

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ELE NA AVALIAÇÃO DE LEITURA

Alessandra Gomes da SILVA¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3224>

Resumo: Ler em língua estrangeira vem ganhando papel de destaque dentro das sociedades letradas, uma vez que permite ao sujeito o contato com diferentes repertórios interpretativos, podendo potencializar sua criticidade. Uma vez que a escola é um dos principais agentes do ensino da leitura em língua estrangeira e que a avaliação é parte integrante de todo sistema de ensino, este artigo se propõe a discutir as concepções docentes e a prática avaliativa de leitura em ELE dentro do ensino regular. Pretende-se apresentar um recorte dos dados de uma pesquisa em nível de mestrado sobre essa temática. Os resultados sinalizam carência de objetivos específicos para o desenvolvimento da leitura em ELE e a valorização do conhecimento sistêmico do idioma dentro do *corpus* de análise.

Palavras-chave: Leitura. Avaliação. ELE.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; alessandragsilva@yahoo.com.br; <http://orcid.org/0000-0001-9894-7507>

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES DE ELE EN LA EVALUACIÓN DE LECTURA

Resumen: Leer en lengua extranjera ha ganado papel importante en las sociedades letradas, pues le permite al sujeto el contacto con diferentes repertorios interpretativos, posibilitándole potencializar su criticidad. Puesto que la escuela es uno de los principales agentes de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera y que la evaluación forma parte de todo sistema educativo, este artículo se propone a discutir las concepciones docentes y la práctica evaluativa de lectura en ELE dentro de la enseñanza regular. Se objetiva presentar un recorte de los datos de una investigación en nivel de maestría sobre esa temática. Los resultados señalan carencia de objetivos específicos para el desarrollo de la competencia lectora en ELE y la valoración del conocimiento sistémico del idioma dentro del *corpus* de análisis.

Palabras clave: Evaluación. Lectura. ELE.

Introdução

A forma com que o homem ocidental se relaciona com o texto escrito vem se modificando ao longo dos séculos. Se voltássemos à Idade Média, veríamos que ler era oralizar a grafia em ritos religiosos, não importando o grau de entendimento do texto, ou seja, uma forma de entrar em contato com o divino (SOLÉ, 2003; CASSANY, 2006). Hoje, entretanto, ler é uma condição para que o sujeito se desenvolva plenamente dentro de uma sociedade letrada, pois a leitura está presente desde atividades corriqueiras, como pegar um ônibus, até atividades mais complexas, como estudos acadêmicos. Assim, podemos dizer que ler é uma condição para que o indivíduo possa exercer plenamente sua cidadania.

Nesse contexto, ler em língua estrangeira (doravante LE) ganha papel de destaque, já que permite ao indivíduo entrar em contato com procedimentos interpretativos diferentes dos fornecidos pela língua materna (doravante LM) e possa melhor desenvolver sua criticidade (JORDÃO, 2006).

Sendo a escola a principal responsável por ensinar a ler (tanto em LM como em LE), cabe a ela compreender qual é o papel que a leitura exerce na vida cotidiana dos aprendizes (BRASIL, 2006) para promover o seu ensino. Em outras palavras, é papel da escola refletir constantemente sobre as formas de ensinar (e avaliar) leitura² a fim de aprimorar a prática pedagógica nesse âmbito.

2 Preferimos adotar o termo “leitura” (em lugar de compreensão leitora) por entender que compreensão já traz um posicionamento teórico sobre o ato de ler.

Dadas essas considerações e partindo da premissa de que a avaliação é parte inerente a qualquer processo educacional, concebemos que a avaliação da leitura exerce papel determinante para a educação formal, já que através dela é possível verificar se os objetivos pedagógicos estão sendo alcançados ou se são necessárias intervenções para lograr seu êxito. Assim sendo, pretendemos aqui apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado (defendida em 2020) no que tange às concepções e práticas de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) do Ensino Fundamental II (EF-II) e Ensino Médio (EM) em relação à avaliação de leitura em seus contextos de ensino. Objetivamos discorrer sobre “que leitura é avaliada” dentro do *corpus* de análise e propor reflexões sobre a prática avaliativa de leitura em ELE no ensino regular. Para tanto, organizaremos este artigo da seguinte maneira: a seguir, faremos uma breve revisão teórica sobre a leitura; em um segundo momento, apresentaremos os participantes e a metodologia da pesquisa; em um terceiro momento, mostraremos e discutiremos os dados obtidos para, enfim, chegarmos às nossas considerações finais.

Entendimentos dados à leitura

De acordo com Alderson (2000), antes de avaliar leitura, precisamos ter clareza sobre o que é ler um texto. Então, poderíamos nos perguntar: o que é ler um texto? A partir da revisão bibliográfica, podemos perceber que, dependendo do momento histórico, esta pergunta pode ser respondida de diferentes maneiras. Isso se deve ao fato de que o entendimento dado ao ato de ler sofreu – e ainda sofre – influência dos avanços tecnológicos, sociais e políticos pelos quais a sociedade passou e ainda vem passando.

Como dito, na Idade Média, ler era uma forma de entrar em contato com o divino, não importando o entendimento do que se lia (SOLÉ, 2003; CASSANY, 2006). Já nos séculos XVIII e XIX, com o surgimento da leitura extensiva, ler passa a ser o acesso à informação e ao conhecimento (CHARTIER, 1999).

Entretanto, somente no século XX a leitura passa a ser objeto de estudo. Estudos de base psicológica originaram três principais modelos de leitura, a saber: modelo ascendente – que concebe a leitura como decodificação, extração de significados; modelo descendente – que entende a leitura como recriação de significação; e o modelo interativo – que compreende a leitura como construção de significados (SCARAMUCCI, 1995; ALDERSON, 2000). Esses modelos, embora válidos, tratavam a leitura como um fenômeno universal, ou seja, aplicável a qualquer sujeito, independentemente de seu entorno sociocultural.

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

Foi somente no final do século XX que a leitura passou a ser pensada como prática socialmente localizada, não passível de ser explicada de forma universal (CASSANY, 2004, 2006). Isso se deve pelo entendimento de que as formas de construção de sentido são sempre culturalmente determinadas e socialmente aprendidas, portanto, nunca neutras ou genéricas (STREET, 1984). Surgem, assim, os estudos sobre os Novos Letramentos.

Assumimos aqui a posição de Jordão (2013), ao afirmar que o significado não está depositado no texto, mas é construído no momento da leitura e que essa construção depende do lócus enunciativo, isto é, do lugar de fala do sujeito. Esse lugar de fala, por sua vez, passa por uma ótica sociocultural e está em constante evolução. Assim sendo, os significados sempre são múltiplos, pois mudando o lócus mudam-se os sentidos, por isso que é possível haver diferentes interpretações sobre um mesmo texto, seja entre diferentes sujeitos, ou pelo mesmo indivíduo em momentos diferentes. Em outras palavras, concebemos a leitura como uma prática sociocultural, determinada por contextos específicos e que atende às necessidades desses mesmos contextos.

Uma vez explicitado nosso posicionamento teórico sobre a leitura, passamos aos participantes e à metodologia de pesquisa.

Participantes e metodologia de pesquisa

A pesquisa teve como público-alvo professores de ELE que atuavam em escolas de ensino regular. Era requisito para participar da pesquisa que esses profissionais fossem licenciados em Letras com habilitação em Espanhol, além de estarem atuando no EFII e/ou EM no período da coleta de dados (entre dezembro de 2018 e março de 2019). Contamos com a colaboração de nove participantes (doravante, P1, P2, P3, sucessivamente). Tratava-se de um grupo heterogêneo, sendo três homens e seis mulheres, dos quais seis participantes eram brasileiros e três estrangeiros. Era um grupo majoritariamente experiente, já que sete participantes tinham doze anos ou mais de docência de ELE e apenas dois com menos de cinco anos de atuação nessa área. Oito participantes atuavam em escolas da rede particular de ensino e um em escola pública, o que se deveu à dificuldade de encontrar professores de espanhol disponíveis para participar da pesquisa em redes públicas. Os participantes foram identificados a partir do círculo de trabalho da pesquisadora.

Os dados foram gerados em quatro cidades do estado de São Paulo: Americana, Campinas, Santa Bárbara d'Oeste e São Paulo. Quatro optaram por falar sobre sua atuação no EM e cinco no EFII. Para coleta de dados foram utilizados: questionários entregues aos participantes, que visavam traçar seus perfis e identificar estratégias de trabalho docente com leitura em ELE; entrevista semiestruturada realizada em local de escolha

dos participantes sobre a temática pesquisada, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas; análise documental (avaliações elaboradas e fornecidas pelos participantes); além das notas de campo da pesquisadora.

A pesquisa é de cunho qualitativo e, portanto, busca descrever o fenômeno analisado sem pretensão de fazer generalizações, mas com o objetivo de fazer luz às concepções e práticas que envolvem o ato de avaliar leitura em ELE. Ainda assim, é possível analisar os dados numericamente, de modo a organizá-los de forma didática. Pretendemos, portanto, a partir da análise de discussão dos dados obtidos, traçar tendências (BOGDAN; BIKLEN, 1991) sobre o objeto de estudo, qual seja, a avaliação de leitura nas aulas de ELE e quiçá colaborar para práticas docentes futuras. Uma vez apresentados os participantes e a metodologia da pesquisa, passamos à análise e discussão dos dados.

Análise e discussão dos dados

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos. Para uma melhor organização textual, subdividiremos nossa análise em dois blocos, a saber: Concepções docentes e Práticas docentes. No primeiro, discorreremos sobre o grau de determinação do texto, o entendimento dado ao ato de ler em LE e os valores sociais atribuídos à leitura. Já no segundo, abordaremos sobre os objetivos de ensino, a escolha do texto para avaliar leitura, a tipologia de questões empregada e o conteúdo das questões analisadas. Passemos aos dados.

Concepções docentes

Retomando Alderson (2000), a respeito da importância de se ter clareza sobre nosso entendimento do que é ler, e acrescentando Scaramucci (2006), para quem toda prática avaliativa carrega concepções pré-estabelecidas que influenciam e determinam as nossas escolhas para avaliação, tentamos depreender, através do questionário e da entrevista, o que os participantes entendiam por texto e por ler. Assim foi apresentada a seguinte questão sobre o grau de determinação do texto (Figura 1):

Figura 1. Grau de determinação do texto

9. Para você, um texto é:

- a) um objeto determinado que carrega um significado único;
- b) um objeto indeterminado, pois será o leitor que lhe dará um significado;
- c) um objeto parcialmente determinado que permite diferentes interpretações, porém com restrições.

Fonte: dados da pesquisa (2020)

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

A maioria dos participantes (sete) respondeu que um texto é um objeto parcialmente determinado. A maior parte das justificativas para essa resposta está no conhecimento prévio trazido pelo leitor no momento da leitura, como pode ser exemplificado pela resposta de P2 (Figura 2):

Figura 2. Grau de determinação do texto - Resposta P2

9.b Comente sua escolha: 3
O leitor do texto poderá interpretá-lo segundo sua visão de mundo, seu grau de conhecimento. No entanto, há limites de "super interpretação" que devem ser observados.

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Desta maneira, podemos dizer que, para a maior parte dos participantes, ler extrapola a decodificação, isto é, não é compreender cada palavra do texto, já que o leitor também aporta significado, oriundo de suas vivências prévias, para o momento da leitura. Essa visão é reafirmada através das entrevistas, como mostra o trecho da entrevista de P7:

P7: porque compreensão de texto não é palavra por palavra... pra mim é uma coisa um pouco mais ampla... então se você fica muito preso a à tradução de palavras... você esquece qual a mensagem inteira que aquele parágrafo quer passar... então a ideia da história se perdeu... se você fica per/... se você fica.. só com a ... preso às palavras que você não conhece... então pra você não ficar preso às palavras que você não conhece:: tem que entender o contexto né... pelo menos se esse contexto te leva a alguma conclusão (Dados da Pesquisa, 2020).

Um participante que optou pela alternativa A apresentou em seu discurso uma clara preocupação com o conhecimento lexical do idioma, pois, segundo ele, nem todos conseguem inferir “o real significado de muitos itens lexicais”, o que nos faz deduzir que para ele ler é decodificar. Outro participante, por sua vez, optou pela alternativa B e justificou sua resposta dizendo que o texto carrega a intenção do autor e caberia ao leitor buscar “o que o autor quis dizer”, que de alguma maneira também remete à leitura como decodificação.

Também foi apresentada, através do questionário, uma pergunta que visava depreender a concepção dos participantes sobre ler em LE, conforme Figura 3 a seguir:

3 O leitor do texto poderá interpretá-lo segundo sua visão de mundo, seu grau de conhecimento. No entanto, há limites de “super interpretação” que devem ser observados.

Figura 3. Ler em LE

10. Para você, ler em Língua Estrangeira é:

- a. Entender cada palavra, depois as frases, orações até chegar ao significado do texto.
- b. Utilizar-se do conhecimento prévio sobre o tema para confirmar suas hipóteses no texto.
- c. construir significado através dos elementos do texto com o conhecimento prévio do leitor.

10.b Comente sua escolha:

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os resultados mostraram que todos os participantes optaram pela alternativa C, isto é, que ler em LE é construir significados. Porém, as justificativas foram muito variadas, não sendo possível observar nenhuma uniformidade nelas. Surgiram respostas como a importância do conhecimento lexical, do contexto de produção do texto, entre outros.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a visão de leitura enquanto processo cognitivo, para a maior parte dos participantes, aproxima-se do modelo interativo, no qual entende-se que “um texto não contém um significado que está esperando para ser descoberto por um leitor competente. O significado é criado na interação entre um leitor e um texto” (ALDERSON, 2000). Sabemos, entretanto, que ler é mais do que um processamento mental; é principalmente uma atividade social. Desta maneira, tratamos de inferir através da entrevista os valores socioculturais atribuídos à leitura.

A primeira coisa que chamou a atenção foi a visão de leitura fortemente vinculada à cultura erudita. Embora concordemos que ler é uma ótima atividade para o enriquecimento cultural, podemos questionar se esse é o único papel da leitura na escola. Como mencionado, cremos que a leitura exerce múltiplas funções na vida do aprendiz, não podendo ser restringida à literatura e/ou à erudição.

Também surgiram respostas de ler para enriquecimento do vocabulário e como pretexto para oralidade, isto é, como pretexto para praticar a LE. Na nossa visão, um texto é elemento fecundo para as aulas de LE, entretanto temos de atentar-nos para que o trabalho desenvolvido em sala de aula não o restrinja aos elementos estáveis do idioma, como a gramática e o vocabulário.

Apenas um participante (P4) mencionou o papel da leitura na vida cotidiana, como pode ser observado a seguir:

P4: porque pra quê que serve a leitura? nós lemos com muitas... com muitos objetivos... nós lemos sim pra procurar informação... lemos... nós lemos éh:... pra nos mantermos informados... nós lemos pra:: éh:... pra emitirmos opinião

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

sobre o que estamos lendo... então... depende muito da finalidade de leitura... uma avaliação de leitura que de fato se aproxim/ ou se mais efetiva seria uma que se aproximasse daquilo que o leitor faz no seu/ no seu dia a dia né?... ele lê pra se divertir... ele lê/ então um curso mais bacana de leitura deveria proporcionar ao aluno diferentes experiências de leitura... então uma leitura com foco mais acadêmico? também ... faria parte de um curso bacana de leitura né? com gêneros que estivessem inseridos dentro desse desse âmbito né?... é... é mais ou menos isso... acho que as experiências de leitura oferecidas aos alunos são muito pobres né?... (Dados da Pesquisa, 2020).

Compartilhamos da visão do(a) P4 ao afirmar que a leitura pode ter múltiplas finalidades e acreditamos que essa visão deveria ser a prioridade da escola ao elaborar seu planejamento de ensino nessa área, contudo os dados sinalizam que isso não ocorre na maioria dos contextos analisados. Não queremos, sobremaneira, depreciar a visão dos participantes sobre texto e sobre ler em LE, porém nos chamou a atenção a ausência da visão da leitura como uma atividade cotidiana.

Expostas as principais concepções docentes sobre texto e leitura, passaremos à práxis avaliativa observada no *corpus* de análise.

Práticas docentes

A fim de entender como funcionava a prática avaliativa dos docentes participantes, foi perguntado, através da entrevista, se havia no planejamento escolar objetivos para o ensino de leitura em ELE. Os resultados mostraram que seis participantes responderam sim e três responderam não. No entanto, entre os que responderam afirmativamente, dois não lembravam, no momento da entrevista, quais eram esses objetivos. Outros dois participantes informaram que o objetivo era localizar informação e/ou identificar palavra-chave. Um participante informou que traçava como objetivo de ensino a leitura de um livro paradidático e outro tinha como meta preparar os alunos para o ENEM. Observemos um trecho da entrevista do(a) P1:

Pesquisadora: falando de leitura propriamente dita... tem algum objetivo de leitura no seu planejamento escolar?

P1: (pausa) tem

Pesquisadora: e como funciona?

P1: ah... é uma coisa tão burocrática né que eu não sei... mas a gente escreve lá segundo o que tá no livro... e a gente pensa nisso também... na compreensão leitora... (Dados da Pesquisa, 2020).

Como exemplificado no trecho acima, pudemos depreender através das entrevistas que o planejamento escolar (e conseqüentemente os objetivos nele traçados) não serve realmente como orientador para a prática docente, mas somente algo burocrático, inerente às atribuições do professor. Scaramucci (1997) afirma que o papel da avaliação é verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Logo, questionamos qual seria esse papel se não há objetivos claros ou exequíveis. Vasconcellos (2003) ressalta que um dos obstáculos da avaliação é a falta de clareza dos objetivos, posto que avaliar implica critérios que decorrem de objetivos. Entendemos que quando o planejamento não orienta o ensino, a práxis docente transcorre sem um propósito e sua avaliação, conseqüentemente, pouco auxilia para melhorias no ensino.

Não podemos deixar de mencionar também que, em muitos contextos, o livro didático acaba exercendo o papel do planejamento dos cursos escolares, fazendo que os objetivos de ensino se restrinjam aos trazidos pelo material. Acreditamos que, ao reduzir o planejamento de ensino ao cumprimento do material didático, perde-se a oportunidade de fomentar práticas de ensino localizadas, que possam ser de interesses específicos da comunidade escolar e faz-se com que o professor “deixe de exercer seu papel de educador e de interferir na realidade em que atua” (SCARAMUCCI, 2006, p. 57). Assim sendo, nos parece lastimável a falta de metas claras para o ensino da leitura em ELE, já que se perde a oportunidade de fomentar a criticidade dos aprendizes.

Também foi perguntado aos docentes o que priorizavam para escolher um texto para elaborar uma avaliação de leitura em ELE. Cinco participantes responderam que a temática do texto era o elemento decisivo para a escolha do material; já os demais afirmaram que valorizam o vocabulário, a tipologia textual, o gênero e a autenticidade.

Ensinar e avaliar a partir de eixos temáticos nos parece muito adequado, pois deixa o ensino contextualizado e pode tornar a aprendizagem mais significativa. Entretanto, as justificativas dadas pela priorização da temática também remetem à familiaridade com o vocabulário ou com a gramática trazida pelo texto, como pode ser observado nas respostas do(a) P2 (Figura 4) e P3 (Figura 5), respectivamente:

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

Figura 4. Escolha do texto para avaliar leitura – Resposta P2

Por que você escolheu T como prioridade? 4
Procuro textos com a temática da sequência didática
estudada para que os alunos tenham familiaridade com o
assunto e com o vocabulário.

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Figura 5. Escolha do texto para avaliar leitura – Resposta P3

Por que você escolheu T como prioridade? 5
Porque normalmente as leituras nas provas são
estudadas a um tema, seja lexical ou gramatical

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os participantes que responderam considerar primeiramente o vocabulário, tipologia, gênero textual, também justificam suas respostas pela coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Uma participante afirmou valorizar a autenticidade por dar mais credibilidade ao trabalho. Podemos perceber, entre os participantes, uma forte preocupação com os elementos estáveis do idioma, em lugar do uso social da leitura. No nosso entendimento, o *corpus* de análise evidenciou que o ensino da leitura em ELE ainda está fortemente vinculado ao ensino do idioma *per se*, não ao uso sociocultural da língua estudada.

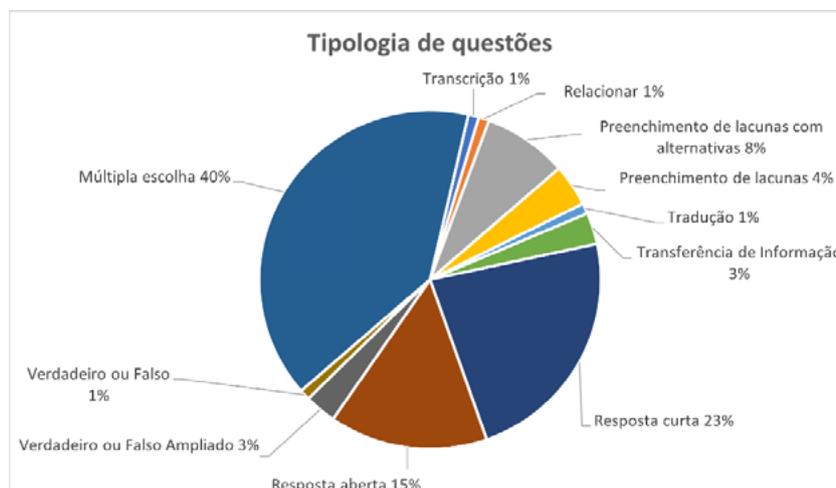
Em relação à tipologia de questões empregada, foram observados no *corpus* 78 itens⁶ divididos em 22 textos. Havia questões abertas, semiabertas e fechadas propostas em diferentes formatos, a saber: resposta aberta, preenchimento de lacuna, preenchimento de lacuna com alternativas, verdadeiro ou falso, verdadeiro ou falso ampliado⁷, transcrição de trechos do texto, resposta curta, relacionar (*matching*); múltipla escolha e tradução. O Gráfico 1 ilustra a distribuição desses itens:

4 Procuo textos com a temática da sequência didática estudada para que os alunos tenham familiaridade com o assunto e com o vocabulário.

5 Porque normalmente as leituras nas provas são atreladas a um tema, seja lexical ou gramatical.

6 Neste artigo, adotamos os termos *item* e *questão* como sinônimos.

7 Entendemos por verdadeiro ou falso ampliado os itens nos quais o aprendiz tem que corrigir ou justificar as afirmações falsas.

Gráfico 1. Tipologia de questões

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que a maior parte dos participantes utilizou dois ou mais tipos de questões em suas avaliações, o que consideramos muito positivo, pois diferentes técnicas permitem avaliar diferentes aspectos do construto testado. Também notamos o predomínio das questões de múltipla escolha (40%), seguido da resposta curta (23%) e resposta aberta (15%).

Embora a maioria dos participantes tenha afirmado não possuir preferência por nenhum tipo de questão, acreditamos que o uso expressivo de questões de múltipla escolha (40%) se justifica pela praticidade de correção e por ser uma tipologia comum nos exames de larga escala. Cabe destacar que no *corpus* as questões de múltipla escolha de quatro avaliações são extraídas de exames externos. Observemos um trecho da entrevista do(a) P8:

P8: eu trago perguntas abertas... fechadas... verdadeiro ou fal/ verdadeiro ou falso eu não trago muito não porque eu acho que confunde um pouco ((risos))... alternativa... alternativa sim... mas numa pegada mais ENEM

Pesquisadora: tá... por que o ENEM em especial?

P8: ah porque eu acho que ele avalia bem essa coisa da compreensão do texto de maneira geral... e também porque eu preparo eles para o ENEM às vê/... ensino médio pelo menos... eu preparo eles para o ENEM porque muitos querem o espanhol... (Dados da Pesquisa, 2020).

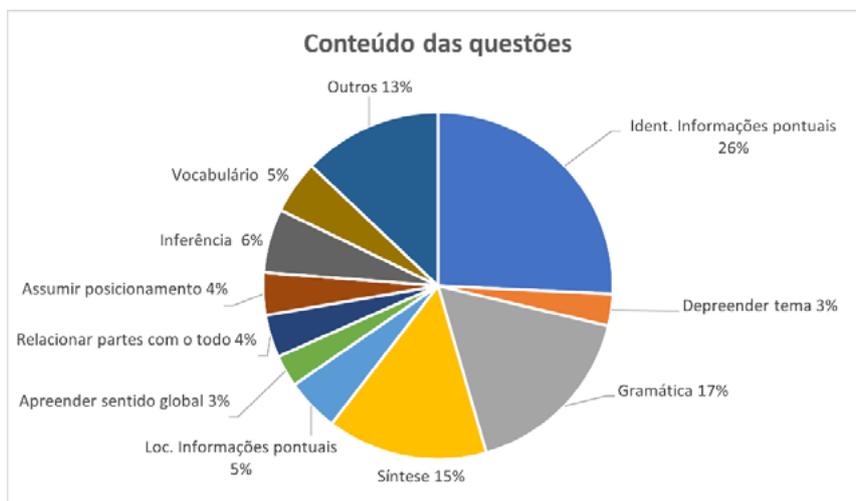
- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

Como é possível notar, os exames externos podem influenciar a avaliação da aprendizagem, tornando-a um momento de preparação para as referidas provas. Fugiria do escopo deste artigo discutir o efeito retroativo dos exames de larga escala na avaliação escolar, entretanto, não podemos deixar de mencionar que tal prática nos parece preocupante, dada a finalidade de cada avaliação.⁸

Em relação aos itens de resposta curta, acreditamos que esse tipo de item tenha se destacado no *corpus* (23%) pela praticidade de correção (se comparado às questões de resposta aberta), fácil elaboração e pelo tipo de conhecimento que pode avaliar, como perguntas de localização (introduzidas por quem, onde, quando etc.). Já os itens de respostas abertas (15%) podem ser de fácil elaboração e permitem avaliar diferentes tipos de conhecimento, entretanto, requerem mais tempo para correção e se a resposta tiver de ser redigida em LE o estudante pode ter dificuldades para demonstrar o entendimento do texto. No *corpus* não houve nenhuma especificação se as respostas deveriam ser redigidas em português ou espanhol, contudo, os enunciados sempre estavam em ELE, o que nos leva a acreditar que as respostas também deveriam ser escritas no idioma de estudo.

Também analisamos as questões propostas nas avaliações que compõem o *corpus* e pudemos verificar os conteúdos requisitados. Se destacaram, quantitativamente, os itens de identificação de informações pontuais (26%), gramática (17%), localização de informações explícitas (15%), como demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2. Conteúdo das questões



Fonte: Elaboração própria

⁸ Para mais sobre o efeito retroativo, ver: Alderson (1993) e Scaramucci (2004).

Entendemos por itens de identificação de informações pontuais aqueles que o leitor deve se atentar aos detalhes do texto para resolver o item proposto. O exemplo a seguir ilustra este tipo de questão (Figura 6):

Figura 6. Fragmento da Avaliação de P8

“Todo el día, sentados en el patio, en un banco estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos, y volvían la cabeza con la boca abierta.”

1. Por que o narrador trata os filhos do casal como “idiotas”, com olhos “estúpidos”?

A. Porque eles eram gêmeos.

B. Porque eles sofriam de alguns problemas de saúde mental e eram “alienados”.

C. Porque o narrador já sabia do fim trágico do conto e o que os irmãos fizeram com a irmã.

D. Porque todos os filhos do casal morreram.

E. Porque todos os filhos do casal sofrem de doenças psicológicas e matam os pais.

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Trata-se de uma questão de múltipla-escolha, apresentada a alunos do EM, que traz um excerto do conto analisado. O aprendiz é requisitado a compreender o uso do vocabulário “idiotas” dentro do contexto analisado. A nosso ver, é uma questão pertinente para o entendimento do conto e que exige uma leitura aprofundada. Contudo, se observarmos os distratores oferecidos, perceberemos que são facilmente refutáveis, fazendo que a identificação de informações pontuais possa se restringir à eliminação desses distratores. Desta maneira, acreditamos que a formulação da questão não favoreceu a avaliação do conteúdo desejado, tornando a questão insuficiente para o fim a que se destinava.

Entendemos por localização de informações explícitas quando o aluno é requisitado a copiar a informação dada pelo texto, como ilustra o exemplo abaixo (Figura 7):

Figura 7. Fragmento da Avaliação de P3

Busca en el texto entre qué horas se hacen en España las siguientes comidas:

a. El desayuno: _____

b. La pausa de media mañana: _____

c. La comida del mediodía: _____

d. La merienda: _____

e. La cena: _____

Fonte: dados da pesquisa (2020)

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

O exemplo acima consiste em um item no qual os alunos têm de localizar e copiar do texto os horários que os espanhóis realizam suas refeições. A questão foi proposta a alunos do 6º ano, no primeiro ano de estudo de ELE, e era a única questão de leitura trazida pela avaliação. Cremos que, ao solicitar somente esse tipo de conhecimento, o docente deixa de avaliar outros aspectos importantes da leitura, como a compreensão global. Ainda que tenha sido elaborada para alunos iniciantes no estudo do idioma, acreditamos que a temática do texto poderia ter sido explorada de modo a promover a criticidade dos aprendizes, levando-os, por exemplo, a refletir sobre seus costumes frente aos apresentados pelo texto e, quiçá, os permitindo ampliar suas percepções de mundo. Não queremos dizer, contudo, que localizar informações não seja uma estratégia de leitura válida, mas sim que é insuficiente para promover a criticidade quando é o único conteúdo requisitado.

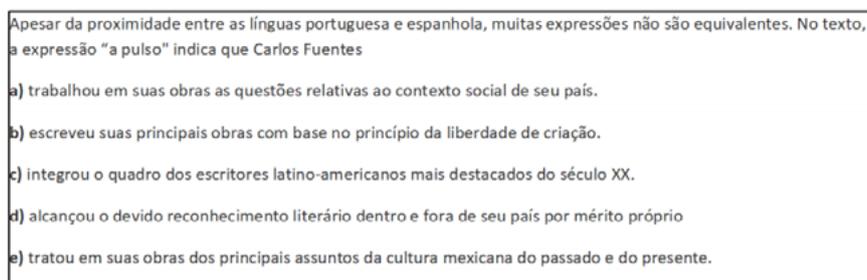
A seguir, apresentamos mais dois exemplos, que embora não tenham se sobressaído quantitativamente no *corpus*, nos chamaram a atenção (Figura 8).

Figura 8. Fragmento da Avaliação de P6

d) Ahora pon en portugués los siguientes saludos y despedidas
Buenos días _____
Te voy a extrañar _____
Adiós _____
Chao _____

Fonte: dados da pesquisa (2020)

No exemplo acima, a atividade de leitura proposta para o texto *¿Cómo se saludan los españoles?* foi apresentada aos alunos do EM, no primeiro ano de estudo do idioma. Nela é requisitada a tradução das saudações e despedidas destacadas. A nosso ver, este tipo de tarefa não contribui para o aprimoramento da competência leitora nem para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que trata a língua como um código fixo e descontextualizado. Se juntarmos os itens que avaliam gramática, vocabulário descontextualizado e tradução somam mais de 22% do *corpus* de análise, o que demonstra que ainda está muito presente a concepção de língua como um sistema estável e leitura como pretexto para aprender gramática e vocabulário. Observemos agora uma última questão (Figura 9):

Figura 9. Fragmento da Avaliação de P9

Fonte: dados da pesquisa (2020)

O item acima foi oferecido a alunos do EFII, que deveriam inferir o significado de "a pulso" a partir do contexto em que o termo é utilizado. Concordamos com Kleiman (1989) que é através das informações que não estão explícitas que o aluno pode compreender o texto, uma vez que, compreendendo o implícito, ele passa a compreender melhor o explícito. Assim sendo, entendemos que são muito pertinentes os itens que visam à inferência, como os de inferência lexical e depreender o tema (entendido aqui quando os alunos devem fazer inferências para chegar ao tema central do texto). No *corpus*, seis participantes afirmaram que fazer inferências é desejável ao ler em LE, porém só foram observados sete itens que solicitam esse tipo de conteúdo, representando menos de 9% da totalidade. Acreditamos que a dificuldade de elaborar bons itens inferenciais bem como a pouca objetividade que eles podem trazer, possivelmente, explique o baixo uso desse tipo de conhecimento.

Por fim, também nos chamou a atenção negativamente o baixo índice de questões propostas que visam ao posicionamento do leitor frente ao que lê. Acreditamos que esse tipo de questão ajuda no desenvolvimento da criticidade, pois sempre parte de um local de análise e pode levar à reflexão. Entretanto, esse tipo de conhecimento foi pouco valorizado dentro do *corpus* analisado.

Exposta nossa análise e discussão dos dados obtidos, passamos às nossas considerações finais.

Considerações finais

A partir da análise dos dados, percebemos que muitas vezes as concepções docentes não se refletem em sua prática avaliativa, isto é, embora os professores participantes demonstraram acreditar que ler em ELE extrapola a decodificação e o conhecimento sistêmico do idioma, nas avaliações que forneceram para o *corpus* de análise, valorizaram

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

esse tipo de conhecimento. Em outras palavras, entendemos que existe um desalinhamento entre o que os participantes concebem como leitura em ELE e o que exigem em suas avaliações.

Também notamos que o planejamento escolar é visto como uma exigência burocrática, que não exerce influência na práxis dos participantes, isto é, uma obrigação documental. Assim sendo, podemos afirmar que não há, para a maioria dos participantes, objetivos claros para o desenvolvimento da competência leitora e, quando há, não servem de orientadores do ensino, ficam esquecidos no planejamento escolar. Sem metas pré-estabelecidas, o trabalho docente acaba sendo guiado pelo livro didático, deixando de existir práticas socialmente localizadas.

Observamos que, para a maioria dos participantes, é importante, na hora de escolher o texto que vai compor a avaliação de leitura em ELE, manter a temática trabalhada em sala de aula. Porém, a escolha da temática está fortemente vinculada a elementos gramaticais e lexicais do idioma, sinalizando uma concepção de língua como código fixo e, possivelmente, indicando que esses são os conteúdos valorizados no ensino de ELE.

A concepção de língua como código fixo também é reforçada pelos conteúdos requeridos nas avaliações, uma vez que 37% das questões propostas analisam conteúdos gramaticais, lexicais ou localização de informações explícitas. Enquanto itens que exigem inferência ou posicionamento frente ao texto totalizam apenas 10% das questões apresentadas.

Se entendemos que a LE deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica (fomentando a reflexão sobre lugar/posição que o sujeito ocupa na sociedade), a maior parte das avaliações analisadas no *corpus* não tem favorecido esse aspecto.

Sabemos que não existem receitas mágicas quando tratamos de educação, mas acreditamos que a formação continuada (que reflita o papel da leitura na sociedade e o papel da avaliação para o ensino) possa contribuir para melhorias nesse campo. Também entendemos que é extremamente necessário estabelecer objetivos de ensino claros e exequíveis, objetivos que devem passar pelas diretrizes educacionais (como os documentos orientadores de ensino) e que sejam refletidos no planejamento escolar.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e métodos**. Portugal: Porto, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

CASSANY, D. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximación a la comprensión crítica. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 25, n. 2, p. 6-23, 2004.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. *In*: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 19-31.

JORDÃO, C. M. Pedagogia Crítica e Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33).

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: do código ao discurso. *In*: VAZ BONI, V. (org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul. 2004.

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** 1995. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SOLÉ, I. Ler, leitura e compreensão: sempre falamos da mesma coisa? *In*: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão da leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: prática de mudança por uma práxis transformadora.** 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Alessandra Gomes da. Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 265-282, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 30/08/2021 | Aceito em: 09/11/2022.
