que impede a construção e a transformação do conhecimento, e a visão de conteúdos a serem memorizados é substituída pela construção dinâmica e coletiva, o que certamente implica em (re)pensar as práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira (MULIK; MORAES, 2013, p. 36).

Nessa perspectiva, é importante que o professor não apenas domine o conteúdo da sua disciplina, é necessário articular esse conteúdo de forma questionadora, induzindo o aluno a ser construtor de conhecimento, assumindo um posicionamento crítico.

Moraes e Mulik (2013, p. 41) argumentam que “a efetivação de práticas de letramento em sala de aula implica no trabalho com leitura de textos que façam sentido aos sujeitos aprendizes. Tal conceito de teto não se restringe ao verbal falado ou escrito, mas também ao imagético, sonoro, oral, visual e ao hipertexto”. Logo, seguindo essa proposta, práticas letradas estende o pensamento de leitura crítica para leitura da palavra, propriamente dita, para leitura crítica de mundo (MORAES; MULIK, 2013).

Dado o exposto, na seção seguinte apresentamos a metodologia de pesquisa, ou seja, o percurso metodológico adotado ao longo do estudo.

3. METODOLOGIA

Para elaboração deste trabalho, utilizamos o método qualitativo de pesquisa, por entender que esse método se atenta em interpretar e compreender determinadas objetos a partir de seu

acontecer natural, viabilizando a investigação aprofundada das relações sociais e organizacionais tanto dos cidadãos inseridos em grupos como dos indivíduos em suas particularidades. Destarte, na natureza qualitativa existe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Ademais, segundo Lando (2020), de modo geral, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que pressupõe que o significado dado ao fenômeno é mais importante que sua quantificação.

Os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas. [...], ou seja, as pessoas interpretam seu mundo compartilhando o seu modo de ver com outros que, por sua vez, também interpretam (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Dado o exposto, cabe destacar ainda que a pesquisa qualitativa está exprimir aspectos as subjetividades do processo investigativo, diferentemente do método quantitativo, o qual está ligado a resultados numéricos. Logo, pensando o contexto de pesquisa investigado, o método qualitativo, de caráter exploratório, fez-se de suma relevância, uma vez que nossa pesquisa tem como foco a análise de prática de letramento crítico durante as aulas de língua estrangeira do Ensino Fundamental de (EJA) Educação de Jovens e Adultos de escola pública de Maceió, bem como essas experiências em sala são aplicadas nas atividades avaliativas.

Desse modo, esta pesquisa foi realizada durante os Estágios Supervisionados obrigatórios, mais especificamente no partir do 5º período do curso, concordante ao que prescreve a Lei nº 9.394/96. No que diz respeito ao estágio, Meniconi, Ifa, Lourenço da Silva (2020, p. 1452) argumenta que tal prática deve ser iniciada no momento em que “o aluno inicia o curso. E que mesmo assim consideram um avanço, do Governo, demandar que os alunos iniciem a prática docente a partir da metade do curso de licenciatura, através dos Estágios Supervisionados”.

Nesse sentido, para melhor situar o leitor, cabe destacar que o estágio de língua espanhola foi realizado em uma escola estadual no bairro de Chã da Jaqueira, no município de Maceió, em turmas do Ensino Fundamental 2³, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). As

³ Ensino Fundamental 2 - Ensino Fundamental é o ciclo mais longo do Ensino Básico, com nove anos de duração. Esta fase é subdividida em dois ciclos. Anos iniciais, também conhecida como Ensino Fundamental 1, e anos finais, Ensino Fundamental 2.

turmas nas quais desenvolvi as atividades de estágio, assim como a pesquisa de campo, foram: 6º, 7º, 8º e 9º anos. A análise me mostrou que a educação na categoria EJA, assim como o ensino do espanhol como Língua Estrangeira nas escolas públicas no Brasil, em especial no estado de Alagoas, é assinalado por muitas incertezas e dificuldades. A exemplo, podemos citar as reformas educacionais recentes, as quais retiraram a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas do país. Já no que tange à educação EJA, Dionísio, Firmino e Da Silva (2015, p. 2) relatam que as ações e movimentos feitos em benefício da educação de jovens e adultos no Brasil são realizados como ações emergenciais, marcadas pelo imprevisto, voluntariado e reutilização de material didático voltado para as crianças.

Este cenário me faz refletir ainda mais sobre as dificuldades do ensino de EJA no Brasil, especificamente no ensino do espanhol como língua estrangeira, visto que os desafios de ensinar o idioma espanhol aos jovens e adultos da modalidade EJA se torna ainda mais complexo, em especial por estes possuírem demandas específicas, como, por exemplo, fazerem parte de uma sala de aula heterogênea e plural, que muitas das vezes carregam anseios, assim como dificuldades, distintas. para os alunos da modalidade.

Após esta breve explicação acerca do percurso metodológico, bem como das reflexões que me fizeram aprofundar o interesse pela pesquisa aqui apresentada, na seção 4, é feita a análise dos dados obtidos ao longo da investigação.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O ensino do espanhol na EJA

Damos início a esta subseção argumentando que são inúmeros os benefícios que os alunos do EJA terão ao estudar a Língua Estrangeira (BRASIL, 2009 apud DIONÍSIO; FIRMINO; DA SILVA, 2015). Ademais, como destacam Dionísio, Firmino e Da Silva (2015, p. 4), “a relação de interdependência das economias dos países é cada vez maior o conhecimento de uma língua estrangeira indispensável”. Outrossim, se posso acrescentar outros pontos relativos ao ensino da

língua ao público jovem e adulto, destaco a possibilidade de conhecer outras culturas, refletir sobre si e a comunidade a qual pertencem, assim como desenvolver o pensamento crítico; não podendo esquecer, ainda, de um dos principais motivos desses sujeitos retornarem à educação: maiores possibilidades de ingressar no mercado de trabalho.

Nesse sentido, compreendo o papel da Língua Estrangeira em especial o espanhol, como sendo de extrema importância para os alunos na construção do processo de formação do cidadão crítico reflexivo, posicionando-se diante daquilo que compreendem.

De mais a mais, e ainda concordando com Dionísio, Firmino e Da Silva (2015):

A aprendizagem do espanhol deve possibilitar ao aluno da EJA a condição de comunicar-se de maneira adequada nas diferentes situações da vida, para que além da formação em relação ao aprendizado da língua espanhola tenha-se uma formação em quanto cidadão. [...] Assim o professor de língua espanhola pode possibilitar aos alunos aulas desenvolvidas com materiais que pertençam à realidade como já foi enfatizado, mas sempre de acordo com os documentos que reagem a educação brasileira, para que o aluno da EJA possa ler, compreender, escrever e ouvir em espanhol, posicionando-se criticamente diante do que compreendem (DIONÍSIO; FORMINO; DA SILVA, 2015, p. 9).

Logo, dito de outro modo, o ensino-aprendizagem da língua espanhola permite aos alunos da EJA uma formação mais sólida, a qual pode proporcionar uma maior participação social, contribuindo, ainda, como instrumento de compreensão do mundo que os cerca.

4.2 As Observações nas Aulas

Realizada em uma escola estadual de Maceió, os observados foram professores que ministravam a disciplina de Língua Espanhola das turmas de EJA e também os alunos, durante as aulas. A pesquisa foi realizada no período dos estágios supervisionados a partir do 5º período do curso de Letras Espanhol. Cabe frisar que as aulas de espanhol eram lecionadas as terças e quintas, sendo nas terças para o 6º e 9º anos e as quintas no 7º e 8º anos.

No início, o professor titular da turma, em alguns momentos das aulas, demonstrava não haver preparado o conteúdo para aquela aula, acabando por improvisar algum conteúdo do livro didático adotado pela escola ou até mesmo revisando conteúdos passados anteriormente, o que, a meu ver, era realizado com o intuito de “passar o tempo da aula”. Tais problemas desmotivam os alunos com relação à disciplina, fazendo com que se apegassem apenas no que seria utilizado para realizar a avaliação, que seria necessário para a aprovação e consequentemente passar de

período. Deixando de lado a importância do aprendizado da Língua Estrangeira como formação do cidadão com pensamento crítico reflexível.

Um olhar mais cuidadoso para esse momento de observação me fez refletir sobre a importância de um professor que planeja sua aula, afinal, para que a aprendizagem ocorra, o fazer pedagógico do professor precisa encontrar alguns caminhos, em outras palavras, as formas pelas quais seus conteúdos serão desenvolvidos. Desse modo,

planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p. 43).

Um segundo professor que acompanhei, trabalhava de maneira mais organizada. Preparava às aulas com antecedência, no entanto, trazia quase sempre para a sala, materiais padronizados, estruturais, que não faziam com que os alunos interagissem visando à proposta da língua estrangeira voltada para o cidadão crítico, e com isso os estudantes pouco participavam no decorrer das aulas.

Em determinado momento das observações nas classes, pude observar que este professor ministrou algumas aulas que considerei mais próximas da perspectiva de estudo do letramento crítico, suas atividades também se aproximavam dessa mesma perspectiva, assim como conteúdos que o mesmo utilizava em suas avaliações.

Pensar o fazer docente deste segundo professor me faz refletir sobre o argumento de Veiga (2008, p. 267) ao afirmar que “a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. Logo, o professor supracitado compreende a aula enquanto lugar do fazer pedagógico, do acontecer da aprendizagem, da pesquisa e da avaliação, que precisa ser bem planejada.

Posto isto, na subseção a seguir discorro, de forma breve, sobre a análise dos textos utilizados em sala.

4.3 Análise dos textos utilizados em sala

Como citado anteriormente, pude perceber que um dos professores observados muito se aproximava em suas aulas da perspectiva do letramento crítico. Em outras palavras, nas observações realizadas, pude perceber que, em algumas atividades aplicadas pelo professor da educação básica, eram utilizados materiais didáticos com práticas letradas e, conseqüentemente, a utilização de avaliações mais discursivas. Nas observações, busquei também o diálogo com os pressupostos teóricos dos PCN e do PNLN, uma vez que os objetivos desses documentos é a formação do cidadão crítico (BRASIL, 1998). Nesse sentido, tanto estes materiais quanto as avaliações devem estar condizentes com esse objetivo.

Nessa análise, ao acompanhar o modo como os professores ministravam suas aulas, percebi que eles seguiam na íntegra o conteúdo do livro didático. Logo, comecei a refletir que, mesmo utilizando o material pedagógico padronizado, fornecido pela escola, poderiam explorar os conteúdos de maneira diferente. A exemplo, os docentes poderiam levar para suas aulas textos de atualidades - advindos de plataformas digitais por eles conhecidas -, assim como algumas ferramentas que pudessem despertar o interesse dos educandos, tais como músicas, posts, vídeos etc.

No que diz respeito ao livro didático, uma boa alternativa seria a utilização dos temas presentes no livro, aplicados de maneira distinta, por meio de leitura crítica contextualizada e mais discursiva do ponto de vista linguístico. Esse movimento, a meu ver, poderia despertar o senso crítico dos educandos, assim como poderia também contribuir para a formação questionadora, curiosa e transformadora, dentro e fora da instituição de ensino.

Posto isto, e com vistas a aprofundar a análise, apresento abaixo um dos textos utilizados pelos professores em suas aulas. Desse modo, com base em minhas notas de campo, busco traçar um paralelo entre cada professor, ou seja, as similaridades ou diferentes formas de trabalhar o mesmo texto em suas salas de aula.

Figura 1 – Fragmento de um dos textos utilizado pelos professores.

Quilombo em resistência: moradores de Rio dos Macacos asseguram que van a lutar por permanecer em la tierra

Los pobladores [...] del quilombo Rio dos Macacos en el barrio de Santo Tomé de Paripé, límite entre la ciudad de Simões Filho y Salvador de Bahia (Nordeste de Brasil), están viviendo momentos de tensión. Está programada [...] la reintegración de posesión que pretende expulsar a 70 familias quilombolas* de sus tierras –donde viven hace unos 150 años– para que esa tierra sea definitivamente de la Marina [...]

Según María José Pacheco, del Consejo Pastoral de los Pescadores (CPP), los [...] quilombolas y organizaciones locales están haciendo todo lo posible para que el desalojo no se efectúe. “En este momento, nuestra principal demanda es la publicación del informe por parte del Inkra (Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria) que confirma el laudo antropológico y reconoce el asentamiento de Rio dos Macacos como un quilombo [...]”, explica [...]

Aunque sea ordenada la evacuación, la quilombola Rose Meire dos Santos Silva asegura que los [...] pobladores [...] de la comunidad Rio dos Macacos no saldrán del área, [...] van a resistir hasta las últimas consecuencias. “Esta tierra es nuestra vida, aquí está la sangre de nuestros antepasados, la sangre de nuestros familiares que fueron esclavos, que fueron tragados por las fieras de esta hacienda. No vamos a salir. Incluso podemos morir, pero moriremos luchando, con honor”, asegura con firmeza.

Rose Meire denuncia que la situación de vida en el quilombo es precaria, porque les falta desde la energía eléctrica hasta el agua corriente y alcantarillado. Escuela y centro de salud también son demandas que nunca se cumplieron, por eso los niños y adultos,



▲ Habitantes de la comunidad de Rio dos Macacos hacen manifestación contra la Marina junto al muro que delimita la Base Naval de Aratu, 2012.

VOCABULÁRIO

- **Alcantarillado:** esgoto
- **Antropológico:** relativo ao estudo da realidade humana, sob aspectos biológicos e sociais
- **Aunque:** ainda que

Fonte: Livro escolar.

Inicialmente, destaco que a escolha por analisar o texto acima se deu por se tratar de um dos textos que ambos professores fizeram uso em suas aulas.

Nesse sentido, optei por fazer a análise das aulas que seguem, pois, do ponto de vista de um trabalho a partir da perspectiva do letramento crítico, acredito que o texto se faz pertinente, em especial por trabalhar as questões culturais de um povo e sua luta por ocupação territorial. Nessa seara, pensando o trabalho com a linguagem, mas também acerca das questões culturais e sociais dos diferentes povos, é possível afirmar que o trabalho com o LC é de suma importância, afinal:

[...] a perspectiva do Letramento Crítico, é sumariamente entendida como um enfoque transdisciplinar que busca compreender o papel de linguagens e suas tecnologias na construção de uma sociedade mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, raça, classe, etc. (BEVEILÁQUA; LEFFA; KIELING, 2019, p. 762).

Seguindo esse mesmo sentido, compreendo que em um “trabalho de leitura que visa ao letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116 apud TILIO, 2012, p. 1004).

Outrossim, em 1997, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, começou

a publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de orientar o ensino na educação básica. No componente curricular língua estrangeira, uma das orientações que mais chama a atenção é o incentivo ao ensino de leitura. É nesse sentido que os PCN sugerem que a habilidade de leitura diz respeito ao conhecimento que os alunos têm a maior chance de utilizar em sua vida fora da escola, visto que os discursos escritos em geral, são mais acessíveis.

Pensando o trabalho com vistas ao desenvolvimento da competência leitora, assim como a reflexão crítica do texto levado à sala de aula, destaco pontos que me chamaram atenção nas práticas dos professores. Para tanto, por questões éticas, chamarei cada professor pela inicial P seguido de um número cardinal, a saber: P1 e P2.

P1, ao trabalhar com o texto, sugeriu, inicialmente, que os alunos fizessem uma leitura em voz baixa, atividade que durou aproximadamente 15 minutos. Após a leitura, o professor quis saber quais as palavras que os alunos não conseguiram compreender, e foi fazendo anotações no quadro. Findado o exercício de transcrever as palavras, o docente pediu que os alunos apontassem os verbos presentes no texto.

É importante perceber que as etapas seguidas pelo professor, embora tivessem certa relevância do ponto de vista gramatical, iam de encontro com uma proposta de ensino mais discursiva e crítica. Buscar palavras soltas no texto, assim como a realização de uma leitura silenciosa, apenas, são atividades que vão na contra mão da proposta do letramento crítico. É importante destacar que com a realização da chamada, assim como a correção de uma atividade do livro, os 50 minutos de aulas passaram e o professor, por sua vez, dirigiu-se a uma outra sala.

É pensando esse contexto de ensino de língua, o qual não visa um ensino-aprendizagem sócio discursivo, que faço uma crítica ao professor que opta por não explorar o universo de possibilidades que uma língua estrangeira pode oferecer, optando por métodos altamente tecnicistas e sem maior ligação com a realidade e desenvolvimento crítico do aluno. Nesse sentido,

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. Essa perspectiva implica, também, uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços

plurilíngues (BRASIL, 2017).

Cabe-me defender ainda que não apenas a habilidade de leitura seja o foco do ensino-aprendizagem de língua, mas também as demais competências linguísticas necessárias a todos falantes. Desse modo, devem fazer parte do fazer docente não somente o trabalho com a leitura, mas também a oralidade, escrita e compreensão auditiva, além de uma atenção para a formação cidadã do estudante.

A continuação, observei a aula do segundo professor, o qual, com já supracitado, chamo de P2. Professor P2 iniciou sua aula corrigindo uma atividade que havia passado no dia anterior. A atividade, ao que pude perceber, era a realização de uma tradução de algumas frases que os alunos poderiam usar numa loja de roupas. Corrigidas as atividades, o professor deu início à leitura do texto. O segundo professor solicitou que os alunos também fizessem uma leitura em voz baixa, porém, diferentemente de P1, P2, após a leitura silenciosa, fez a leitura em voz alta e pediu que os alunos também fossem anotando possíveis palavras que não compreenderam.

A turma foi bastante participativa e após a segunda leitura, o professor perguntou-lhes se sabiam quem eram os quilombolas e se no Brasil haviam comunidades como essas. O professor deu o exemplo do famoso quilombo localizado na cidade de União dos Palmares. É válido destacar que o professor pontuou em sua fala o quilombo enquanto uma comunidade de resistência, a qual foi palco de muitas lutas.

Embora tais apontamentos tenham sido relevantes para o contexto, o professor, em seguida, pediu que os alunos dessem início ao trabalho de tradução dos dois primeiros parágrafos, alertando que, caso não tivessem tempo de finalizar a atividade, a mesma poderia ser realizada em casa e entregue na semana seguinte. Enquanto a atividade solicitada era realizada, o professor realizava a chamada.

É sabido que o texto é uma alternativa assertiva quando pensamos o trabalho com o letramento crítico. Contudo, a realização de uma leitura sem que esta desperte no aluno maiores reflexões acerca do está posto no manuscrito, trata-se, por certo, de não atentar para a necessidade de uma leitura ativa com o intuito de compreender as relações de poder nele presente, sendo, desse modo, dever do professor levar o educando a desconstruir pressupostos frente as várias narrativas presentes no texto levado à sala de aula. Nesse sentido:

[...] o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Logo, embora o professor P2 tenha iniciado sua aula com indagações importantes ao tentar contextualizar o texto com seus alunos, este, pensando à ótica do LC, não seguiu com propostas de leitura e compreensão crítica do que se estava lendo, indo de encontro ao processo de desconstrução que a referida perspectiva busca fomentar no ambiente educacional.

Dado o exposto até o presente momento, a seguir, são realizadas as análises das avaliações utilizadas por ambos professores nas disciplinas de língua espanhola da escola lócus de pesquisa.

4.4 Análise das avaliações

Nesta seção, apresentamos duas avaliações utilizadas pelos professores P1 e P2 em suas disciplinas. A apresentação das avaliações, bem como a análise a elas destinadas, tem como intuito contribuir para a pesquisa em questão, a qual tem visa discutir sobre a ferramenta de avaliação dos docentes, tendo com foco, para tanto, a perspectiva do letramento crítico.

Figura 2 – Avaliação EJA, professor P1.

Escola João Paulo II – Prova Bimestral de Espanhol/LE

Nome _____ nº _____ data ____ / ____ / ____ período _____

Pronombres personales	Cant/ar	Com/er	Part/ir
Yo	Canto	como	Parto
Tú	Cantas	comes	Partes
Él, ella, usted	Canta	come	Parte
Nosotros	Cantamos	comemos	Partimos
Vosotros	Cantáis	coméis	Partís
Ellos, ellas, ustedes	Cantan	comen	Parten

Tomando como base a tabela acima, responda às questões abaixo.

1) Preencha os espaços com a conjugação que se pede.

- Ella _____ (cantar) en un bar en la playa de Ponta Verde.
- Ellos y sus novias _____ (comer) guacamole en el Quiosco de Guayaquil.
- Tú _____ (parir) para Madrid con tu novio, ¿no?
- Nosotros _____ (cantar) "la bamba" en aquel show.
- Vosotros nunca _____ (comer) salsa en la ensalada.
- Ustedes son aquellos amigos que _____ (comer) pochoclos en el cine, ¿no?
- ¿Vosotros _____ (partir) cuando hacia México?
- Usted no _____ (comer) las manzanas, ¿Digo la verdad?

¡Buena Suerte!

Fonte: Acervo do professor P1.

Inicialmente, ao analisarmos a avaliação elaborada por P1, percebemos que há uma certa coerência com a forma que o mesmo ensina e o que apresenta em sua avaliação, isso porque, enquanto em suas aulas o professor desenvolve práticas de retiradas de palavras aleatórias do texto, a atividade por ele proposta também segue o mesmo encaminhamento, ou seja, sem uma maior reflexão por parte do educando, este necessitando, tão somente, ser capaz de completar espaços em branco com verbos aleatórios, como podemos observar na imagem acima. Nesse

sentido, cabe trazer Sant'anna (2002) para pensarmos uma crítica frente à proposta apresentada pelo professor:

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno, irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e pelos erros, as melhores alternativas para superá-los (SANT'ANNA, 2002, p. 27).

No que tange ao uso de instrumentos avaliativos pelos professores, a avaliação elaborada pelo professor P1 vai de encontro com o que defende Sant'anna (2002), isso porque a autora chama a atenção para a necessidade de o docente utilizar as ferramentas avaliativas de modo a promover uma interação ativa entre alunos e o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, faz-se necessário que repensemos a concepção de avaliação enquanto produto final, afinal, como pontua Polato (2009), seu uso deve se dar do ponto de vista diagnóstico e no cotidiano, sendo possível, ainda, contemplar outras ferramentas, tais como: seminários, debates em sala etc., o que, sem dúvidas, é mais interessante se pensarmos a perspectiva do LC.

Posto isto, apresentamos a seguir a avaliação elaborada e aplicada pelo professor P2.

Figura 3 – Avaliação EJA, professor P2.


 GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS
 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
 ESCOLA ESTADUAL JOÃO PAULO II
 AVALIAÇÃO 2º BIMESTRE – LÍNGUA ESPANHOLA
 PROF. LUCAS ANDERSON

Assunto: _____

Série: 7º período "EJA" data: ____/____/____

Figura 1



1. Frida Kahlo foi uma pintora mexicana que fazia autorretratos e escreveu belas frases. De acordo com o texto da figura 1 escolha a alternativa correta:
 - a) O texto diz que ao final do dia estamos muito fracos.
 - b) O texto diz que ao final do dia não há mais nada para fazer.
 - c) O texto diz que ao final do dia estamos derrotados.
 - d) O texto diz que ao final do dia estamos desacreditados.
 - e) O texto diz que ao final do dia suportamos coisas que não acreditamos.
2. Sabemos que o espanhol é uma língua neolatina, assim como o português. A palavra "podemos" do texto de Kahlo, pode ser ligado a qual pronome do espanhol?
 - a) Yo
 - b) Nosotras
 - c) Él
 - d) Ella
 - e) Ellos

figura 2



3. Observe atentamente a figura 1 e escolha a alternativa correta:
 - a) O verbo ser é representado pelo símbolo "¡".
 - b) O verbo ser é representado pela palavra "yo".
 - c) O verbo ser é representado pela palavra "su".
 - d) O verbo ser é representado pela palavra "líder".
 - e) O verbo ser é representado pela palavras "soy".
4. De acordo com o que estudamos sobre verbo, marque um X na letra que tem apenas verbos ser:
 - a) Moda, silla, viento.
 - b) Casa, libro, nube.
 - c) Amor, beso, queso.
 - d) Luna, sol, estrella.
 - e) Soy, eres, somos.
5. Complete as frases abaixo com verbo ser:
 - a) Yo _____ estudiante.
 - b) Tú _____ bello.
 - c) Nosotros _____ cantantes.
 - d) Ella _____ abogada.
 - e) Él _____ abogado.

¡Buena prueba!

Fonte: Acervo do professor P2.

Inicialmente, é perceptível a utilização de textos multimodais na avaliação elaborada por P2. Do ponto de vista semiótico, temos então uma avaliação que busca abarcar os diferentes tipos de linguagens que circulam em sociedade, isso porque, como destaca Buoro (2002):

A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, cinema, vídeo, tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de

olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia a dia. Faz-se necessária uma tomada de consciência dessa presença maciça, pois, pressionados pela grande quantidade de informação, estabelecemos com as imagens relações visuais pouco significativas. Expectadores frequentemente passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo, o qual a inclua e considere como texto visual visível e, portanto, como linguagem significante (BUORO, 2002, p. 34).

Contudo, embora a avaliação conte com recursos multimodais, as questões elaboradas pelo docente seguem a mesma linha de raciocínio do professor P1, ou seja, o preenchimento de lacunas, ou, ainda, a tradução de frases prontas, sem que haja, para tanto, uma maior reflexão crítica por parte do estudante.

Nesse sentido, faz-se necessário que seja discutido a respeito de que não basta que o professor domine o conteúdo e passe para seus alunos sem uma maior reflexão de como esta prática está sendo feita, haja vista a necessidade de um ensino-aprendizagem de língua espanhola de forma problematizadora, buscando levar o aluno a construir seu conhecimento linguístico a partir de uma perspectiva mais discursiva, assumindo também um posicionamento mais crítico diante do que é levado em sala de aula ou apresentado nas avaliações realizadas nas instituições de ensino.

4.5 Repesando a atividade avaliativa a partir da proposta do letramento crítico

Esta subseção destaca, desde já, a importância do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, a qual não pode ser vista como algo meramente utilizado como forma de reproduzir, de forma mecânica, tudo o que foi visto em sala de aula. Nesse sentido:

avaliação deve “dizer” ao professor, não sobre a forma como os estudantes receberam o conhecimento, mas sobre como eles podem usá-lo apropriadamente para resolver problemas, projetar experimentos, comunicar-se, etc. As atividades presentes na avaliação devem estar alinhadas em conteúdo e nível com as atividades de ensino e aprendizagem (MENDONÇA, 2014, p. 2).

Dito isto, para pensarmos uma avaliação a partir da perspectiva do letramento crítico devemos, antes de tudo, pensar uma proposta avaliativa por meio de um viés que vá além da verificação de conteúdos fixos, a qual não utiliza tão somente da memorização, como feito por P1. Logo,

O aluno precisa adquirir a confiança de que é avaliado pelo desempenho geral e globalizado, verificado todo o dia em seu ritmo participativo e produtivo, não por momentos estereotipados, nos quais! é submetido, sobretudo, ao esforço de memorização e cópia. A ‘cola’ é muitas vezes a resposta merecida para a aula copiada (DEMO, 1996, p. 103).

Destarte, cabe destacar que o LC pede que ultrapassemos a mera decodificação linguística, mas que sejamos capazes de fazer uma leitura mais aprofundada dos textos trabalhados em sala, ou seja, um trabalho pedagógico que vise a formação de alunos capazes de realizar uma leitura nas linhas, nas entre linhas e por trás das linhas do texto apresentado pelo professor. Para tanto, algumas perguntas podem, e devem, ser realizadas durante a aula, a saber:

- Qual é o contexto em que o texto foi produzido?
- Para que tipo de leitor o texto foi escrito?
- O contexto de produção do texto é o mesmo do seu contexto como leitor?

Essas e outras perguntas ultrapassam a frase corriqueira em sala de aula “o que o autor quis dizer?”, pois colabora para que o aluno possa construir diferentes significados a partir de seu conhecimento de mundo.

Posto isto, apresentamos abaixo uma possível alternativa de avaliação com vistas ao desenvolvimento da criticidade do educando. A avaliação aqui elaborada tem como foco o processo avaliativo enquanto processo, e não enquanto produto final, como muitos professores compreendem as atividades avaliativas realizadas ao final de bimestres ou determinados assuntos.

Para tanto, a proposta tem como base o texto utilizado pelos professores e já apresentados anteriormente neste manuscrito (ver seção 4.3). A proposta, nesse sentido, segue disponibilizada no quadro a seguir.

Quadro 1 – Proposta de Letramento Crítico.

ANTES DE LER O TEXTO, BUSQUE INVESTIGAR OS SEGUINTE PONTOS:				
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
Embora os alunos não tenham lido o texto, com base no título e outros elementos, o professor deve	Em seguida, o professor pergunta se os alunos já ouviram falar sobre a comunidade em questão (quilombola) e se	Pensando a realidade alagoana, a qual foi palco de grandes lutas no famoso Quilombo dos Palmares, o	O docente deve questionar, a partir no nome do autor, quem escreveu o texto, em qual contexto este foi escrito e o que o autor,	Esta quinta etapa é opcional, cabendo ao professor, ou não, apresentar imagens e até outros fragmentos de textos que

fazer perguntas acerca do que pode tratar o texto que será lido.	já estiveram em uma. É importante deixar claro que existem quilombos espalhados por todo o mundo.	professor pode contar um pouco da referida história do quilombo de Alagoas.	provavelmente, pretendia com a elaboração e divulgação do texto.	também falem, de forma suscinta, aquilo que será abordado no texto principal da aula.
APÓS A LEITURA DO TEXTO:				
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
Após a leitura, o professor separa a turmas em grupos e pede que eles discutam sobre o texto. Impressões, o que compreenderam. Nesse sentido, um aluno pode ajudar ao outro antes mesmo de ser necessária a ajuda do professor.	É importante que após a leitura do texto o professor fomente uma discussão com toda a turma acerca da cultura dos povos quilombolas.	Em seguida, o docente deve buscar, juntamente com os alunos, fazer um paralelo entre a cultura dos quilombolas e as demais culturas existentes.	Perguntas chaves devem ser realizadas, como, por exemplo, quais tipos de dificuldades sofrem os povos quilombolas no contexto brasileiro e mundial?	A etapa após leitura é importante para que também os alunos possam trabalhar melhor a compreensão daquilo que está nas entrelinhas do texto. Logo, cabe ao professor a realização de perguntas que ativem o pensamento crítico reflexivo do aluno.
AVALIAÇÃO				
ETAPA 1	ETAPA 1	ETAPA 1	ETAPA 1	ETAPA 1
Pedir que o aluno escreva um fragmento sobre seu posicionamento frente o tema e a discussão realizada em sala.	Pedir que o aluno escreva um fragmento sobre seu posicionamento frente o tema e a discussão realizada em sala.	Pedir que o aluno escreva um fragmento sobre seu posicionamento frente o tema e a discussão realizada em sala.	Pedir que o aluno escreva um fragmento sobre seu posicionamento frente o tema e a discussão realizada em sala.	Pedir que o aluno escreva um fragmento sobre seu posicionamento frente o tema e a discussão realizada em sala.
INFORMAÇÕES EXTRAS				
É necessário destacar que tais orientações podem, e devem, ser mescladas com outros aspectos, como: tradução de palavra (sempre buscando essa tradução a partir do contexto frasal), a reflexão sobre utilização de determinado léxico e leituras em voz baixa e em voz alta, esse último ponto pensando trabalhar/melhorar a pronuncia dos estudantes de língua espanhola, etc.				

Fonte: O autor (2022).

O quadro acima apresenta, a meu ver, uma atividade mais significativa, coerente e contextualizada com as exigências do mundo moderno, o qual espera de um estudante de língua a capacidade de reflexão crítica e de problematização dos mais variados temas que circulam em sociedade. Logo, cabe a nós, professores, buscarmos meios favoráveis para que cada educando obtenha um ensino-aprendizagem de línguas mais representativo e válido, em especial no que diz respeito aos aspectos discursivos e críticos-reflexivos inerentes a qualquer língua adicional, como bem pontuado ao longo deste manuscrito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos observados e analisados durante a pesquisa, foi possível a constatação da dificuldade que professores de escolas públicas de Maceió da EJA têm em relação a um fazer pedagógico com vistas ao trabalho com o desenvolvimento de práticas letradas para seus alunos. Desse modo, muitas vezes, perdem a oportunidade de contribuir ainda mais com a formação de estudantes críticos, ou seja, cidadãos com consciência e pensamento reflexivo nos mais variados temas abordados pela sociedade atual.

Nessa perspectiva, entende-se a escola como espaço que conduz práticas que podem favorecer a formação de indivíduos críticos em diversas áreas do conhecimento, em inúmeras situações na comunidade no qual está inserido, sendo, então, a disciplina de língua um campo fértil para a formação linguística e cultural do educando.

O trabalho permitiu analisar as aulas conduzidas pelos professores que ministram as classes de língua espanhola dessas escolas. Além de observar como eram aplicadas as atividades avaliativas, sempre de forma estrutural, com o predomínio da gramática estruturalista e sem a prática do Letramento Crítico, foi possível apreender que esse modelo de aula desmotiva os alunos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Posto isto, acredita-se que, inserindo nas classes de língua estrangeira temas transversais como: raciais, orientação sexual, política, gênero, religião, entre outros, os alunos se sentirão mais motivados e interessados pelas aulas de línguas, o que contribuiria de forma significativa, pois, a nosso ver, os alunos se sentiriam mais próximos da língua alvo, podendo, nesse sentido, aprimorem criticamente a maneira de se expressar com o mundo.

Dada a importância da temática aqui abordada, ao ver a dificuldade dos professores,

torna-se necessário que a pesquisa se estenda e que outros pesquisadores se aprofundem na temática das práticas avaliativas inseridas na abordagem do Letramento Crítico, com alunos de escolas públicas de outras modalidades, para que os educadores que tenham dificuldades em trabalhar com práticas letradas possam aplica-las e assim, também, contribuir na formação de cidadãos com visão aberta para o mundo.

Concluo, portanto, que ao chegar nessa última etapa da pesquisa, identifiquei o quão importante são as práticas letradas na formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, tornando-se fundamental que a escola incentive aos professores a refletir sobre a importância do letramento crítico para os estudantes, pois, por meio do LC, visando um ensino-aprendizagem mais reflexivo e discursivo do ponto de vista linguístico, o professor de língua espanhola estará contribuindo para a formação de falantes competentes para interagir e posicionar-se com pensamentos críticos, na realidade onde vivem, seja em língua materna ou linha na língua adicional estudada.

REFERÊNCIAS

- BEVILÁQUA, A. F.; FEFFA, V. J.; KIELING, H. S. Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), Acción Poética e Xenofobia: Uma experiência Pedagógica com um recurso educacional aberto na perspectiva dos Letramentos Críticos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (58.2), mai./ago. 2019, p. 759-778.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base, BNCC**, 2017. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/phld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>>. Acesso em 21 nov. 2021.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Educar/pela/pesquisa.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIONÍSIO, M. M. S.; FIRMINO, M. S.; DA SILVA, V. M. **O ensino de espanhol na educação de jovens e adultos: reflexões em torno de uma segunda língua.** (2015). Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16424>. Acesso em 11 nov. 2021.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico, 2007. **Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007.

LANDO, F. **Método de pesquisa qualitativa: O que é e como fazer?** 2020. Disponível em <https://www.academicapesquisa.com.br/post/m%C3%A9todo-qualitativo-como-fazer>. Acesso em 28 nov. 2021.

MENDONÇA, A. **Teoria do Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações.** 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/17729627/Teoria_do_Alinhamento_Construtivo_-_Fundamentos_e_Aplica%C3%A7%C3%B5es_Andr%C3%A9_Mendon%C3%A7a Acesso em: 12 fev. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENICONI, F. C. Língua espanhola e competência comunicativa, **Revista Presença Pedagógica**, 2011.

MENICONI, F. C.; IFA, S.; DA SILVA, L. A. L. Avaliação no curso de extensão de língua espanhola: Ações e reflexões de professores em formação inicial, **Revista Educte**, Maceió, ISSN 22338-9849, v.11, n. 1, 2020, p.1451-1476.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/ aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em 12 fev. 2022.

MULIK, K. B.; MORAES, K. A. R. F. (Re)pensando a avaliação no ensino de língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol. 1, nº Zero, jan.-jun. 2013, p. 36-51.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Alagoas: UFAL, 2010.

POLATO, A. Quem tem medo de... prova? **Revista Nova Escola**, n. 224, ago. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1874/quem-tem-medo-de-prova>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RODRIGUES, H. G. **Letramento em avaliação na formação inicial de professor – O lugar da avaliação nas licenciaturas**, 2020.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, L. M. M. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado**. DLM-USP, São Paulo, 2011.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, 2017, p. 379-403.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, Letramento Crítico e o Panorama Atual, **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012, p.997-11024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, I. P. A (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.