



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**AVALIAÇÃO DE LEITURA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: DAS
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES À PRÁTICA**

Alessandra Gomes da Silva

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

AVALIAÇÃO DE LEITURA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA:
DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES À PRÁTICA

Alessandra Gomes da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

Silva, Alessandra Gomes da

Avaliação de Leitura em Espanhol Língua Estrangeira: das concepções dos
professores à prática / Alessandra Gomes da Silva. -- 2020.

172 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Rosa Yokota

Banca examinadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula,
Profa. Dra. Ana Paula Martínez Duboc

Bibliografia

1. Avaliação. 2. Leitura. 3. Espanhol Língua Estrangeira. I. Orientador.
II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Alessandra Gomes da Silva, realizada em 23/04/2020:

Rosa Yokota

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
USP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Ana Paula Martinez Duboc e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Rosa Yokota

Profa. Dra. Rosa Yokota

Aos meus pais, José Adailton e Marilza, cuja vida difícil não permitiu que cursassem os estudos universitários, mas que nunca mediram esforços para que eu avançasse nos meus.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é lembrar quem se fez presente, então agradeço:

À professora Dra. Rosa Yokota, por aceitar me orientar sem me conhecer, pelo trabalho sério e comprometido nesses dois anos de orientação. Minha mais sincera admiração pela profissional que é.

À professora Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e à professora Dra. Ana Paula Martinez Duboc, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e pela participação na defesa, apesar de uma pandemia.

À minha família, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos que tive que me ausentar.

Ao meu esposo Júlio Cesar, pelo companheirismo e encorajamento ao longo dessa jornada e pelas contribuições com a formatação desta dissertação.

Aos amigos que de alguma forma me apoiaram nesta etapa. Em especial, às amigas Celia e Thaís, pela participação na pilotagem dos instrumentos de coleta de dados. À amiga Renata, pelas contribuições com as transcrições das entrevistas. À amiga Esther, pelas contribuições para a revisão desta dissertação.

A todos os participantes, sem os quais esta pesquisa não teria se concretizado.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem, embora estudada no meio acadêmico, ainda é um elemento de controvérsias no âmbito educacional. Ao mesmo tempo que é rejeitada por alunos e professores, é valorizada dentro do sistema de ensino (SCARAMUCCI, 1999). Inerente ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação assume diferentes funções dentro da esfera escolar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), entre as quais se destaca a de diagnóstico do estágio dos aprendizes que orienta a tomada de decisões (SCARAMUCCI, 1999). Entretanto, sabe-se que a avaliação nunca é neutra, pois sempre carregará, ainda que de maneira implícita, visões e pressupostos teóricos do professor e/ou da instituição de ensino. Não menos importante é o papel que a leitura ocupa no contexto escolar e na sociedade. Entende-se que o ato de ler é vital para que o sujeito exerça plenamente seu papel de cidadão numa sociedade letrada. O ensino de língua estrangeira (em especial o desenvolvimento da competência leitora) ganha relevância para o exercício da cidadania, uma vez que amplia as possibilidades de interpretação de mundo dos aprendizes (JORDÃO, 2004). Cabe à escola portanto, como uma das principais agentes do ensino, fomentar o desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira para a qual a avaliação da aprendizagem é ferramenta imprescindível. Considerando que a avaliação carrega diferentes visões e pressupostos teóricos e que especificamente na avaliação de leitura em língua estrangeira passam pelo entendimento do que é língua(gem) e o que é ler, esta pesquisa propõe-se a verificar junto a nove professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, suas concepções acerca das avaliações de leitura em ELE e como essas avaliações acontecem na prática. Tendo em vista a natureza qualitativa desta pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos para a coleta de dados: questionário (com perguntas abertas, fechadas e relacionadas), entrevista semiestruturada, análise documental (a partir das avaliações de leitura fornecidas pelos participantes), além das notas de campo da pesquisadora. Através destes instrumentos pudemos inferir sobre o *locus* dos participantes enquanto avaliadores e sua *práxis* avaliativa. A interpretação dos dados evidencia a forte influência dos exames externos na avaliação escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Espanhol Língua Estrangeira; Leitura.

ABSTRACT

Learning assessment, although studied in academia, is still a controversial element in the educational field. While it is rejected by students and teachers, it is valued within the education system (SCARAMUCCI, 1999). Inherent in teaching and learning processes, assessment assumes different functions within the school sphere (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), among which the apprenticeship diagnosis stage that guides decision-making stands out (SCARAMUCCI, 1999). However, it is known that assessment is never neutral, as it will always carry, albeit implicitly, theoretical views and assumptions of the teacher and / or the educational institution. Foreign language teaching (especially the development of reading competence) gains relevance for the exercise of citizenship, since it expands the possibilities of interpreting the world of learners (JORDÃO, 2004). It is up to the school, therefore, as one of the main agents of teaching, to foster the development of reading competence in a foreign language in which learning assessment is an essential tool. Considering that evaluation carries different views and theoretical assumptions and that it is essential to be understood what language and reading means in foreign language reading assessment, this research aims to verify the way nine teachers of Spanish as a foreign language (SFL) conceive reading assessment and how these evaluations take place in practice. In view of the qualitative nature of this research, four instruments were used for data collection: questionnaire (with open, closed and related questions), semi-structured interview, document analysis (from the reading assessments provided by the participants) in addition to the researcher's field notes. Through these instruments, it was possible to infer the participants' *locus* as evaluators and the *praxis* of their evaluation. Data interpretation shows the strong washback of external exams on learning assessment.

Keywords: Assessment; Spanish as a Foreign Language; Reading.

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje, a pesar de estudiada en el medio académico, todavía es un elemento de controversias en el ámbito educacional. Al paso que es rechazada por alumnos y profesores, es valorada dentro del sistema de enseñanza (SCARAMUCCI, 1999). Inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación adquiere diferentes funciones dentro de la esfera escolar (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), entre las cuales se destaca la de diagnóstico del nivel de los aprendices, lo que sirve para orientar la tomada de decisiones (SCARAMUCCI, 1999). Sin embargo, se sabe que la evaluación nunca es neutra, puesto que siempre supone, aunque de modo implícito, visiones y concepciones teóricas del profesor y/o de la institución académica. No menos importante es el papel que la lectura ocupa en el contexto escolar y en la sociedad. Se entiende que el acto de leer es esencial para que el sujeto ejerza plenamente su papel de ciudadano en una sociedad alfabetizada. La enseñanza de lengua extranjera (en especial el desarrollo de la competencia lectora) gana relevancia para el ejercicio de la ciudadanía, ya que amplía las posibilidades de interpretación de mundo de los aprendices (JORDÃO, 2004). Cabe a la escuela, por lo tanto, como una de las principales agentes de la enseñanza, fomentar el desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera para la cual la evaluación del aprendizaje es herramienta imprescindible. Reconociendo la evaluación conlleva diferentes visiones y concepciones teóricas y que en especial en la evaluación de la lectura en lengua extranjera esas visiones pasan por lo que se entiende de lo que es lengua/lenguaje y lo que es leer, esta investigación se propone a analizar las concepciones acerca de las evaluaciones de lectura y cómo resulta la práctica evaluativa de nueve profesores de Español Lengua Extranjera (ELE), de la Enseñanza Fundamental (Años Finales) y Media. Considerando la naturaleza cualitativa de esta investigación, se utilizaron cuatro instrumentos para la toma de datos: cuestionario (con preguntas abiertas, cerradas y relacionadas), entrevista semiestructurada, análisis documental (a partir de las evaluaciones de lectura proporcionadas por los participantes), además de las notas de campo de la investigadora. A través de esos instrumentos pudimos inferir sobre el *locus* de los participantes como evaluadores y sobre la *praxis* evaluativa. La interpretación de los datos evidencia fuerte impacto de los exámenes externos en la evaluación escolar.

Palabras clave: Evaluación; Español Lengua Extranjera; Lectura.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Perfil dos participantes	68
Quadro 2 - Atuação profissional dos participantes.....	68
Quadro 3 - Contexto de atuação dos participantes	69
Quadro 4 - Dados das entrevistas	74
Gráfico 1 - Tipologia de questão	95
Gráfico 2 - Conteúdo das questões	107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escolha do texto P2.....	91
Figura 2 - Escolha do texto P3.....	92
Figura 3 - Escolha do texto P9.....	93
Figura 4 - Grau de determinação do texto P2.....	100
Figura 5 - Grau de determinação do texto P6	101
Figura 6 - Grau de determinação do texto P9	101
Figura 7 - Fragmento da Avaliação P8.....	108
Figura 8 - Fragmento da Avaliação P6.....	109
Figura 9 - Fragmento da Avaliação P3.....	110
Figura 10 - Fragmento da Avaliação P9.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CL	- Centro de Línguas
DELE	- Diploma de Español como Lengua Extranjera
EF	- Ensino Fundamental
EF-AF	- Ensino Fundamental – Anos Finais
EI	- Ensino Infantil
ELE	- Espanhol como Língua Estrangeira
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LE	- Língua Estrangeira
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P1	- Participante 1
P2	- Participante 2
P3	- Participante 3
P4	- Participante 4
P5	- Participante 5
P6	- Participante 6
P7	- Participante 7
P8	- Participante 8
P9	- Participante 9
PCN+	- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCN-EF	- Parâmetros Curriculares Nacionais 3º. e 4º. Ciclos do Ensino Fundamental
PCN-EM	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
QCER	- Quadro Comum Europeu de Referência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AVALIAÇÃO	17
2.1 A avaliação sob uma perspectiva histórica	17
2.2 Avaliação da aprendizagem	19
2.2.1 Avaliação como sinônimo de mensuração	20
2.2.2 Conteúdo da Avaliação	21
2.2.3 Conhecimento e concepção de língua(gem).....	23
2.2.4 Forma da avaliação.....	25
2.2.5 Finalidade da avaliação	26
2.2.6 Avaliação nos documentos oficiais	29
2.2.7 Letramento em avaliação	32
2.3 Exames de Língua Estrangeira	33
2.3.1 Exames de LE sob uma perspectiva histórica	34
2.3.2 Tipos de exames de LE	35
2.4 Avaliação da aprendizagem em contexto de línguas	37
3 LEITURA	40
3.1 Evolução da leitura intensiva para extensiva	41
3.2 Modelos de leitura por um viés psicológico	42
3.2.1 Modelo Ascendente.....	43
3.2.2 Modelo Descendente	44
3.2.3 Modelo Interativo.....	45
3.3 Letramentos	47
3.3.1 Novos Estudos do Letramento	47
3.3.2 Novos Letramentos	50
3.3.3 Multiletramentos	50
3.3.4 Letramento crítico	51
3.4 Leitura nos Documentos Oficiais Brasileiros	54
3.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental	54
3.4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	56
3.4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais +	57
3.4.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	59
3.5 Leitura no Quadro Comum Europeu de Referência	62
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	65
4.1 A pesquisa científica e a abordagem qualitativa	65
4.2 Perfil dos participantes	67
4.2.1 Contexto de atuação dos participantes	69
4.3 Instrumentos de coleta de dados	70
4.3.1 Questionário	70
4.3.1.1 <i>Procedimentos de aplicação do questionário</i>	71
4.3.2 Entrevista.....	71
4.3.2.1 <i>Procedimentos de aplicação da entrevista</i>	73
4.3.3 Notas de campo	74
4.3.4 Análise documental.....	75
4.3.4.1 <i>Procedimentos para coleta de documentos</i>	77
4.4 Procedimentos de análise dos dados	77
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79

5.1 O lócus dos participantes enquanto avaliadores	79
5.1.1 A competência implícita X competência teórica.....	80
5.1.2 O poder de agência.....	83
5.1.3 Concepções sobre avaliar	86
5.2 A operacionalização da prática avaliativa	88
5.2.1 Perspectivas sobre a forma.....	88
5.2.1.1 <i>Instrumentos avaliativos</i>	89
5.2.1.2 <i>Escolha dos textos para avaliar ELE</i>	91
5.2.1.3 <i>Tipos de questões</i>	94
5.2.1.4 <i>Exigências da instituição que interferem na elaboração da avaliação</i>	98
5.2.2 Perspectivas sobre o conteúdo.....	99
5.2.2.1 <i>Visões sobre texto e sobre leitura</i>	99
5.2.2.2 <i>Objetivos de leitura</i>	104
5.2.2.3 <i>Conteúdo das questões propostas</i>	106
5.2.3 Perspectivas sobre a finalidade da avaliação.....	112
5.2.3.1 <i>Avaliar para atribuir nota</i>	112
5.2.3.2 <i>Avaliar para preparar para os exames externos</i>	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	127
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	131
APÊNDICE D – TIPOLOGIA DAS QUESTÕES EMPREGADAS NO <i>CORPUS</i>	133
APÊNDICE E – CONTEÚDO DAS QUESTÕES EMPREGADAS NO <i>CORPUS</i>	136
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	139
ANEXO B – AVALIAÇÕES FORNECIDAS PELOS PARTICIPANTES	140

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é um ato antigo que remete a milênios da Era a.C. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017). Podemos encontrar a avaliação em diferentes áreas da atividade humana, pois todos, em algum momento, avaliam e são avaliados. A avaliação educacional, contudo, se estabeleceu somente no início do século XX (VIANNA, 1995) e hoje está fortemente vinculada aos contextos formais de ensino.

A avaliação da aprendizagem pode assumir múltiplas funções dentro de um contexto educacional (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), entretanto, é consenso entre os estudiosos do tema (LUCKESI, 2011; SCARAMUCCI, 1997, entre outros) que sua função principal é diagnosticar a aprendizagem para reorientar o ensino. Ou seja, entende-se que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e é uma das ferramentas que dão suporte à tomada de decisões.

Igualmente antigo é o ato de ler, há relatos de textos escritos desde a Antiguidade. No entanto, a forma que o homem se relaciona com o texto não é uma constante ao longo da História. Pode-se dizer que o uso que o sujeito faz da apropriação da leitura se vincula diretamente às práticas sociais impostas pela sociedade que o circunda. Se na Idade Média ler era entendido como proclamar em ritos religiosos para colocar o sujeito frente à palavra divina, hoje é uma condição *sine qua non* para que o sujeito participe satisfatoriamente de uma sociedade letrada.

Sendo a escola a principal agente de ensino desde o século XVIII, ela não pode furtar-se do papel que exerce para o ensino da leitura, pois permitir que o sujeito se aproprie do código escrito é dar-lhe a oportunidade de desenvolver-se e atuar em sua sociedade; é dar-lhe a oportunidade de exercer plenamente sua cidadania.

O ensino de língua estrangeira (doravante LE) especificamente ganha importância para o exercício da cidadania, uma vez que oferece ao aprendiz “possibilidades diferentes de percepção e interpretação de mundo” (JORDÃO, 2004, p. 8). Em outras palavras, aprender uma LE permite que o sujeito amplie seus procedimentos interpretativos e possa agir como cidadão global e localmente.

Cabe à escola, portanto, promover o ensino de LE de qualidade, que fomente a ampliação dos procedimentos interpretativos dos aprendizes, para a qual o desenvolvimento da competência leitora é vital. Sendo a avaliação a ferramenta que permite diagnosticar o estágio de aprendizagem, entendemos que a avaliação de leitura em LE ganha relevância no âmbito

educacional, pois permitirá aprimorar o ensino e favorecerá um melhor desenvolvimento do aprendiz enquanto cidadão.

Embora a leitura em língua materna (LM) e LE venha sendo estudada largamente no meio acadêmico e amplamente discutida nos documentos oficiais brasileiros (como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio) parece haver na prática escolar diferentes fatores que atuam conjuntamente e conflituosamente no seu ensino e na sua avaliação.

A partir da minha prática docente como professora de espanhol no ensino regular Fundamental – Anos Finais (EF- AF)¹ e Ensino Médio (EM) em uma rede particular de escolas da cidade de São Paulo, pude notar que os objetivos de leitura e critérios para avaliá-los nem sempre eram consenso entre os professores da disciplina. Frequentemente as avaliações que elaborávamos respeitavam mais as crenças individuais do professor que metas de ensino a serem alcançadas. Assim, dependendo do professor que elaborava a avaliação, eram analisados diferentes “tipos” de leitura, ora com atividades de localização de informação, ora com atividades mais inferenciais.

A partir dessas inquietações e de leituras realizadas sobre avaliação em contexto de línguas, pude entender que o professor/avaliador de idiomas sempre carrega consigo suas “crenças e pressupostos teóricos (...) sobre o que é língua(gem) ensinar/ aprender/ avaliar.” (SCARAMUCCI, 2006, p. 57).

Segundo Coracini (2005, p. 15):

a leitura sempre carrega consigo uma postura teórica ainda que não explicitada, já que partimos do pressuposto que teoria e prática se entrelaçam e se interpenetram sem que se torne um todo homogêneo.

Ainda, a partir da minha prática docente, também pude perceber que frequentemente as demandas escolares influenciavam diretamente nas avaliações aplicadas. Assim, as avaliações escolares que deveriam guardar fiel relação com o ensino, por vezes, estavam mais vinculadas às concepções (de língua, de leitura e de avaliação) dos professores e/ou às exigências do contexto de ensino em lugar do seu real propósito: diagnosticar o processo de aprendizagem e orientar a tomada de decisões.

¹ O Ensino Fundamental se divide em dois ciclos: Anos Iniciais e Anos Finais que correspondem, respectivamente, do 1º ao 5º anos e do 6º ao 9º anos.

Dadas estas considerações, objetiva-se com esta pesquisa entender o funcionamento das avaliações de leitura de ELE no EF-AF e EM. Considerando que as avaliações escolares são influenciadas pelas concepções dos docentes avaliadores e das demandas institucionais, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

- I. Qual o *lócus* dos participantes enquanto avaliadores de leitura em ELE?
- II. Como se operacionaliza a prática avaliativa de leitura em ELE nos contextos onde atuam?
- III. O que pode ser interpretado a partir dos dados analisados nesta pesquisa?

A fim de responder estas perguntas organizaremos esta dissertação em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução. No capítulo 2 apresentaremos uma revisão teórica sobre a avaliação, primeiramente focaremos na avaliação numa perspectiva histórica e em seguida discorreremos sobre a avaliação da aprendizagem. Em um terceiro momento, abordaremos os exames de LE para então apresentar nossa fundamentação sobre avaliação de aprendizagem em contexto de línguas.

No capítulo 3 revisaremos as teorias sobre leitura. Iniciaremos essa revisão por uma perspectiva histórica, a fim de demonstrar como o ato de ler pode ser interpretado de diferentes maneiras ao longo dos séculos. Em um segundo momento, apresentaremos os modelos de leitura de base psicológica. Com o objetivo de mostrar o caráter social atribuído à leitura, em seguida, abordaremos os estudos dos Letramentos. E, em um quarto momento, apresentaremos o como a leitura é concebida pelos documentos oficiais brasileiros e no Quadro Comum Europeu de Referência (doravante QCER).

No capítulo 4 apresentaremos a metodologia que embasa esta pesquisa e o perfil dos participantes. No 5, analisaremos e discutiremos os dados obtidos e, no capítulo 6, passaremos às nossas considerações finais.

2 AVALIAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos nosso embasamento teórico sobre a avaliação. Partiremos de uma perspectiva histórica sobre a avaliação educacional para, em um segundo momento, discorrer sobre a avaliação da aprendizagem. Dentro da avaliação da aprendizagem trataremos aspectos que consideramos essenciais para o tema: avaliação como sinônimo de mensuração, conteúdo, forma e finalidade da avaliação. Ainda dentro da avaliação da aprendizagem, mostraremos como esse tema é tratado nos documentos oficiais brasileiros e o conceito de letramento em avaliação - por considerar um tema de suma importância para a área. Em um terceiro momento, apresentaremos os pressupostos teóricos sobre os exames de LE, passando por uma perspectiva histórica e por sua tipologia. Por fim, em um quarto momento, discorreremos sobre a avaliação da aprendizagem em contexto de línguas.

2.1 A avaliação sob uma perspectiva histórica

A avaliação está presente em diversas áreas da atividade humana. Todas as pessoas, em algum momento, avaliam e são avaliadas. O ato de avaliar formalmente é antigo e remete ao ano de 2205 a.C., quando o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a fim de promovê-los ou demiti-los. Os exames surgiram, portanto, como instrumentos de controle social e, ao longo da história, ganharam outras significações (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017).

A avaliação aplicada à educação, entretanto, se consolidou somente no início do século XX. Trabalhos originários no contexto norte-americano obtiveram grande alcance e influenciaram outros contextos educacionais, como o contexto brasileiro. Desta maneira, a seguir, retomaremos como se deu a evolução histórica da avaliação sob a perspectiva norte-americana para que, assim, possamos discutir como alguns conceitos ainda ressoam no contexto educacional brasileiro.

De acordo com Vianna (1995), nos primeiros anos do século XX, o campo educacional recebeu fortes influências do setor industrial e de pesquisas de viés psicológico. O autor destaca que elementos desenvolvidos para o gerenciamento industrial como a sistematização, a padronização e a eficiência afetaram a sociedade norte-americana como um todo, incluindo a educação. Assim, desenvolveram-se metodologias (como o uso difundido de *surveys*) para medir a eficiência dos professores e dos sistemas educacionais, tratando de implantar na educação procedimentos utilizados na indústria.

Em relação às pesquisas de base psicológica destaca-se a fundamentação teórica de E.L. Thorndike que sinalizava a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos. Nos princípios do século XX, a teoria de Thorndike abriu caminho para diversas pesquisas que tratavam de medir as capacidades humanas. Desenvolveram-se diversos testes objetivos, como os testes normativos (*norm-referenced testing*) que visavam a comparação entre o desempenho dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo (VIANNA, 1995).

A avaliação da aprendizagem, no entanto, começou a ser discutida nos Estados Unidos somente a partir de 1930, quando Ralph W. Tyler apontou a necessidade da atenção que os educadores deveriam ter com a aprendizagem de seus estudantes. De acordo com Vianna (1995, p. 10):

(Tyler) procurou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas.

Nas palavras de Luckesi (2011), o que Tyler propôs foi um sistema de ensino que obedecesse a seguinte sequência: 1) ensinar algo; 2) diagnosticar sua consecução; 3) avançar, caso os resultados fossem satisfatórios, e 4) reorientar o ensino, caso os resultados fossem insatisfatórios.

É importante ressaltar que os primeiros anos do século XX foram fortemente marcados pelo paradigma positivista. Buscava-se assim dar uma cientificidade à educação. Desde a obra de Tyler impera-se uma racionalidade técnica no campo da avaliação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002) e valoriza-se a objetividade. Nesse período, avaliação e mensuração se confundem. Entende-se que avaliar é quantificar e o resultado obtido pode ser interpretado como sinônimo do conhecimento alcançado.

Passando ao contexto brasileiro, sabe-se que os exames escolares como os conhecemos hoje foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, especificamente quando os jesuítas elaboram um documento denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), usualmente conhecido como *Ratio Studiorum*. Nesse documento, estava formalizado como deveria ser a prática pedagógica nas escolas jesuítas, bem como as formas de examinar os alunos no fim do ano. Luckesi (2000) exemplifica que algumas condutas propostas pelo *Ratio Studiorum* ainda são

adotadas nas avaliações de hoje, como a realização da prova em silêncio, sem consulta e com tempo pré-estabelecido.

Luckesi (2000) também destaca a obra de John Amós Comênio, publicada em 1632, intitulada *Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*, cujos princípios também seguem presentes nas práticas pedagógicas atuais, como o uso de provas para forçar os alunos estudarem “pra valer” e o uso do medo como recurso para conseguir a atenção dos aprendizes.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem só começou a ser pensada no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 e recebeu grande influência das pesquisas norte-americanas. Luckesi (2011), no entanto, ressalta que somente com a publicação da LDB de 1996 o termo avaliação de aprendizagem começou a ser utilizado em documentos oficiais. O autor destaca que a legislação assimilou as novas proposições sobre a avaliação, contudo a prática escolar ainda está longe de fazê-lo. Discorreremos a seguir sobre este tema.

2.2 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem pode desempenhar inúmeras funções dentro de um contexto educativo: formação, seleção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente, funções relacionadas à motivação e à orientação; funções administrativas, acadêmicas de aprovação ou de recuperação, instrumento de controle disciplinar, entre outros. Aumentam-se suas funções na mesma proporção em que se perde a transparência de seus reais propósitos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

É certo, no entanto, que a avaliação exerce um papel contraditório dentro do contexto escolar, pois ao mesmo tempo em que é rejeitada e detestada por alunos e professores é extremamente valorizada dentro da escola (SCARAMUCCI, 1999).

As múltiplas funções e o papel paradoxal da avaliação da aprendizagem são mencionados em diversos estudos sobre o tema (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, LUCKESI 2011, SCARAMUCCI, 1999, VASCONCELLOS, 2003, entre outros). Comumente encontramos nessas pesquisas aspectos considerados cruciais para a prática avaliativa, a saber: avaliação como sinônimo de mensuração, considerações sobre o conteúdo (o que avaliar), considerações sobre forma (como avaliar) e finalidade da avaliação (para que avaliar). Discutiremos esses pontos a seguir.

2.2.1 Avaliação como sinônimo de mensuração

Como dito, as pesquisas norte-americanas do início do século XX implicaram numa concepção de avaliação como sinônimo de mensuração. Essa concepção ainda prevalece em muitos contextos educacionais. Diversos estudiosos da avaliação (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017; LUCKESI, 2011; SCARAMUCCI, 1997; 1999; XAVIER, 1999, entre outros) concordam que a avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro está fortemente vinculada à nota. Pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem ganhou tanto destaque no contexto escolar que hoje vivemos “a pedagogia do exame”² (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011) argumenta que, em nossa prática educacional, a avaliação foca o produto (normalmente aferido através de provas, de exames), não a aprendizagem. Assim, a atenção dentro do processo de ensino-aprendizagem está voltada para a promoção do aluno, para a qual a nota é um elemento fundamental. Em outras palavras, avaliar está associado a dar nota e a nota está associada ao nível alcançado de aprendizagem.

A aferição do rendimento escolar é utilizada, portanto, para classificar e promover os alunos. Quando há a possibilidade de revisão dos conteúdos não é para sanar as falhas na aprendizagem, mas para recuperar a nota. Gera-se assim o errôneo entendimento de que a nota tem maior relevância que o conhecimento.

Esse entendimento também é compartilhado pelos aprendizes que “estudam para tirar nota”. Vasconcellos (2003) argumenta que os alunos estão condicionados a estudar em função da nota e não do aprendizado. Esse condicionamento seria reflexo do próprio sistema de ensino a que foram submetidos. Nas palavras de Xavier (1999, p. 101): “a supervalorização das notas em detrimento da verdadeira concepção de aprendizagem é um fenômeno que reforça as práticas avaliativas classificatórias e acentua uma cultura de ensinar e aprender para a nota”.

Sabendo que as notas nem sempre expressam o nível de conhecimento adquirido, uma vez que há diversas variáveis (nervosismo, falta de atenção, insegurança, falta de tempo para estudar etc.) que podem afetar os resultados, entendemos que avaliar abrange um universo maior que a atribuição de notas. Em outras palavras, consideramos que avaliação como sinônimo de mensuração é uma visão reducionista que não abrange a complexidade do tema.

Entendemos que embora a atribuição de notas esteja presente no ato de avaliar, a nota não é o objetivo final da avaliação, é apenas uma etapa do processo. Luckesi (2011) defende a ideia de que se deve estabelecer um padrão mínimo de conhecimento, em lugar de uma nota

² Nesta pesquisa, os termos exame, prova e teste serão utilizados como sinônimos.

mínima para a aprovação. Argumenta que a média final obtida por notas pode ser enganosa e não revelar o verdadeiro nível de aprendizagem atingido. Concordamos com Xavier (1999) e Scaramucci (1999) que a supressão da nota não funcionaria no nosso atual sistema de ensino. Seriam necessárias mudanças anteriores que envolvessem as próprias concepções de ensinar, aprender e avaliar. Segundo Xavier (1999, p. 112):

Se o objetivo é promover o lado formativo da avaliação, então faz-se necessário desburocratizar o processo avaliativo, não com a eliminação das notas, mas com prazos maiores para que o professor possa desenvolver com calma o trabalho que beneficie o crescimento dos alunos.

Essa visão vai ao encontro de Vasconcellos (2003), que defende que somente a partir de práticas educacionais que rompam com a concepção de avaliação como medida nos preocuparemos efetivamente com o desenvolvimento do conhecimento. Caberia, então, refletir quais práticas são mais adequadas para cada contexto de ensino.

2.2.2 Conteúdo da Avaliação

Outro aspecto relevante da avaliação da aprendizagem é o seu conteúdo, isto é *o que* deve ser avaliado. Entendemos que o conteúdo se relaciona à epistemologia do conhecimento, pois “conforme se entenda o conhecimento, a avaliação vai (deve ir) por uns caminhos ou por outros” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 29).

A influência do paradigma positivista na educação resulta numa concepção prescritiva do conhecimento. Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento é algo externo ao sujeito. O currículo se resume em uma série de programações em torno de objetivos (visão que vai ao encontro da avaliação por objetivos proposta por Tyler). O ensino consiste em mudar a conduta do aprendiz (condutismo), sendo o professor o produtor do conhecimento e o aluno apenas um receptor. Sob essa perspectiva, a avaliação consiste em medir se o aluno assimilou o conhecimento a ele transmitido. Segundo Álvares Méndez (2002, p. 31):

O currículo estruturado em torno de objetivos de conduta oferece uma visão instrumental de conhecimento. Ele encontra na racionalidade técnica, entendida como modo de objetificação de todos os fenômenos - sejam culturais e sociais, materiais ou simbólicos, físicos ou mentais-, a sua forma de raciocinar e de explicar. Trata o sujeito que aprende como receptor passivo que aceita e acumula informação.

Ao entender que o conhecimento (sempre transmitido de maneira objetiva e neutra) é externo ao sujeito, encontraremos avaliações que valorizam a memorização de conteúdos estáveis, deixando de lado atividades que valorizem o raciocínio crítico, por exemplo. Especificamente em avaliação em contexto de línguas, poderemos notar a valorização de conteúdos fixos como itens gramaticais ou vocabulário descontextualizado, sinalizando uma “fragmentação do saber” (DUBOC, 2007).

Concordamos com Vasconcellos (2003) que não é possível inferir sobre o estágio de aprendizagem a partir de exercícios de memorização, uma vez que memorização não é sinônimo de entendimento. Assim, compreendemos que a racionalidade técnica não é suficientemente adequada para direcionar o processo de ensino-aprendizagem tampouco sua avaliação.

Segundo Álvarez Méndez (2002, p. 32), em oposição ao positivismo, surgem correntes epistemológicas que concebem o conhecimento como construção histórica e social “que necessita de contexto para ser entendido”. Essas correntes de pensamento extrapolam o viés da psicologia comportamental e pressupõem que o conhecimento é uma prática situada, evidenciando uma racionalidade prática e crítica, isto é, se reconhece a participação ativa dos sujeitos para a construção e para a expressão do saber.

Ao entender que o conhecimento é uma construção social, o ensino deverá fomentar reflexivamente o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos relevantes para a sociedade, pois:

Mais que as respostas pautadas em condutas específicas para identificar a realização de aprendizagens concretas a partir da perspectiva construtivista do conhecimento (visão que não deve ser reduzida a uma leitura exclusivamente psicológica) importa descobrir o que sabe quem aprende e como adquiriu tais saberes. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 32)

Entendendo que o conhecimento se constrói em práticas socioculturais historicamente situadas, a avaliação não poderá se restringir à verificação do conhecimento memorizado, ou seja, não focará o produto (o que os alunos supostamente aprendem), mas o processo (como os alunos supostamente aprendem). Essa mudança de paradigma implica em outro posicionamento frente ao processo de ensino-aprendizagem, bem como formas e momento de avaliá-lo. A memorização cederá espaço para atividades que exijam argumentação, explicação e raciocínio crítico. A avaliação formativa, cujo objetivo é acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, ganha destaque em relação à avaliação somativa, que visa somente verificar os resultados obtidos ao término de um período ou curso.

Sabendo que o fazer pedagógico é permeado de inconstâncias e descontinuidades advindas das diversas influências que recebe, concordamos com Álvarez Méndez (2002) e com

Vasconcellos (2003) sobre a necessidade de um posicionamento epistemológico frente ao conhecimento, para assim evitar rupturas e inconsistências na ação pedagógica. Pactuamos com a visão de Vasconcellos (2003, p. 147) ao afirmar que “se o professor compreender melhor os fundamentos epistemológicos de sua prática, qual seja, se dominar mais profundamente como se dá o conhecimento sua ação poderá ser muito mais eficaz”.

Especificamente em contexto de ensino de línguas, esse posicionamento perpassará pela própria concepção de língua e do que é saber uma língua. Discorreremos sobre isso a seguir.

2.2.3 Conhecimento e concepção de língua(gem)

A conceituação de língua tem sofrido alterações, em especial a partir do século XX quando a língua foi elevada a objeto de estudo da Linguística. Pode-se dizer que há duas grandes visões antagônicas em sua concepção: a língua como código e a língua como discurso, isto é, a língua como código transmissor de sentidos e a língua como sistema de construção de sentidos. (JORDÃO, 2006; JORDÃO, 2007).

Segundo Duboc (2007), o conceito de língua como código fixo predominante do ensino de línguas decorre da influência dos estudos estruturalistas³ do início do século XX. Ferdinand Saussure, nas primeiras décadas do século XX, desenvolveu estudos a partir dos quais a língua é tomada como objeto de estudo da Linguística e é concebida como um sistema abstrato e estável, que pode ser estudado a partir de suas relações internas (SAUSSURE, 2008). Entende-se que o significado é pré-determinado por convenção social não recebendo qualquer interferência dos sujeitos-usuários. Em outras palavras, a língua é um código linguístico imutável, portanto não recebe influência do uso ou contexto social em que se insere.

De acordo com Jordão (2006, p. 3) a concepção de língua calcada no pensamento estruturalista concebe a língua como intermediário entre sujeito e mundo, portanto pressupõe-se a existência de um mundo dado, exterior ao indivíduo, entendendo que sujeito e mundo são distintos um do outro, isto é, “pressupõe uma realidade concreta exterior a quem pensa sobre ela e a observa”. A língua, desta maneira, seria o instrumento que permite ao sujeito representar o mundo, nomeá-lo.

³ De acordo com Paiva (2014) a Linguística estruturalista concebe a língua como um conjunto limitado de estruturas (morfossintáticas e sonoras) que podem ser usadas em muitas variações. Nessa perspectiva, saber usar a língua seria saber combinar essas estruturas para alcançar a comunicação.

Em oposição à língua como código fixo está a língua como fenômeno social (discurso). Essa concepção, que remete aos estudos de Mikhail Bakhtin (primeiras décadas do século XX)⁴, entende que o significado é oriundo das práticas sociais. Isto é, a língua é concebida como um produto das relações sociais de seus interlocutores, não é definida exclusivamente por um sistema abstrato, como na visão saussuriana. Por ser dialogal, não é um sistema engessado, pelo contrário, está em constante evolução e recriação. Segundo Texeira e Ribeiro (2013, p. 118):

A concepção de linguagem, vista por Bakhtin é apresentada como um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, ideológico, pois a categoria básica dessa concepção é a interação verbal, cujo fundamento está no caráter dialógico. Sendo assim, a unidade básica da análise linguística, é o elemento linguístico produzido em contextos sociais reais com participantes em uma dinâmica comunicativa.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, “os sentidos não são dados independentemente da vontade do sujeito, eles são construídos pelo sujeito inserido no seu entorno social, na cultura e na sociedade” (CAMARGO; MARSON; KONDO, 2016, p. 90). Isto é, a linguagem é produzida em contextos que determinam os sentidos possíveis de serem construídos, sendo também o interlocutor um sujeito ativo no para construção de sentidos. Nas palavras de Mulik (2017, p. 323):

O significado não é algo intrínseco à palavra, mas um construto social variável. São os interlocutores os responsáveis pela atribuição de sentido sendo que este último é construído na interação [...]. Como o sentido não é algo estanque, preso a um texto ou enunciado, as comunidades interpretativas, entendidas aqui como aquelas que recebem os discursos, influenciam na forma como o sentido é construído e interpretado.

Para Jordão (2006), conceber a língua como discurso é compreendê-la como ideológica, localizada, perpassada por relações de poder. É compreender que os procedimentos interpretativos de que dispomos são determinados culturalmente e adquiridos socialmente. Portanto, a língua não seria um código a ser decifrado que nomeia o mundo, mas sim um elemento constituidor do nosso mundo.

Como dito, posicionar-se epistemologicamente frente ao conhecimento em avaliação em contexto de línguas implica em assumir concepção de língua(gem) para então buscar coerência nas ações que envolvam seu ensino e sua avaliação. A nosso ver, a visão estruturalista do idioma é questionável⁵, pois conhecer os elementos de uma língua não significa que o

⁴ Como observou a Profa. Dra. Ana Paula M. Duboc em sua arguição, durante a avaliação desta dissertação de mestrado em 23/04/2020, embora os estudos de Mikhail Bakhtin sejam pioneiros na concepção de língua como fenômeno social, não podemos deixar de mencionar que o caráter social atribuído à língua também se deve às contribuições da Sociolinguística a partir da década de 1970.

⁵ Embora tenha recebido muitas críticas, cabe ressaltar que a visão estruturalista da língua foi essencial para o desenvolvimento do ensino de LE, dentro de uma perspectiva comportamental. Linguistas estruturalistas norte-

indivíduo saberá combiná-los para usar o idioma. Assim sendo, acreditamos que o conceito de língua como discurso é mais adequado para toda complexidade que envolve o ensino e a avaliação de um idioma, pois entendemos que a língua está em constante mutação e os significados só podem ser depreendidos dentro de um contexto de uso.

2.2.4 Forma da avaliação

Em relação a *como* avaliar podemos encontrar diversos instrumentos que podem ser utilizados para as avaliações escolares. Entre eles podemos destacar provas, seminários, portfólios, autoavaliação, mapas conceituais, observação etc. Depresbiteris e Tavares (2017, *E-book*) destacam que:

o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. Mais do que o instrumento, importam o tipo de conhecimento que se põe à prova, a pergunta que se formula e a qualidade mental ou prática que se exige para a resolução dos problemas.

Mais uma vez destacamos a importância do posicionamento epistemológico frente ao conhecimento. É certo que alguns instrumentos são mais adequados para certos propósitos que outros, mas sobretudo, o mais relevante é a maneira como as perguntas e os problemas formulados poderão elucidar o estágio de aprendizagem dos alunos.

Depresbiteris e Tavares (2017) ressaltam que a escolha dos instrumentos deve estar em harmonia com os propósitos educacionais e avaliativos, ou seja, é preciso saber exatamente a finalidade da avaliação, o que será avaliado, critérios de correção, tempo disponível e o uso que se fará a partir dos resultados obtidos, não havendo, portanto, um instrumento melhor, mas instrumentos mais adequados aos propósitos pré-estabelecidos.

Sabe-se, entretanto, que a prova é o instrumento avaliativo mais utilizado na avaliação da aprendizagem. Essa soberania frente aos demais instrumentos deve-se, em grande medida, à influência dos testes objetivos do início do século XX. Duboc (2007) relata que as influências das pesquisas de cunho psicológico no campo educacional junto à busca pela objetividade e a neutralidade para medir o desempenho possibilitaram que a prova escrita prevalecesse como instrumento avaliativo por excelência.

americanos, como Robert Lado (1964), postulavam que a fala precede a escrita e que as línguas possuem estruturas diferentes. Desta maneira, métodos de ensino como Gramática e Vocabulário e Método Direto, por exemplo, começam a ser questionados e se abrem caminhos para novas formas de pensar a aquisição de LE (cf. PAIVA, 2014).

O uso difundido das provas, segundo Vasconcellos (2003), constitui-se um problema na medida que a prova (com dia marcado, duração cronometrada, matéria determinada, individual, sem consulta, etc.) supõe uma ruptura com o processo de ensino-aprendizagem, pois ao invés de avaliar o processo no processo, se avalia o aluno em um momento específico e deixa de lado outras dimensões do trabalho. Outro questionamento do autor é o uso que se faz dos resultados obtidos, concebendo a prova como uma atividade final, deixa-se de trabalhar a dificuldade e não se garante a aprendizagem.

Vasconcellos (2003, p.127) também argumenta que a prova acaba exercendo um papel político-ideológico, em suas palavras:

A prova acaba tendo um papel político-ideológico na medida que serve de legitimação do fracasso do aluno dado seu revestimento de um certo caráter “objetivo”, de uma pretensa “cientificidade”: o resultado obtido é tido como verdadeiro e imutável, o que é um enorme equívoco, face à fragilidade de sua elaboração, aplicação e correção.

A falsa cientificidade e objetividade das provas fazem que o instrumento se converta em um verdadeiro alibi para escola, professor e sociedade, uma vez que ratifica práticas classificatórias e seletivas.

Dadas tantas ressalvas ao uso da prova, poderíamos questionar as razões que a fazem tão frequente nas avaliações escolares. De acordo com Vasconcellos (2003), há diversas questões que levam à escolha desse instrumento, entre elas podemos destacar: comodidade docente, legitimidade social do instrumento (destaca-se aqui a preparação para exames externos), uso para controle disciplinar e localização do problema no aluno, não no processo. Entendendo que são questões factíveis, retomaremos esse tópico a partir da análise de dados, tratando de mostrar o papel dado à prova dentro do *corpus* de análise.

2.2.5 Finalidade da avaliação

Duboc (2007) sinaliza que muitos estudos ao longo do século XX enfatizaram a forma e o conteúdo da avaliação e relegaram a segundo plano a finalidade do ato de avaliar (para que avaliar?). Somente no final do século XX, devido a influências da Sociologia na educação, o questionamento da finalidade da avaliação ganhou maior destaque, pois passaram a ser valorizados além dos juízos de fato, os juízos de valor. A partir dos anos 80, a avaliação ganha uma perspectiva crítica e é associada ao viés sociológico.

Ao falar em finalidade da avaliação, em um primeiro momento, podemos pensar em seus propósitos em relação ao programa de ensino. Assim, destacamos a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica permite verificar a presença ou a ausência de conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinado tema, normalmente ocorre ao início de um curso ou de uma sequência didática e permite ao professor determinar o ponto de partida da ação pedagógica.

A avaliação formativa visa obter informações durante o processo de aprendizagem, é contínua e permite observar o progresso dos estudantes. Deve funcionar como uma “retroalimentação motivadora” (FERNÁNDEZ; ESTAIRE, 2017), ou seja, a partir dela se pode regular a ação pedagógica e propor alternativas para que os objetivos sejam alcançados.

Já a avaliação somativa analisa os conhecimentos desenvolvidos ao término de certo período, normalmente ocorre no fim do curso e funciona como fechamento de uma etapa do ensino. Permite ao professor visualizar os resultados da ação pedagógica.

A escolha do tipo de avaliação se relaciona ao uso que se faz com os dados coletados e, conseqüentemente, com a própria finalidade da avaliação. Num sistema de ensino em que só é utilizada a avaliação somativa não há tempo para sanar as deficiências observadas (tanto do ensino quanto da aprendizagem) e a avaliação exercerá um papel puramente classificador.

Assim, a avaliação formativa vem ganhando destaque nas últimas décadas. Essa prática, que exerce a função de acompanhamento no decorrer do trabalho, parece ser a escolha adequada para sistemas de ensino que concebam o conhecimento como construção sócio-histórica, pois ao valorizar o processo, permite que se intervenha na realidade para transformá-la.

Sabemos, no entanto, que seu uso ainda é distorcido e, às vezes, equivocado, seja pela falta de nitidez das instituições e dos docentes sobre o tema, seja pelos valores e representações enraizados no ato de avaliar. Desta maneira, o letramento em avaliação (sobre o qual falaremos mais adiante), poderá exercer papel fundamental para mudanças efetivas na avaliação escolar.

Em relação às implicações sociais da avaliação, destacamos a distinção entre examinar e avaliar proposta por Luckesi (2011). Para o autor, examinar é classificar, enquanto avaliar é diagnosticar. “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática” (LUCKESI, 2011, p. 59). O autor argumenta que a escola ainda pratica o exame, não a avaliação.

Essa prática do exame leva a um ensino autoritário e centralizador. É autoritário porque os professores utilizam as provas como “instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos”

(LUCKESI, 2011, p. 36). O estudante se dedicará aos estudos não porque os considera relevantes e significativos, mas porque se sente ameaçado por uma prova. O medo o levará a estudar. É centralizador, pois a avaliação é de responsabilidade única do professor, o aluno está à margem do processo, é objetificado.

No exame, a construção do conhecimento não é enfatizada, mas sim o erro. Examinar restringe-se à emissão de um julgamento. Avaliar, entretanto, enquanto diagnóstico, tem a função de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões, é um “processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção” (SCARAMUCCI, 1997, p. 78). Os dados coletados através da avaliação devem ser interpretados como o estágio atual do aluno e ao serem analisados permitirão as correções no processo de ensino-aprendizagem, visando o crescimento dos aprendizes.

A prova é um dos vários instrumentos de coleta de dados que possibilita ao professor tomar conhecimento da situação de aprendizagem de cada aluno das lacunas ou falhas de aprendizagem não preenchidas ou observadas durante o processo. Nesse sentido, ela é um documento (in)formativo e de diagnóstico e não somente instrumento para a nota (XAVIER, 1999, p. 107).

A avaliação deve exercer um papel integrador entre o ensino e a aprendizagem, deve estar articulada com o projeto pedagógico e o projeto de ensino. Para tanto, é imprescindível ter objetivos definidos (reais, possíveis e específicos) bem como critérios claros que guiem o processo de avaliar. Para Scaramucci (1999), muitos dos problemas da avaliação se encontram, na verdade, no planejamento escolar. Uma vez que os planejamentos são elaborados, em sua maioria, no começo do ano não traçam objetivos específicos (somente gerais) e raramente são utilizados como documento orientador para o ensino. “Sem objetivos e critérios definidos a priori, a avaliação torna-se impressionista e subjetiva, e, portanto, injusta” (SCARAMUCCI, 1999, p. 118).

Para que avaliação exerça realmente um papel integrador entre ensino e aprendizagem Desprebiteris (2017), Fernández e Estaire (2017), Luckesi (2011), Scaramucci (1997; 1999) e Xavier (1999) sugerem maior participação do aluno no processo avaliativo. O professor deve ceder parte de seu poder e o aluno deve assumir seu papel de sujeito do processo. A avaliação seria assim negociada e dialógica. Partindo-se dos objetivos definidos no início do curso pode-se negociar as formas de avaliá-los. O envolvimento do aluno no processo avaliativo aumentaria o escopo e a precisão do diagnóstico, uma vez que seu olhar estaria junto com o olhar do professor.

E aqui nos posicionamos, concebendo a avaliação como uma etapa do processo de ensino-aprendizagem, como uma oportunidade de coletar dados para reorientar o ensino. Acreditamos que a avaliação não diz respeito somente ao aluno ou ao professor, pelo contrário, ela está (ou deveria estar) relacionada com todo o planejamento escolar que, por sua vez, segue uma diretriz educacional, ou seja, acreditamos que avaliação atua como um elo entre os agentes e os elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem e por ser um elemento integrador (SCARAMUCCI, 1997) torna-se um verdadeiro compromisso com a aprendizagem.

Entendendo que as diretrizes educacionais de todo contexto de ensino regular são regidas, dentre outras coisas, por documentos oficiais, a seguir discutiremos como a avaliação é tratada nos documentos orientadores para a educação brasileira.

2.2.6 Avaliação nos documentos oficiais

A fim de verificar como a avaliação da aprendizagem é tratada nos documentos orientadores da educação brasileira, pareceu-nos relevante retomar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), doravante PCN-EF; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), doravante PCN-EM; as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002), doravante PCN+; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante OCEM.⁶

Dentro do capítulo de Língua Estrangeira dos PCN-EF existe uma seção destinada à avaliação. Parte-se do conceito de que a função da avaliação é alimentar o fazer pedagógico, uma vez que a avaliação de LE é concebida como “uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 79).

Justamente porque deve possibilitar as correções no percurso, valoriza-se a avaliação formativa (entendida como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem) em lugar da somativa. Acredita-se que através da avaliação contínua e sistemática é possível fazer uma interpretação qualitativa dos resultados. Em outras palavras, dentro do documento está

⁶ Cabe ressaltar que o documento orientador para a educação básica vigente é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja publicação da última versão data-se em dezembro de 2018. Entretanto, uma vez que a BNCC acompanha as modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cuja última modificação (proposta pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) exclui, lamentavelmente, a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola no ensino regular, não utilizaremos esse documento para o embasamento teórico desta pesquisa.

clara a premissa que a finalidade da avaliação não é a produção de uma nota, mas a (re)orientação do ensino.

Os PCN-EF também enfatizam a necessidade de a avaliação estar em harmonia com o processo de ensino, bem como a necessidade de proporcionar maior participação do aluno para garantir “a interação e a pluralidade de visões” no processo avaliativo (BRASIL, 1998, p. 80), ou seja, valoriza-se a avaliação dialógica e negociável.

Também é apresentada nos PCN-EF uma distinção entre avaliação e teste. Entende-se por teste um instrumento para um determinado fim, um produto em relação ao desempenho tendo em vista determinado conteúdo ou objetivo, em termos de progresso e de proficiência. Desta maneira, os testes seriam apenas um dos instrumentos para a avaliação.

Especificamente em relação à avaliação de leitura, menciona-se a necessidade dos objetivos pré-estabelecidos. Destacam-se então os objetivos propostos pelo documento em relação à leitura, a saber: apreensão da ideia global de textos variados com apoio de elementos icônicos, seleção de informações específicas, conhecimento de organização textual, consciência de que não é necessário entender cada palavra para se entender o texto, reconhecimento dos objetivos do texto e conhecimento sistêmico necessário para o nível de compreensão fixada para o texto.

O capítulo de Língua Estrangeira Moderna, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos PCN-EM não traz nenhuma orientação em relação à avaliação. Essas orientações só aparecerão nos PCN+.

Nos PCN+ se enfatiza que a avaliação não diz respeito somente às atividades que se faz *a posteriori*, ou seja, ao término de um período. Assim, se coloca como desejável que se realizem também avaliações diagnósticas para dar início ao processo de ensino-aprendizagem e sobretudo as avaliações formativas, que permitem refletir e replanejar o ensino.

Menciona-se que apesar das condições adversas (salas superlotadas, extensão dos programas, proposta curricular, etc.) a avaliação formativa é de grande valia, uma vez que “o único e principal objetivo da avaliação formativa é o de ajudar o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos” (BRASIL, 2002 p. 126). Ressalta-se que não pode ser exclusivamente objetivo da LE o conhecimento sistêmico do idioma. Assim, são apresentadas as competências e habilidades a serem avaliadas em LE, entre as quais está a leitura e a interpretação de textos de diferentes naturezas.

O documento também menciona que não há um processo avaliativo ideal, porém sugere práticas como autocorreção ou correção em pares a modo que o aluno seja mais participante no processo avaliativo.

Diferentemente dos PCN-EF e PCN+, os capítulos de Conhecimento de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol das OCEM não trazem uma seção específica para a avaliação da aprendizagem. Entretanto, nesse último, se faz menção que a avaliação da aprendizagem deve ser condizente à metodologia de ensino adotada. Também se afirma que a avaliação formativa deve ser privilegiada, já que “fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos” (BRASIL, 2006 p. 143).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que nos documentos citados o conceito de avaliação é dialógico, interativo e negociável. A função educativa da avaliação é ressaltada, uma vez que avaliar é considerado um meio de diagnosticar o desenvolvimento do conhecimento dos aprendizes.

Scaramucci (1999, p. 119) afirma que apesar dos documentos oficiais, a prática avaliativa dentro do contexto escolar ainda não sofreu grandes mudanças, uma vez que há um entendimento superficial, e por vezes equivocados desses documentos, que muitas vezes são interpretados “à luz das visões, mitos e crenças do professor, de sua cultura de ensinar e de avaliar, que permanecem inalteradas”.

Os documentos oficiais, orientadores desse ensino, embora bem intencionados, bem escritos e alinhados com as tendências atuais na área, trazem conceitos complexos de forma muito ampla e genérica, que dependeria, para um bom entendimento e implementação adequada, de uma formação mais profunda e reflexiva do professor e ações mais efetivas de acompanhamento (SCARAMUCCI, 1999, p. 119).

Essa afirmação corrobora com a de Luckesi (2011) ao afirmar que apesar de as novas proposições sobre avaliação terem sido assimiladas pela legislação, não foram incorporadas à prática escolar. Caber-nos-ia então refletir por quais razões as novas concepções sobre avaliação (e sobre o ensino em geral) tardam tanto para chegar à sala de aula.

Considerando a longa tradição da avaliação como prática autoritária e classificatória, entendemos que a avaliação dialogal e negociada consiste numa mudança conceitual. Vasconcellos (2003) afirma que em todo processo de mudança envolve uma tensão entre condições objetivas e condições subjetivas⁷. Para o autor, muitas vezes, o pouco entendimento dos reais propósitos de mudança, a falta de capacitação do corpo docente e de coordenadores acabam por inibir a ação. Concordamos com Vasconcellos (2003) que a pouca capacitação (do

⁷ Vasconcellos (2003, p. 15) entende por condições objetivas as restrições do contexto sócio-histórico, como: sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora; condições precárias de trabalho; pressão familiar no sentido de conservação das práticas escolares; e, formação acadêmica inadequada dos professores. Já as condições subjetivas são as representações e crenças dos sujeitos, como não estar suficientemente convencido da necessidade de mudança; não conseguir vislumbrar um caminho para mudança e falta de clareza conceitual.

docente e de coordenadores) prejudica mudanças mais efetivas na avaliação, contudo entendemos que coexistem outros fatores que inibem essas mudanças, como por exemplo as demandas da instituição escolar, sobre as quais falaremos oportunamente.

Entendendo a relevância do letramento em avaliação para mudanças na prática avaliativa, discorreremos a seguir sobre esse tema.

2.2.7 Letramento em avaliação

Segundo Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), o termo letramento em avaliação ganhou repercussão com a publicação do texto *Assessment Literacy*, de Richard Stiggins, em 1991. Nessa publicação, Stiggins expunha sua preocupação com as decisões tomadas a partir dos exames institucionais aos quais as escolas norte-americanas eram submetidas⁸ e argumentava que a sociedade como um todo (educadores e não-educadores) não dispunha de conhecimento suficiente em avaliação para tomar decisões com base nos dados de tais exames.

Para Stiggins (*apud* QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), o letramento em avaliação consiste na compreensão do que é uma avaliação de alta ou baixa qualidade bem como na capacidade de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do aluno. Entende que o letramento em avaliação deve atingir, com diferente profundidade, a todos: pais, alunos, professores autoridades escolares etc. Desta maneira, seria possível identificar uma avaliação de qualidade, os alunos saberiam consumir criticamente o *feedback* dado pelos professores e os docentes poderiam rever reflexivamente suas avaliações.

De acordo com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 234), a publicação de Stiggins alavancou diversos estudos sobre o tema. Em avaliação em contexto de línguas, especificamente, esse termo começa a ser usado em meados dos anos 2000 e parte da premissa que “avaliar línguas requer competências adicionais que compreende conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas”. Atualmente, a definição de Letramento em Avaliação em Contexto de Línguas mais utilizada é a de Fulcher (2012):

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos e contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais

⁸ Segundo Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) desde a década de 1980 eram frequentes, nos Estados Unidos, os exames que visavam avaliar se as escolas se enquadravam aos padrões pré-estabelecidos pelas instâncias governamentais.

amplios a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125 *apud* QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 236)

Entendemos que nem todos os elementos mencionados por Fulcher (2012) são relevantes para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nos parece de suma importância ao docente “compreender por que as práticas se desenvolveram como tal”. A nosso ver, esse entendimento (que pode ser exemplificado pelo uso difundido das provas e da avaliação somativa) permitiria ao docente uma reflexão mais profunda sobre sua prática e abriria caminho para mudanças efetivas no que tange à avaliação. Não queremos dizer que o letramento em avaliação do docente por si só garantirá mudanças profundas na práxis avaliativa, pois há outras variáveis (condições de trabalho adversas, sistema de ensino com lógica seletiva, etc.) que atuam conjuntamente no nosso sistema educacional e merecem ser repensadas. Ainda assim, cremos que o letramento em avaliação pode ser o pontapé inicial para que mudanças na área sejam vislumbradas.

Sem entendimento de toda complexidade que envolve o ato de avaliar (e de avaliar língua), os documentos oficiais não são devidamente interpretados pelos agentes de ensino. A avaliação continua sendo classificatória e não comprometida com a aprendizagem. Quando há mudanças, são superficiais, como novos rótulos para práticas arraigadas. Por outro lado, sem que os demais interessados (alunos e pais) tenham conhecimento mínimo sobre avaliação, as propostas de mudanças não são aceitas e dificilmente implementadas. Assim, entendemos que o letramento em avaliação é necessário e deve alcançar, com diferentes proporções, a toda comunidade escolar. Retomaremos esta discussão, a partir da análise dos dados.

2.3 Exames de Língua Estrangeira

Embora esta pesquisa esteja focada na avaliação da aprendizagem de ELE, nos parece relevante retomar alguns pontos que alicerçam os exames de LE, uma vez que é possível observar a presença de tais exames na educação básica. Desta maneira, faremos uma breve retrospectiva histórica sobre os exames de LE e, em seguida, apresentaremos o método e a finalidade desses testes.

2.3.1 Exames de LE sob uma perspectiva histórica

Como dito, um exame em LE carrega, ainda que de modo implícito, uma visão de língua(gem). Alderson e Banerjee (2002, p. 80 *apud* SCARAMUCCI, 2016, p. 150) afirmam que “central à avaliação é o entendimento do que é língua(gem) e o que está envolvido na aprendizagem e no uso da língua, que então se torna a base para estabelecer maneiras de avaliar as capacidades das pessoas envolvidas”.

Assim, pode-se dizer que o ponto de partida para a elaboração (ou para a utilização) de um exame em LE é ter clareza sobre a visão de língua(gem) que orienta o teste. Como mencionado, o entendimento dado à língua(gem) passou por diferentes concepções ao longo da história. Morrow (1979), apoiado nos estudos de Spolsky (1975) apresenta três fases dos exames de línguas: Jardim do Éden (período pré-científico), Vale de Lágrimas (período psicométrico-estruturalista) e Terra Prometida (período psico-sociolinguístico). Entendamos.

O período pré-científico (ou Jardim do Éden) a língua era trabalhada de forma intuitiva. Como o próprio nome sugere, não havia estudos científicos na área e, conseqüentemente preocupações com concepções de língua, métodos de ensino e avaliação. Focava-se a tradução de textos clássicos e a LE se relacionava com a erudição, a linguagem era uma forma de adquirir cultura. O professor não recebia qualquer tipo de orientação e a avaliação era vista como um dom, ou seja, era inerente ao bom professor saber avaliar (ROLIM, 1998).

Entre os anos 50 e 60 predominou uma visão estruturalista do idioma, isto é, a língua era concebida como um código fechado passível de decomposição. No que tange à avaliação, os exames calcados no estruturalismo verificavam os componentes linguísticos e as habilidades isoladamente, de preferência através de itens de múltipla escolha. Tratava-se sobretudo de testes de conhecimento que independentemente de avaliar habilidades, focavam o conhecimento sistêmico do idioma, “como se aprender a língua fosse aprender conteúdos como história e geografia (SCARAMUCCI, 1997, p. 81).

Nesse período, a influência dos estudos psicológicos (em especial da psicometria) dentro de uma perspectiva positivista do conhecimento possibilitou o desenvolvimento dos conceitos de confiabilidade⁹ e validade¹⁰ e praticidade. O professor já não age intuitivamente. Requeria-se uma certa cientificidade, muitas vezes confundidas com a objetividade.

⁹ O conceito de confiabilidade se relaciona com a forma que as respostas dos testes serão avaliadas/julgadas, havendo assim necessidade de consistência nos critérios de avaliação. Atualmente se concebe a confiabilidade como uma característica da validade.

¹⁰ Tradicionalmente entende-se validade como uma característica do teste, isto é, se o teste mede o que se propõe a medir. Atualmente concebe-se a validade como “a relação entre as evidências dos resultados dos testes e as

No final dos anos 60, devido às críticas ao estruturalismo, surge um terceiro período denominado Terra Prometida ou período psico-sociolinguístico. Nesse período, a língua se afasta da aceção comportamental do estruturalismo e gradativamente assume o papel de atividade cognitiva-social. Em outras palavras, deixa de ser um código fixo e passa a ser concebida como um código contextualizado, cuja principal função é a comunicação. “A linguagem privilegia o uso em situações reais de comunicação que extrapola o conhecimento sobre a língua” (ROLIM, 1998, p. 64).

O ensino passa a se basear em funções comunicativas, como pedir desculpas, fazer um convite, dar uma instrução etc. Essa visão, que culmina no movimento comunicativo nos anos 1980, entende que para se comunicar é necessário articular os conhecimentos linguísticos com regras de comunicação socialmente adequadas.

Em relação à avaliação, os testes de LE deixam de focar nas habilidades linguísticas isoladas e passam a focar tarefas comunicativas, muitas vezes integrando mais de uma habilidade (SCARAMUCCI, 1997).

Morrow (1979) ressalta que um dos aspectos da abordagem comunicativa é que existem vários desempenhos que podem ser trabalhados com os alunos, logo não existe um único teste comunicativo que possa abranger todas as situações de uso da língua. Os testes deverão, portanto, permitir que candidato mostre o que sabe fazer. Afirma que o desempenho pode ser avaliado de diferentes maneiras, em diferentes áreas, desta maneira é importante ter os critérios avaliados bem especificados. Morrow (1979) também menciona a necessidade de escalas para que as correções não sejam subjetivas e possam demarcar os diferentes níveis de conhecimento do candidato.

É importante ressaltar que Morrow (1979) se referia a exames de proficiência, não a exames escolares. No entanto, sabe-se que muitos exames de proficiência influenciam na avaliação da aprendizagem em muitos contextos de ensino. Assim sendo, entender as concepções teóricas (em especial o conceito de língua) desses exames torna-se relevante para docentes e demais agentes escolares.

2.3.2 Tipos de exames de LE

De acordo com McNamara (2000), os exames de LE podem ser entendidos a partir de dois critérios: método e finalidade. Entende-se por método a maneira que os candidatos/ alunos

inferências sobre a capacidade dos candidatos performarem na situação alvo desenhada para aquela evidência¹⁰” (MCNAMARA, 2000, p. 138).

serão requisitados a interagir com os materiais do exame, bem como o formato em que as respostas serão exigidas e como serão avaliadas. Já a finalidade pode ser entendida como *para que* o teste foi desenvolvido.

Segundo McNamara (2000), tradicionalmente, em relação ao método se faz a distinção entre os testes de lápis e papel e os testes de desempenho. Entende-se por testes de lápis e papel (testes indiretos ou testes de conhecimento) provas tradicionais, nas quais, geralmente são exigidos conhecimentos linguísticos isoladamente (itens de vocabulário, de gramática etc.) ou habilidades consideradas “passivas” (compreensão leitora ou compreensão auditiva). Normalmente esses testes apresentam questões de respostas fechadas, como questões de múltipla escolha. São exames facilmente corrigíveis e quantificáveis.

São considerados testes de desempenho (ou testes diretos) aqueles nos quais o aprendiz tem que performar na LE, isto é, simular uma situação de uso efetivo do idioma. Em geral são testes que avaliam as produções oral e escrita e necessitam uma grade de avaliação para julgar o desempenho do aluno.

No que diz respeito à finalidade, McNamara (2000) propõe a distinção entre exames de rendimento e exames de proficiência. Entende-se por exames de rendimento aqueles que visam avaliar a aprendizagem de um programa ou curso. Por guardarem relação com o planejamento de ensino, voltam-se para o passado. São constantemente utilizados na avaliação de aprendizagem e podem trazer questões que visam o aferimento do conteúdo e /ou do desempenho do aprendiz.

Já os exames de proficiência são aqueles que se referem ao uso futuro do idioma (*criterion*), estabelecido a partir de uma análise de necessidades. Em outras palavras, se define possíveis situações de uso da língua, se estabelece um construto¹¹ teórico e se elabora um exame que possa demonstrar se sujeito será capaz (ou não) de utilizar o idioma nas situações pré-estabelecidas.

Também podemos acrescentar à finalidade dos testes os exames de entrada, ou seja, aqueles que são usados para aprovar ou reprovar o ingresso de um candidato em um programa de ensino, como os vestibulares e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Uma vez explicitados esses conceitos, passemos à avaliação da aprendizagem em contexto de línguas.

¹¹ Entende-se por construto os pressupostos teóricos (como a visão de língua e linguagem) que fundamentam um exame.

2.4 Avaliação da aprendizagem em contexto de línguas

Considerando nosso embasamento teórico sobre avaliação da aprendizagem e sobre os exames de LE, cabe posicionar-nos frente à avaliação da aprendizagem em contexto de línguas. Deste modo, apresentaremos a seguir conceitos que julgamos relevantes para avaliar língua em contexto escolar.

Primeiramente, entendemos que toda avaliação sempre deve estar de acordo com uma abordagem pré-estabelecida e será esta abordagem que determinará as demais escolhas para sua elaboração. De acordo com Scaramucci (2006, p. 58-59), muitas das dificuldades encontradas pelos professores de línguas ao elaborar suas avaliações vêm da falta de reflexão sobre o construto que fundamentará sua prática. Assim propõe as seguintes perguntas como orientadoras:

Qual a minha visão de linguagem? E de língua estrangeira? Qual a minha visão de ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Minha prática de ensino é consistente com minha visão de língua estrangeira e de ensino aprendizagem de língua estrangeira? Minha prática avaliativa é consistente com essa visão de ensino aprendizagem? A seleção dos materiais didáticos, métodos e técnicas por mim utilizados é consistente com essa visão?

Como já mencionamos, a nosso ver, é primordial ter clareza da concepção que língua(gem) presente no processo de ensino-aprendizagem. Entender a língua como código fixo ou como fenômeno social levará o ensino (e sua avaliação) por caminhos totalmente diferentes. O mesmo ocorre com o posicionamento epistemológico frente ao conhecimento, o entendimento que se dá à aprendizagem de uma LE levará a escolha de materiais didáticos, métodos e técnicas distintos.

Tão importante quanto a concepção dada à língua(gem) é o conceito do que é saber uma LE e o nível de conhecimento esperado. Assim sendo, acreditamos ser desejável que os programas de ensino estabeleçam objetivos, padrões a serem alcançados para a competência leitora em ELE, pois serão esses objetivos que orientarão o ensino e sua avaliação. Em outras palavras, em um planejamento escolar é preciso definir o nível de aprendizagem que se deseja como ideal, pois sem essa definição, sem objetivos pré-estabelecidos, a avaliação torna-se subjetiva e arbitrária.

Concordamos com Vasconcellos (2003) que um dos grandes entraves da avaliação é a falta de clareza dos objetivos, pois para avaliar são necessários critérios e critérios advém dos objetivos. Sem pré-estabelecer um nível de conhecimento desejado, a avaliação não poderá ser utilizada como instrumento impulsionador da aprendizagem, ou seja, perderá sua função (in)formativa e pouco ajudará o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

A visão de língua, LE e a definição das metas de ensino são fundamentais para a concretização da avaliação. Ou seja, após a definição do que se espera dos aprendizes é fundamental escolher a melhor maneira para verificar se atingiram os objetivos traçados, é necessário definir a forma que assumirá a avaliação¹². Compete à forma a escolha dos instrumentos avaliativos utilizados (provas, portfólios etc.) bem como o modo que as questões serão apresentadas e corrigidas (resposta aberta, fechada, entre outros).

Também não podemos deixar de retomar a finalidade. No nosso entendimento, a avaliação da aprendizagem surge de um programa de ensino e deve voltar-se exclusivamente para sua retroalimentação, em um movimento cíclico. Isto é, deve fornecer dados para verificar se os objetivos traçados estão sendo alcançados. Entretanto, sabemos, entretanto, que muitas vezes o efeito retroativo dos exames externos tem gerado um desalinhamento nas avaliações escolares e o propósito da avaliação acaba se perdendo. Retomaremos esta questão a partir da análise de dados.

Os conceitos de língua(gem), conhecimento, forma, finalidade surgem no contexto educacional juntamente com a cultura de avaliar dos professores. De acordo com Scaramucci (1997), os professores trazem para a prática docente crenças, pressupostos teóricos e atitudes construídos ao longo dos anos a partir de suas experiências de aprender e de ensinar. Todos esses condicionantes tornam a avaliação da aprendizagem em contexto de línguas uma atividade complexa, que merece ser refletida, repensada e replanejada constantemente. Somente através de um posicionamento crítico-reflexivo dos envolvidos a avaliação da aprendizagem em contexto de línguas poderá atender às especificidades do contexto em que se insere.

Neste capítulo apresentamos nosso embasamento teórico sobre a avaliação e sobre a avaliação da aprendizagem. A partir da perspectiva histórica pudemos verificar que a avaliação está, há muito tempo, atrelada a formas de controle e de mensuração, e que a avaliação da aprendizagem, por sua vez, não se esquivou desse molde. Verificamos que as avaliações escolares ainda se vinculam vigorosamente à atribuição de notas e destacamos que é imprescindível refletir sobre seu conteúdo, forma e finalidade para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Também expusemos como os documentos orientadores para a educação brasileira concebem a avaliação da aprendizagem e destacamos a importância do letramento em avaliação para a comunidade escolar. Ademais, discutiremos sobre exames de LE, uma vez que é possível encontrar sua presença e/ou influência em alguns contextos de ensino. Finalizamos o capítulo apresentando perspectivas sobre avaliação da aprendizagem em contextos de línguas,

¹² Nesta pesquisa, adotamos os termos **conteúdo** e **forma** utilizados por Vasconcellos (2003) ao tecer considerações sobre a avaliação da aprendizagem.

realçando a importância de uma conceituação de língua e da estipulação de metas para o ensino de uma LE.

Uma vez explicitados os pressupostos teóricos sobre avaliação, passamos aos fundamentos teóricos sobre leitura.

3 LEITURA

Segundo Alderson (2000, p. 1), para elaborar um teste de leitura, primeiramente é necessário ter claro qual o construto de leitura que devemos/queremos avaliar, ou seja, devemos saber o que é entender um texto para então poder avaliar se alguém o entendeu ou não. Mas o que seria ler um texto? Esta pergunta poderia ser respondida de diferentes maneiras dependendo do momento histórico que adotássemos como referência, pois o modo como homem ocidental se relaciona com o texto escrito foi se transformando no decorrer dos séculos e continua a se transformar na atualidade.

Assim, pode-se dizer que a evolução do conceito de leitura se deu e ainda se dá através de um *continuum* no qual atuam fatores sociais, tecnológicos e políticos. Entre as principais mudanças sofridas pela leitura ao longo da História podemos citar mudanças de suporte do texto: rolo de leitura, livro, monitor, tablet; mudanças no modo de ler: leitura em voz alta a silenciosa, leitura intensiva a extensiva; e nos leitores: surgimento de diferentes classes leitoras. Todas essas mudanças acarretam diversos valores atribuído à leitura nas diferentes sociedades em distintos períodos da história (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2009)¹³.

Concordamos com Alderson (2000) que é preciso entender o que é ler um texto para poder avaliar a leitura, portanto, a partir da revisão teórica sobre o tema, pretendemos levantar os principais entendimentos dados à leitura que influenciaram no modo como a concebemos hoje. Desta maneira, este capítulo está dividido em cinco subitens especificados a seguir.

Em 3.1 apresentamos um breve recorte histórico sobre a evolução da Leitura Intensiva para a Leitura Extensiva, pois acreditamos que essa transformação permitiu novos entendimentos dado ao ato de ler ao longo do século XX. Em seguida, em 3.2, discutiremos os modelos de leitura de base psicológica (modelos ascendente, descendente e interativo) que embasaram os estudos da área ao longo do século XX. Em 3.3 discutiremos a leitura como prática social, destacando os estudos dos Letramentos. Em um quarto momento (3.4) abordaremos o como a leitura é concebida nos documentos oficiais que regem o ensino de LE no EF-AF e no EM. Por fim, em 3.5, trataremos sobre o QCER por considerá-lo um documento norteador para elaboração de muitos materiais didáticos adotados pelos professores participantes desta pesquisa.

¹³ Para maior detalhamento sobre o tema, conferir Chartier (1999).

3.1 Evolução da leitura intensiva para extensiva

Solé (2003), apoiada no estudo de Darnton (1993), descreve que nos séculos XVI e XVII a leitura ainda estava, para a maior parte das pessoas, fortemente vinculada à religião. Ensinava-se (função atribuída à Igreja Católica) a ler primeiramente soletrando palavras (para conhecer o alfabeto), em seguida vinha a divisão silábica e por último a leitura corrente. Entretanto, os textos utilizados eram basicamente orações religiosas escritas em latim. Em outras palavras, ler era sinônimo de proclamar em ritos religiosos, um ato transcendente que colocava o sujeito frente à palavra divina.

Tratava-se, portanto, de uma leitura oral, realizada em uma língua inteligível para a maior parte de seus “leitores”. Não importava se a leitura fosse entrecortada ou fluida, pois ler era sinônimo de oralizar a grafia, relegando a segundo plano o entendimento do que estava escrito (CASSANY, 2006).

Essa concepção de leitura, que vigorou desde a Idade Média até aproximadamente a segunda metade do século XVIII, foi denominada leitura intensiva. De acordo com Vinhão (1995 *apud* SOLÉ, 2003, p. 19),

a leitura intensiva caracteriza-se pela leitura de poucos livros, com as mesmas referências de uma geração a outra; eram leituras compartilhadas em grupo, em voz alta, que implicavam a atribuição de caráter sacro ao impresso e a memorização e recitação do que se lia.

Em meados do século XVIII, a escola se consolida como local para as primeiras aprendizagens, tanto para o mundo protestante quanto para o mundo católico, iniciando uma expansão da escolarização. Aliados ao aumento da escolarização, outros fatores como a industrialização da produção de materiais impressos e a ampliação do número de bibliotecas permitiram que ao longo do século XIX não só aumentasse o número de leitores como também o surgimento de uma nova classe leitora composta por mulheres, crianças e trabalhadores (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2009).

Todos esses fatos acarretam uma mudança gradativa da leitura intensiva para a leitura extensiva. A leitura extensiva se caracterizaria por uma prática de leitura mais rápida e superficial, a partir de uma grande quantidade de textos. Nas palavras de Chartier (1999, p. 25): “os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechados e limitados, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra”, então, passam a ter uma relação “mais irreverente e desprendida” com a leitura. Em

outras palavras, aos poucos, ler deixou de ser exclusivamente uma forma de entrar em contato com a palavra divina e se converteu em uma porta de acesso à informação e ao conhecimento.

Para Solé (2003, p. 20), além de todas as consequências de ordem social, política e econômica que possa demonstrar, a evolução da leitura intensiva para a leitura extensiva marca, sobretudo, um novo entendimento de leitura. Em suas palavras:

[...] tanto ler como recitar e memorizar textos cujo significado é pouco conhecido, mas nos quais se “confia” _ como passaportes para a salvação_ vão abrindo caminho progressivamente à leitura como possibilidade de extrair informação, filtrá-la, classificá-la e interpretá-la. O objetivo é conhecer justamente o que é pouco conhecido, partindo-se de uma desconfiança que leva mais a examinar do que crer, mais a interpretar do que a reverenciar, mais a construir do que a copiar.

Seríamos precipitados ao afirmar que a evolução da leitura intensiva para a leitura extensiva resultou na concepção de leitura como construção de significados, tal qual concebemos hoje. Contudo, concordamos com Solé (2003) que essa evolução deu passagem a novos entendimentos de leitura, sobre os quais falaremos a seguir.

3.2 Modelos de leitura por um viés psicológico

Como dito, o conceito de leitura sofreu modificações no decorrer da História e mesmo atualmente, há diferentes formas de entendê-lo. Segundo Solé (2003), os estudos sobre a leitura são relativamente recentes. A autora destaca a obra de Edmund Huey (1908), *The psychology and pedagogy of reading*, como obra seminal da área, porém adverte que somente depois dos anos de 1950 o interesse científico sobre a leitura ganhou maior destaque.

Solé (2003) demonstra que muitos estudos do século XX sobre leitura se alicerçaram na psicologia. A autora relata que até meados dos anos 1950 foi aderido o paradigma behaviorista para explicar a leitura, no qual um texto era considerado um monte de palavras impressas e ler seria a resposta ao conhecimento dessas palavras. A partir dos anos 1950, com o interesse pelos processos cognitivos em geral, abriram-se novas perspectivas para o estudo da leitura. Entretanto, a leitura como decodificação de códigos linguísticos não desapareceu por completo, pelo contrário, coexistiu com novas formulações teóricas, inseridas em diferentes modelos de leitura.

Embora o ato de ler tenha sido estudado a partir de diferentes ângulos, pode-se dizer que há um consenso na literatura em abordar a leitura a partir de três modelos genéricos. Para Alderson (2000) e para Scaramucci (1995), os modelos de leitura costumam ser classificados a

partir de dois critérios: fluxo de informação e grau de determinação do texto. Essa categorização resulta em três modelos, a saber, modelo ascendente (*bottom-up* ou de decodificação), modelo descendente (*top-down* ou psicolinguístico) e modelo interativo. Discorreremos a seguir sobre a definição desses modelos.

3.2.1 Modelo Ascendente

Durante as décadas de 1950 e 1960, a leitura era concebida como um processo ascendente. O modelo ascendente (*bottom up* ou de decodificação) concebe a leitura como “um processo sequencial e hierárquico” (Solé, 1987, p. 1), isto é, resulta do reconhecimento de unidades menores (letras, sílabas, palavras) até as mais amplas e globais (frases e orações). A leitura é entendida como extração de significado, ou seja, uma sequência de ações para reconhecer os códigos linguísticos e conseqüentemente decifrar o texto. É um processo guiado pelos dados (NORMAN; BOBROW, 1979). O fluxo de informação passa do texto para o leitor.

O texto, concebido como um amontoado de palavras, é visto como um objeto determinado que deveria ser decifrado. Acreditava-se que se o leitor processasse letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, chegaria à intenção do autor, ou seja, ler é sinônimo de decodificar. Segundo Solé (1987), quanto mais automatizada estivesse a decodificação maior seria a chance de o leitor entender o que estava lendo.

O modelo ascendente também sugere que a leitura segue uma forma mecânica, na qual o reconhecimento do significado da palavra (entendido como um processo cognitivo de nível baixo) é fundamental. Não há, portanto, lugar para os efeitos de contexto nem para o papel do conhecimento prévio. Uma vez que considera os processos de nível baixo (processos perceptivos), ignora os processos de nível mais altos (processos cognitivos). Coracini (2005, p. 20) afirma que nesse modelo o “significado se encontra depositado para sempre nas palavras”, ou seja, sendo a língua um código fixo não há espaço para efeitos de contexto nem para subjetividade aportada pelos leitores.

Solé (1987) ressalta que no modelo ascendente entendia-se que compreender um texto era ser capaz de decodificá-lo. Não havia uma real preocupação com a interpretação. Em outras palavras, o leitor não contribui para o entendimento do texto, seu papel limita-se a analisar o insumo gráfico, a decodificar. A leitura poderia ser considerada, assim, um processo passivo.

De acordo com Scaramucci (1995, p. 13), o modelo ascendente “concebe o texto como portador de um significado único, imutável, e garantir a possibilidade de recuperação desse significado proporciona segurança e poder ao professor /avaliador, facilitando seu trabalho”.

Ou seja, o modelo ascendente possibilita ao professor/avaliador impor sua interpretação como única possível, uma vez que o texto é portador de um único significado.

3.2.2 Modelo Descendente

Durante os anos 70, devido às contribuições da psicolinguística, a leitura passou a ser concebida como um processo descendente. O modelo descendente (*top down* ou *schema-theoretic model*) entende que o processamento da leitura se inicia no leitor, que faz hipóteses, e descende em direção ao texto até chegar às unidades menores. De acordo com Solé (1987, p. 2), esse modelo também é “um processamento unidirecional e hierárquico”, na qual a busca pelas significações guia as ações do leitor. Ler é entendido como (re)criar significados. É um processo guiado pelos conceitos (NORMAN; BOBROW, 1979). O fluxo de informação passa do leitor para o texto.

O leitor será o ponto de partida para a compreensão e o texto é visto como um objeto indeterminado. Para Alderson (2000, p. 17), no modelo descendente entende-se que a compreensão de um texto se dá através da ativação de uma rede de informações, armazenadas na mente do leitor, que atua como filtro para a informação recebida.

Em outras palavras, no modelo descendente acredita-se que é possível antecipar as informações contidas no texto. Para tanto, o leitor deve ativar seu conhecimento prévio relativo ao texto (tema, autor etc.) e fazer inferências a partir de elementos dados como título, subtítulo, imagens etc. A leitura então passa a ser um “jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1982 *apud* ALDERSON 2000, p. 17) e a compreensão determinada pelo universo do leitor.

Reconhece-se no modelo descendente o papel ativo do leitor, ou seja, ele é um sujeito que atribui significado ao texto, de forma que o texto serviria somente para confirmar suas hipóteses. Toda experiência do leitor exerce importância para o processo de leitura, seja seu conhecimento linguístico (*linguistic schemata*), de conteúdo (*content schemata*) ou da estrutura retórica do texto (*formal schemata*). “A leitura, portanto, passa a ser um ato eminentemente cognitivo, contrastando com a visão anterior que a concebia como um ato perceptivo” (SCARAMUCCI, 1995, p. 14).

De acordo com Scaramucci (1995), o modelo descendente, ao valorizar o conhecimento prévio do leitor, mostrou que leitura é mais que extração de significado. Contudo, enfatizou excessivamente os processos cognitivos, relegando a um segundo plano os processos perceptivos. Em algumas abordagens mais radicais, o conhecimento linguístico é quase

ignorado totalmente e o conhecimento do leitor chega a ter mais importância para a compreensão que o próprio texto.

Para Scaramucci (1995, p. 13), ao usar somente “pistas textuais” para “confirmar suas hipóteses”, o leitor pode obter resultados errôneos de interpretação, uma vez que não se pode minimizar a dimensão da percepção e da decodificação durante o processo, em especial em LE. A autora também ressalta que, inicialmente, o modelo descendente foi elaborado para explicar a leitura em LM, em que o componente linguístico está presente a priori. Porém, em contexto de LE, as necessidades dos aprendizes são diferentes e, havendo insuficiências linguísticas, a compreensão pode ser comprometida.

Ainda de acordo com Scaramucci (1995), tanto o modelo ascendente quanto o modelo descendente não consideram aspectos sociolinguísticos e interacionais e ambos são insuficientes para explicar o processo de leitura. Strange (1980, p. 392-393 *apud* SOLÉ 1987, p. 3, tradução nossa)¹⁴ afirma:

Se a leitura fosse exclusivamente *top down* seria muito improvável que duas pessoas lessem o mesmo texto e chegassem à mesma conclusão geral. Seria também improvável que aprendêssemos algo novo a partir dos textos se somente confiássemos em nosso conhecimento prévio. Por razões similares [...] a leitura não pode ser exclusivamente *bottom-up*. Se o fosse, não haveria desacordo sobre o significado de um texto. Além disso, não seriam possíveis as interpretações pessoais baseadas em diferenças como preconceitos, idade, experiências, concepções etc.

Segundo Solé (1987, p. 3), a insuficiência dos modelos ascendente e descendente para explicar o processo de leitura possibilitou que surgisse um novo modelo, que integra os aspectos positivos e necessários de ambos para a construção de uma nova teoria de leitura, o modelo interativo.

3.2.3 Modelo Interativo

Durante a década de 1990, a partir dos estudos do construtivismo social, a leitura começou a ser concebida como um processo que integrava os métodos ascendente e descendente. O modelo interativo compreende que na leitura atuam de maneira coordenada e simultânea processamentos de informação ascendentes e descendentes, já que o leitor pode usar

¹⁴ No original: “*Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente bottom-up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además, no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc.*”

da informação textual, contextual, bem como os elementos redundantes do texto. O processamento descendente permite que as hipóteses do leitor sejam facilmente assimiladas, por outro lado, o processamento ascendente permite que o leitor esteja atento às aquelas informações que não correspondem às suas expectativas, ou ainda que contenham alguma informação nova (SOLÉ, 1987, p. 3). A leitura é entendida como construção de significado. O fluxo de informação é bidirecional.

Leitor e textos são importantes para a construção de significados. A leitura é vista como um processo perceptivo e cognitivo ao mesmo tempo. É um processo guiado pelos dados e pelos conceitos (NORMAN; BOBROW, 1979). Para Solé (1987), o modelo interativo concebe a leitura como uma atividade cognitiva complexa e o leitor como um processador ativo da informação contida no texto. No processamento da leitura, o leitor utiliza seu conhecimento oriundo de experiências e aprendizados anteriores (que podem ser modificados e aprimorados continuamente) e os integra com os novos dados trazidos pelo texto. Desta maneira, no modelo interativo se enfatiza o papel ativo do leitor para o processo de leitura, porém também se ressalta a importância do texto.

Scaramucci (1995, p. 23), retomando Cavalcanti (1983; 1989), afirma que o modelo interativo pode ser caracterizado como um “jogo de inter-relações” entre conhecimento prévio, sistemas de valores, conhecimento acumulado e restrições do texto. O texto, portanto, fornece “pistas indexicais” e para que o leitor as transforme em informações deverá usar seus vários níveis de conhecimento, inclusive o linguístico. Para a autora, a maior contribuição do modelo interativo é a visão de leitura como construção de significado. Assim, um mesmo texto pode permitir diferentes leituras para diferentes leitores, mas também permite diferentes leituras para um mesmo leitor em momentos diferentes.

Scaramucci (1995) também chama a atenção para o fato de que diversos modelos de leitura, incluindo os interativos, negligenciaram os fatores pragmáticos e interacionais (entendidos como contexto situacional, funções e intenções comunicativas) do texto. Desta maneira, afirma que a dimensão pragmática (entendida como negociação de sentido durante a interação) também deve ser considerada.

Assim, pode-se afirmar que o significado de um texto é construído junto ao ato de ler e pode mudar de acordo com os propósitos do leitor. Em outras palavras, o entendimento de um texto é obtido através de um equilíbrio entre o conhecimento linguístico, conhecimento prévio, sistema de valores e contexto situacional. A ausência de um desses elementos pode prejudicar a compreensão.

Os modelos de leitura de base psicológica sugerem, em linhas gerais, a leitura como uma atividade individual e sua aquisição passível de generalizações universais, como se todos lêssemos e aprendêssemos da mesma forma. Concordamos com Cassany (2004 e 2006) que, embora esses estudos tenham trazido importantes contribuições sobre o que ocorre na nossa mente enquanto lemos, não se pode negar o componente sociocultural da leitura.

Ler envolve não só processos cognitivos como também conhecimentos adquiridos e compartilhados socialmente, uma vez que cada comunidade discursiva dispõe de procedimentos interpretativos de construção de sentidos que lhe são próprios, o que torna a leitura (entendida aqui como construção de significados) uma prática localizada e socioculturalmente determinada.

Desta maneira, no final do século XX, novos estudos na área, sem negar a importância dos processos cognitivos, enfatizam os aspectos socioculturais da leitura. Falaremos sobre esses estudos a seguir.

3.3 Letramentos

Como dito, os modelos de leitura aqui apresentados contribuíram significativamente para o entendimento sobre o processamento mental do ato de ler, entretanto negligenciaram os aspectos socioculturais da leitura. A ênfase a essa dimensão sociocultural ganhou maior destaque somente no final do século XX, a partir dos Novos Estudos do Letramento¹⁵.

Assim, nesta seção, apresentaremos uma revisão teórica sobre o tema. Primeiramente falaremos sobre os Novos Estudos do Letramento, a fim de apresentar a fundamentação epistemológica sobre o conceito *letramentos*. Em seguida, discorreremos sobre os Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico, dando maior ênfase a este último.

3.3.1 Novos Estudos do Letramento

Em oposição ao conceito de leitura como uma atividade individual, neutra e de cunho psicológico/ cognitivo, podemos encontrar a concepção de leitura como prática sociocultural. Essa concepção, que ganhou maior destaque com os Novos Estudos do Letramento, entende

¹⁵ Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies) é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e questionava a visão tradicional de linguagem enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade cognitiva individual.

que a leitura (e a escrita) está intrinsecamente ligada às práticas sociais de um determinado grupo, ou seja, ler extrapola o viés psicológico apresentado pelos modelos de leitura. De acordo com Rojo (2009), os Novos Estudos do Letramento não invalidam os estudos anteriores de base psicológica, mas os expande, pois acrescentam o caráter social da leitura.

Epistemologicamente o termo *literacy* do inglês (que pode ser traduzido como alfabetismo em português) concebe o ato de ler como individual e cognitivo ao qual “tangenciam os aspectos socio ideológicos inerentes às práticas sociais de uso da linguagem” (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 248). No final dos anos 80, com a expansão dos estudos socioculturais e a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, ao mesmo tempo que ocorria o debate polarizado sobre o método fônico e o método global de alfabetização, inicia-se nos Estados Unidos a discussão sobre a necessidade de entender o fenômeno do ensino e aprendizagem de uma língua a partir de seus aspectos socioculturais, o que levaria à problematização da aceção tradicional de *literacy* (DUBOC; GATTOLIN, 2015).

Em outras palavras, buscava-se romper com a concepção do ato de ler e escrever como a aquisição do código escrito, sem considerar os aspectos sociais que o envolvem. Soares (2010, p. 16) afirma que “a nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social” trouxe a necessidade de um novo termo. Assim, para marcar essa ruptura epistemológica passasse a usar o termo *New Literacy Studies*, traduzido em português como Novos Estudos do Letramento. No Brasil, o termo letramento começa a ser usado em oposição à concepção tradicional de alfabetização e posteriormente ganha outras significações.

De acordo com Duboc e Gattolin (2015), destacam-se entre os estudiosos sobre os Novos Estudos do Letramento teóricos como (1994), Gee (1990 *apud* BARTON, 1994), Heath (1986 *apud* BARTON 1994) e Street (1984).

Street (1984) propõe dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo a leitura é entendida como processo individual e cognitivo, oriundo de habilidades homogêneas e individuais, ou seja, é uma técnica separada do contexto social. Já no modelo ideológico, o letramento é entendido como uma prática social.

De acordo com Mattos (2014), baseada no estudo de Street (1984), os teóricos que defendiam a visão do modelo autônomo de letramento acreditavam que a aprendizagem da escrita impactava positivamente o desenvolvimento da competência cognitiva e intelectual do indivíduo, pois lhe permitiria maior capacidade de abstração, raciocínio lógico, distinção entre mito e história, etc. Desta maneira, entendia-se que era preciso reforçar as “habilidades corretas” para promover o letramento. Mattos (2014) argumenta que métodos de ensino de LE

como o método audiolingual e a tradução, nos quais há uma visão mecanicista de aprendizagem, se identificam com o modelo autônomo de letramento.

Street refuta a visão do modelo autônomo de letramento. De acordo com Mattos (2014, p. 117):

Para Street (1984), [...] qualquer sistema escrito está profundamente contaminado pelas restrições culturais, econômicas e tecnológicas da sociedade a que pertence e onde foi gerado, e seu significado depende das situações sociais em que é usado, dos participantes dessas situações sociais e dos propósitos que os guiam.

Street (1984) propõe, em contraposição ao modelo autônomo, o modelo de letramento ideológico, que entende o letramento como prática situada, na qual valores, convenções e contexto sócio ideológico interferem diretamente na produção de sentido. Em outras palavras, as convenções sociais determinam o uso que uma sociedade faz do letramento, sendo assim a leitura e a escrita não podem ser concebidas como uma habilidade técnica, como ocorria no modelo autônomo. Para o autor, as formas de construção de sentido são sempre culturalmente determinadas e socialmente aprendidas, portanto, nunca são neutras.

Rojo (2009) defende que ler envolve diversas capacidades (perceptivas, cognitivas, sociais, motoras, afetivas, discursivas, linguísticas) dependentes da finalidade de leitura. A finalidade de leitura, por sua vez, é uma prática localizada, sócio historicamente reproduzida. Aliado a isso está o fato de que cada cultura desenvolve suas convenções para o texto escrito e elege as características da escrita mais relevantes. Assim, o letramento é mais que apropriar-se do código escrito, é o uso social (entendido como uso coletivo e determinado pelo contexto sócio histórico) de um grupo ou indivíduo dessa apropriação. Por isso, os letramentos são plurais e só podem ser analisados localmente, inconcebíveis de definições universais.

O que os Estudos dos Novos Letramentos demonstram, sobretudo, é que a leitura não pode ser explicada de forma universal (como ocorria com os modelos de base psicológica/cognitiva), pois não depende unicamente do indivíduo, mas de práticas sociais situadas. Considerando que a linguagem é “socialmente condicionada e transmite uma determinada visão de mundo” (MATTOS, 2014, p. 116), a construção de significados depende da intersubjetividade dos participantes, ou seja, de crenças e valores compartilhados socialmente.

3.3.2 Novos Letramentos

Segundo Duboc e Gattolin (2015), ao final da década de 90 e início dos anos 2000, com o advento das novas mídias digitais, ergue-se a necessidade de expandir a discussão iniciada pelos Novos Estudos do Letramento para tratar das especificidades das mídias digitais, isto é, começa-se a pensar em letramento além do uso da linguagem verbal, em especial o uso de imagens e demais formas de significação não verbais trazidas pelas novas mídias digitais.

A mudança de suporte, com os seus diferentes modos semióticos, propiciou uma diferente e nova forma do sujeito se relacionar com o texto. Passa-se a usar o termo Novos Letramentos, que preserva o aspecto sociocultural dos Novos Estudos do Letramento, mas expande o debate tendo como ponto de partida as particularidades do mundo digital. De acordo com Duboc e Gattolin (2015, p. 252):

[...] o modificador “novos” nos Novos Letramentos refere-se simultaneamente às mudanças tecnológicas e às mudanças ontológicas, na medida em que todo o aparato digital é afetado por/tem afetado o próprio sujeito ao reconfigurar aspectos como identidade, valores e agenciamento.

Duboc e Gattolin (2015) afirmam que, do ponto de vista metodológico, os Novos Letramentos se fundamentam numa forma de conhecimento pautada no saber-fazer, descartando modelos e padrões pré-estabelecidos, o que pleiteia repensar as práticas pedagógicas no ensino de línguas. As autoras também ressaltam que os Novos Letramentos não constituem uma única linha de pesquisa, por isso a existência de outros termos como letramento digital, letramento midiático, entre outros.

3.3.3 Multiletramentos

Duboc e Gattolin (2015) relatam que ainda na década de noventa, outro grupo de pesquisadores, denominados *New London Group*, introduziu a discussão dos letramentos à luz do multiculturalismo, multilinguismo e multimodalidade. Havia uma preocupação com a marginalização de variações culturais e com as variantes linguísticas minoritárias e a consequente exclusão social daqueles cujas práticas de letramento não correspondiam às práticas legitimadas pelo espaço escolar.

Mattos (2011) também ressalta que, com o advento dos textos digitais e a intensificação do uso da internet, o conceito de leitura vem se modificando uma vez que no ambiente virtual

a leitura é predominantemente multimodal. Isto é, a informação é obtida não apenas em forma de texto, mas também através de fotografias, imagens, vídeos e sons. Assim, a leitura em meios digitais não segue a mesma linearidade que em textos impressos e o conceito de autoria é posto em xeque.

Devido a necessidade de se pensar os letramentos a partir dessas novas perspectivas (multimodalidade, multiculturalismo e multilinguismo) surge o termo multiletramentos. No que se refere às práticas de ensino, os multiletramentos¹⁶ não constituem um método, pois consideram “a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente recriado por seus usuários” (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 254). No entanto, o próprio termo já sinaliza a necessidade de pensar em práticas inclusivas e plurais de letramento.

3.3.4 Letramento crítico

De acordo com Soares (2004) letramento é um termo usado em referência às práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema escrito (alfabetização). Portanto, poderíamos dizer que letramento crítico (do inglês *critical literacy*) corresponde a tais práticas perpassadas pela criticidade. Caberia, assim, refletir sobre o que é ser crítico dentro dessa perspectiva.

Primeiramente cabe dizer que a conceituação de letramento (e de letramento crítico) passa pela concepção de língua(gem). De acordo com Jordão (2007), com a pós-estruturalismo, a língua(gem) passa a ser concebida como discurso, ou seja, um espaço de construção de sentidos ancorado no contexto social, histórico e cultural. Conceber a língua(gem) como discurso implica entender que a linguagem não é uma construção individual, mas um sistema desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente. Em outras palavras, “ao invés de um código que faz a intermediação entre o sujeito e o mundo, a língua passa a ser entendida como uma série de procedimentos interpretativos que constroem sentidos no mundo, ou melhor, que constroem os nossos mundos” (JORDÃO, 2007, p. 24).

Juntamente com a visão de discurso vem a visão de realidade/verdade, já que no mundo discursivo a realidade não é exterior ao sujeito, mas é construída pela perspectiva do sujeito. Ou seja, pensar o mundo como discurso é pensar que os valores e os significados são relativos,

¹⁶ Mais sobre o tema em: ROJO, R. **Multiletramentos e Multimodalidade**; ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

uma vez que se constroem de acordo com a “cena social (e, claro, cultural) em que são percebidos” (JORDÃO 2007, p. 21). Desta maneira, tanto a linguagem quanto a realidade/verdade nunca são neutras, mas ideológicas, ou seja, determinadas pelas perspectivas daqueles que as constroem e utilizam.

Se são as perspectivas dos sujeitos que constroem os significados, pode-se dizer que dentro do letramento crítico tanto a escrita quanto a leitura são concebidas como atos de produção de sentidos. Esses atos são complexos, sócio-históricos e coletivos, uma vez que o leitor (produtor de significação) pertence simultaneamente a diferentes comunidades, que constituem um conjunto social coletivo, e aporta para o momento da leitura perspectivas dessas comunidades. Ser crítico, portanto, seria reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos do nosso contexto sociocultural, cujos valores e significados se originam na coletividade (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Em outras palavras, considerando que os significados não são dados, mas construídos, e que a suposta verdade nunca é neutra, ler dentro do letramento crítico não é buscar pela intenção do autor e sim perceber que a construção de sentidos acontece de forma situada, que é produto da coletividade a que pertence. É perceber que o significado não está depositado no texto, mas é construído no momento da leitura e que essa construção depende do *locus* enunciativo, por isso que os significados sempre são múltiplos, pois mudando o *locus* mudam-se os sentidos (JORDÃO, 2013).

O trabalho com o letramento crítico (que não pode ser interpretado como uma metodologia de ensino e sim como uma filosofia educacional) deve desenvolver no aluno a consciência dessa heterogeneidade, para que possa compreender a ideologia presente nos textos, ou seja, para que possa entender o que possibilita a construção de certos pontos de vista e suas implicações. (MATTOS, 2010; JORDÃO 2007).

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo”. (JORDÃO 2007, p. 24)

De acordo com Menezes de Souza (2011), ler criticamente implica em perceber não somente como o autor produziu determinados significados dentro de determinados contextos, mas perceber que, enquanto leitores, nosso entendimento desses significados é resultado do nosso próprio contexto e das interpretações que dele adquirimos, é “perceber que nossas

próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos” (JORDÃO, 2013 p. 83).

Assim, a criticidade é entendida como a consciência da localização das diferentes perspectivas presentes no discurso. É a compreensão da relação entre linguagem e visões de mundo, problematizando não só os sentidos do texto, mas a construção desses sentidos na relação leitor-texto.

Também é importante ressaltar que a perspectiva do letramento crítico supõe que os sujeitos e os saberes são hierarquizados socialmente, não por alguma característica que possuem, mas pelo valor que as sociedades lhes atribuem. Assim, a criticidade também implica na tomada de consciência dessa hierarquização, concordamos com Jordão (2013, p. 84) que ao trabalhar com letramento crítico:

as escolas deveriam se constituir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos no mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação.

Um leitor crítico, portanto, é um sujeito ativo, que não aceita passivamente a mensagem do texto, pois o questiona, o examina e problematiza as relações de poder nele existentes. Compreende que as verdades e valores são construções coletivas e localizadas, nunca universais.

Concordamos com Jordão (2006) que se a língua é um sistema que constrói sentidos, a LE é espaço de construção de sentidos diferentes fornecidos pela LM. Assim, aprender uma LE é aprender “procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido” (JORDÃO, 2006 p. 8). Em outras palavras, através da LE podemos ampliar nossas formações discursivas e construir novos procedimentos interpretativos. Aprender procedimentos interpretativos criticamente “é aprender a exercer a cidadania”, pois permite a consciência das relações de poder em seus aspectos positivos e negativos e a compreensão do que possibilita a construção de certos pontos de vista (JORDÃO, 2007 p. 28).

O desenvolvimento da criticidade e o exercício da cidadania são explicitados (ainda que com diferentes entendimentos) nos documentos oficiais que regulam o EF-AF e o EM, sobre os quais falaremos a seguir.

3.4 Leitura nos Documentos Oficiais Brasileiros

Segundo Vasconcellos (2003), as leis, embora não garantam a mudança da realidade, podem expressar o desejo da comunidade em determinado momento histórico e, nesse sentido, ajudar sendo uma referência ao trabalho. Entendendo que os documentos oficiais são diretrizes para a educação em todo território nacional, a seguir, apresentaremos como a leitura é concebida nos PCN-EF, PCN-EM, PCN+ e OCEM para o ensino LE. Acreditamos que os documentos reflitam a visão que se tem sobre o tema quando foram concebidos, podendo servir de norteadores para o fazer pedagógico.

3.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

Os PCN-EF, publicados em 1998, surgem como um documento norteador para a educação básica brasileira. Elaborados conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), propõem-se a construir referências comuns à educação de todo o território nacional. O documento está dividido por ciclos de ensino-aprendizagem, que se subdividem em áreas de conhecimento. Para esta pesquisa, nos interessa o documento do terceiro e quarto ciclos (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) da área de Língua Estrangeira.

Já na apresentação do documento está ressaltado que a aprendizagem de LE deve permitir que o aprendiz se engaje discursivamente, sendo o engajamento discursivo entendido como “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15), de modo que possa agir nas práticas sociais diversas. Em outras palavras, dentro do documento se sugere que o ensino de LE deve capacitar o aprendiz a agir no mundo por meio de seu próprio discurso de forma consciente e crítica, sendo a leitura um possível elo para essa prática.

O foco na leitura se justifica pelo papel que as LEs ocupam na sociedade (exceto em regiões fronteiriças, na maior parte do território nacional o acesso aos idiomas estrangeiros se dá através do texto escrito) e pelas condições de ensino (salas lotadas, carga horária reduzida, etc.). No documento, o trabalho com a leitura surge dentro das orientações didáticas e das habilidades comunicativas.

A visão de linguagem e do processo de aprendizagem é apresentada sob a perspectiva do sociointeracionismo. Acredita-se que “ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas” (BRASIL, 1998, p. 15). Cabe ressaltar aqui que o aspecto social enfatizado no documento difere daquele proposto pelos Novos

Letramentos, isto é, dentro dos PCN-EF a preocupação está nas funções comunicativas da linguagem e não no posicionamento dos sujeitos frente seu caráter ideológico.

No documento, entende-se que a construção de significados só é possível através da ativação conjunta do conhecimento sistêmico, do conhecimento de mundo e do conhecimento da organização textual. Sugere-se, assim, o uso do conhecimento sistêmico que o aprendiz tem da LM e a escolha de temas e tipos de textos familiares aos estudantes para o ensino da LE.

Pode-se dizer que nos PCN-EF a leitura é vista como prática social:

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (BRASIL, 1998, p. 32)

Concordamos com Fernández e Kanashiro (2006, 2010) que sob a perspectiva dos processamentos cognitivos, a concepção de leitura do documento se aproxima à do modelo interativo, ao considerar os processos perceptivos e cognitivos. Entretanto, como sinalizam as autoras, o documento também revela a preocupação com a função social da linguagem, ou seja, com seu uso comunicativo.

Quanto ao entendimento do texto, os PCN-EF preveem para o terceiro ciclo (atuais 6º e 7º anos) a compreensão geral do texto, já para o quarto ciclo (8º e 9º anos) a compreensão geral e detalhada. Espera-se, dentro dos PCN-EF que ao final do EF-AF o aluno seja capaz de:

- demonstrar a compreensão geral de tipos de textos variados, apoiada em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função como tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o conhecimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto. (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006, p. 285)

Para atingir esses objetivos, se sugere que para a compreensão leitora se estabeleça um propósito e, a partir deste, um nível de compreensão a ser alcançado. As atividades de leitura devem ser divididas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

As atividades de pré-leitura se caracterizam pela sensibilização do aluno em relação “aos possíveis significados a serem construídos na leitura” (BRASIL, 1998, p. 91). Para tanto, é necessário ativar o conhecimento prévio dos aprendizes sobre conhecimento de mundo, organização textual além de situar o texto (autor, data de publicação etc.).

Na leitura propriamente dita, o aluno deverá “projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto” (BRASIL, 1998, p. 92). Para tanto, deve usar de estratégias leitoras a fim de distinguir as informações centrais e os detalhes, de acordo com o ciclo de aprendizagem.

Já as atividades de pós-leitura serão o momento para a reflexão e desenvolvimento da consciência crítica, entendida como discernimento e desvelamento das condições de produção textual. Entende-se “o foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor” (BRASIL, 1998, p. 92).

Como dito, os conceitos de construção de sentido, uso social e de consciência crítica dentro dos PCN-EF recebem influência de uma orientação discursiva. Entendendo a língua como instrumento de socialização, a leitura em LE é interpretada como meio para que o aluno atue em diferentes práticas sociais, enfatizando a função comunicativa do idioma.

3.4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Os PCN-EM, publicados em 2000, foram elaborados conforme os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e do Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº. 15/98. Para esta pesquisa, nos interessa o capítulo de Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna, inserido na segunda parte do documento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O ensino de LE, dentro do documento, é entendido e justificado como uma porta de acesso ao conhecimento, exercendo um papel propulsor para a formação integral do indivíduo. Assim, o conhecimento de LEs modernas permite que o estudante se integre no mundo globalizado:

a língua estrangeira, pelo seu distanciamento de outra língua, qualifica a compreensão das possibilidades de visões de mundo e permite o acesso à informação e à comunicação internacional, necessário ao desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade atual. (BRASIL, 2000, p. 64)

Nenhuma habilidade linguística é priorizada, diferentemente do que ocorre nos PCN-EF, pois se acredita que através do desenvolvimento da competência linguística o estudante poderá produzir e compreender enunciados corretos no novo idioma, poderá acessar informações de vários tipos e, conseqüentemente, fomentará sua formação geral como cidadão.

Tal qual figura nos PCN-EF, a linguagem é entendida através da sua função social. Desta maneira, entende-se que o ensino de LE deve extrapolar o conhecimento sistêmico do idioma e atender-se também para as competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Em outras palavras, busca-se a formação geral do estudante em lugar da formação conteudista, objetiva-se a comunicação real em lugar do domínio da competência gramatical.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE são apresentadas em três grandes grupos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão, e, Contextualização sociocultural. Entre as competências e habilidades colocadas, relacionam-se com a leitura:

Representação e comunicação

- Utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer à efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e utilizar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção época local, interlocutores, participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sociocultural

- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (BRASIL, 2000, p. 32).

Em síntese, pode-se dizer que nos PCN-EM está clara a noção de que trabalho com o texto não deve se restringir ao desenvolvimento do conhecimento gramatical do idioma. Uma vez que a língua (e suas habilidades) é um produto sociocultural, é impossível conceber um texto fora de seu contexto de produção.

3.4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais +

Em 2002, são publicados os PCN+ com o objetivo de complementar os PCN-EM. A publicação do documento é justificada pela necessidade de articular as competências gerais,

propostas pelos PCN-EM, com “os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes” (Brasil, 2002, p. 7). Interessa-nos para esta pesquisa o capítulo de Língua Estrangeira Moderna, inserido na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

Dentro do documento, a LE é entendida como um produto cultural complexo, impossível de ser concebida fora de seu contexto social. Como nos documentos anteriores, o contexto social é entendido como as condições de produção textual. Diferentemente do que é apresentado no PCN-EM, volta-se a priorizar a leitura e a interpretação de textos, entendendo o texto como cerne da ação pedagógica.

O documento se organiza a partir de sete grandes itens¹⁷, que apresentam subdivisões. Traz detalhadamente conceitos considerados fundamentais para a área, além de competências e habilidades consideradas relevantes para a aprendizagem de LE¹⁸. Entre os conceitos estruturantes, nos parece relevante destacar os conceitos de *texto, análise e síntese e negociação de sentidos*.

Entende-se que um texto só se configura como tal quando articulados elementos como intencionalidade e contexto sociocultural. O texto é compreendido como um todo coeso e coerente (percebido através da análise e síntese) portado de uma intencionalidade. Considera-se que a intencionalidade (negociação de sentidos) é a “base para a construção de habilidades e competências de manejo e interpretação textual” (BRASIL, 2002, p. 101).

Entre as competências e habilidades mencionadas podemos destacar: *utilizar a linguagem no nível da competência textual, ler e interpretar, e, analisar e interpretar o contexto de produção*. A competência textual é compreendida como a capacidade de ler e produzir textos discernindo os sentidos produzidos e seus contextos de uso. Entende-se que a habilidade de ler e interpretar deve se apoiar em técnicas de *skimming* e *scanning*¹⁹. E, ao analisar e interpretar o contexto de produção, o aprendiz deverá identificar as intenções comunicativas do texto, expressas pelos recursos linguísticos escolhidos.

Os PCN+ também apresentam conteúdos considerados fundamentais para a área. Sugere-se que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula de LE a partir de três frentes: estrutura linguística, aquisição de repertório vocabular e leitura e interpretação de texto.

¹⁷ A saber: Conceitos estruturantes e competências gerais; Seleção de conteúdos em LE moderna; Competências abrangentes a serem trabalhadas em LE; Conteúdos estruturadores em LE; Trabalhos por projetos e situações-desafio; Avaliação; e, Formação do Professor.

¹⁸ Embora o documento tenha sido concebido para orientar o ensino de LE, apresenta exclusivamente exemplos da língua inglesa.

¹⁹ A técnica de *skimming* é apresentada como “leitura corrida para se apreender o sentido geral do texto” e a de *scanning* como “leitura mais detalhada em que se buscam informações específicas. (BRASIL, 2002, p. 116).

Como dito, o texto é considerado o eixo central da ação pedagógica, portanto acredita-se que o trabalho com a estrutura linguística e a ampliação do repertório vocabular justifica-se pela função auxiliar para a leitura e interpretação de texto. Considera-se dentro do documento a importância de promover o contato com textos de diferentes gêneros, com temas variados e de interesse dos alunos. Também é indicado que haja um grau progressivo de dificuldade dos materiais apresentados. Entende-se que a leitura deve buscar o sentido como um todo e não a decodificação de cada palavra.

Também é mencionado que o conhecimento prévio do aprendiz deve ser valorizado. Caberá ao professor desenvolver estratégias para que o aprendiz seja capaz de identificar as ideias principais do texto, levantar as palavras-chaves, identificar o tema ou o assunto e manipular as palavras-ferramenta e as palavras-transparentes. Concebem-se por palavras-ferramenta os verbos, os substantivos e as conjunções, considerados pilares de um texto, e por palavras-transparentes os cognatos, facilitadores da compreensão leitora.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a leitura em LE nos PCN-EF (1998), PCN-EM (2000) e PCN+ (2002) é concebida como prática social, que visa, sobretudo, a comunicação. A criticidade é entendida como o desvelamento das condições de produção textual, pois se enfatiza os aspectos situacionais, linguísticos e discursivos do texto. Tal visão difere-se da concepção posterior dos Novos Letramentos que aparecerá nas OCEM, sobre as quais falaremos a seguir.

3.4.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006, surgem com o propósito de retomar a discussão dos PCN-EM e PCN+, aprofundando a compreensão de alguns pontos que merecem esclarecimentos, e de desenvolver indicadores que possam oferecer alternativas didático-pedagógicas que atendam às demandas das escolas e dos professores na composição do currículo para o Ensino Médio. Assim, como nos documentos anteriores, as OCEM não se apresentam como documento normativo, mas como orientações que visam “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5). Para esta pesquisa foram analisados os capítulos de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol²⁰ da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

²⁰ A existência de um capítulo específico para a Língua Espanhola justifica-se pela publicação da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que promulgava a oferta obrigatória da disciplina de Língua Espanhola para o Ensino Médio.

As OCEM, no capítulo de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, consideram os documentos anteriores (PCN-EM e PCN+) e procuram expandi-los à luz dos estudos recentes naquele momento sobre a linguagem e as novas tecnologias: letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto. Entende-se que o ensino de LE deve buscar a formação do indivíduo, através do desenvolvimento da consciência crítica (concebida como reflexão do lugar/posição que o sujeito ocupa na sociedade), para que possa exercer a cidadania.

Com relação às habilidades linguísticas, o documento, no capítulo supracitado, sinaliza que se deve buscar ao longo dos três anos do EM o desenvolvimento da leitura, da prática escrita e da comunicação oral, sempre de forma contextualizada. Considera-se que no ensino tradicional a linguagem era trabalhada como pura estrutura linguística, ou seja, como uma entidade fixa, estável e homogênea, no entanto, o documento parte da premissa de que a linguagem só existe dentro de uma prática social que é tão heterogênea quanto a diversidade sociocultural. Nesse sentido, os letramentos e os temas transversais podem contribuir para o melhor ensino da LE.

A leitura é contemplada em suas várias modalidades: visual, digital, multicultural e crítica. Pretende-se desenvolver leitores não só capazes de entender o que leem, mas também que possam posicionar-se frente ao que leem em relação a valores, ideologias, discurso e visão de mundo. Desta maneira, deve-se buscar a compreensão de qual é o papel que a leitura exerce na vida cotidiana bem como sua relação com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade.

O capítulo de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras das OCEM apresenta os conceitos de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto e assume a concepção de linguagem pelo viés sociocultural. Nessa linha está a visão de leitura como “prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111).

Indica-se que os trabalhos de leitura devem ter continuidade, mas com mudanças de perspectivas. Para tanto, sugere-se o uso de temas (de interesse dos alunos e que possibilitem a reflexão) como ponto de partida. Também se menciona a necessidade de considerar os novos gêneros, como hipertextos e páginas *web* multimodais. Por fim, é ressaltada a importância do desenvolvimento do letramento crítico, menciona-se que a construção de sentidos (através da compreensão global, dos pontos principais e informações detalhas) deve continuar sendo trabalhada, porém deve-se buscar o desenvolvimento da consciência crítica e do conceito de que o significado é sempre múltiplo, construído nas comunidades de prática, sócio-historicamente localizadas.

As OCEM trazem de modo claro as teorias que devem embasar o ensino da LE no ensino regular. É enfatizado que a aprendizagem de LE não deve se restringir ao seu caráter puramente veicular, mas colaborar para a construção do conhecimento e na formação do cidadão. A leitura, portanto, deve extrapolar a decodificação, deve buscar atingir a compreensão profunda, a interação com o texto, com o autor e com o contexto, “lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele” (BRASIL, 2006, p. 152).

Pode-se dizer que as OCEM, especificamente no capítulo de Conhecimentos de Língua Estrangeira, distanciam-se dos documentos anteriores em seu posicionamento epistemológico frente à LE, isto é, ao afirmar sua perspectiva teórica a partir do conceito de letramentos, o ensino de LE não enfatiza exclusivamente o caráter comunicativo do idioma e amplia a discussão para o caráter ideológico da língua(gem).

Como dito, dentro das OCEM existe um capítulo destinado ao ensino da Língua Espanhola, no qual se pretende discutir o papel da Língua Espanhola na educação regular bem como sinalizar rumos para seu ensino.

Assim, primeiramente, se afirma que o papel de uma LE no contexto escolar não pode ser confundido com o papel da LE nos cursos livres de idioma, isto é, há necessidade de superar o caráter veicular na língua e entender que dentro da educação regular a LE deve “ocupar um lugar diferenciado na formação do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 131). Em outras palavras, a língua(gem) não pode ser entendida e trabalhada apenas como forma de expressão e comunicação, mas como “constituintes de significados, conhecimento e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). Desta maneira:

Os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consciente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo (BRASIL, 2006, p. 149).

Partindo dessa concepção de papel formador do idioma, são apresentadas no documento reflexões sobre a função das variantes linguísticas, interlíngua, análise de erros, gramática, materiais didáticos, objetivos, conteúdos, métodos de ensino habilidades e competências. Especificamente em relação à compreensão leitora se afirma:

O desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o

contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p. 152).

Também está dito que as competências e habilidades devem ser abordadas de forma integrada, visando o desenvolvimento da competência intercultural.

O capítulo de Conhecimento de Língua Espanhola não apresenta um posicionamento epistemológico a partir dos novos letramentos tão marcadamente como o capítulo de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, embora considere questões como identidade, plurilinguismo e multiculturalismo. Dada a preocupação com o papel do ensino da língua espanhola dentro do contexto escolar, as orientações encontradas nesse capítulo são mais genéricas e visam fomentar a reflexão sobre os pontos mencionados. De todas formas, ambos capítulos coincidem que o ensino de uma LE deve extrapolar a função comunicativa do idioma e contribuir para a formação do aprendiz como ser humano.

3.5 Leitura no Quadro Comum Europeu de Referência

Embora o QCER não seja um documento oficial para a educação brasileira, nos pareceu relevante retomá-lo dada sua influência na elaboração de materiais didáticos adotados para o ensino de ELE no Brasil e por ser, muitas vezes, uma referência para os nossos professores de ELE.

O QCER, publicado em 2002, integra um projeto de política linguística do Conselho da Europa, cujo objetivo é a unificação das diretrizes para o ensino e aprendizagem de LE dentro do contexto europeu. Assim, o documento se propõe a oferecer, nunca em caráter dogmático, uma base comum para a estruturação de cursos de idiomas, orientações curriculares, avaliações e livros-didáticos em toda Europa.

O documento traz a concepção de que o ensino de LE ajuda a fortalecer o pensamento independente, a responsabilidade social bem como o acesso às diferentes manifestações culturais. Embora não pretenda apresentar um método de ensino a ser seguido, o documento traz a concepção que o ensino e aprendizagem de LE deve focar a ação, ou seja, o uso do idioma para satisfazer as necessidades comunicativas. Assim, podemos afirmar que, dentro do documento, a leitura é concebida pelos princípios postulados pelo ensino comunicativo.

Acredita-se que o aprendiz, como agente social que é, deverá desempenhar na sua vida cotidiana uma série de tarefas, entre elas tarefas para satisfazer necessidades comunicativas. As tarefas comunicativas para serem realizadas dependem das atividades de língua. Estas só podem

ser concebidas como parte de um contexto social amplo e, para se concretizarem, devem considerar além dos aspectos linguísticos os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos. Também se menciona que as atividades de língua sempre são mediadas por um texto, entendido como

qualquer sequência do discurso (falado ou escrito) relativo a um âmbito específico que durante a realização de uma tarefa constitui o eixo de uma atividade de língua, seja como apoio ou como meta, seja como produto ou como processo. (ESPAÑA, 2002, p.10)²¹

A amplitude dada ao conceito de texto também pode ser observada em seu uso (que pode ser de apoio, meta, produto ou processo), atividades (leituras para seguir instruções, leitura por prazer etc.) e objetivos (compreender a ideia geral, buscar uma informação específica etc.). Compreende-se que o entendimento de textos é parte da competência comunicativa, portanto pode-se inferir, não há espaço para o ensino puramente gramatical do idioma, isolado do seu contexto de uso. É citado no documento que, para ler, o aluno deve possuir os seguintes saberes:

- Percepção do texto escrito (habilidades visuais);
- Reconhecimento da escrita (habilidade ortográfica);
- Identificação da mensagem (habilidade linguística);
- Compreensão da mensagem (habilidade semânticas);
- Interpretação da mensagem (habilidade cognitiva). (ESPAÑA, 2002, p. 89)

Na concepção do QCER, a leitura abarca diversas habilidades, como habilidades perceptivas, decodificação, inferência, predição, estabelecimentos de relações, entre outras (FERNÁNDEZ e KANASHIRO, 2006). Em outras palavras, a leitura (cujos propósitos podem ser diversos) é concebida no QCER como uma atividade complexa, na qual componentes linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos atuam conjuntamente com diferentes habilidades para sua realização.

Em linhas gerais, podemos afirmar que no QCER, a leitura é tratada como um processo amplo, abrangente e complexo, no qual a decodificação é apenas um elemento, não o objetivo final. Ainda assim, é possível observar que o foco é ainda a função social do idioma, ou seja, seu uso comunicativo, não havendo a reflexão sobre o posicionamento ideológico dos sujeitos frente ao que leem, como ocorre a partir dos estudos dos Letramentos. Cabe dizer que o QCER tenta ater-se aos princípios teóricos recentes à sua época de concepção e sua influência pode ser percebida além da Europa, como ocorre no ensino de ELE no Brasil.

²¹ No original: “El texto es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.”

Neste capítulo, apresentamos nosso embasamento teórico sobre leitura. Iniciamos uma um recorte histórico a fim de demonstrar que o entendimento de leitura recebeu diferentes acepções ao longo dos séculos. Em um segundo momento, falamos dos modelos de leitura de base psicológica que, embora tenham contribuído significativamente para os estudos dessa área, ainda concebiam o ato de ler como atividade individual e universal. Em um terceiro momento, discorremos sobre os estudos dos Letramentos, que enfatizam o caráter social da leitura, visão da qual compartilhamos ao concordar com Jordão (2007) que os significados se desenvolvem culturalmente e são adquiridos socialmente. Por fim apresentamos como a leitura é concebida nos documentos direcionadores da educação brasileira e no QCER. Percebemos que tais documentos refletem as teorias recentes do momento em que foram concebidos, ainda assim todos consideram que a leitura vai muito além da decodificação.

Uma vez explicitada a fundamentação teórica, passamos à metodologia de pesquisa.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo visa apresentar a metodologia utilizada para esta dissertação. Para tanto, primeiramente discorreremos sobre a pesquisa científica e a abordagem qualitativa, no qual se encontra esta pesquisa. Em seguida, retrataremos o perfil dos participantes e apresentaremos os instrumentos de coleta de dados com seus procedimentos de aplicação. Por fim, apresentaremos os procedimentos para a análise dos dados.

Cabe dizer, que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, Número do processo 03169018.7.0000.5504 / Parecer 3.043.308.

4.1 A pesquisa científica e a abordagem qualitativa

De acordo com Gil (2018, p. 4) ao longo dos séculos o ser humano vem procurando conhecer o mundo que o rodeia, para tanto desenvolveu “sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas”. Isto é, através da observação, das crenças religiosas, da literatura, da filosofia ou do conhecimento derivado de autoridades (como pais, políticos ou professores), o homem vem procurando produzir o conhecimento. Entretanto, o conhecimento oriundo dessas fontes é facilmente refutável, dada a própria variabilidade da natureza humana. A partir da necessidade humana de obter conhecimentos mais sólidos, desenvolveu-se a ciência.

Ainda de acordo com o autor, durante muito tempo a ciência tratou do estudo dos fatos e fenômenos da natureza, sendo somente a partir do século XIX (período marcado por inovações tecnológicas e políticas) que passou a buscar conhecimento sobre o homem e a sociedade. Buscava-se uma metodologia tão confiável quanto a dos estudos das ciências naturais, a pesquisa científica encontrava-se, então, num paradigma²² positivista:

[...] as ciências sociais, fundamentadas na perspectiva positivista, supõem que os fatos humanos são semelhantes aos da natureza, observados sem ideias preconcebidas, submetidos à experimentação, expressos em termos quantitativos e explicados segundo leis gerais. (GIL, 2018, p. 4)

Lüdke e André (2014) ressaltam que por muito tempo o estudo dos fenômenos educacionais (que se situam nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) seguiram o modelo

²² Assumimos aqui a definição de paradigma proposta por Appolinário (2011, p. 142): “conjunto de referenciais (p. ex., modelos, leis, analogias, valores culturais, teorias, regras) que orientam a compreensão que se tem acerca de determinado fenômeno.”

das pesquisas em ciências naturais, ou seja, se imbuíram da concepção positivista do saber científico. Acreditava-se que era possível isolar um fenômeno (tal qual um fenômeno físico) para analisá-lo. Entretanto, com a evolução dos estudos na área percebeu-se que, dada à complexidade dos fenômenos educacionais, era praticamente impossível isolar as variáveis envolvidas. Nas palavras de Gil (2018, p. 5), “os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras”.

Lüdke e André (2014) também chamam a atenção para o caráter imutável do fenômeno de estudo dentro do paradigma positivista, inaplicável na pesquisa educacional, pois, uma vez que os fenômenos educacionais estão inseridos em um contexto social, não se podem desprezar os diferentes fatores que podem interferir no objeto de estudo.

Para as autoras, também não é possível estabelecer nos fenômenos educacionais uma relação de causalidade, já que há inúmeras variáveis atuando conjuntamente. Em outras palavras, a pesquisa no campo das ciências sociais (e educacional) não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, como acontecia nas pesquisas em ciências naturais.

Frente às particularidades da pesquisa nas ciências sociais, surge a necessidade de um novo paradigma científico que se afaste do paradigma positivista e que assuma que as ciências sociais carecem de um estatuto epistemológico e metodológico próprio. Nesse novo paradigma (denominado paradigma interpretativista) já não há a dicotomia entre ciências sociais e ciências naturais, todo saber científico navega num *continuum*, havendo uma intertextualidade das ciências (DIVAN; OLIVEIRA, 2008). Para que o conhecimento seja alcançado, há a necessidade de pluralidade metodológica²³. A abordagem qualitativa vem a atender essas necessidades.

Embora as especificidades da pesquisa nas ciências sociais estivessem latentes desde o século XIX, foi somente no fim dos anos 1960 que o termo “pesquisa qualitativa” passou a ser utilizado nessa área de estudo. Essa “nova” forma de fazer ciência permitiu que o pesquisador analisasse o objeto de estudo dentro de sua complexidade e em seu contexto natural. Assim, os dados de pesquisa passam a ser essencialmente descritivos, pois as perspectivas dos sujeitos envolvidos ganham maior relevância que os dados estatísticos. No lugar das pesquisas em larga escala, surgem pesquisas com pequenas amostras. Não se pretende traçar leis gerais e sim traçar

²³ Segundo Appolinário (2011, p. 123): Método científico [scientific method] é o conjunto de procedimentos aceitos e validados por determinada comunidade científica que irá assegurar a qualidade e a fidedignidade do conhecimento gerado.

tendências para o objeto de investigação. E a análise dos dados se dá de forma indutiva, baseada na teoria fundamentada (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

É neste ponto que se encontra esta pesquisa, na metodologia qualitativa²⁴. Não se pretende aqui isolar o fenômeno estudado para analisá-lo à parte do seu contexto de produção; tampouco se objetiva levantar dados quantitativos para traçar leis passíveis de generalizações. O que se pretende nesta pesquisa é tratar de fazer luz às dinâmicas que envolvem o ato de avaliar leitura em ELE. A partir da nossa prática docente, sabemos que há múltiplas realidades escolares e múltiplas exigências a serem cumpridas. Concordamos com Bogdan e Biklen (1991, p. 48) que “o comportamento humano é significativamente influenciável pelo contexto em que ocorre”. Assim, entender os fatores que influenciam a avaliação de leitura em ELE dentro dos contextos estudados e como os professores lidam com eles poderá elucidar as questões subjacentes ao tema e quiçá colaborar para práticas docentes futuras.

Para atingir tais objetivos e diminuir a subjetividade inerente à pesquisa qualitativa, utilizaremos diferentes instrumentos para coletas de dados, como explicaremos mais adiante. Pretende-se, ao final, fazer uma triangulação dos dados a fim de responder as perguntas de pesquisa.

4.2 Perfil dos participantes

Para a seleção dos participantes estabelecemos alguns critérios. Primeiramente os participantes deveriam ter licenciatura em Letras com habilitação em espanhol. O segundo critério é que fossem professores do EF-AF e/ ou do EM e, por fim, que estivessem atuando como professores de língua espanhola nesses segmentos.

Inicialmente, pretendia-se realizar a coleta de dados com 10 participantes, contudo houve dificuldades para encontrar professores com o perfil desejado disponíveis para participar. Assim, o grupo de participantes está composto por 9 professores de quatro diferentes cidades do Estado de São Paulo.

A seguir, através do Quadro 1, apresentaremos o perfil dos participantes cujas respostas às entrevistas e aos questionários, além das avaliações fornecidas irão compor, juntamente com as notas de campo da pesquisadora, o *corpus* desta pesquisa.

²⁴ Nesta pesquisa utilizaremos os termos metodologia e abordagem como sinônimos.

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Nacionalidade	Escolaridade	Tempo de Licenciado
P1	M	36	Brasileiro	Especialização	8 anos
P2	F	33	Brasileira	Graduação	5 anos
P3	F	55	Chilena	Especialização	10 anos
P4	M	37	Brasileiro	Especialização	14 anos
P5	F	46	Brasileira/ espanhola	Mestrado	25 anos
P6	M	41	Brasileiro	Especialização	7 anos
P7	F	40	Brasileira	Graduação	15 anos
P8	F	26	Brasileira	Graduação	3 anos
P9	F	46	Argentina	Graduação	10 anos

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como é possível observar, trata-se de um grupo heterogêneo, no qual participam três homens e seis mulheres. A maior parte dos participantes é brasileira, porém há duas participantes estrangeiras e uma com dupla nacionalidade. Com exceção da P8, todos os participantes têm mais de 30 anos, o que nos leva a afirmar que é um grupo majoritariamente maduro. No que se refere à escolaridade, somente uma participante tem mestrado, outros quatro possuem especialização e os demais, graduação. Em relação ao tempo de licenciado há bastante diferença entre os participantes. Alguns, como poderemos comprovar através do quadro seguinte, têm mais tempo de experiência como professor de ELE que de formação.

Em seguida, mostraremos os principais dados sobre a atuação profissional dos participantes.

Quadro 2 - Atuação profissional dos participantes

Participante	Experiência como professor de ELE	Segmento de ensino em que atua	Segmento de ensino do qual falou na entrevista
P1	17 anos	EF-AF e EM	EM
P2	12 anos	EF-AF e EM	EF-AF
P3	20 anos	EF-AF	EF-AF
P4	20 anos	EF-AF e CL	EF-AF
P5	25 anos	EF-AF e EM	EF-AF
P6	05 anos	EM	EM ²⁵
P7	22 anos	EF-AF	EF-AF
P8	02 anos	EF-AF e EM	EM
P9	20 anos	EM e CL	EM

(EF-AF) Ensino Fundamental- Anos Finais.; (EM) Ensino Médio; (CL)Centro de Línguas
Fonte: elaborado pela autora (2020).

²⁵ O Participante 6 atua no Ensino Técnico de nível médio. De acordo com a Seção IV-A, do capítulo II da **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o ensino técnico (concomitante ou subsequente ao ensino médio) é considerado de nível médio.

De acordo com o Quadro 2, podemos afirmar que se trata de um grupo experiente no qual, com exceção de P6 e P8, todos têm mais de 10 anos de experiência profissional. Quatro participantes optaram por falar sobre sua experiência no EM e cinco preferiram falar sobre sua experiência como avaliador no EF-AF.

4.2.1 Contexto de atuação dos participantes

Com o objetivo de entender melhor o contexto de atuação dos participantes, apresentamos a seguir o Quadro 3:

Quadro 3 - Contexto de atuação dos participantes

	Cidade	Porte²⁶	Segmentos de ensino ofertados²⁷	Tipo de estabelecimento	Valor médio da mensalidade²⁸
P1	Campinas	Grande	EI, EF e EM	particular	R\$ 2600,00
P2	São Paulo	Grande	EF e EM	particular	R\$ 3000,00
P3	São Paulo	Grande	EI, EF e EM	particular	R\$ 3000,00
P4	São Paulo	Grande	EI, EF e EM	particular	R\$ 5000,00
P5	São Paulo	Grande	EI, EF e EM	particular	R\$ 2400,00
P6	Santa Bárbara D' Oeste	Grande	EM	público	Ensino gratuito
P7	Campinas	Médio	EI e EF	particular	R\$ 1500,00
P8	Americana	Médio	EF e EM	particular	R\$ 700,00
P9	Campinas	Grande	EI, EF e EM	particular	R\$ 1800,00

(EI) Educação Infantil; (EF) Ensino Fundamental; (EM) Ensino Médio.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como é possível observar, os dados se referem a instituições de quatro cidades: Americana, Campinas, Santa Bárbara D'Oeste e São Paulo. Tratam-se, com exceção do contexto de P6, de escolas da rede particular que ofertam três ou quatro segmentos de ensino. Sete instituições são consideradas de grande porte, por terem mais de 500 alunos e duas de porte médio. Entre as escolas da rede particular, a maioria (sete) atende um público com poder aquisitivo alto, dado o valor das mensalidades. De acordo com os participantes, são instituições que gozam de prestígio dentro das comunidades em que se inserem, sendo consideradas bem conceituadas entre as escolas da região onde se encontram.

²⁶ Para a classificação do porte da escola adotamos o critério utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) no censo escolar de 2018, ou seja, consideramos como escola de pequeno porte aquelas que possuem até 50 alunos, escolas de porte médio as que têm entre 51 e 499 alunos e escolas de grande porte aquelas com 500 alunos ou mais.

²⁷ Informações fornecidas pelos participantes.

²⁸ Informações fornecidas pelos participantes ou obtidas nos sites das instituições.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

A fim de entender como se operacionaliza a avaliação de leitura de ELE no EF-AF e EM, foram utilizados nesta pesquisa quatro instrumentos para a coleta de dados: o questionário, a entrevista e a análise documental e notas de campo. A seguir, discorreremos brevemente sobre cada instrumento utilizado.

4.3.1 Questionário

De acordo com Appolinário (2011, p. 164), questionário é uma “técnica estruturada para a coleta de dados” ou um “tipo de instrumento de pesquisa que consiste num conjunto de perguntas escritas que devem ser respondidas pelos sujeitos”.

Cunha (2007, p. 70) define questionário como “um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles.” Concordamos com Cunha (2007) que através do questionário é possível inferir sobre as opiniões de um grupo de sujeitos, desta maneira, escolhemos o questionário como instrumento qualitativo preliminar para a coleta de dados desta pesquisa.

No que se refere à tipologia das questões, Cunha (2007) as classifica em: questões abertas, questões fechadas ou relacionadas.

Entende-se por questões abertas aquelas que deixam que os respondentes se manifestem livremente. São consideradas questões fechadas aquelas que “oferecem um leque de alternativas para resposta e o respondente escolhe dentre elas a que melhor represente sua situação ou ponto de vista” (CUNHA, 2007, p. 70). Já as questões relacionadas enlaçam novas perguntas às respostas das perguntas anteriores.

De acordo com Malheiros (2011), ao elaborar um questionário o pesquisador deverá considerar a linguagem empregada, a clareza das questões, o momento em que será aplicado e o público que o responderá. Também afirma que o ideal é que o questionário siga uma sequência lógica, partindo de questões mais simples até chegar às mais complexas.

O questionário aplicado nesta pesquisa (APÊNDICE A) está composto por dez questões, entre abertas, fechadas e relacionadas. As cinco primeiras visam traçar o perfil do participante, da sexta à oitava pergunta se objetiva entender como funciona a prática avaliativa de leitura e as duas últimas pretendem levantar as concepções de texto e leitura em LE dos respondentes.

Como mencionado, pretendia-se com o questionário coletar dados preliminares para esta pesquisa. Os dados levantados por este instrumento puderam ser mais bem explorados através da entrevista.

4.3.1.1 Procedimentos de aplicação do questionário

Antes de aplicar o questionário foi feita, em outubro de 2018, uma pilotagem desse instrumento. Para tanto, contamos com a colaboração de duas professoras de Campinas que, apesar de terem experiência no EF-AF e EM, atualmente trabalham em outro segmento e, portanto, não participaram da pesquisa. Embora a pilotagem não tenha apresentado problemas de interpretação das perguntas, pareceu-nos prudente destacar a palavra “formalmente” em duas questões e evitar que essa informação passasse despercebida pelos participantes.

Marconi e Lakatos (2019) e Michel (2015) entendem que o questionário deve ser aplicado, preferencialmente, sem a presença do pesquisador. Nesta pesquisa, contudo, o questionário foi aplicado pela própria pesquisadora no mesmo dia da realização da entrevista, isto é, entre dezembro de 2018 e março de 2019. Dado o número pequeno de participantes, acreditamos que a presença da pesquisadora na aplicação do questionário tenha sido benéfica, pois garantiu que todos os questionários fossem respondidos e foi possível solucionar eventuais dúvidas, quando necessário.

Antes de sua aplicação os participantes foram informados dos objetivos deste estudo e assegurados que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa. Também foram informados que suas identidades seriam mantidas em sigilo bem como qualquer informação que pudesse identificá-los. Após o esclarecimento de dúvidas, quando houve, lhes foi entregue o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (APÊNDICE B), exigência do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar.

Durante a aplicação do questionário a entrevistadora se manteve em silêncio e somente se pronunciou para esclarecer eventuais dúvidas. Dados relevantes que surgiram na aplicação do questionário foram anotados posteriormente nas notas de campo da pesquisadora.

4.3.2 Entrevista

Outro instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista. Rosa e Arnoldi (2014, p. 16-17) destacam que a entrevista é um instrumento imprescindível quando se busca contextualizar o comportamento dos sujeitos, relacionando-o com os sentimentos, crenças e

valores. É, sobretudo, uma conversa dirigida para um objetivo pré-definido. Desta maneira, acreditamos que a entrevista é um instrumento pertinente para os objetivos desta pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (2014, p. 39), a entrevista é frequentemente usada nas pesquisas das ciências sociais e, devido a seu caráter interativo, apresenta vantagens se comparada a outros instrumentos. Para as autoras, diferentemente do que ocorre com outros instrumentos de coleta de dados, a entrevista não estabelece uma hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado, pelo contrário, propicia uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, permitindo que o entrevistado se pronuncie sobre o tema proposto com base nas informações que detém.

Ainda segundo as autoras, a principal vantagem da entrevista em relação aos demais instrumentos é que ela permite o acesso mais fácil e direto à informação desejada, uma vez que permite fazer esclarecimentos e correções. Assim, através da entrevista é possível aprofundar temas levantados por outras técnicas. Em outras palavras,

podemos certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através da entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto. (ROSA; ARNOLDI, 2014, p. 16)

Segundo Cunha (2007), a entrevista pode ser classificada em estruturada, semiestruturada e informal.

Entende-se por pesquisa estruturada ou padronizada quando as perguntas são pré-estabelecidas. Para esse tipo de entrevista é necessário que o pesquisador elabore um roteiro que avalie igualmente os sujeitos participantes. Desta maneira, as questões seguem uma sequência padronizada e uma linguagem sistematizada, ou seja, as perguntas são repetidas com as mesmas palavras seguindo uma mesma ordem. Rosa e Arnoldi (2014, p. 30) afirmam que os dados obtidos nesse tipo de entrevista são frequentemente submetidos a uma análise quantitativa.

Consideram-se entrevistas informais, ou assistemáticas, aquelas que não têm uma estruturação, nem uma relação de perguntas abertas para serem feitas a todos participantes (ROSA; ARNOLDI, 2014). “Muitas vezes ocorrem casualmente, sem marcação prévia de hora ou lugar” (CUNHA, 2007, p. 73) e se desenvolvem através de relatos orais que coletam informações em que o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador. (ROSA; ARNOLDI, 2014).

Já as entrevistas semiestruturadas são aquelas que partem de um roteiro inicial, porém passível de alterações, dependendo do que ocorre na interação. Rosa e Arnoldi (2014, p. 30) ao discorrerem sobre as entrevistas semiestruturadas afirmam que

as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Para Lüdke e André (2014), as entrevistas menos estruturadas parecem ser mais adequadas para as pesquisas em educação, pois quando se deseja conhecer a visão ou a opinião de um sujeito é melhor utilizar instrumentos maior flexibilidade. A entrevista semiestruturada foi escolhida para esta pesquisa por parecer atender satisfatoriamente os objetivos aqui propostos.

4.3.2.1 Procedimentos de aplicação da entrevista

Para a aplicação da entrevista foi elaborado um roteiro com 10 questões (APÊNDICE C). Quando houve necessidade de esclarecimento as perguntas foram passíveis de modificação e novos questionamentos foram realizados.

As entrevistas ocorreram entre dezembro de 2018 e março de 2019. Como sucederam imediatamente após a aplicação do questionário, não houve a necessidade de retomar o objetivo da pesquisa. Ainda assim, os participantes foram informados que a partir daquele momento seriam gravados.

Para registrar os dados foram utilizadas a gravação direta e anotações de campo da pesquisadora. Segundo Lüdke e André (2014), a gravação direta permite o registro de todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar a atenção no entrevistado, contudo ela deixa de lado as expressões faciais, mudanças de postura e gestos. Desta maneira, também foi empregado o diário de campo, a fim de complementar as informações registradas pelo áudio.

Durante a realização da entrevista só foi utilizada a gravação direta, pois assim a atenção do entrevistado e da pesquisadora não seria desviada. Após a entrevista, procuramos anotar no diário de campo informações que julgamos importantes e que não poderiam ser captadas pela gravação.

O quadro a seguir, sintetiza as informações sobre a realização das entrevistas:

Quadro 4 - Dados das entrevistas

Participante	Data	Local	Cidade	Duração ²⁹
P1	14/12/2018	Shopping Iguatemi	Campinas	13'18''
P2	18/01/2019	Casa do participante	São Paulo	19'56''
P3	18/01/2019	Sesc Pinheiros	São Paulo	14'59''
P4	18/01/2019	Shopping Center 3	São Paulo	38'25''
P5	19/01/2019	Casa de um familiar do participante	Santa Bárbara D' Oeste	20'54''
P6	27/02/2019	Escola	Santa Bárbara D' Oeste	35'15''
P7	06/03/2019	Bob's Glicério	Campinas	15'11''
P8	13/03/2019	Padaria La Bambina	Americana	16'47
P9	13/03/2019	Escola	Campinas	13'42''

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como é possível observar, a maior parte das entrevistas teve duração entre treze e vinte minutos, com exceção das entrevistas de P4 e P6, cuja gravação ultrapassou trinta minutos. Tal diferença decorre do entusiasmo dos participantes ao falar sobre o tema. No entanto, cabe ressaltar que em todas as entrevistas as perguntas do roteiro (APÊNDICE C) foram respondidas e outras foram elaboradas quando necessário, não havendo assim perda qualitativa do conteúdo dos dados obtidos.

Após finalizadas as entrevistas, foram feitas suas transcrições. Para transcrevê-las utilizamos as normas descritas por Dino Pretti (1999) referentes ao Projeto NURC (ANEXO A). Entretanto, dado que nosso foco não era análise da oralidade, nas transcrições optamos por não sinalizar a simultaneidade de vozes nem os marcadores conversacionais do ouvinte que apenas expressavam concordância, tais como *aham*, *certo*, etc.

4.3.3 Notas de campo

Como dito, também foram utilizadas notas de campo. Bodgan e Biklen (1991, p. 150) afirmam as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

²⁹ A duração apresentada neste quadro refere-se ao tempo de gravação do áudio. O contato com todos os participantes foi maior. Somente quando a pesquisadora percebia que se havia estabelecido um vínculo começa a entrevista gravada.

Desta maneira, após a aplicação do questionário e a realização das entrevistas, a pesquisadora anotou em seu diário de pesquisa informações que julgou relevantes e que pudessem complementar os dados obtidos, desde informações sobre o local e duração da entrevista, até comentários que surgiram antes ou após as gravações.

4.3.4 Análise documental

Análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), documentação (SEVERINO, 2007³⁰), exegese de documentos (CUNHA, 2007) e pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2019) são diferentes termos para designar a técnica de pesquisa, cuja fonte de dados são documentos que podem ser escritos ou não, contemporâneos ou retrospectivos.

Sá-Silva, Almeida e Guinadi (2009), também discutem a diferente terminologia empregada: pesquisa, método, técnica e análise documental. Para esta pesquisa, entretanto, adotaremos o termo proposto por Lüdke e André (2014), análise documental, pois o caráter interpretativo inculcido no termo análise³¹ nos parece estar mais de acordo com os objetivos deste estudo, embora, por vezes, utilizaremos pesquisa documental e análise documental como sinônimos.

Também é frequente na literatura a distinção entre pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Malheiros (2011) ressalta que a principal diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica reside na fonte dos dados. Isto é, a pesquisa documental trabalha exclusivamente com dados primários, ou seja, dados que não receberam tratamento científico, enquanto a pesquisa bibliográfica trabalha com dados secundários, como artigos científicos, materiais didáticos etc.

Uma vez que nosso objetivo é trabalhar com arquivos escolares, ou seja, dados primários, uma das técnicas de coleta de dados desta pesquisa será a análise documental.

Entendemos, portanto, que a análise documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINADI, 2009, p. 5). Em outras palavras, o propósito da

³⁰ Severino (2007, p. 124) declara que o termo Documentação pode ser tomado em três sentidos fundamentais: “como técnica de coleta, organização e conservação de documentos”, como “ciência que elabora critérios para coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos” e como “técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado”.

³¹ Segundo Appolinário (2011, p. 8) entende-se por análise: decomposição de um todo em suas subpartes; II. Estudo acerca de como as partes interagem para formar um todo; interpretação das partes para explicar o todo.

análise documental é interpretar, é fazer inferências sobre os valores, sentimentos, intenções e ideologia das fontes ou dos autores dos documentos.

E o que seria um documento? De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2000, p. 2) *apud* Appolinário (2011, p. 52), um documento é “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, entre outros”.

Já para Phillips (1974, p. 187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45) são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Entre eles estão os arquivos escolares.

Os documentos que serão analisados nesta pesquisa serão as avaliações de leitura fornecidas pelos professores participantes apresentados anteriormente. Tratam-se, portanto, de dados primários, escritos e contemporâneos. A análise desses documentos nos parece relevante, pois poderá legitimar os dados obtidos através do questionário e da entrevista utilizados neste estudo. Concordamos com Lüdke e André (2014) ao afirmarem que a análise documental pode ser uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, uma vez que podem complementar informações obtidas por outras técnicas, ou desvelar novos aspectos de um tema ou problema.

Assim, o que se pretende através da análise documental é buscar evidências que possam fundamentar as afirmações e declarações dos participantes. Segundo Hosti (1969 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2014), há pelo menos três situações em que o uso da análise documental é apropriado:

- quando o acesso aos dados é problemático;
- quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos; e
- quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo a entrevista, o questionário ou a observação.

A terceira situação descreve adequadamente os propósitos desta pesquisa e a análise das avaliações de leitura fornecidas pelos participantes poderá contrastar as informações coletadas através dos demais instrumentos. Nas palavras de Lüdke e André (2014, p. 43):

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa e sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Ao confrontar as declarações dos professores participantes com o que está materializado em suas avaliações, poderemos traçar com maior confiabilidade o *modus operandi* avaliação de leitura em ELE nos EF-AF e EM. A triangulação dos dados nos permitirá entender com mais clareza as questões subjacentes à prática avaliativa e quiçá poderemos, assim, contribuir para melhorias na prática docente.

4.3.4.1 Procedimentos para coleta de documentos

Antes da coleta de dados, achamos conveniente fazer um contato inicial com professores de ELE a fim de explicar os objetivos, etapas e procedimentos desta pesquisa.

Assim, informamos que, caso aceitassem participar deste estudo, disponibilizariam uma avaliação de leitura que serviria para a análise documental. Foi assegurado aos participantes que quaisquer informações que pudessem identificar a instituição a que pertenciam seriam mantidas em sigilo. Também lhes foi garantido que as informações contidas nesses documentos escolares seriam utilizadas exclusivamente para esta pesquisa.

Não houve resistência dos participantes em disponibilizar uma avaliação de leitura. A escolha do documento foi de total responsabilidade dos participantes e a única exigência feita é que a avaliação tivesse sido elaborada por eles. Apesar de não terem sido feitas exigências quanto ao instrumento avaliativo que compartilhariam, todos os participantes disponibilizaram provas utilizadas na avaliação de rendimento, o que ratifica o papel desse instrumento no contexto escolar.

Alguns arquivos foram disponibilizados para a pesquisadora antes do encontro presencial via e-mail e outros foram entregues fisicamente no dia da entrevista. Apresentamos no ANEXO B as avaliações fornecidas pelos participantes desta pesquisa.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

De que acordo com o exposto, esta pesquisa utilizou quatro instrumentos para a coleta de dados: (i) questionário, através do qual foi possível traçar o perfil dos participantes, bem como levantar informações preliminares sobre avaliação de leitura e sobre concepções dos participantes a respeito do que é um texto e do que é ler; (ii) entrevista, por meio das quais pretendemos aprofundar as perspectivas sobre avaliação e sobre leitura entre os participantes; (iii) análise documental, isto é, através das avaliações fornecidas pelos participantes pretendemos confirmar, ou não, as informações obtidas pelo questionário e pela entrevista e

(iv) notas de campo, que puderam complementar os dados obtidos pelos instrumentos anteriores.

Com o objetivo de organizar e categorizar as informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados mencionados, realizamos uma leitura integral de todos os dados obtidos a fim de perceber possíveis regularidades nos registros. Em um segundo momento, a partir de uma leitura detalhada, destacamos não só as informações relevantes para responder às perguntas de pesquisa, bem como outras informações que não haviam sido previstas inicialmente, mas que poderiam contribuir para a discussão e análise dos dados.

Em posse das informações destacadas, avaliamos como organizá-las e categorizá-las para a análise posterior. Assim, julgamos adequado organizar os dados coletados a partir de dois ângulos: o *locus* dos participantes enquanto avaliadores e a operacionalização da prática avaliativa em seu contexto de atuação. Cada item foi dividido em subitens a fim de uma melhor apresentação textual.

Uma vez explicitados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, que englobou os pressupostos da pesquisa científica e da abordagem qualitativa, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos organização e análises de dados, passaremos à análise dos dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise e discussão dos dados.

Concordando com Scaramucci (2006), entendemos que toda prática avaliativa carrega concepções pré-estabelecidas que influenciam/determinam as escolhas para sua elaboração. Especificamente em avaliação de leitura em LE esses conceitos passam sobre o que é avaliar e o que é ler em LE. Juntamente com essas concepções atua a competência implícita dos avaliadores (ROLIM, 1998), construída ao longo dos anos a partir da experiência de ensinar e de aprender.

Entendendo que somos sujeitos socio-historicamente localizados, nos parece pertinente iniciar a análise e discussão dos dados a partir do *lócus* dos participantes enquanto avaliadores (5.1), pois assim poderemos entender sobre o lugar de onde falam. Para tanto abordaremos a competência implícita dos participantes, sua competência teórica, seu papel de agência e suas concepções sobre avaliar. Em um segundo momento (5.2), trataremos sobre a operacionalização da prática avaliativa em seu contexto de atuação, momento em que discorreremos sobre a forma, conteúdo e finalidade da avaliação.

Acreditamos que a partir dessas discussões poderemos responder às perguntas de pesquisa, retomadas a seguir:

- I. Qual o *lócus* dos participantes enquanto avaliadores de leitura em ELE?
- II. Como se operacionaliza a prática avaliativa de leitura em ELE nos contextos onde atuam?
- III. O que pode ser interpretado a partir dos dados analisados nesta pesquisa?

5.1 O *lócus* dos participantes enquanto avaliadores

Nesta seção trataremos de analisar e discutir a posição dos participantes enquanto avaliadores, pois acreditamos que se entendermos o lugar que ocupam poderemos ter mais clareza sobre as ações que realizam. Assim, em 5.1.1 iniciaremos a discussão a partir da competência implícita em contraposição à competência teórica³² desses docentes, em 5.1.2 abordaremos seu papel de agência e em 5.1.3 apresentaremos suas concepções sobre avaliar.

³² O termo **competência implícita** corresponde aos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua experiência como aluno e como docente e que acabam por guiar seu fazer pedagógico. Já o termo **competência teórica** decorre das formações recebidas, das influências teóricas que teve e/ou tem contato (ROLIM, 1998).

5.1.1 A competência implícita X competência teórica

De acordo com Rolim (1998), todo docente carrega uma competência implícita sobre avaliar. Esse conhecimento, por sua vez, é decorrente de suas crenças, intuições e experiências passadas, como a forma que seus professores ensinaram ou a forma como aprenderam. Adicionadas a essas experiências estão suas convicções compartilhadas com colegas de trabalho e ainda sua experiência cultural e social. Todos esses elementos são “deflagrados no *habitus* do professor” (ROLIM, 1998, p. 44).

Concordando com Rolim (1998) que o modo de atuar do professor e sua cultura de avaliar se constroem a partir de diferentes influências, nos parece pertinente iniciar a análise e discussão dos dados a partir da experiência dos participantes enquanto avaliadores, pois poderemos entender com maior clareza até que ponto essa competência implícita é determinante na avaliação de leitura de ELE dentro do *corpus* de análise.

Através da entrevista, foi perguntado aos participantes quando começaram sua trajetória como avaliadores. Todos afirmaram que começaram a avaliar quando começaram a lecionar, uma vez que é uma atividade inerente ao trabalho docente. Dois participantes (P2 e P4) relataram que suas primeiras experiências foram em cursos de idiomas e que avaliar nesse contexto se restringe à correção de provas.

Com o intuito de perceber se também tinham alguma competência teórica sobre o assunto, também perguntamos se já haviam estudado avaliação em algum momento e obtivemos diferentes respostas. Dois participantes (P1 e P6) afirmaram ter estudado avaliação, sendo que P6 não estudou o tema aplicado ao contexto de línguas; quatro docentes (P2, P3, P4 e P8) responderam ter assistido algum tipo de instrução sobre tema, ainda que fossem estudos breves como palestras ou seminários; e três participantes (P5, P7 e P9) afirmaram nunca ter estudado o assunto.

Os dois participantes que declararam ter estudado avaliação consideram que esse estudo foi válido e proveitoso, como pode ser exemplificado através da fala de P1:

Pesquisadora: e como é que foi esse estudo?

P1: foi interessante porque me abriu:... me abriu... é... me deu ideias e me abriu a cabeça para entender o processo de avaliação de um outro jeito que eu pensava não o clássico a que eu fui submetido

Pesquisadora: e qual seria esse clássico?

P1: só de prova escrita... e gramática... e aplicação de gramática pra/ pro aprendizado de língua

Pesquisadora: e aí com o curso... passou a pensar como a avaliação:?

P1: que a gente tem que avaliar o aluno:: nas quatro habilidades... que é na compreensão escrita... leitora... na oralidade e na compreensão auditiva

P1 afirma que estudar avaliação lhe “abriu a cabeça”, pois possibilitou pensar o tema a partir de outros ângulos. A partir de sua fala também podemos inferir que sua experiência como aluno – submetido a um modelo clássico de avaliação – exerceu influência em sua prática enquanto docente, ou seja, sua competência implícita esteve inicialmente calcada nas suas experiências passadas, nos termos de Rolim (1998). A nosso ver, a fala de P1 reforça a importância do letramento em avaliação para os professores, pois sem reflexão e conhecimento sobre o tema o professor-avaliador tende a reproduzir os modelos avaliativos aos quais foi submetido e esses modelos podem não estar alinhados com as perspectivas atuais de ensino, especificamente de ensino de LE.

Chama-nos a atenção que tanto P1 quanto P6 afirmaram que os estudos sobre avaliação ocorreram em cursos de especialização que realizaram, ou seja, em momento posterior ao início da docência. A nosso ver, se a função de avaliador se inicia com a atuação como professor caberia às licenciaturas promover os estudos iniciais na área, pois assim os futuros docentes chegariam à sala de aula mais preparados e conscientes de suas escolhas no momento de avaliar.

Entre os participantes que afirmaram ter participado de alguma palestra ou formação em avaliação, três entendem que foram estudos muito rápidos. P8 afirma ter visto algo na graduação, contudo, sua fala deixa transparecer que não foram estudos significativos:

Pesquisadora: e você já estudou avaliação em algum momento?

P8: éh:: os tipos de avaliação?

Pesquisadora: avaliação no geral

P8: ah estudar assim de pegar teórico essas coisas mais na faculdade mesmo... só

Pesquisadora: e você lembra de alguma coisa que você tenha estudado?

P8: de nome não ((risos))

Scaramucci (2006, p. 51), argumenta que o estudo sobre avaliação não é oferecido de modo satisfatório dentro dos cursos de licenciatura (seja de LE, seja de LM), pois a avaliação, quando tratada de forma mais focalizada, acaba restrita a um conjunto de “técnicas complicadas, na maior parte das vezes dissociadas das questões de ensino, de planejamento, metodologias e materiais didáticos, como se fosse um mero apêndice”, o que pode ter acontecido no contexto de P8. Se transportarmos essa realidade para as formações continuadas que ocorrem dentro das escolas, parece não haver muita diferença do que ocorre nos cursos de licenciatura, como podemos depreender através do discurso de P3:

Pesquisadora: você já estudou avaliação em algum momento?

P3: então já tive:... já tive formações de avaliação mas acho que elas não se encaixam muito na questão de língua estrangeira né...serve mais pra matemática... estudos sociais uma coisa assim e... na escola a gente éh: o departamento de línguas *actúa* um pouco independente tá... nós funcionamos mais sozinhos... língua estrangeira

Como é possível observar, P3 afirma que a formação recebida não é aplicável à sua realidade, uma vez que o departamento de língua “funciona mais sozinho”. Concordamos com Vasconcellos (2003) que uma das dificuldades de mudança na avaliação é o não saber como fazer do docente, isto é, por não receber orientações mais próximas à sua realidade, o professor prefere não mudar e continuar com sua prática já testada, como parece acontecer no contexto de P3.

Para Scaramucci (2006), as formações em avaliação devem levar o professor a refletir sobre suas concepções, conceitos de avaliar, de ensinar e de aprender dentro de seu contexto de atuação, isto é, o letramento em avaliação só é possível dentro das práticas situadas. Ao não reconhecer a aplicabilidade dos conhecimentos sobre o tema, o professor-avaliador dificilmente refletirá sua prática e, conseqüentemente, continuará atuando/avaliando da mesma forma.

Concordamos com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) que o letramento em avaliação em contexto de línguas requer competências adicionais, como o entendimento do que é saber uma língua para então refletir sobre as formas de avaliá-la. Desta maneira, acreditamos que as formações em avaliação de LE deveriam ser conduzidas por profissionais da área, para que questões específicas do ensino de LE fossem discutidas e refletidas, permitindo que o professor deixe de “trabalhar sozinho” e possa receber orientações mais próximas ao seu cotidiano, vislumbrando sua aplicabilidade.

A necessidade do letramento em avaliação também é compartilhada pelos participantes que informaram não haver estudado o tema. P9 reconhece que esse conhecimento é necessário para que a prática avaliativa não seja intuitiva:

P9: é uma coisa que eu preciso aprender mais... eu precisaria aprender mais de avaliação... uma coisa que eu nunca estudei... você faz avaliações mas... você faz baseado no que é a teoria... a pouca teoria que você viu... qual é?... você tem que basear...

Já P7 sinaliza que seu conhecimento sobre avaliação se deu através de sua experiência e pela busca autônoma de informação:

Pesquisadora: e você já estudou avaliação em algum momento?

P7: não ((risos)) o que eu sei é de leitura e de curiosa que sou porque eu vou pesquisando na internet... vendo relatos... blogs ...(entendeu?) o que as pessoas estão falando... daí eu vou construindo meu repertório.

P7: então a gente acaba meio que aprendendo na marra... esse exercício dá certo esse não dá... esse tá muito/ o nível está muito alto... tá muito baixo... então tem que contar um pouco com o *feeling* ali de:: de:: do que cobrar ... dá prioridade à cobrança... o que vai ser cobrado né...

Entendemos que oferecer a formação em avaliação ao professor não garante por si só que mudanças ocorram, pois quando o professor é exposto a algum tipo de formação ele começa a oscilar entre o que “colocam para ele como desejável, teoricamente desejado, e aquilo que ele traz consigo, que sustenta seu ensino” (ROLIM, 1998, p. 44). Por outro lado, acreditamos que se esse letramento alcançar, em diferentes graus, os demais envolvidos (coordenadores, diretores, alunos e pais), mudanças mais significativas podem ocorrer, promovendo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os discursos dos participantes corroboram com Rolim (1998, p. 46) ao afirmar que “a relação entre ensinar, aprender e aprender a ensinar é decorrente das experiências passadas dos professores, manifestadas na prática a partir daquilo que acreditam ser relevante ao ensino aprendizagem de uma língua”. É possível notar nos trechos aqui expostos que as experiências como aluno ou como professor (que tem que “aprender na marra”) estão latentes no fazer docente e que a prática avaliativa, para maior parte dos participantes, ainda é conduzida de modo um pouco intuitivo. Também é possível observar que há o reconhecimento de que o letramento na área seria de grande serventia, se conduzido dentro das especificidades do ensino de LE por pessoas capacitadas para isso. Uma vez comentadas as competências implícita e teórica, a partir das informações dadas pelos participantes da pesquisa, passamos ao poder de agência desses docentes.

5.1.2 O poder de agência

Todos os participantes afirmaram ser os responsáveis pela elaboração da avaliação da aprendizagem no contexto onde atuam, entretanto, para a maioria (7 participantes), a autonomia docente é limitada. Isto é, embora sejam os elaboradores da avaliação devem atender às exigências da instituição e/ou submeter os instrumentos avaliativos que prepararam à apreciação e à aprovação do coordenador de ensino, reduzindo assim seu poder de agência³³.

³³ Adotamos o termo poder de agência, utilizado por Duboc (2007), para referir-nos à capacidade de agir, de tomar decisões que os participantes têm do processo avaliativo.

Somente P2 afirma ter total liberdade em relação à avaliação, podendo escolher periodicidade, instrumento e outros componentes avaliativos. P6 também afirma que suas avaliações não precisam ser aprovadas pela coordenação e a única orientação institucional é a diversidade de instrumentos avaliativos.

Nota-se que nos demais contextos as avaliações precisam ser aprovadas pela coordenação. P6 relata uma experiência anterior na qual vivenciava essa situação e questiona essa prática, dada a falta de formação específica em ensino de línguas pelos coordenadores:

Pesquisadora: aqui você elabora as suas avaliações não existe algo pronto já?

P6: elaboro... aqui eu elaboro as minhas avaliações... elas não passam por coordenação... ninguém OLHA minha avaliação... aqui é como se eu fosse um professor pleno... todas as outras instituições com exceção do estado que eu trabalhei... SEMPRE o... você tem que enviar pro coordenador... o coordenador dá o aval da prova... e ele não é formando nem inglês nem espanhol nem português... ele é um pedagogo... mas ele que dá o aval...

Experiência semelhante pode ser inferida através do relato de P7 ao afirmar que nem sempre a orientação da instituição é “pra somar”:

Pesquisadora: mas existe alguma orientação da instituição pra elaboração?

P7: não... não... nenhuma... não sei se é felizmente ou infelizmente... porque se vier uma colaboração de que emTENde do assunto... é pra somar... agora se é uma colaboração de quem não entende... aí tá abaixo de você... aí fica difícil né ((risos))

Scaramucci (2016) afirma que apesar do interesse pela avaliação ter crescido nos últimos 20 anos, as contribuições das pesquisas dessa área não alcançam necessariamente os atores dos diferentes contextos avaliativos. Assim, seria necessário que coordenadores e demais agentes da avaliação escolar adquirissem conhecimentos e competências necessários que os capacitassem para conduzir a avaliação.

Concordamos com Vasconcellos (2003) que os docentes se sentem desrespeitados pelas influências externas. O “externo” pode ser a própria instituição personificada na figura do coordenador que tem a missão de “aprovar” a avaliação. Sem ter formação específica em ensino de línguas suas contribuições não gozam de credibilidade entre os docentes e pouco beneficiam o processo avaliativo, “fica difícil” nas palavras de P7.

Esse desrespeito sentido pelos docentes pode ser observado no discurso P6, quando fala sobre seu contexto atual onde ninguém supervisiona sua avaliação e pode se sentir “um professor pleno”, ou seja, tem seu poder de agência reiterado. Cabe destacar que a instituição atual de P6 é pública e provavelmente por essa razão, sem tanta pressão imposta por uma lógica de mercado, há maior autonomia do professor.

Entre os relatos dos participantes, pudemos observar que nem sempre a interferência da instituição ocorre de maneira explícita, ainda assim é possível perceber a autonomia docente reduzida:

Pesquisadora: mas a escola assim dá alguma orientação? a avaliação tem que ser assim assado?

P4: não não... uma avaliação muito formal não... mas nas nossas reuniões nós sabíamos né... através do que você vai mantendo e eliminando o que era: esperado do que você fizesse

Duboc (2007), ao discutir o poder de agência docente em três contextos de estudo, afirma que muito da perda da autonomia do professor se deve às influências da agenda neoliberal que trouxe para a educação elementos mercantis, como qualidade, excelência, produtividade e eficiência. Embora não tenhamos observado os participantes em seu contexto de atuação, acreditamos que a lógica neoliberal é uma possível explicação para esses mecanismos de controle sobre a avaliação da aprendizagem. Acreditamos não ser por acaso as instituições que mais controlam a prática avaliativa são da rede particular de ensino.

A nosso ver, é de suma importância que o docente seja o agente da avaliação, pois ele poderá decidir com maior propriedade a melhor forma de diagnosticar o estágio de aprendizagem de seus alunos. Não queremos dizer com isso que uma instituição não deva participar do processo, mas entendemos que essa participação deve ser para apontar as diretrizes, desenvolver o projeto de ensino que atenda às necessidades escolares e, principalmente, capacitando seu pessoal para avaliar de modo condizente com seu projeto político-pedagógico. Sem profissionais específicos da área de ensino de LE, letrados em avaliação, as colaborações tornam-se muito distantes da realidade de professor de LE e poucas vezes são absorvidas.

Pudemos depreender através das entrevistas que a prática avaliativa é, para a maioria dos participantes, submetida às exigências institucionais. Essas exigências recaem sobre a forma, conteúdo e finalidade da avaliação, sobre as quais falaremos oportunamente. Acreditamos que imposições da instituição, além de reduzir o poder de agência dos docentes, nem sempre favorecem a aprendizagem, mas a lógica neoliberal, posto que trazem para a educação valores mercadológicos. A nosso ver, se a escola segue a lógica mercantil, a formação cidadã do sujeito é relegada a segundo plano em prol da classificação, comparação, produtividade etc. Passamos, a seguir, às concepções sobre avaliar dos participantes.

5.1.3 Concepções sobre avaliar

Sabemos que avaliar é inerente à docência, contudo acreditamos a percepção que temos dessa atividade influencia no modo que a conduzimos e na relevância que lhe damos no nosso contexto de atuação. Assim sendo, tratamos de depreender através do discurso dos participantes a visão que possuem sobre o ato de avaliar. Observamos que essa atividade é interpretada de diferentes maneiras, ora como uma imposição institucional, ora como uma necessidade pedagógica. Analisemos o discurso de P3 e P8:

Pesquisadora: então você começou a avaliar língua quando você começou a dar aula de línguas?

P3: isso... até por uma necessidade ou uma imposição da própria instituição à qual você trabalha...

Pesquisadora: eu queria que você comentasse sua trajetória como avaliadora... quando você começou a elaborar suas avaliações?

P8: há dois anos atrás ... quando eu entrei na particular... eu tive contato com o ensino fundamental e o médio... e aí a escola exigia algum tipo de avaliação... não necessariamente... somente a escrita... e aí foi aí que eu comecei.

Como é possível observar, P3 e P8 interpretam o ato de avaliar como uma obrigação. Seu discurso deixa transparecer através de “imposição da própria instituição” e “a escola exigia algum tipo de avaliação” uma concepção de avaliação como elemento desintegrado do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é uma imposição da instituição em lugar de uma necessidade pedagógica. As falas de P3 e P8 corroboram o exposto por Luckesi (2011) sobre a pedagogia do exame que vive a educação brasileira. Para o autor, se valoriza excessivamente o exame e se relega a segundo plano o verdadeiro propósito da avaliação: diagnosticar para orientar a tomada de decisões. Ao entender a avaliação como uma obrigação, escola, professores e alunos podem subverter o processo avaliativo e, conseqüentemente, comprometer sua finalidade.

P2, P5 e P6, no entanto, interpretam a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, como forma de mensurar o conhecimento adquirido, como podemos verificar nos trechos a seguir:

P2: então eu faço os exercícios da PROva muito parecidos aos que a gente faz em aula... pra que seja de fato só uma maneira de medir... éh::: já que em aula eu não consigo olhar cada caderno.. ou cada:... falar com cada aluno... então é mais uma forma de saber se eles de FATO estão alcançando os objetivos que eu tracei ...

P5: bom na verdade eu acho assim que desde que você começa a ensinar éh:: você acaba avaliando de alguma maneira porque eu acho que ensinar e avaliar eles andam um pouco... um pouco:: juntos ali... porque não tem como... é uma maneira de você medir né o que você está ensinando

P6: ... porque a avaliação... seria o momento apenas... de você REconduZIR o seu planejamento... mas... INfelizmente a escola... precisa de uma nota... se o aluno for entrar com recurso a única coisa que vale é o papel...

Se por um lado a avaliação é entendida como uma exigência do contexto escolar, por outro também é interpretada como elemento integrante do fazer pedagógico, uma vez que ensinar e avaliar “andam juntos”, nas palavras de P5.

Sabendo que a avaliação pode exercer inúmeros papéis (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), acreditamos que diagnosticar o estágio da aprendizagem é (ou deveria ser) o principal. Portanto, não pode ser concebida fora de um planejamento de ensino. Essa visão é compartilhada por P2, ao afirmar que o papel da avaliação é verificar se os objetivos de ensino estão sendo alcançados, ou seja, é um meio que escola e professor dispõem para verificar o logro dos objetivos traçados (SCARAMUCCI, 1997).

O discurso de P6 também aponta a concepção de avaliação como ferramenta que deve fornecer informações para reconduzir o planejamento escolar. Entendemos que se o planejamento é o documento onde estão explicitados os objetivos a serem atingidos, a avaliação é o momento de coletar evidências sobre o (in)sucesso das metas pré-estabelecidas. Assim sendo, se a avaliação não é usada para reorientar o planejamento seu uso será distorcido e equivocado.

Pode-se observar que não é consensual entre os participantes a visão de avaliação como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, concepção da qual compartilhamos. Contudo, também sabemos que nem sempre a visão do docente é a que prevalece nas atividades escolares. P6, por exemplo, afirma que entende qual seria o papel da avaliação, porém indica que o sistema educacional conduz à produção de notas. Retomando Vasconcellos (2003), as mudanças no campo avaliativo passam pela tensão entre as condições objetivas e a condições subjetivas, entendemos que essa tensão é explicitada por P6, uma vez que embora conceba a avaliação com um propósito formativo entende que sistema de ensino leva a práticas classificatórias.

A nosso ver, a concepção dada à avaliação, seja pelos professores, instituição ou sistema educacional é fundamental para que seu uso fomente (ou não) a aprendizagem. Entre os participantes, predomina a visa de avaliação como elemento pertencente ao processo de ensinar e aprender, entretanto todos forneceram para o *corpus* desta pesquisa avaliações somativas.

Embora fuja do escopo desta pesquisa, somente a partir da observação dos contextos de atuação poderíamos chegar a conclusões mais precisas sobre o papel (ou papéis) dado à avaliação nessas instituições de ensino e assim deduzir até que ponto prevalecem as visões do professor e/ou as da instituição.

Neste tópico buscamos entender o lugar que ocupam os participantes enquanto avaliadores, assim verificamos que sua competência para avaliar vem de suas experiências como professores ou ainda como alunos, uma vez que a maioria teve pouca ou nenhuma formação em avaliação. Verificamos também que as instituições de ensino impõem demandas que influenciam na prática avaliativa, reduzindo o poder de agência desses docentes. Por fim, averiguamos que o ato de avaliar é interpretado de maneira contraditória no *corpus* de análise, ora como uma imposição, ora como parte do processo avaliativo. Uma vez explicitado o posicionamento enquanto avaliadores dos participantes, passamos para análise e discussão da prática avaliativa.

5.2 A operacionalização da prática avaliativa

Nesta seção tratemos de apresentar e discutir o *modus operandi* da avaliação da aprendizagem no contexto de atuação dos participantes. Assim apresentaremos em 5.2.1 as perspectivas sobre a forma, em 5.2.2 perspectivas sobre o conteúdo e em 5.2.3 perspectivas sobre a finalidade da avaliação.

5.2.1 Perspectivas sobre a forma

De acordo com Vasconcelos (2003, p.91), a forma e o conteúdo são dimensões essenciais para a concretização da avaliação. Sendo que o conteúdo “diz respeito ao que é tomado como objetivo de análise” e a forma “refere-se ao como esta avaliação ocorre”. Nesta seção, apresentaremos interpretações sobre a forma das avaliações que compõem o *corpus* de análise. Iniciaremos a análise pelos instrumentos avaliativos empregados (5.2.1.1), em seguida discorreremos sobre a escolha dos textos (5.2.1.2), e, em um terceiro momento, abordaremos os tipos de questões utilizados (5.2.1.3). Cabe ressaltar que, embora concebamos que a forma se relaciona diretamente com o conteúdo, a fim de uma melhor organização textual nesta pesquisa apresentaremos as duas perspectivas separadamente.

5.2.1.1 Instrumentos avaliativos

Através do questionário, perguntamos aos participantes qual ou quais instrumentos avaliativos utilizavam para avaliar leitura, lhes foi dada a possibilidade de escolher mais de um instrumento. Desta maneira, 9 responderam que utilizam provas, 3 afirmaram que também utilizam discussões em sala de aula, 1 mencionou fichas de leitura como instrumento avaliativo e 1 afirmou que também utiliza resumo. Entretanto, embora não tenha sido exigido nenhum instrumento específico, todos forneceram provas para compor o *corpus* de análise.

Portanto, pode-se notar que a prova é o instrumento avaliativo utilizado por todos participantes. Entendemos que a prova é um instrumento válido que goza de reconhecimento social, porém seu uso extensivo (e às vezes exclusivo) pode trazer alguns questionamentos.

Primeiramente, cabe dizer que as provas fornecidas (com exceção no contexto de P2) são instrumentos de avaliação somativa aplicadas ao fim de um bimestre ou trimestre. Uma vez que as avaliações somativas acontecem em momentos específicos gera-se uma ruptura entre o ensino-aprendizagem e sua avaliação (VASCONCELLOS, 2003), como se fossem elementos independentes. A partir de nossa prática docente, sabemos que no fim do bimestre/trimestre dificilmente há tempo para retomar o ensino e a prova acaba sendo utilizada unicamente para produzir uma nota, o que vai em contra à finalidade da avaliação.

Outro questionamento possível seria as razões que levam a escolha desse instrumento. Durante as entrevistas o uso da prova foi justificado pela exigência da escola e pela conveniência do professor.

P3: porque eles pedem prova... obviamente você também vai vai inventando coisas ...como trabalho seminário vídeo... peças de teatro...

P6: ...e-por-que que eu opto... por isso... por uma prova EScrita... porque... eu... sinceramente não dou conta de ficar fazendo relatório de cada aluno... quarenta numa sala...

P3 relata que embora ela “invente” outras formas de avaliar, a escola exige a prova. Já P6 relata que apesar de ter possibilidade de realizar avaliações formativas, prefere provas escritas, dado o número elevado de alunos que possui. Vasconcellos (2003) sinaliza que um dos empecilhos para mudanças na avaliação são as condições objetivas, entre as quais estariam as salas superlotadas, o que parece acontecer no contexto de P6. Ou seja, o participante afirma ter 40 alunos em uma sala e opta por fazer avaliação formativa tem que fazer um relatório com o desempenho de cada aluno, desta maneira, utiliza a prova escrita por ser mais conveniente para suas condições de trabalho.

Embora entendamos que essas condições objetivas dificultem práticas avaliativas que demandem mais tempo do professor, acreditamos ser possível buscar alternativas para diversificar os instrumentos de avaliação. Obviamente respostas a essas inquietações só poderiam ser obtidas dentro do contexto específico, através de reflexão, capacitação e trocas de experiências com os pares, evitando o determinismo trazido pelas condições de trabalho adversas.

Como mencionado, o predomínio das provas frente a outros instrumentos avaliativos deve-se em grande medida à influência dos testes objetivos do início do século XX (DUBOC, 2007). Por se tratar de testes objetivos e trazer uma suposta cientificidade, o uso desse instrumento se estendeu para a educação regular e alcançou grande prestígio entre pais, professores, alunos e instituição, como pode ser observado na fala de P6:

P6: ... então... quando você dá a prova escrita... seja ela... de exercícios estruturais... seja ela de compreensão de texto... seja ela... de... de... ãh:... de... seja ela... uma prova objetiva... então aquilo... você tem aquilo como... um... um um um verdadeiro... instrumento... que é... reconhecido pela instituição... que é reconhecido pelos pais...

Aliada aos fatores históricos está a influência dos exames externos, como os vestibulares, e no caso específico de LE os exames de proficiência, sendo a prova um momento de treinamento para esses testes. Não podemos deixar de mencionar ainda que se por um lado a prova é um instrumento reconhecido pela comunidade escolar, por outro lado é através dela que o professor pode exercer sua autoridade a utilizando como instrumento disciplinador (LUCKESI, 2011). Assim, a predominância da prova, no nosso entendimento, não se relaciona unicamente à instituição, aos exames externos ou ao professor, mas a um amalgamado de questões que podem resultar no seu uso abusivo.

Outro aspecto a se considerar é que a sociedade possui uma lógica seletiva que acaba atuando como fator de distorção da prática pedagógica (VASCONCELLOS, 2003). Sendo a prova um instrumento utilizado historicamente para classificar e excluir, parece constituir-se como um elemento “preciso” para essa lógica classificatória.

Segundo Depresbiteris e Tavares (2017, *E-book*), a escolha do instrumento avaliativo deve permitir um maior e variado número de informações sobre “o caminho percorrido pelo educando na aprendizagem”, assim a prova nem sempre é o instrumento mais adequado. É necessário ter clareza sobre uma série de questões que envolvem a avaliação (como finalidade, critérios, tempo disponível, entre outros) para a escolha adequada do instrumento de avaliação.

A partir dos nossos dados não temos condições de verificar o que os participantes da pesquisa fizeram com os resultados das provas que forneceram, porém por se tratar de avaliações somativas acreditamos que os resultados podem ter sido utilizados unicamente para produção de notas. A nosso ver, o predomínio da prova frente aos demais instrumentos avaliativos indica que a educação ainda exerce práticas classificatórias, que por sua vez, encontram respaldo em diversos fatores: exigências da instituição, conveniência/autoridade do professor, preparação para os exames externos, entre outros. Por ser um instrumento reconhecido como válido por todos, a prova torna-se conveniente para nosso sistema de ensino.

5.2.1.2 Escolha dos textos para avaliar ELE

Através do questionário foi perguntado qual a motivação dos participantes para escolher um texto para a avaliar leitura. Cinco participantes afirmaram partir da temática trazida pelo texto. Os demais participantes declararam considerar primeiramente o vocabulário, tipo de texto, gênero textual ou a autenticidade.

O ensino de LE a partir de eixos temáticos é sugerido nos documentos oficiais (PCNs, OCEM) como forma de promover um ensino contextualizado. Concordamos que o ensino de LE dentro de um contexto pode tornar a aprendizagem mais significativa, pois não restringe a língua a um código. Assim, nos parece coerente partir da temática estudada para a elaboração da avaliação da aprendizagem, mantendo uma coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Chama-nos a atenção, entretanto, que a justificativa dada pela priorização da temática também remete à familiaridade com o vocabulário ou com a gramática trazida pelo texto, como pode ser observado no questionário respondido respectivamente por P2 e P3:

Figura 1- Escolha do texto P2

Por que você escolheu T como prioridade?
Procuro textos com a temática da sequência didática estudada para que os alunos tenham familiaridade com o assunto e com o vocabulário. 34

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

³⁴ Procuro textos com a temática da sequência didática estudada para que os alunos tenham familiaridade com o assunto e com o vocabulário.

Figura 2- Escolha do texto P3

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

35

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como é possível notar, a escolha de um texto para avaliar leitura a partir da temática também está atrelada a conteúdos estáveis do idioma, podendo sinalizar que a visão de língua como código ainda está muito presente entre os participantes. Não queremos minimizar sobremaneira a importância do conhecimento de conteúdos lexicais ou gramaticais para ler em LE, contudo entendemos que o trabalho a partir do tema pode alcançar outras dimensões, que extrapolam os conteúdos linguísticos.

Um participante (P4) apresenta uma visão mais ampla sobre o que entende por tema, como podemos verificar a seguir:

P4: então o que é você avaliar um aluno... num curso baseado em gramática e vocabulário... né? éh:: não é você avaliar leitura... pelo menos pra mim não é... então muitas vezes éh:: quando você conseguia fazer alguma coisa era através dos temas... os temas acabavam sendo uma espécie de subterfúgio pra você fazer o aluno... aprender um pouquinho melhor o idioma e você poder avaliá-lo não só tocante à leitura mas também a outras éh:: competências né? então/

Pesquisadora: quando você fala de temas está se referindo ao quê?

P4: podem ser os temas da das/ das unidades ou os temas que eles estão vendo em outras matérias... do currículo né?... então a gente acaba tendo que pensar na língua espanhola inserida... no currículo escolar né?... então se você está trabalhando de forma interdisciplinar qual é o conteúdo... às vezes nós trabalhávamos até conteúdos de história como: motivo para produção na língua espanhola então depende... depende muito do que você está fazendo num determinado momento né?

O discurso de P4 nos remete ao PCN-EM, documento em que se explicita que a organização do trabalho docente a partir de eixos temáticos facilita a interdisciplinaridade, concebida como uma relação entre os diferentes campos dos conhecimentos. Entendendo que o papel da LE no ensino regular deve promover a aproximação com diferentes formas de construir sentidos (JORDÃO, 2006), concordamos com o participante que o trabalho a partir da temática é uma maneira fecunda de não se limitar aos conteúdos linguísticos. A interdisciplinaridade, por sua vez, permite a maior articulação entre as disciplinas escolares, minimizando a fragmentação do conhecimento.

³⁵ Porque normalmente as leituras nas provas estão atreladas a um tema, seja lexical ou gramatical.

Os participantes que responderam considerar primeiramente o vocabulário, tipo de texto, gênero textual também justificam suas respostas pela coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Uma participante (P9), entretanto, afirmou priorizar a autenticidade dada a credibilidade trazida pelo texto:

Figura 3 - Escolha do texto P9

Por que você escolheu A como prioridade?
 Porque acredito que dá mais credibilidade
 ao texto e ao curso

36

Fonte: dados da pesquisa (2019).

O uso de textos autênticos no ensino de LE ganhou maior destaque a partir do ensino comunicativo, que o interpretava como o “insumo mais eficiente para preparar o aprendiz para lidar com situações reais de comunicação (MATTOS, 2010, p. 144)³⁷. A participante em questão tem ampla experiência em cursos livres de idiomas, nos quais geralmente prevalece essa metodologia de ensino. Poderíamos inferir assim, que a preferência por textos autênticos decorre de sua experiência docente, contudo, sua resposta aponta para a credibilidade do curso.

Entendemos que ao falar em credibilidade, P9 demonstra que o uso de textos autênticos traz maior aceitação de sua avaliação e de suas aulas. Acreditamos que a boa ou má receptividade do exame pela comunidade escolar (alunos, pais, coordenadores) é de suma importância, pois influencia na motivação dos estudantes para estudar e na aceitação dos resultados. Desta maneira, entendemos que a validade de face³⁸ também influencia a forma da avaliação, como ocorre no contexto de P9. Embora não tenha sido sua primeira prioridade, a autenticidade também é mencionada por outros três participantes (P1, P2 e P4) o que reforça que esse aspecto é considerado dentro do *corpus*.

³⁶ Porque acredito que dá mais credibilidade ao texto e ao curso.

³⁷ Não se pode inferir, entretanto, que o uso de material autêntico é exclusividade do método comunicativo. Mattos (2010) demonstra que para o letramento crítico a autenticidade é condição *sine qua non*, uma vez que adequações desfigurariam a ideologia presente no texto.

³⁸ Tradicionalmente na literatura de avaliação em contexto de línguas, o termo validade de face refere-se ao tipo de validade aparente, atribuída por um leigo. Relaciona-se diretamente com a aceitação do exame. Para ampliação do tema ver ARAÚJO, K.S. *A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp. 2007.

5.2.1.3 Tipos de questões

No que se refere à tipologia de questões Alderson (2000), apoiado em Bachman e Palmer (1996), apresenta a seguinte classificação: *extended production response* (questões abertas), *limited production response* (questões semiabertas) e *selected response* (questões fechadas).

Entendemos por questões abertas aquelas que requerem formulações livres dos aprendizes. Por questões semiabertas aquelas que alunos também são requisitados a formular respostas, porém em um contexto limitado, como o preenchimento de lacunas ou respostas curtas. E por questões fechadas aquelas que os estudantes têm que identificar a resposta correta, como os exercícios de múltipla escolha ou de relacionar.

No *corpus* somam-se 78 itens³⁹ divididos em 22 textos. Foram observadas 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 ampliado⁴⁰, transcrição de trechos do texto, resposta curta, relacionar (*matching*); múltipla escolha e tradução.

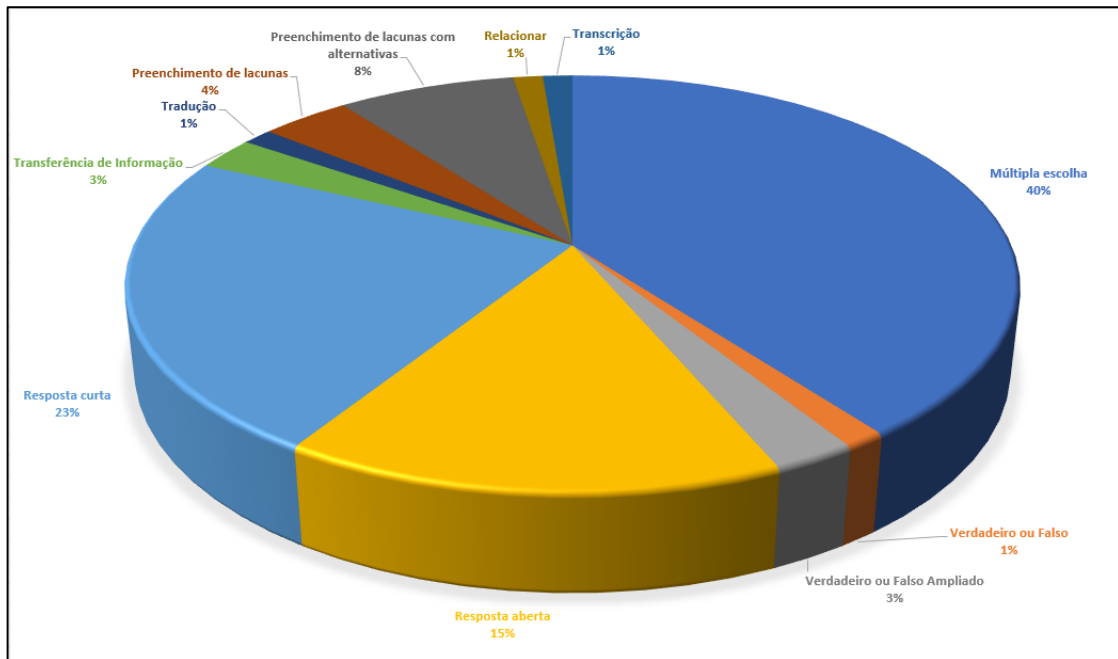
Conforme Apêndice D, podemos notar que a maior parte dos participantes utilizou dois ou mais tipos de questões em suas avaliações. A nosso ver, essa variedade é positiva uma vez que diferentes técnicas permitem avaliar diferentes aspectos do construto testado (ALDERSON, 2000).

O gráfico 1 ilustra a porcentagem da tipologia de questões empregadas pelos participantes.

³⁹ Embora haja na literatura uma distinção entre tarefa (*task*), questão (*question*) e item, aqui assumimos a visão de Alderson (2000) e utilizaremos esses termos como sinônimos.

⁴⁰ Entendemos por Verdadeiro ou Falso Ampliado o tipo de questão em que o aluno é requisitado além de responder V ou F a justificar suas respostas ou a corrigir as respostas falsas.

Gráfico 1 - Tipologia de questão



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Percebe-se o predomínio das questões de múltipla escolha (40%), seguido da resposta curta (23%) e resposta aberta (15%). A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a tipologia de questões presentes no *corpus*.

As questões de múltipla escolha, por serem questões fechadas, trazem muita praticidade às avaliações. De acordo com Alderson (2000), embora esse método seja muito utilizado em exames de línguas, diversos autores questionam a validade desse tipo de item. As razões para esse questionamento seria que os distratores podem enganar o aluno e levá-lo a pensar de uma outra maneira. Acrescido a isso está o fato de que não é possível garantir que o aprendiz siga o mesmo trajeto do elaborador do teste (ou do professor avaliador) para chegar à resposta correta, pois o aluno pode escolher a resposta correta pelas razões erradas. Assim sendo, não se pode garantir que determinada habilidade leitora está sendo testada. Alderson (2000) acrescenta que uma alternativa a esse problema é pedir que o aluno justifique sua resposta, o que traria pouca praticidade para a correção. No *corpus* analisado não foi solicitado nenhuma vez que os aprendizes justificassem sua resposta em questões de múltipla escolha.

Embora a maioria dos participantes tenha afirmado não possuir preferência por nenhum tipo de questão, acreditamos que o uso de questões de múltipla escolha (40%) se justifica pela praticidade de correção (que se relacionaria com as condições objetivas descritas por

VANCONCELLOS, 2003), por validar a leitura de quem elaborou a questão e também por ser uma tipologia comum nos exames de larga escala. Nas palavras de 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...

Como é possível observar na fala de P8, a avaliação de rendimento também é um momento de preparação dos alunos para os exames externos. Assim, a escolha por questões de múltipla escolha não é aleatória, pelo contrário, é influenciada pelo efeito que esses exames exercem no ensino regular. Outro participante (P6), ao relatar uma experiência anterior, também enfatiza essa necessidade de acostumar os alunos com esse tipo de item:

P6: ou seja é pra treinar o aluno pra passar pro vestibular... pra passar pro ENEM... pra ser uma pessoa que saiba fazer o xizinho de forma plena... que vai discorrer no tempo adequado... para que ele possa... agradar... a ele mesmo e agradar os familiares entrando na universidade de prestígio a qual ele faz tanto desejo... e tanto investem... altíssimo pra isso

Cabe destacar que no *corpus* as questões de múltipla escolha de 4 avaliações são extraídas de exames externos. Entendendo que a influência desses exames é uma realidade e que vai muito além das questões relacionadas à forma da avaliação, retomaremos essa discussão a partir das perspectivas sobre a finalidade.

No que se refere aos itens de resposta curta Alderson (2000) afirma que essa técnica é justificada, em comparação aos itens de múltipla escolha, pela possibilidade de interpretação das respostas dos estudantes. Acreditamos que esse tipo de item tenha se destacado no *corpus* (23%) pela praticidade de correção (se comparado às questões de resposta aberta) e pelo tipo de conhecimento que pode avaliar, isto é, perguntas de localização (normalmente introduzidas por interrogativos *quem, onde, quando* etc.) comumente requerem respostas curtas. Por serem itens de fácil elaboração e correção acabam sendo muito utilizados.

Em relação às questões abertas (15% do *corpus*), pode-se dizer que são itens de elaboração mais fácil, no entanto, por não ser uma questão objetiva a correção é pouco prática. Um ponto sensível desse tipo de questão é que nem sempre os aprendizes possuem o domínio linguístico para responder o item em LE, portanto, é necessário ter clareza do que se deseja avaliar com a questão para que o professor não “se perca” nas correções. Uma alternativa seria

permitir o uso da LM para responder o item. Entre as questões de resposta aberta presentes no *corpus* todas se apresentam com o enunciado em língua espanhola, o que nos leva inferir que as respostas também devam ser elaboradas nesse idioma. No entanto, como não tivemos acesso à produção dos estudantes não podemos depreender sobre o julgamento das respostas.

Também gostaríamos de destacar os itens de verdadeiro ou falso ampliado (3% do *corpus*) e o preenchimento de lacunas (4%). Os itens de verdadeiro ou falso em seu formato tradicional dão ao estudante 50% de chances de adivinhar a resposta certa. Entretanto, no *corpus* analisado, é solicitado ao aprendiz justificar sua resposta ou corrigir a informação falsa. Em entrevista, P1 explica sua preferência por essa tipologia de exercícios:

P1: então eu gosto também de verdadeiro e falso corrigindo as questões que estão falsas.... ah::

Pesquisadora: por alguma razão... verdadeiro e falso?

P1: porque eu acho que o aluno tem que voltar a ler o texto... porque o verdadeiro e falso às vezes traz algumas miudezas... um não... uma vírgula... alguma coisa que faça/pequena que faça com que ele volte no texto e tenha que realmente se apropriar do texto para responder... e a correção das afirmações falsas... pra que: ele realmente pense no que... na resposta dele, por que ele colocou aquilo

Pesquisadora: não é um chute né

P1: não é um chute... exatamente não é um chute... e algumas questões que são pontuais sobre o texto e responda... não com copie e cole mas que ele consiga elaborar alguma questão mais elaborada pra que ele consiga ter uma resposta mostrando também entendimento do texto

É possível notar através do discurso de P1 que o participante entende que correção das afirmações falsas minimiza a possibilidade de uma resposta aleatória dos alunos. Além disso, enxerga nesse tipo de item uma boa ferramenta para avaliar informações específicas do texto. Concordamos com o participante que essa tipologia de item pode ser de grande valia, caberia então discutir o conteúdo das questões propostas.

Segundo Alderson (2000), nos testes de preenchimento de lacunas, o elaborador do teste escolhe deliberadamente as palavras que serão subtraídas, portanto pode direcionar a avaliação da leitura para uma compreensão global do texto ou focar em aspectos linguísticos. As questões com preenchimento de lacunas ou de preenchimento de lacuna com alternativa presentes no *corpus* enfatizam elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), sinalizando a importância dado aos conteúdos linguísticos estáveis dentro dos contextos analisados.

Também nos chamou a atenção o uso da tradução por P6 para avaliar a leitura. De acordo com Melero Abadía (2000) o uso da tradução na aula de LE tem origem no ensino do latim e de outras clássicas e se estendeu para o ensino das línguas modernas a partir século XIX, com o denominado Método Gramática e Tradução, ou Método Tradicional. A nosso ver, o uso da

tradução para avaliar leitura remete a uma visão tradicional de ensino de LE que não dialoga com a concepção de leitura como construção de sentidos, visão que compartilhamos. Assim, entendemos que essa tipologia de item não contribui para a formação dos aprendizes enquanto leitores socio-historicamente localizados.

5.2.1.4 Exigências da instituição que interferem na elaboração da avaliação

No decorrer das entrevistas foi percebido que a forma da avaliação também é influenciada por exigências da instituição. Além de questões já mencionadas como o instrumento avaliativo ou a preparação para exames externos (que falaremos mais adiante), também pudemos observar demanda em relação à duração da avaliação. Sabendo que é uma questão factível, já vivenciada na nossa prática docente, destacamos a seguir um trecho do relato de P4 sobre essa questão:

Pesquisadora: e quais eram os objetivos das questões propostas?

P4: além de ocupar os alunos? ((risos)) durante duas horas e quinze mais ou menos? ((fala com ironia))...

O participante relata, ainda que de maneira implícita, a necessidade de fazer uma avaliação longa dada uma exigência da instituição. A nosso ver, essas determinações também podem estar relacionadas com a influência dos exames externos, como os vestibulares ou o ENEM, que costumeiramente duram muitas horas. Ou seja, entendendo a avaliação como momento de treinamento para tais exames se amplia o número de questões com a pura finalidade de preenchimento do tempo. Essa prática nos parece incoerente se consideramos os propósitos da avaliação da aprendizagem, pois remete a uma lógica mercadológica que atinge muitos contextos educacionais sem preocupar-se com os fins pedagógicos.

Nesta seção buscamos depreender as perspectivas sobre a forma da avaliação. Verificamos que a prova prevalece frente aos demais instrumentos avaliativos, seja pelo seu uso estendido ao longo do século XX, seja por ser um instrumento que perpetua a lógica seletiva da sociedade. Também percebemos que muitos participantes partem da temática para a escolha dos textos que vão compor a avaliação, contudo a temática é interpretada por muitos deles como os conteúdos gramaticais e lexicais do idioma. No que se refere à tipologia de exercícios, notamos o predomínio de questões de múltipla escolha, cujo uso pode ser justificado pela praticidade de correção ou ainda pelo impacto dos exames externos.

Concordamos com Alderson (2000) que não há um método melhor para avaliar leitura, tampouco existe um método capaz de preencher todos os propósitos que podemos avaliar.

Acreditamos que o instrumento avaliativo, o tipo de texto, duração do exame e a tipologia de exercícios por si só não garantem a boa ou má qualidade de uma avaliação, pois mais importante que a forma é o que está sendo avaliado, ou seja, o conteúdo. Assim, passamos para a discussão do conteúdo.

5.2.2 Perspectivas sobre o conteúdo

Nesta seção discorreremos sobre as perspectivas sobre o conteúdo. Iniciaremos a discussão a partir do entendimento dos participantes sobre texto e sobre ler (5.2.2.1), em seguida (5.2.2.2) trataremos sobre os objetivos de leitura no contexto dos participantes e, em um terceiro momento (5.2.2.3), mostraremos os conteúdos analisados nas avaliações que compõem o *corpus* desta pesquisa.

5.2.2.1 Visões sobre texto e sobre leitura

Não seria possível falar em conteúdo de avaliação de leitura sem mencionar o que os participantes entendem por ler e compreender textos, pois sabemos que essas concepções (juntamente com as demandas da instituição de ensino) orientaram a avaliação. Assim sendo, nos parece pertinente iniciar esta seção com as visões dos participantes sobre texto e sobre ler em LE. Para tanto utilizaremos as perguntas 9 e 10 do questionário, além da entrevista.

Através do questionário tratamos de inferir o que os participantes interpretam por texto e ler em LE. Foram apresentadas duas perguntas com três alternativas cada. Como desdobramento da questão, os participantes justificavam sua escolha. A primeira pergunta abordava o grau de determinação do texto e a segunda tratava da relação leitor-texto.

Sete participantes responderam para a questão 9 que um texto é um objeto parcialmente determinado, que permite diferentes interpretações. A maior parte das justificativas para essa resposta está no conhecimento prévio trazido pelo leitor no momento da leitura, assim, pudemos encontrar afirmações como a de P2:

Figura 4 - Grau de determinação do texto P2

9.b Comente sua escolha:

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.

41

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Pode-se dizer, portanto, que para a maior parte dos participantes o significado não está no texto propriamente dito, mas na relação leitor-texto que ocorre no momento da leitura, uma vez que leitor utiliza seu conhecimento prévio e os integra com os dados novos trazidos pelo texto. Em outras palavras, para a maior parte dos participantes, ler extrapola a decodificação. Essa visão é reafirmada através das entrevistas desses participantes, como podemos exemplificar com trecho a seguir:

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 você:: tem que entender o contexto né... pelo menos se esse contexto te leva a alguma conclusão

A resposta de P7 exemplifica a visões dos outros seis participantes que entendem que o texto é parcialmente determinado. Todos, de alguma maneira, afirmaram na entrevista que ler não é compreender cada palavra do texto, já que o leitor também aporta significado, oriundo de suas vivências prévias, para o momento da leitura.

Os outros dois participantes, entretanto, apresentaram outra visão sobre esse tema. Um participante (P6) respondeu que o texto é um objeto indeterminado, pois o significado depende do nível de conhecimento linguístico do leitor. Já P9 respondeu que entende que o texto é um objeto determinado que carrega a intenção do autor. Observemos:

⁴¹ 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.

P6:

Figura 5- Grau de determinação do texto P6 ⁴²

9.b Comente sua escolha:
 cada leitor possui um nível de proficiência leitora em seu próprio idioma, ao fazermos uma relação com o idioma estrangeiro há alguns alunos que possuem uma competência leitora abaixo do básico. Não conseguem inferir o real significado de
 10. Para você, ler em Língua Estrangeira é: de muitos itens lexicais.

Fonte: dados da pesquisa (2019).

P9:

Figura 6 - Grau de determinação do texto P9 ⁴³

9.b Comente sua escolha:
 O autor do texto teve uma intenção ao escrevê-lo, por tanto, uma interpretação. Apesar de que cada pessoa pode interpretar um texto segundo sua vivência.

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Podemos notar, através da resposta de P6, uma clara preocupação com o conhecimento lexical do idioma, pois, segundo ele, nem todos conseguem inferir “o real significado de muitos itens lexicais”. Podemos deduzir que para esse participante um texto é um conjunto de palavras que devem ser decodificadas. Essa visão é reforçada através de seu discurso ao valorizar o conhecimento sistêmico embutido no texto:

P6: você falar assim olha o que-é-mais importante... pra mim seria importante que... éh eles reconhecessem... fizessem o levantamento prévio das palavras... que eles conseguissem inferir o real significado das palavras... e que eles conseguissem... inferir que a gramática é algo que está dentro do texto...

A nosso ver, quando o participante se refere a inferir o real significado deixa transparecer uma concepção de língua como código fixo que possui significados estáveis. Ao tratar a língua

⁴² Cada leitor possui um nível de proficiência leitora em seu próprio idioma, ao fazermos uma relação com o idioma estrangeiro há alguns alunos que possuem uma competência leitora abaixo do básico. Não conseguem inferir o real significado de muitos itens lexicais.

⁴³ O autor do texto teve uma intenção ao *escrevi-lo*, por tanto uma interpretação. Apesar de que cada pessoa pode interpretar um texto segundo sua vivência.

como sistema fixo, cujo uso social não interfere na construção de significados, restringe a leitura à decodificação, à extração de significados contidos nos textos, não havendo espaço para construção de significados nem para múltiplas interpretações.

Em sua resposta, P9 afirma que o texto é um objeto determinado por carregar a intenção do autor. Assim, poderíamos pensar que para a participante ler seria buscar “o que o autor quis dizer”. A busca pela intenção do autor é uma prática de leitura que também remonta ao modelo ascendente, no qual ler é igual decodificar. No entanto, a participante relativiza sua resposta ao mencionar a vivência do leitor.

Cabe ressaltar que P9 é uma professora experiente, com vinte anos de exercício da docência, contudo sua formação na área ocorreu somente dez anos depois de ter começado a lecionar ELE. Poderíamos então pensar que sua competência avaliativa se desenvolveu mais fortemente por decorrência de sua experiência profissional (e quiçá também influenciada por sua experiência como aprendiz de LM⁴⁴), que a partir de sua formação acadêmica. A nosso ver, apesar de relativizar sua resposta ao mencionar a vivência do leitor, o conceito de determinação do texto da participante também está vinculado a um conceito de língua como código fixo e o de ler como decodificação. Verifiquemos um trecho da entrevista de P9:

Pesquisadora: quando um aluno assim pega um texto...o que você quer que ele faça com esse texto?

P9: bom... *primero que aprenda alguna cosa.. con eso* ((mostrando o texto sobre o Día de los Muertos)) *aprendo una fiesta típica* de um lugar... então quero que aprenda alguma coisa primeiro...especialmente essa cultura de tantos países que falam espanhol... tem muita coisa muito rica né... isso... depende o nível pode ser uma palavra específica... um verbo trabalhado... seja presente passado ou futuro... ou subjuntivo... talvez outro ponto gramatical também...

A participante relata que o texto deve servir para aprender alguma coisa, que pode ser desde um elemento cultural ou um aspecto da língua, como vocabulário ou gramática. Embora concordemos que um texto pode ser usado para desenvolvimento do repertório vocabular e gramatical, a fala da participante, no nosso entendimento, remete a uma visão mais tradicional de língua e de leitura, na qual vincula a língua a seus componentes sistêmicos e a leitura ao enriquecimento cultural.

Interessante observar que todos os participantes optaram pela alternativa C na pergunta 10 do questionário, na qual afirmava que ler em LE é construir significados através de elementos do texto e do conhecimento prévio do leitor. As justificativas que deram para essa escolha, entretanto, são diversas. P6, por exemplo, retoma a importância do conteúdo lexical

⁴⁴ Lembrando que a participante é nativa de língua espanhola.

que pode ser ampliado pela leitura, o que reitera a concepção do participante de língua como código fixo e estável. Já P9 justifica que o significado das palavras pode variar de acordo com o contexto e a visão do leitor. A nosso ver, a concepção de leitura para P9 oscila entre decodificação e construção de significados, nota-se que se menciona o significado das palavras, não do texto como um todo coeso, no entanto, a participante relativiza sua resposta ao mencionar a vivência do leitor.

Em linhas gerais, a visão de leitura enquanto processo, 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, 2001 p. 5). Sabemos, entretanto, que ler é mais que um processamento mental, é principalmente uma atividade social. Desta maneira, tratamos de inferir através da entrevista os valores socioculturais atribuídos à leitura.

Chamou-nos a atenção, primeiramente, a visão de leitura fortemente vinculada à cultura erudita, como pode ser observado nas falas de P2 e P3:

P2: eu e o meu colega... nós decidimos por ano... por exemplo no ano passado a gente leu um livro do Quiroga... esse ano a gente vai ler outra coisa... a gente não vai ler o Quiroga então éh... mas não são GRANdes objetivos... é mais por uma questão cultuRAL... os alunos iam fazer uma viagem pra Montevideú então a gente falou “oh vamos ler um livro sobre um autor URUGUAIO” né? e::: e a gente não analisa nada assim... uma questão cultural mesmo...a gente não pensa se tipo de vocabulário que tem... a extensão do livro... a gente fala “olha esse livro é legal”

P3: ... porque a língua não se restringe só ao substantivo ao verbo e etcétera... também é uma questão de como se comporta a língua *in natura* ou como ...o aluno adquire conhecimento cultural por meio da leitura...

Embora compartilhemos de visão que ler é uma atividade fecunda para o enriquecimento cultural, questionamos se é esse o único papel da leitura na escola. Como mencionado no capítulo 3, desde o século XVIII a escola é a principal responsável pelo ensino das primeiras aprendizagens, nas quais se inclui a leitura, assim cabe à escola compreender qual o papel que a leitura exerce na vida cotidiana (BRASIL, 2006) para promover seu ensino. Entendemos que ler é uma atividade imprescindível para que o sujeito se desenvolva plenamente na nossa sociedade. Portanto, a nosso ver, o ensino da leitura na escola deve preocupar-se não somente com o enriquecimento cultural, mas, principalmente, com o uso social da leitura, favorecendo assim o exercício da cidadania.

Também pudemos perceber outras funções atribuídas à leitura, como a leitura para aprender língua (P9) já mencionada e a leitura como pretexto para o desenvolvimento da

oralidade na aula de LE (P2). A fala de P4 destaca bastante as múltiplas funções sociais da leitura, como podemos verificar 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 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?...

A nosso ver, o participante tem uma concepção muito atual de leitura. Ao mencionar as diversas finalidades que a leitura pode ter, transparece a visão de língua(gem) como prática social. Essa visão corrobora com as premissas dos documentos oficiais (OCEM) nos quais se entende que ler ocupa diferentes papéis na sociedade e a escola, sendo a escola a principal responsável pelo seu ensino, deve considerá-los para orientar sua prática.

5.2.2.2 *Objetivos de leitura*

Uma vez que a avaliação serve para diagnosticar o estágio de aprendizagem dos alunos em relação a objetivos pré-estabelecidos, nos parece importante discutir os objetivos para o desenvolvimento da habilidade leitora no planejamento escolar dos participantes antes de iniciarmos a discussão sobre o conteúdo das avaliações do *corpus*.

Retomando Vasconcellos (2003), um dos obstáculos da avaliação é a falta de clareza dos objetivos, posto que avaliar implica em critérios e critérios decorrem de objetivos. Assim sendo, foi perguntado aos participantes se havia em seu planejamento escolar objetivos para o ensino de leitura e obtivemos as seguintes respostas: 3 participantes (P2, P3 e P6) responderam que não traçam nenhuma meta nesse campo e 6 participantes (P1, P4, P5, P7 P8 e P9) responderam afirmativamente, que no planejamento da sua disciplina há objetivos para o ensino da leitura em ELE.

Entretanto, quando perguntamos quais eram tais objetivos verificamos um certo desconforto dos participantes para responder tal questão. Por exemplo, P1 e P8 responderam que não se lembravam ou que não saberiam explicar os objetivos traçados. P4 e P5 afirmaram, respectivamente, que eram metas de leitura localizar informação e identificar palavras-chave, contudo ressaltaram que devido ao número reduzido de aulas nem sempre conseguiam atingir

os objetivos propostos. P7 respondeu que a meta era a leitura de um livro paradidático e P9 afirmou que o objetivo (imposto pela instituição) era preparar os alunos para o ENEM. Observemos alguns trechos extraídos das entrevistas:

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

P 1: (pausa) tem

Pesquisadora: e como funciona?

P 1: 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...

Pesquisadora: mas no planejamento vocês colocam alguma coisa assim.. reconhecer as palavras cha/

P5: colocamos... colocamos... isso tem no planejamento... tem no planejamento sim

Pesquisadora: e você lembra que mais que tem?

P5: então é reconhecer as palavras chaves... ahn... acho que de interpretação de texto acho que é mais isso... eu até tenho o planejamento... depois se você quiser posso te mandar essas... essas... essas competências que eles/ que a gente acaba colocando, mas tem sim...

P9: teoricamente *sí...* (com esse a gente) até tem... agora com o livro *Cercanía* tem muitos textos legais... agora o *Edelsa o Embarque* já não tem muito... e do *Embarque* não tem a orientação que a gente precisa para o ENEM... *son textos más simples* porque *están* dosados para o nível que eles *están...* o *Cercanía* ya no... o *Cercanía* tem textos bem difíceis... *por más que* o aluno não saiba nada começa com texto difíceis.

Como é possível notar, mesmo entre os participantes que afirmaram colocar objetivos de leitura no planejamento escolar há um desequilíbrio entre o documento (planejamento) e sua execução. As razões que levariam a essas falhas podem encontrar respaldo na baixa carga-horária da disciplina, na pressão que exames externos exercem sobre o ensino regular ou ainda na falta de clareza desses objetivos pelo docente.

Chama-nos a atenção na fala de P5 a vacilação que faz entre a terceira e a primeira pessoa verbal, isto é ao dizer “*depois se você quiser posso te mandar essas... essas... essas competências que eles/ que a gente acaba colocando*” a participante indica uma visão de planejamento como algo externo ao seu trabalho docente. Em outro ponto da entrevista P5 reitera que apesar do planejamento não há tempo de aula suficiente para cumprir tudo que ali está posto. Essas informações ratificam o argumento de Scaramucci (1999) que os planejamentos das disciplinas dificilmente são utilizados como documento orientador para o ensino, assim o fazer pedagógico anda sem rumo certo e a avaliação torna-se subjetiva.

Também não podemos deixar de mencionar que o livro didático muitas vezes acaba fazendo o papel do planejamento dos cursos escolares, como fica claro na entrevista de P9 e de outros participantes (por exemplo, P7 afirma: “*porque eu não posso também ficar saindo muito*

do que foi o:: exposto no livro né... ”). Segundo Sacaramucci (2006) isso ocorre pela falta de objetivos claros e explicitados. No nosso entendimento, é importante considerar que este tipo de material faz parte do ‘mercado de ensino de idiomas’ que tem como uma de suas características a massificação (mesmo conteúdo para todos os públicos em busca de alcançar o mesmo resultado). Assim, acreditamos que ao reduzir o planejamento de ensino ao cumprimento do livro se perde a oportunidade de fomentar práticas de ensino localizadas, que possam ser de interesses específicos da comunidade escolar e faz que o professor “deixe de exercer seu papel de educador e de interferir na realidade em que atua” (SCARAMUCCI, 2006, p.57).

Se assumimos que ler é imprescindível para que o sujeito possa exercer a cidadania e que a escola é um dos principais agentes para desenvolver essa habilidade, nos parece inquestionável a necessidade de haver metas a serem alcançadas nessa área. A leitura em LE, especificamente, entendida como processos de significação diferentes dos fornecidos pela LM, que permitem ampliar nossos procedimentos interpretativos (JORDÃO, 2006), requer ainda mais um trabalho guiado, pois o aprendiz enfrentará não só dificuldades linguísticas como também socioculturais. Assim sendo, sem objetivos claros e plausíveis, tanto o ensino quanto a avaliação são guiados intuitivamente, inviabilizando avanços significativos nessa área.

Concordamos que a baixa-carga horária é um empecilho para que se desenvolva um trabalho mais efetivo, mas questionamos a função do planejamento escolar. Se esse documento não é utilizado para orientar o fazer pedagógico, torna-se uma “coisa burocrática”, nas palavras de P1, e sem utilidade.

Intriga-nos também o objetivo ser a preparação de um exame externo, como o ENEM, o que leva o docente usar textos difíceis mesmo “que o aluno não saiba nada”, como afirma P9. Entendemos que por ser avaliações concebidas para finalidades diferentes, a avaliação da aprendizagem e os exames de entrada não deveriam se confundir. Por entender que essa influência dos exames externos é um tema relevante, discutiremos mais detalhadamente essa questão mais adiante.

5.2.2.3 Conteúdo das questões propostas

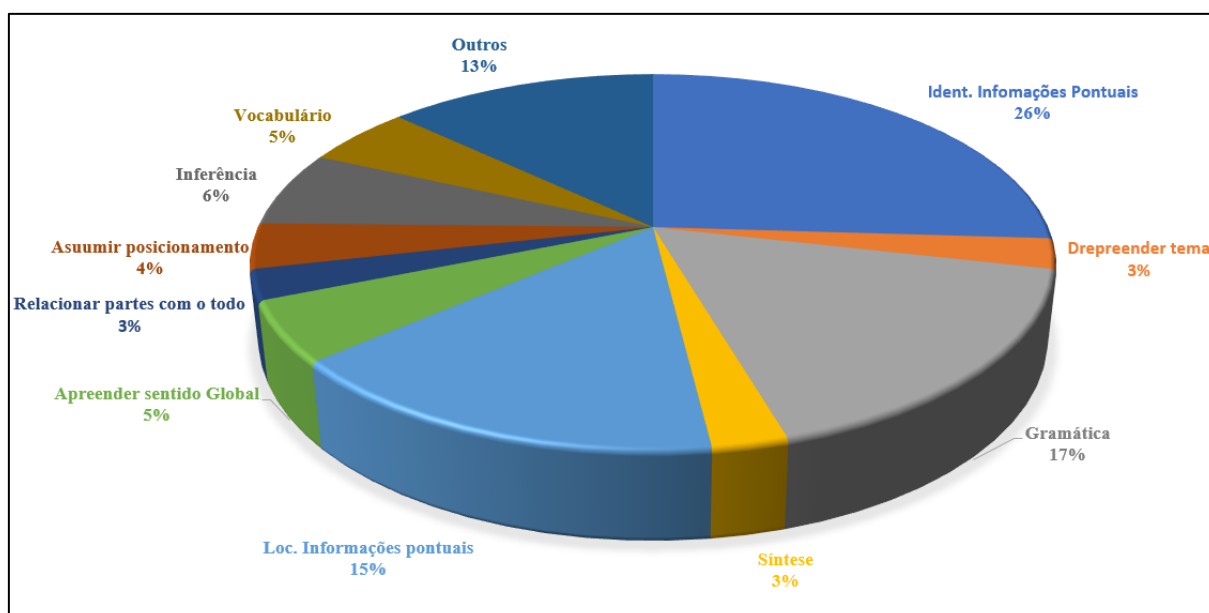
Segundo Vasconcellos (2002), a avaliação sempre incide em um campo do processo de ensino-aprendizagem: indivíduo, sala de aula, instituição etc. Assim, a definição de conteúdo passa previamente pela definição do campo a ser avaliado. Nesta pesquisa interessa-nos a

avaliação do aluno, especificamente sobre o que é exigido desse aluno em relação à leitura em ELE.

A fim de depreender o que é requisitado do estudante, analisamos as questões propostas nas avaliações que compõem o *corpus* e pudemos verificar (conforme Apêndice E) que diferentes conteúdos são requisitados, entre os quais podemos destacar o conhecimento sistêmico do idioma (através da verificação de itens gramaticais e / ou lexicais) e habilidades como localização de informação explícita, identificação de informações pontuais e inferências.

O Gráfico 2 ilustra o tipo de conhecimento avaliado nas questões propostas:

Gráfico 2 - Conteúdo das questões



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Entendemos por identificação de informações pontuais o tipo de questão em que o leitor deve se atentar aos detalhes do texto para resolver o item proposto. Entre as avaliações analisadas, este tipo de conteúdo foi o mais requisitado, (26% dos itens propostos). Quatro participantes (P1, P2, P4 e P5) relatam durante a entrevista que fazem uso desse tipo de conteúdo em suas avaliações.

P1: porque o verdadeiro e falso às vezes traz algumas miudezas... um não... uma vírgula... alguma coisa que faça/ pequena que faça com que ele volte no texto e tenha que realmente se apropriar do texto para responder...

P2: ((ao referir-se ao tipo de leitura exigido para os alunos de nível mais avançado))
é aquela leitura *detenida*... que tem que ler e entender CAda idéia e extrair ponto de

vista do autor: extrair uma crítica... então é uma leitura muito mais atenta... aquela leitura que a gente faz de verdade... procurando elementos muito específicos ...

Através de afirmações como “*tenha que realmente se apropriar do texto*” ou “*aquela leitura que a gente faz de verdade*”, podemos inferir que a identificação dos detalhes textuais é valorizada positivamente entre os participantes. Concordamos que o trabalho com informações pontuais é de grande valia para o aprimoramento da leitura. No entanto, entendemos que especificamente em leitura em LE, há a necessidade de atentar-se para o nível linguístico do aluno, uma vez que algumas sutilezas não podem ser depreendidas em níveis iniciais.

Tanto a identificação de informações pontuais quanto a apreensão do sentido global do texto (presente em 4 questões)⁴⁵ são mencionados nos documentos oficiais (PCNs e OCEM) e podem ser observadas no *corpus*, o que nos levaria a pensar que as avaliações fornecidas seguem, ainda que parcialmente, as diretrizes para a educação nacional.

Entretanto, cabe-nos pensar se a forma que essas questões são apresentadas realmente favorecem o desenvolvimento da competência leitora. Observemos um exemplo extraído da prova de P8:

Figura 7 - Fragmento da Avaliação P8

<p><i>“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.”</i></p> <p>1. Por que o <u>narrador</u> trata os filhos do casal como “<i>idiotas</i>”, com olhos “<i>estúpidos</i>”?</p> <p>A. Porque eles eram gêmeos.</p> <p>B. Porque eles sofriam de alguns problemas de saúde mental e eram “<i>alienados</i>”.</p> <p>C. Porque o narrador já sabia do fim trágico do conto e o que os irmãos fizeram com a irmã.</p> <p>D. Porque todos os filhos do casal morreram.</p> <p>E. Porque todos os filhos do casal sofrem de doenças psicológicas e matam os pais.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A questão é apresentada em formato de múltipla-escolha e traz um excerto do conto analisado. Embora a questão proposta nos pareça relevante e pertinente para o entendimento do conto, os distratores oferecidos são facilmente refutáveis fazendo que a identificação de informações pontuais possa se restringir à eliminação dos distratores. Assim sendo, entendemos que é necessário atentar-se ao método utilizado para que o conteúdo requisitado seja realmente avaliado.

⁴⁵ Embora a apreensão do sentido global do texto seja requerida em apenas 4 questões, durante as entrevistas todos participantes afirmaram que a consideraram relevante para avaliar leitura.

Chamou-nos a atenção o alto número de questões que visam a verificação de conhecimento sistêmico do idioma, seja por requisitar conteúdos de gramática, vocabulário e/ou tradução. Esses itens totalizam 18 e representam 23% das questões do *corpus*. Vejamos uma questão proposta por P6:

Figura 8 - Fragmento da Avaliação P6

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

Fonte: dados da pesquisa (2019).

O item acima é apresentado como atividade de leitura para o texto *¿Cómo se saludan los españoles?* e solicita aos aprendizes que traduzam para o português as saudações e despedidas destacadas. A nosso ver, este tipo de tarefa não contribui para o aprimoramento da competência leitora nem o desenvolvimento da criticidade sugeridos nos documentos oficiais, posto que trata a língua como um código fixo, descontextualizado para o qual não se considera nem a situação comunicativa nem o contexto sócio-histórico.

Acreditamos que o tratamento dado à língua como sistema estável (verificável pelos itens de gramática, vocabulário e tradução) deve-se em grande medida à competência implícita dos professores que foram submetidos ao sistema de ensino tradicional, mas também pode remeter à tradição escolar em avaliar esse tipo de conteúdo. P4 relata que o ensino nas escolas regulares ainda está muito pautado na gramática e no vocabulário:

P4: os cursos costumam ser muito: conteudistas... então:: e esses conteúdos em grande medida estão baseados em gramática e vocabulário... né? então o que é você avaliar um aluno... num curso baseado em gramática e vocabulário... né? éh:: não é você avaliar leitura... pelo menos pra mim não é...

Concordamos com o participante que o ensino de LE nas escolas regulares ainda focaliza o conhecimento sistêmico da língua estrangeira, apesar das diretrizes dos documentos oficiais apontarem para caminho inverso. Entendemos que a valorização de conteúdos estáveis é fruto da racionalidade técnica que ainda se vê presente no nosso sistema educacional e, conseqüentemente, na avaliação da aprendizagem. Segundo Álvarez Méndez (2002, p.31), dentro dessa perspectiva educacional, o professor tenta transferir para a avaliação o conhecimento a “respostas precisas e inequívocas” em nome de um suposta neutralidade e

distanciamento. Assim sendo, entendemos que a valorização de conteúdos gramaticais e de vocabulário dialogam com esse paradigma e, parafraseando Luckesi (2011), acreditamos que as práticas educacionais demoram a incorporar as novas propostas sobre leitura, apesar da legislação.

Outro dado que também nos chamou a atenção é a quantidade de questões que pedem a localização de informações explícitas, 12 itens que representam 15,4% do total. Verifiquemos um exemplo extraído da avaliação de P3:

Figura 9 - Fragmento da Avaliação P3

<p>Busca en el texto entre qué horas se hacen en España las siguientes comidas:</p> <p>a. El desayuno: _____</p> <p>b. La pausa de media mañana: _____</p> <p>c. La comida del mediodía: _____</p> <p>d. La merienda: _____</p> <p>e. La cena: _____</p>

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As questões acima foram propostas para alunos do 6º ano do EF-AF e solicita que o estudante localize e transcreva do texto o horário que os espanhóis realizam suas refeições. Apesar de terem sido elaboradas para crianças de 10 a 11 anos, no primeiro ano de estudo de ELE, entendemos que ao solicitar somente este tipo de conhecimento⁴⁶ o docente deixa de avaliar outros aspectos relevantes da leitura, como a própria apreensão do sentido global do texto. Acreditamos que a temática do texto apresenta uma ótima oportunidade de promover o letramento crítico, pois poderia levar os alunos a refletir seus próprios costumes frente aos apresentados pelo texto, relacionando as informações lidas com a sua realidade e, como afirma Jordão (2006), promover percepções de mundo diferentes das nossas independentemente do grau de proficiência.

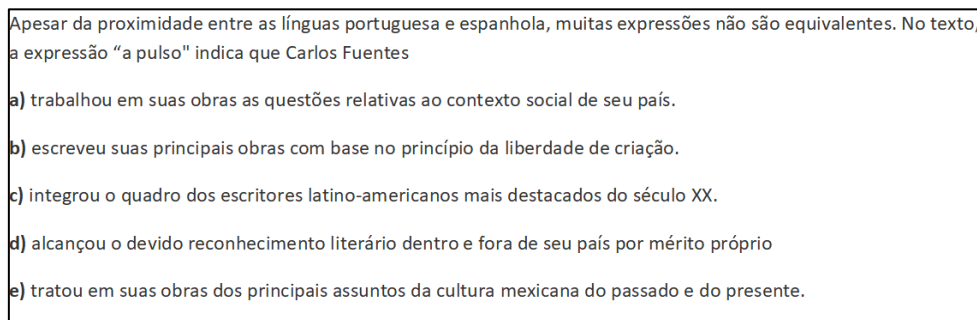
Concordamos com Kleiman (1989) que é através das informações que não estão explícitas, que o aluno pode compreender o texto, uma vez que compreendendo o implícito ele passa a compreender melhor o explícito. Sendo assim, entendemos que são muito pertinentes os itens que visam a inferência, como os de inferência lexical e depreender o tema⁴⁷. Seis

⁴⁶ Cabe ressaltar que este é o único exercício de leitura proposto na avaliação da participante.

⁴⁷ Entendemos por apreender o sentido global do texto a habilidade que visa o entendimento do texto como um todo, como por exemplo no item 1b do texto *Los derechos de la mujer en Estados Unidos*, que poderia ser sintetizado em: qual o tema do texto? Já por depreender o tema do texto a questão que o leitor tem que fazer

participantes afirmam na entrevista que acreditam que fazer inferências é desejável ao ler em LE, no entanto, apenas 7 questões são observadas no *corpus*, 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 expliquem o baixo uso desses itens. Vejamos um exemplo:

Figura 10 - Fragmento da Avaliação P9



Fonte: dados da pesquisa (2019).

No item acima o leitor deve inferir o que significa “a pulso” a partir do contexto em que o termo é utilizado. Assentimos com Kleiman (1989) ao afirmar que a inferência lexical é de suma importância para ler em LE, já que ao deparar-se com uma LE o leitor terá que utilizar estratégias para sanar a sua falta de conhecimento lexical. Entendemos que é de suma importância fomentar estratégias de inferência na leitura em LE, posto que permitirá ao leitor desenvolver maior autonomia e ampliar sua competência leitora.

Também nos chamou a atenção negativamente o baixo índice de questões propostas que visam o posicionamento do leitor frente ao que lê. Segundo as OCEM, a LE deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, através da reflexão do lugar que o sujeito ocupa na sociedade. Entendemos que questões que exigem um posicionamento do leitor são frutíferas para o desenvolvimento dessa criticidade, uma vez que toda colocação parte de um local de análise e pode fomentar a reflexão. Entretanto, esse tipo de conhecimento ainda é pouco valorizado.

Nesta seção tratamos de discutir as perspectivas sobre os conteúdos avaliações de leitura em ELE. Verificamos que a maior parte dos participantes entende que ler é mais que decodificar, uma vez que o leitor utiliza no momento da leitura seu conhecimento prévio. Contudo, percebemos que o planejamento escolar pouco aporta para o cumprimento das metas de ensino (gerais e de leitura em ELE), já que muitas vezes é considerado como uma burocracia e externo

inferências para chegar ao tema do texto, como no item 1 do texto *Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj*.

ao trabalho docente. Em relação às avaliações que compõem o *corpus*, prevalecem a identificação de informações pontuais, o conhecimento gramatical e a localização de informações explícitas, deixando em segundo plano estratégias inferenciais e o posicionamento dos sujeitos enquanto leitores. Uma vez explicitadas as perspectivas sobre o conteúdo, passamos às perspectivas sobre a finalidade da avaliação.

5.2.3 Perspectivas sobre a finalidade da avaliação

Nesta seção discutiremos perspectivas sobre a finalidade da avaliação entre os participantes, ou seja, para que avaliam. Foi possível encontrar dois grandes ângulos: o primeiro volta-se para o programa de ensino, isto é, qual o uso das avaliações nos contextos de atuação dos participantes. O segundo volta-se para o externo, em especial para os exames de larga escala como o ENEM e o DELE⁴⁸, que acabam influenciando a avaliação da aprendizagem. Desta maneira, apresentamos a seguir as perspectivas observadas.

5.2.3.1 Avaliar para atribuir nota

Segundo Álvarez Méndez (2002), avaliar não pode ser confundido com medir, embora a avaliação tenha a ver com medição. Os dois termos compartilham o mesmo campo semântico, no entanto se diferenciam pelos usos e fins aos quais servem. Assim sendo, entendemos que avaliar engloba um universo maior que mensurar e sua finalidade não se restringe à atribuição de notas.

Sabemos que a avaliação como sinônimo de mensuração deve-se em grande medida à influência das pesquisas norte-americanas do início do século XX e ainda está muito presente na educação brasileira. Foi observado entre quatro participantes a importância dada à nota no contexto em que atuam, como se a nota fosse o objetivo final da avaliação. Observemos os seguintes relatos:

P1: eu comecei avaliar desde que eu comecei a dar aula de espanhol... pela necessidade da gente dar uma nota... e medir entre aspas o aprendizado do aluno.

P4: os cursos também acabam tendo uma finalidade: depende: da finalidade do curso mas a leitura ... como avaliação na maioria das vezes é meramente para produzir uma nota e não por ser uma avaliação em si.

⁴⁸ O DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*) é um diploma concedido pelo Instituto Cervantes, em nome do *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España*, que certifica a proficiência geral em língua espanhola de acordo com os níveis estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência.

P6: ... porque a avaliação... seria o momento apenas... de você REconduZIR o seu planejamento... mas... INfelizmente a escola... precisa de uma nota... se o aluno for entrar com recurso a única coisa que vale é o papel...

P7: tudo envolve a avaliação... então... e a avaliação é diária é contínua não é só... a gente precisa de um dia... específico pro aluno assim... para que ele entenda que aquilo está valendo nota... mas a gente dá muito mais valor eu pelo menos dou muito mais valor ao que/ à:: à avaliação contínua...

P1 fala sobre a necessidade de “medir” o aprendizado e essa mensuração é concretizada através da nota. Entendemos que avaliar para produzir nota contraria o propósito da avaliação da aprendizagem: redirecionar e ensino e fomentar o aprendizado, uma vez que foca o produto e não o processo. Ademais, compartilhamos a visão de Luckesi (2011) que nem sempre a nota reflete o nível de aprendizagem alcançado. Poderíamos então pensar por que é necessário medir a aprendizagem em lugar de acompanhá-la. P6 responde esta questão apresentando a nota como necessária à burocracia escolar, uma vez que “a única coisa que vale é o papel”.

Inferimos através do discurso de P6 que nosso sistema escolar precisa de sustentáculos para aprovar ou reprovar seus discentes, sendo a nota o alicerce válido para sua práxis. Tanto P4 quanto P6 demonstram que concebem a avaliação com algo maior que atribuir nota, contudo são conscientes que a conduta da escola “infelizmente”, nas palavras de P6, é outra.

O discurso de P7 chama-nos a atenção pela contrariedade que apresenta. A participante afirma que valoriza mais a avaliação contínua, entretanto entende que é necessário um dia específico para que o aluno entenda que “aquilo está valendo nota”. A nosso ver, a fala da participante reflete um sistema educacional onde há a supervalorização das notas. Como aponta Xavier (1999), o alto valor que se dá às notas dentro das escolas reforça a cultura de estudar/aprender para tirar nota, deixando em segundo plano o conhecimento. Como mencionamos, não acreditamos que suprimir as notas acarretariam melhorias para a educação, entretanto, voltar o ensino/aprendizagem para a medição pouco contribui para o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Concordamos com Vasconcellos (2003) que nosso sistema social altamente seletivo reflete sua lógica na educação. Assim, ao avaliar para atribuir notas, o professor e a instituição se eximem da “culpa” por eventuais fracassos e focalizam o problema no aprendiz. O discurso desses participantes aponta que a nota é uma necessidade compartilhada por todos: o professor precisa dar uma nota, o aluno tem que entender que aquela atividade vale nota e a escola precisa do documento com a nota para gerenciar a vida escolar do educando. Nessa perspectiva, a nota torna-se um instrumento válido e “objetivo” para seguir com a lógica classificatória e seletiva da sociedade.

Retomando Vasconcellos (2003), acreditamos ser preciso romper com a concepção de avaliação como medida, pois somente assim nos preocuparemos com o desenvolvimento do conhecimento.

5.2.3.2 Avaliar para preparar para os exames externos

Retomando Álvarez Méndez (2002), sabemos que diversas funções são atribuídas à avaliação da aprendizagem e que nem sempre estão claros os objetivos a que se destinam. Desta maneira, uma mesma atividade avaliativa pode desempenhar funções contrárias ao que foi pensada. Se pensarmos na finalidade da avaliação da aprendizagem, retomar o que foi ensinado para coletar evidências sobre o estágio de aprendizagem (MCNAMARA, 2000), nos parece ilógico que surjam nas atividades avaliativas elementos elaborados com outros propósitos, pensados para outras finalidades. Entretanto, pudemos verificar nas avaliações dos participantes atividades extraídas do ENEM e do DELE, exame de entrada e de proficiência geral, respectivamente.

Entende-se por efeito retroativo (*washback ou backwash*) o impacto que os exames (principalmente os de larga escala) exercem nos “processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2004). Três participantes (P6⁴⁹, P8 e P9) afirmam que o ENEM exerce influência nas avaliações que elaboram, ou seja, suas atividades avaliativas são impactadas pelo efeito retroativo desse exame.

Alderson e Wall (1993) relatam que o efeito-retroativo exercido pelos testes podem ser benéficos ou prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem propulsar mudanças significativas, como mudanças curriculares e metodológicas, ou ser usados de forma errônea, como direcionar o ensino unicamente para os testes. P9 relata que o uso de questões do ENEM em suas avaliações é uma imposição da instituição na qual leciona. A participante enxerga tal exigência como prejudicial, uma vez que seus alunos ainda não possuem nível linguístico para a resolução dessas questões. O trecho a seguir, embora longo, elucida o sentimento de contrassenso vivenciado pela participante:

Pesquisadora: e no colégio... você que elabora as avaliações?

P9: também... exatamente...elaboro as avaliações... mas tem que estar baseado na parte de compreensão leitora... nas provas do ENEM... pra preparar os alunos... tem duas partes a prova... a parte leitora... e depois a gramática... a gramática que é aprendida no livro *Embarque ou Cercanía*

Pesquisadora: e aí a:: a orientação da escola então é que a leitura seja do ENEM?

⁴⁹ O efeito-retroativo do ENEM que P6 menciona refere-se a uma experiência anterior, não a seu atual contexto de atuação.

P9: exatamente mas... entre nós ((risos))... o que acontece?... eles estão no nível de língua A1 e sendo exigidos a textos nível B2... B1... como você faz o link?... é impossível... complicado... é impossível... os alunos até reclamam das provas... eu não posso fazer nada... *lamentavelmente* eu tenho que colocar na prova... exigem que seja colocado

Pesquisadora: e você tem que usar questão tal qual aparece no ENEM?

P9: ((faz sinal de afirmativo com a cabeça))

Pesquisadora: entendi... e como fica esse equilíbrio aí?

P9: o que eu tento fazer com eles é trabalhar durante o semestre textos do ENEM... e peço pra eles que pesquisem... eu fiz uma brincadeira outro dia... um trabalho da seguinte forma... cada grupo pesquisava dois ou três textos do ENEM *sin* as respostas... e na própria sala de aula eles trocavam... aí eles respondiam e depois eles mesmos corrigiam as respostas... para que *se van adaptando*... acostumando *no*... porque não é fácil pra eles

Ao discorrer acerca do estado da arte sobre o efeito retroativo, Scaramucci (2004) afirma que a qualidade do impacto⁵⁰ de um teste independe da qualidade do próprio teste, uma vez que existem na sociedade outras forças, como as crenças dos professores ou os requisitos das instituições, que interagem com as características do exame e determinam seu efeito. Sem aventurarmos a avaliar a qualidade das questões de leitura propostas pelo ENEM, parece haver no contexto de atuação de P9 um conflito entre as crenças da docente e as exigências da escola. Para a participante está claro o efeito retroativo negativo do ENEM em suas avaliações de aprendizagem, uma vez que os alunos reclamam e ela não tem poder de agência sobre esse ponto

Não podemos afirmar até que ponto essas imposições são benéficas para a instituição, no entanto nos parece evidente uma preocupação com os bons resultados de seus discentes nesse exame. Segundo Álvarez Méndez (2002, p. 25) na medida que a educação se expandiu “tudo que tem a ver com ela se tornou cada vez mais complexo”. Tendo em vista que os alunos passam mais tempo na escola, multiplicam-se as tarefas do docente e as funções da avaliação, pois “não é apenas a avaliação dos alunos que já em jogo, mas também a dos professores e da escola”.

A nosso ver, ao impor o uso de questões no ENEM na avaliação da aprendizagem a instituição declara que seus alunos devem ter bom desempenho no exame, pois assim a qualidade da escola é validada⁵¹. Não queremos dizer que os alunos não possam se preparar para os exames externos, porém acreditamos que esse preparo deve ocorrer em momento diferente ao da avaliação da aprendizagem, até pelo propósito que essas avaliações se destinam. Entendemos ser muito preocupante o professor não ter poder de agência sobre sua avaliação,

⁵⁰ Scaramucci (2004) utiliza os termos impacto e efeito retroativo como sinônimos.

⁵¹ Para mais sobre o efeito retroativo do ENEM no contexto escolar ver BLANCO, Juliana. *A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

pois ninguém melhor que ele sabe o que foi ensinado e o que deve ser avaliado. cremos que práticas impositivas sem reflexão crítica das consequências de sua implementação pouco colaboram para o desenvolvimento do conhecimento.

Outros dois participantes (P3 e P5) mencionam a influência do DELE em suas atividades avaliativas. Embora P2 não declare que o DELE afeta suas avaliações, a participante menciona o exame como uma referência para o nível de proficiência em leitura que é alcançado por seus alunos. Observemos o discurso de P3:

Pesquisadora: e você se baseava em que pra elaborar a avaliação?

P3: pelo conteúdo dado né... porque você tem o conteúdo X... no caso agora a gente estava trabalhando por semestre... dividido em dois semestres... duas avaliações formais escritas... e três AC que chama que são atividades complementares na qual uma era de: compreensão auditiva... uma de:: produção de texto... e outra de: leitura... específica... mas com viés bem de:: com foco no DELE... então exercícios próximos ao que o aluno vai enfrentar no:: no exame porque seu eu invento minha moda de avaliar e depois ele se encontra com esse exame do Instituto Cervantes que é outra coisa... provavelmente ele vá mal... então eu tive que me adequar... porque antigamente era (*madre Chuí*) né... inventava qualquer moda em relação à maneira de perguntar... agora não né... agora é mais *confiable* ... pra aumentar o desempenho dos meninos nas provas...

Scaramucci (2016 p. 157) afirma que “novas demandas são impostas ao professor em sala de aula, por exemplo, que além do duplo papel de educador e avaliador do seu ensino, ainda tem que lidar simultaneamente com a avaliação externa, muitas vezes com foco e paradigma distintos, sendo responsabilizado pelos resultados dos exames (nem sempre positivos) a que seus alunos tem sido submetidos”. A fala de P3 revela essa responsabilização pelos resultados dos alunos no DELE, pois ela já não pode mais inventar sua “moda de avaliar” e correr o risco que o estudante não consiga bons resultados. Caberíamos refletir porque um exame de proficiência exerce tanto impacto dentro do ensino regular.

Em discussão sobre a posição da língua inglesa no processo educacional, Jordão (2004) expõe o valor de mercadoria dado a esse idioma (inglês como *commodity*) na educação, o que faz que o ensino da língua inglesa seja priorizado frente às outras línguas. Poderíamos pensar, portanto, que a Língua Espanhola está percorrendo caminho semelhante e ganhando destaque em diferentes contextos educacionais. Entretanto, até mesmo pela revogação Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, acreditamos que maior que o valor dado ao idioma é o valor dado à certificação internacional dessa língua. Ou seja, considerando o perfil socioeconômico das escolas onde atuam os participantes, poderíamos inferir que a aprovação em exames de proficiência como o DELE atribui à escola maior valor comercial, uma vez que certificaria os resultados do ensino com “padrões universais de qualidade” (JORDÃO, 2004).

Através dos relatos dessas participantes, notamos a pressão que exercem as instituições para que estudantes obtenham bons resultados nos exames mencionados. P3 afirma que teve que se adequar, uma vez que os alunos não podem ir mal no DELE. P9 declara que não concorda com a imposição da escola de usar questões do ENEM e ainda assim se vê obrigada a utilizá-las. Ressaltando que o DELE e o ENEM são elaborados com finalidades diferentes às da avaliação da aprendizagem, concebemos que o uso indiscriminado desses exames pode ser muito prejudicial ao ensino.

Concordamos com Scaramucci (2016) que somente a partir do conhecimento e desenvolvimento de competências na área de avaliação conseguiremos evitar o uso abusivo dos resultados dos testes ou o uso dos testes com propósitos diferentes para os quais foram desenvolvidos. Esse conhecimento, como mencionado, não se restringe ao professor, deve chegar aos coordenadores e demais agentes de ensino.

Cientes das limitações dessa pesquisa, não podemos afirmar a intensidade do efeito retroativo dos exames mencionados nos contextos de atuação dos participantes. Acreditamos, a partir de estudos empíricos, que poderá depreender o papel que a língua espanhola exerce nesses contextos de ensino e até que ponto as demandas institucionais visam atender questões educacionais ou mercadológicas.

Nesta seção tratamos de discutir as perspectivas sobre a finalidade da avaliação. Percebemos que o ato de avaliar ainda está muito atrelado à atribuição de notas. A nota se apresenta como uma necessidade compartilhada por todos, entretanto revela uma lógica classificatória e excludente do nosso sistema de ensino. Outra finalidade atribuída à avaliação é a preparação para exames externos que, por serem concebidos para outros propósitos, acabam tendo um uso distorcido na avaliação da aprendizagem. Uma vez finalizadas a análise e discussão dos dados, passamos às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se devido às inquietações desta pesquisadora em relação à avaliação da aprendizagem, especificamente em relação à avaliação de leitura em ELE. A partir da sua experiência como docente de ELE em uma escola da rede particular de ensino e de leituras sobre o tema, foi possível compreender que a prática avaliativa é perpassada por diferentes influências que muitas vezes extrapolam os fins pedagógicos.

Assim, buscamos por meio desta pesquisa elucidar os fatores que influenciam a avaliação de leitura em ELE em contexto escolar. Esperamos que os pontos aqui levantados, embora localizados e não passíveis de generalização, possam apontar tendências sobre o tema e colaborar para futuras reflexões.

Retomaremos a seguir as perguntas norteadoras tratando de respondê-las a partir dos dados analisados no decorrer de nossa dissertação de mestrado.

Entendendo que somos sujeitos sócio e historicamente situados e que sempre falamos de um lugar, nos pareceu relevante conhecer o *lócus* dos participantes enquanto agentes da avaliação para poder então refletir sobre suas ações. Desta maneira, fizemos a seguinte pergunta: **qual o *lócus* dos participantes enquanto avaliadores de leitura em ELE?**

Percebemos que maioria dos participantes estudou pouco ou nada sobre avaliação. Assim sendo, sua competência como avaliadores decorre principalmente de suas experiências (como aluno ou como professor), fazendo que a prática avaliativa seja conduzida de modo ainda intuitivo. Aliado a este fato estão as demandas das instituições de ensino que recaem sobre a avaliação e afetam sua forma, conteúdo e finalidade. Na medida em que as escolas impõem mais exigências, se reduz o poder de agência dos docentes participantes. Com pouco letramento em avaliação, poder de agência reduzido e devendo atender às exigências institucionais, os participantes interpretam a avaliação de modo contraditório, às vezes como uma necessidade, às vezes como uma obrigação.

A partir da segunda pergunta buscamos demonstrar o *modus operandi* da avaliação no contexto dos participantes. Assim, nos propusemos a responder: **como se operacionaliza a prática avaliativa de leitura em ELE nos contextos onde atuam?**

Verificamos que o uso predominante de provas frente a outros instrumentos avaliativos é amparado por diferentes fatores, como o número excessivo de alunos por sala, comodidade do professor e a preparação dos alunos para exames externos, como o ENEM ou o DELE. A preparação para os exames externos também afeta a forma e o conteúdo da avaliação, como foi

observado pelo uso de questões extraídas dos referidos exames e o número expressivo de itens de múltipla escolha. Entendendo que exames como o ENEM e o DELE são concebidos para finalidades diferentes à da avaliação da aprendizagem, julgamos que seu uso nos exames escolares pode sinalizar uma lógica mercantil aplicada à educação, uma vez que os resultados nos exames citados também “avaliam” o docente e a instituição em seus contextos de atuação. Em outras palavras, o professor/escola que prepara estudantes para grandes exames são mais ‘produtivos’ e justificam esse *plus* na mensalidade, uma vez que tais exames são considerados importantes para o ‘futuro’ do estudante.

Especificamente em relação à leitura, foi verificado 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. Sem metas pré-estabelecidas ou com metas inexecutáveis, o trabalho docente acaba sendo guiado pelo livro didático.

Para 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. Contudo, percebe-se que a temática está fortemente vinculada a elementos gramaticais e lexicais do idioma, sinalizando uma concepção de língua como código fixo. A concepção de língua como código também é reforçada pelos conteúdos requeridos nas avaliações, uma vez que 37% das questões propostas analisam conteúdos gramaticais, lexicais ou localização de informações explícitas. Chamou-nos atenção negativamente o baixo número de itens que exigem inferência ou posicionamento frente ao texto, que totalizam juntos apenas 10% das questões apresentadas.

Diante das observações aqui expostas passamos à terceira pergunta: **o que pode ser interpretado a partir dos dados analisados nesta pesquisa?**

A avaliação da aprendizagem ainda está fortemente atrelada à atribuição de notas, refletindo uma lógica seletiva da sociedade. Apesar dos documentos orientadores e de estudos acadêmicos sobre o tema, nosso sistema de ensino ainda favorece a avaliação somativa em lugar da avaliação formativa. Assim, o ato de avaliar nas instituições de atuação dos participantes se relaciona mais vigorosamente a práticas classificatórias.

Apesar das tendências atuais de ensino de LE e dos documentos oficiais, ainda é possível verificar nas avaliações de ELE um número expressivo de itens que exigem conhecimento sistêmico do idioma. Isto é, 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.

Percebem-se no *corpus* as influências das concepções dos professores e das exigências das escolas na operacionalização da avaliação. Contudo, as convicções docentes são limitadas

pelas requisições da instituição, ou seja, muitas das demandas institucionais direcionam a avaliação da aprendizagem para a preparação dos alunos para os exames externos, subvertendo a finalidade da avaliação escolar e reduzindo a autonomia dos docentes.

Percebemos que muitos dos problemas na avaliação da aprendizagem encontrados no *corpus* de análise já foram discutidos por estudiosos do tema há muitos anos (Luckesi, 2011; Scaramucci, 1999 ; Xavier, 1999; Vasconcellos, 2003; entre outros), assim, nos cabe refletir por quais razões a realidade avaliativa parece ter mudado tão pouco. Acreditamos que essa inalterabilidade se deve, principalmente, a um sistema educacional antiquado e conservador que perpetua práticas classificatórias e seletivas e que obedece, muitas vezes, a uma lógica mercadológica. Cremos que o letramento em avaliação para toda comunidade escolar pode contribuir para melhorias na área, uma vez que poderá fomentar a reflexão crítica dos envolvidos e abrir novas perspectivas sobre o tema. Ainda assim, entendemos que transformações profundas no sistema de ensino são necessárias, mudanças que passam por melhorias das condições de trabalho dos educadores e pela reflexão de toda comunidade escolar sobre os propósitos educacionais.

Cientes da complexidade que envolve o fenômeno avaliação, sabemos que as considerações aqui apresentadas não esgotam o tema. Acreditamos que alguns desdobramentos para esta pesquisa são possíveis, como o estudo do efeito retroativo dos exames externos nas aulas de ELE ou, ainda, o valor atribuído à língua espanhola e ao exame de proficiência DELE em determinados contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. **Does washback exist?** Oxford: Applied Linguistic, 1993.
- ALMEIDA, R. M. S.; ESPÍNDOLA, A. L. Práticas de leitura e escola: uma evolução histórica. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 267-283, jan./jun. 2009.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARAÚJO, K. S. **A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Campinas, 2007.
- BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM**: efeitos de seu impacto social no contexto escolar. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e métodos. Portugal: Porto, 1991.

CAMARGO, C. G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de língua(gem) e leitura: práticas de professores de língua inglesa em atuação. **Revista X**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 85-106, jul./dez. 2016.

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.

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

CHATIER, 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.

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora UnB, 2007. p. 57-83.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac, 2017.

DINO PRETTI (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCHLUSP, 1999. (Projetos Paralelos, v. 1).

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. 2007. 173 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2007.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e Línguas Estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. *In*: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

FERNÁNDEZ, S.; ESTAIRE, S. Estratégias docentes en el aula de ELE. Y tú, ¿cómo lo haces, cómo evalúas, cómo trabaja con tareas, cómo...? *In*: FERNÁNDEZ, C. E. **La adquisición de la lengua española**: aprendizaje, enseñanza, evaluación – estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonelo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2017.

FERNÁNDEZ, I. G. E.; KANASHIRO, D. S. K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio ao vestibular. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 279-291, 2006.

FERNÁNDEZ, I. G. E.; KANASHIRO, D. S. K. Considerations regarding university entrance exams of spanish as a foreign language. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 259-274, jan./jun. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas e pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2018.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *In*: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra, 2004. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, 2004. p. 272-295. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004> . Acesso em: jan. 2020.

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: Kaygange, 2006.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

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. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33). p. 69-90.

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

LUCKESI, C. **Entrevista sobre avaliação** publicada no Jornal do Brasil, em 27/07/2000 Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.135-158, jan./mar. 2010.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, Curitiba, v.1, n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2011.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, v. 17, n. 1, p. 102-129, jun. 2014.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MORROW, K. Communicative language testing: Revolution or evolution. *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (ed.). **The communicative approach to language teaching**. London. Oxford University Press, 1979. p. 143-157.

MULIK, K. B. “Eles não sabem nada!”: considerações sobre o ensino de línguas na perspectiva bakhtiniana. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 321-331, 2017.

NOMAN, D. A.; BOBROW, D. G. Sobre el Papel de los Procesos Activos de la Memoria en la Percepción y en la Cognición. *In*: COFER, C. H. N. (ed.). **Estructura de la Memoria Humana**. Barcelona: Omega, 1979. p. 127-147.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**. Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto de escola pública**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, São

Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em:
<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências). Departamento em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de Rendimento e Ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. **Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 4, 1999. p. 115-124.

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, jul. 2004. p. 203-226.

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. Letramento em Avaliação (em contexto de línguas): Contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e Sociedade. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.): **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo: **Revista Pátio**, n. 29, p. 19-22, fev. / 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, I. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. **Infancia y Aprendizaje**: Journal for the Study of Education and Development. Barcelona, n. 39-40, p. 1-13, 1987. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>. Acesso em: 24 maio 2019.

SOLÉ, I. Ler, leitura e compreensão: sempre falamos da mesma coisa? *In*: TEBEROSKY, Ana, *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.

TEXEIRA, C. S; RIBEIRO, A.D.A. Ensino de Língua Estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto/ensino aprendizagem. **Revista Trama**, Unioeste, v. 9, n. 18, p. 115-127, 2. sem. 2013.

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

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas**, São José do Rio Preto, n. 4, p. 99-114, 1999.

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa

Questionário – Pesquisa avaliação de leitura

1. Quantos anos você tem? _____
2. Há quanto tempo leciona Espanhol como Língua Estrangeira? _____
3. Há quanto tempo se graduou? _____
4. Seu nível de escolaridade é:
 doutorado mestrado especialização graduação
5. Você leciona ELE para qual seguimento:
 Ensino Fundamental 2 Ensino Médio Centro de Estudos de Línguas
6. Com que frequência você avalia **formalmente** leitura de Espanhol como Língua Estrangeira?
 sempre às vezes raramente nunca
7. Que instrumento mais utiliza para avaliar **formalmente** a leitura de ELE:
 fichas de leitura discussão oral em sala provas resumos/ fichamentos
 dramatização outros. Quais? _____
8. Considere as seguintes siglas:

TT (tipo de texto)	E (extensão)
GT (gênero textual)	V (vocabulário apresentado)
T (temática)	G (conteúdo gramatical),
A (autenticidade)	O (Outro) Qual? _____

Classifique as siglas acima, de acordo com suas prioridades para escolher um texto para avaliar leitura.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

8.b Por que você escolheu _____ como prioridade?

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.

9.b Comente sua escolha:

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:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A senhor/a está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Avaliação de leitura de ELE: das concepções dos professores à prática”, desenvolvida por Alessandra Gomes da Silva, mestranda do curso de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, sob a orientação da professora doutora Rosa Yokota.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, sob a perspectiva da avaliação em contexto de línguas, os modelos de leitura mais utilizados nas avaliações de Espanhol como Língua Estrangeira do ensino regular do estado de São Paulo, visando um melhor entendimento sobre o que acontece na realidade/s escolar/es e propiciando futuras reflexões sobre o tema. Para a realização dessa proposta, que poderá contribuir para a melhoria das práticas avaliativas, pedimos a gentileza de sua colaboração nas partes que envolvem esta pesquisa: a participação de uma entrevista sobre avaliação de leitura em língua espanhola e o fornecimento de uma avaliação de leitura desenvolvida pelo senhor/a que já tenha sido aplicada aos seus alunos. Além disso, sua participação como voluntário/a poderá contribuir para um maior autoconhecimento e reflexão sobre sua prática enquanto avaliador, podendo funcionar como uma autoavaliação de seus conhecimentos.

A participação da pesquisa poderá causar riscos aos participantes, mais de caráter emocional, pois o/a senhor/a poderá se sentir desconfortável ou constrangido para responder as perguntas. No entanto, asseguramos aos participantes que o acesso aos dados originais recolhidos será restrito à pesquisadora e sua orientadora, e que não faremos a identificação de sua origem, uma vez que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins aqui descritos. Além disso, possíveis dúvidas poderão ser esclarecidas ao final do teste com a pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que o participante tem plena liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento.



Prof.ª. Dra. Rosa Yokota
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, Km 235 – SP- 310
Departamento de Letras São Carlos- São Paulo
CEP 13565-905
Telefone (16) 3351-9314 e-mail: ryokota@ufscar.br



Mestranda Alessandra Gomes da Silva
Telefone
e-mail: alessandragsilva@yahoo.com.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP13.565.905- São Carlos -SP – Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 201__.

Nome do participante: _____

Participante

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

1. Comente sua trajetória como avaliador(a).
2. Já estudou avaliação em algum momento?
3. Você sempre elabora suas avaliações ou utiliza provas elaboradas pela instituição?
4. No que se baseia para elaborar suas avaliações?
5. Existem objetivos de leitura no planejamento escolar?
6. O que considera importante para uma boa avaliação de leitura?
7. Que tipo de exercício considera melhor para a avaliação de leitura? Por quê?
8. Imagina que vai utilizar o seguinte texto para elaborar uma avaliação. Que questões elaboraria?

CIUDAD DE MÉXICO – José Rodríguez camina junto a su nieto frente al altar gigante con ofrendas del Día de los Muertos en el Zócalo de la capital mexicana, una tradición prehispánica que ocurre el 1 y 2 de noviembre de cada año. “Vengo con mi nieto porque quiero que vea que en México la muerte no sólo es lo que ve en los noticieros”, comenta.

México consagra los dos primeros días de noviembre a homenajear a sus muertos. Las familias disponen coloridas mesas con las bebidas, platillos, frutas o cigarrillos favoritos de sus difuntos. Algunas incluso lo hacen directamente en los cementerios, a cuyas puertas se agolpan músicos para llevar serenatas a los muertos. Toneladas de cempazuchitl, una flor amarilla, son usadas para tapizar los panteones.

Es una fiesta para celebrar a quienes se han ido. Aunque cada vez es más palpable la influencia de Halloween, México se resiste a las tendencias que llegan del vecino Estados Unidos y conserva una de las fiestas más coloridas de su calendario, el Día de los Muertos.

Un estudio de la Procuraduría de Defensa del Consumidor (Profeco) elaborado en octubre de 2009 reveló que el 81 por ciento de los casi 300 encuestados en 29 de los 32 estados mexicanos celebran el Día de los Muertos, frente al cuatro por ciento que se decantó por Halloween.

SANTACRUZ, L. A. Disponível em: <http://noticias.univision.com>. Acesso em: 16 jan. 2011
(adaptado).

9. Esta foi a questão proposta pelo ENEM 2017. O que acha que está sendo avaliado? Considera relevante?

O *Día de los Muertos* é uma tradicional manifestação cultural do México. De acordo com a notícia, essa festa perdura devido

- A) à homenagem prestada às pessoas que morreram pela glória do país.
- B) aos estudos que reafirmam a importância desse dia para a cultura mexicana.
- C) à reação causada pela exposição da morte de forma banalizada pelos noticiários.
- D) à proibição da incorporação de aspectos da cultura norte-americana aos hábitos locais.
- E) ao engajamento da população em propagar uma crença tradicional anterior à colonização.

Nesta prova que você me forneceu, qual foi seu objetivo? O que esperava que o aluno fizesse em relação ao texto?

APÊNDICE D – Tipologia das questões empregadas no *corpus*

Participante	Texto	Item	Tipo de exercício
P1	Los derechos de la mujer en Estados Unidos	1a	Múltipla escolha
		1b	Resposta aberta
		1c	Múltipla escolha
		1d	Verdadeiro ou Falso com correção
		1e	Resposta aberta
		1f	Resposta aberta
		1g	Relacionar (<i>matching</i>)
		1h	Transferência de Informação (<i>information-transfer</i>)
	Exercício 2 (texto sem título)	2a.	Preenchimento de Lacunas
	Cristina de Chile. Em Suecia desde mediados de los años 1970	2d.	Preenchimento de Lacunas
Tirinhas Mafalda (texto sem título)	ENEM 2012	Múltipla escolha	
Tirinhas (texto sem título)	Universidade Federal do Tocantins, 2011	Múltipla escolha	
P2	El misterio de los árbitros dormidos	1	Resposta curta
		2	Transcrição de parte do texto
		3	Verdadeiro ou Falso com justificativa
		4	Resposta aberta
P3	Exercício 1 (texto sem título)	a.	Resposta curta
		b.	Resposta curta
		c.	Resposta curta
		d.	Resposta curta
		e.	Resposta curta
P4	Tirinhas (texto sem título)	a)	Resposta aberta
		b)	Resposta curta
		c)	Resposta curta
		d)	Resposta aberta
	Cartaz: #NOALRACISMO	a)	Resposta curta
		b)	Resposta curta
		c)	Resposta curta
		d)	Resposta aberta
		e)	Resposta aberta
	Letra de música: Sueña	a)	Múltipla escolha
b)		Múltipla escolha	

		c)	Transferência de Informação (<i>information-transfer</i>)
	El cambio climático explicado por la ciencia	Actividad 6	Preenchimento de lacunas
		Actividad 7	Verdadeiro ou Falso
P5	Tras las huellas de Lola Mora	1.	Múltipla escolha
		2.	Múltipla escolha
		3.	Múltipla escolha
		4.	Múltipla escolha
		5.	Múltipla escolha
		6.	Múltipla escolha
	La vida de Chayanne (Puerto Rico)	1.	Múltipla escolha
		2.	Múltipla escolha
		3.	Múltipla escolha
		4.	Múltipla escolha
		5.	Múltipla escolha
		6.	Múltipla escolha
	Exercício 3 (texto sem título)	1.	Preenchimento de lacunas com alternativa
		2.	Preenchimento de lacunas com alternativa
		3.	Preenchimento de lacunas com alternativa
4.		Preenchimento de lacunas com alternativa	
5.		Preenchimento de lacunas com alternativa	
P6	¿Cómo se saluda a los españoles?	1.	Resposta curta
		2.	Resposta curta
		3.	Resposta curta
		4.	Tradução
P7	Los Derechos Humanos	a.	Resposta curta
		b.	Resposta curta
		c.	Resposta curta
		d.	Resposta aberta
		e.	Resposta aberta
	Exercício 6 (texto sem título)	-	Preenchimento de lacunas com alternativa
	¿Qué harías por un mundo mejor?	a.	Resposta curta
		b.	Resposta aberta
c.		Resposta aberta	
P8	La gallina degollada	1)	Múltipla escolha
		2)	Múltipla escolha
		3)	Múltipla escolha
		4)	Múltipla escolha
		5)	Múltipla escolha

		6)	Múltipla escolha
		7)	Múltipla escolha
		8)	Múltipla escolha
		9)	Múltipla escolha
		10)	Múltipla escolha
P9	Preâmbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj	1)	Múltipla escolha
	Exercício 2 (texto sem título)	2)	Múltipla escolha
	No le demos agua al dengue	3)	Múltipla escolha

APÊNDICE E – Conteúdo das questões empregadas no *corpus*

Participante	Texto	Item	Conteúdo exigido
P1	Los derechos de la mujer en Estados Unidos	1a	Identificar gênero;
		1b	Apreender sentido global do texto;
		1c	Compreender relação entre as partes e o todo;
		1d	Identificar informações pontuais;
		1e	Localizar informação explícita;
		1f	Reconstituir intenções do autor;
		1g	Inferir significado lexical;
		1h	Gramática (classificar verbos de acordo com tempo verbal)
	Exercício 2 (texto sem título)	2a.	Gramática (completar lacunas do texto com pronomes complemento)
	Cristina de Chile. Em Suecia desde mediados de los años 1970	2d.	Gramática (completar lacunas do texto conjugando verbos);
Tirinhas Mafalda (texto sem título)	ENEM 2012	Inferir significado lexical;	
Tirinhas (texto sem título)	Universidade Federal do Tocantins 2011	Inferir significado lexical;	
P2	El misterio de los árbitros dormidos	1	Localizar informação explícita;
		2	Identificar informações pontuais;
		3	Identificar informações pontuais;
		4	Síntese (resumir emoções da personagem);
P3	Exercício 1 (texto sem título)	a.	Localizar informação explícita;
		b.	Localizar informação explícita;
		c.	Localizar informação explícita;
		d.	Localizar informação explícita;
		e.	Localizar informação explícita;
P4	Tirinhas (texto sem título)	a)	Depreender tema do texto;
		b)	Gramática (identificar referente do pronome LO)
		c)	Gramática (identificar e copiar verbos no imperativo)
		d)	Gramática (identificar e justificar forma de tratamento)
	Cartaz: #NOALRACISMO	a)	Identificar fonte do texto;
		b)	Identificar público-alvo do texto;
		c)	Identificar informações pontuais;
		d)	Relacionar diferentes linguagens;

		e)	Gramática (selecionar forma de tratamento de acordo com a situação comunicativa)
	Letra de música: Sueña	a)	Gramática (identificar função comunicativa do imperativo);
		b)	Síntese (selecionar expressão que melhor sintetiza uma ideia)
		c)	Gramática (identificar e copiar verbos no futuro);
	El cambio climático explicado por la ciencia	Actividad 6	Vocabulário (completar lacunas do texto com vocabulário dado);
		Actividad 7	Identificar informações pontuais;
P5	Tras las huellas de Lola Mora	1.	Identificar informações pontuais;
		2.	Identificar informações pontuais;
		3.	Identificar informações pontuais;
		4.	Identificar informações pontuais;
		5.	Identificar informações pontuais;
		6.	Aprender sentido global do texto;
	La vida de Chayanne (Puerto Rico)	1.	Identificar informações pontuais;
		2.	Identificar informações pontuais;
		3.	Identificar informações pontuais;
		4.	Identificar informações pontuais;
		5.	Identificar informações pontuais;
		6.	Identificar informações pontuais;
	Exercício 3 (texto sem título)	1.	Vocabulário (selecionar verbo adequado);
		2.	Gramática (selecionar conector adequado);
		3.	Gramática (selecionar preposição adequada);
		4.	Gramática (selecionar tempo verbal adequado);
		5.	Vocabulário (selecionar verbo adequado);
	P6	¿Cómo se saluda a los españoles?	1.
2.			Localizar informação explícita;
3.			Localizar informação explícita;
4.			Traduzir para o português;
P7	Los Derechos Humanos	a.	Localizar informação explícita;
		b.	Localizar informação explícita;
		c.	Localizar informação explícita;

		d.	Relacionar dados do texto com a própria realidade;
		e.	Assumir posicionamento sobre o tema do texto;
	Exercício 6 (texto sem título)	-	Gramática (selecionar tempo verbal adequado)
	¿Qué harías por un mundo mejor?	a.	Aprender ideia global do texto;
		b.	Assumir posicionamento sobre o tema do texto;
c.	Assumir posicionamento sobre o tema do texto;		
P8	La gallina degollada	1)	Perceber elementos argumentativos através da escolha lexical;
		2)	Identificar informações pontuais;
		3)	Identificar informações pontuais;
		4)	Identificar informações pontuais;
		5)	Identificar informações pontuais;
		6)	Vocabulário (identificar significado lexical);
		7)	Compreender relações entre as partes e o todo;
		8)	Análise Literária (selecionar informações sobre o autor);
		9)	Análise Literária (estabelecer semelhanças com outra obra do mesmo autor);
		10)	Análise Literária (selecionar informações sobre o estilo literário do autor);
P9	Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj	1)	Depreender o tema do texto;
	Exercício 2 (texto sem título)	2)	Inferir significado lexical;
	No le demos agua al dengue	3)	Inferir significado lexical;

ANEXO A – Normas para Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento da vocal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central..certo?
Qualquer pausa	...	os três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção
Comentários descritivos	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	... a demanda da moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo...
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leitura de textos na gravação	“ ”	Pedro Lima.. ah escreva na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final,

ANEXO B – Avaliações Fornecidas pelos Participantes

Participante 1

Nível: 2 ano EM

Objetivos: Ler, ouvir e compreender textos relacionado à luta da mulher. Usar e identificar o pretérito imperfeito para indicar ações habituais no passado, o pretérito pluscuamperfecto para falar de um passado anterior a outro, o pretérito indefinido para falar de uma ação acabada e o pretérito perfecto para falar de um passado em um tempo inacabado; os pronomes complemento para representar nomes, completar o verbo e substituir algo já mencionado. Interpretar textos (escritos e auditivo) dentro da situação comunicativa trabalhada nas unidades 01 e 02.

COMPRESIÓN LECTORA

Los derechos de la mujer en Estados Unidos

1.

Kirstie Foster, una gerente de General Mills, **visita** a su hija en el jardín de infancia de su empresa. En Estados Unidos, los derechos de la mujer **tienen** una historia larga y en cambio constante.

En décadas recientes se **han dado** importantes pasos para mejorar la educación, salud, vida familiar, oportunidades económicas y poder económico de la mujer. La experiencia en Estados Unidos **muestra** que, conforme la posición de la mujer avanza, también lo hace su familia, su comunidad, su lugar de trabajo y su nación.

De muchas maneras el nacimiento del movimiento de los derechos de la mujer **estuvo** relacionado muy estrechamente con el movimiento de la abolición, y **fue** apoyado fervientemente por muchas mujeres estadounidenses. Fue la exclusión de las delegadas abolicionistas femeninas a la Convención Mundial contra la Esclavitud, realizada en Londres en 1840 que **inspiró** a Elizabeth Cady Stanton y a la abolicionista Lucretia Mott a discutir el impulso al movimiento de los derechos de la mujer en Estados Unidos.

En la primera mitad del siglo XIX, a la mujer no se le **permitían** las mismas libertades que los hombres **tenían** ante la ley, la iglesia y el gobierno. La mujer no **podía** votar, ni tener un puesto en el gobierno, asistir a la universidad o tener un empleo. Si estaban casadas, no podían hacer contratos legales, divorciarse de un esposo abusivo ni obtener la custodia de sus hijos.

En julio de 1848, Stanton y Mott se **unieron** a otras mujeres que **tenían** la misma idea de hacer la primera Convención de los Derechos de la Mujer que se **hizo** en Seneca Falls, Nueva York. Su “Declaración de Sentimientos”, basada en la Declaración de independencia de Estados Unidos, **exigía** derechos iguales para la mujer, incluyendo el derecho al voto. Más de 300 **asistieron** a la convención; el documento fue firmado por 68 mujeres y 32 hombres.

PROGRESO LEGAL, ECONÓMICO

Fue en 1920, con la RATIFICACIÓN de la 19 Enmienda a la Constitución de Estados Unidos, que la mujer estadounidense finalmente obtuvo el derecho al voto. En última instancia fue la economía, no la política, lo que cambió el papel de la mujer en la sociedad estadounidense y creó más impulso para el movimiento de los derechos de la mujer.

Conforme muchas familias se TRASLADABAN de las granjas a las ciudades, el papel económico de la mujer disminuyó. Pero la Gran Depresión, que empezó con la caída del mercado de valores en octubre de 1929, hizo que muchas mujeres buscaran empleo fuera del hogar para ayudar a su familia.

La Segunda Guerra Mundial puso al 38 por ciento de la mujer estadounidense en la fuerza LABORAL para llenar el vacío dejado por los hombres que servían como soldados. Después de la guerra, los soldados que regresaron desplazaron a muchas mujeres, pero muchas de ellas reingresaron a la fuerza laboral con la expansión económica de fines de los años 1950 y 1960. Cuando aumentó la contribución de la mujer al bienestar económico de su familia ellas se dieron cuenta de que la discriminación frustraba mucho sus esfuerzos de avanzar en la fuerza laboral.

Igual oportunidad se ofreció a la mujer en la Ley de Derechos Civiles de 1964, que prohibió la discriminación laboral debido al sexo. Para asegurar que las provisiones de la ley para la mujer fueran aplicadas, varios activistas se unieron para crear en 1966 la Organización Nacional para la Mujer (NOW). NOW es la organización para feministas más grande en Estados Unidos, con más de 500.000 miembros.

A principios de los años setenta, las mujeres que servían en ambas cámaras del Congreso de Estados Unidos ayudaron a poner más atención en las necesidades de la mujer. Algunas propuestas de ley importantes, relacionadas con la mujer, y que fueron aprobadas son:

- Más libertad en la opción reproductiva (1973);
- Protección de salario mínimo para empleadas domésticas (1974);
- Prohibición de discriminación en el empleo contra la mujer embarazada (1978);
- Leyes más enérgicas para manutención de los hijos y protección de derechos de pensión para viudas y mujeres divorciadas (1984);
- Provisión de fondos federales para cuidado infantil (1990);
- Protección de empleo para trabajadores que necesitan tiempo libre extendido para cuidar de miembros de la familia (1993); y
- Amparo contra la violencia (1994).

RETOS Pendientes

La mujer estadounidense **ha obtenido** importantes ganancias en su búsqueda por lograr igual oportunidad en las esferas de la vida económica y política de la nación, pero quedan problemas por resolver.

Por ejemplo, la Oficina del Censo de Estados Unidos informó que en 2005, las mujeres de más de 16 años constituían el 59 por ciento de la fuerza laboral sin embargo, en promedio ganaban solamente 77 centavos por cada dólar que su contraparte masculina. Parte de la razón puede ser que la mujer sigue agrupada en ocupaciones de baja paga, de acuerdo con la información más reciente de la Oficina del Censo de Estados Unidos.

Otro reto de la mujer trabajadora es equilibrar las demandas del HOGAR y la familia con las del lugar de empleo. Muchas mujeres con hijos enfrentan la opción de descuidar a uno o el otro. Algunas mujeres emprendedoras terminan renunciando a formar una familia. Sylvia Ann Hewlett, economista y escritora de varios libros sobre mujeres profesionales encontró que 42 por ciento de las mujeres ejecutivas no tienen hijos a los 40 años de edad, y que solamente 14 por ciento lo planeó así.

A pesar de los retos que todavía enfrenta, la mujer estadounidense puede estar orgullosa de sus logros y el Mes Nacional de la Historia de la Mujer, establecido por el Congreso en 1987, es un buen momento para reflexionar sobre el progreso que la mujer ha hecho.

Extraído de:

<<http://iipdigital.usembassy.gov/st/spanish/article/2007/02/20070228123914paeg0.6861231.html#axzz4Y6yZk9GW>>. Accedido el 21 de febrero de 2017.

1a. Podemos decir que el texto es un (a):

- a) Reportaje de un periódico
- b) Carta de un lector
- c) Entrevista
- d) Relato histórico
- e) Texto de opinión

1b. Los acontecimientos históricos del texto hablan de un único tema. ¿Cuál?

1c. La frase que anticipa el contenido del texto fue retirada. Señala la frase más adecuada al contexto.

- a) Progreso en situación de la mujer favorece a comunidades y la nación.
- b) Progreso en situación laboral de la mujer desfavorece a comunidades y la nación.
- c) Retroceso de la sociedad llega a proteger la situación de las mujeres.
- d) Se busca igualdad entre los géneros y mejora de la situación política de la mujer.

1d. Marca Verdadero (V) o falso (F) y corrige las informaciones falsas.

a) La mujer conquistó su derecho a votar en el siglo XX. ()

b) La gran depresión de 1929 tuvo impacto en las familias estadounidenses. ()

c) El Censo de 2005, demostró que la mujer ganaba un 23% a menos que los hombres. ()

d) Las mujeres no tuvieron que luchar para garantizar sus derechos en las políticas reproductivas. ()

e) Prácticamente todas las mujeres consiguen unir la vida familiar con la vida laboral. ()

1e. ¿Por qué las mujeres ocuparon puestos de trabajo durante la Segunda Guerra?

1f. La situación de la mujer pasó por muchos cambios en la sociedad. ¿Cuál es la opinión general del autor del texto?

1g. Relaciona las palabras (en letras mayúsculas) que fueron retiradas del texto con sus sinónimos.

1. Retos	a. Aprobar, confirmar	1. ()
2. Trasladarse	b. Desafíos	2. ()
3. Ratificar	c. Trabajo	3. ()
4. Labor	d. Casa, vivienda	4. ()
5. Hogar	e. Mudarse	5. ()

1h. Es característico del género del texto encontrar verbos en diferentes pasados y en el presente histórico. A continuación, busca en el texto verbos que están en negrita y colócalos en la columna que les corresponda.

El uso del PRESENTE para narrar hechos del PASADO .	El uso del PASADO para narrar cosas que <u>solían</u> suceder.	El uso del PASADO para narrar cosas que <u>sucedieron en algún momento</u> .

Soler: tener por costumbre.

2a. La artista Yoko Ono, ex mujer del Beattle Jhon Lennon, realizó una muestra en el MALBA en Buenos Aires con algunos relatos de mujeres que fueron víctimas de la violencia machista. A continuación, completa los relatos con los pronombres encontrados en el recuadro. ¡OJO! NO TIENEN QUE UTILIZAR TODOS LOS PRONOMBRES.

ME	SE	TE
NOS	OS	LE
LES	LO	LA
LOS	LAS	

“Embarazada de tres meses, al saber _____ intentó chocar el auto en el que viajábamos. Luego, me quiso echar de mi casa e intentó pegar _____. Mi embarazo fue triste y fue el único bebé que tuve. Todo _____ que viví, me hizo _____ que soy hoy”.



“No recuerdo mi edad pero era una niña pequeña y mi tío era ya un adulto. Nunca entendí por qué _____ obligaba a jugar con él, _____ hacía sentir incómoda, sucia. Muchos años después entendí lo que _____ hacía. Hoy mis ojos siguen reflejando el miedo”.

Cecilia Ljuba fue una de estas mil mujeres que se animó a escribir _____ a Yoko su historia. Ahora recorre el Malba con Clarín y dice:

[...] “_____ escucho llorar, me gustaría abrazar _____, decir _____ que no están solas y que, contándo _____, ya están en otro lugar. Siento orgullo por estas mujeres, y agradecimiento por la posibilidad de liberar al dolor mediante las palabras. Estoy segura que ellas hoy ya están un poquito mejor. Pienso en la cantidad de mujeres que aún no pueden pedir ayuda, porque ‘de eso no se habla’, da vergüenza -dice Cecilia-. Por ellas me preocupo. Si pudiera mirar _____ a los ojos _____ diría que hay salida. Hay una vida mejor afuera de esa ‘prisión’”.

Extraído de: <http://www.clarin.com/sociedad/relatos-victimas-violencia-yoko-ono_0_r1uLR2Fr.html>. Accedido el 21 de febrero de 2017.

2b. Después de completados los relatos, señala la palabra correcta:

En español, normalmente el pronombre complemento va DETRÁS/DELANTE del verbo. Solo va DETRÁS/ DELANTE y pegado al verbo en tres casos: con verbos en gerundio, infinitivo e

2c. Marca la opción correcta.

1. **La situación de las mujeres en el mundo ha experimentado importantes cambios en las últimas décadas,**
 _____ muchas de las brechas de género existentes a inicios del siglo pasado.
 disminuyéndose se disminuyendo
2. **Frente a la violencia de género, ¡No estás sola!**
 infórmate te informa
3. **El objetivo de la lucha de las mujeres es garantizar que todos _____.**
 las respeten respeténlas
4. **Las mujeres _____ más fuertes en el último siglo.**
 se hicieron hiciéronse
5. **YokoOno es una importante artista con muchas exposiciones. _____ en muchas partes del mundo.**
 las realiza realízalas
6. **Los testimonios encontrados en la exposición son un reflejo de nuestra sociedad. _____, las mujeres pueden abrir los ojos del mundo a esta realidad.**
 exponiéndolos los exponiendo

2.d A continuación, vamos a leer más un relato de la chilena Cristina. Complétalo con el tiempo verbal adecuado. UTILIZA LOS TIPOS DE PASADOS APRENDIDOS.

Cristina, de Chile. En Suecia desde mediados de los años 1970

La niñez, la adolescencia y la mujer joven. Chile

“Hoy día creo ser consciente de la situación de las mujeres en la sociedad patriarcal, pero no siempre lo fui. A los 20 años yo veía clara la situación de subordinación en otras mujeres, pero yo me veía como una excepción. Yo me _____ (IRRITAR) y al mismo tiempo me conmovía _____ (CONMOVER) con las situaciones en las que yo veía que se _____ (ENCONTRAR) otras mujeres, pero yo me veía como privilegiada. A mí no me _____ (PASAR) lo que a otras mujeres les pasaba. Yo sentía que estaba protegida gracias a mi educación y profesión. En ese tiempo todavía no _____ (ENTENDER) que la situación en la que se encontraban las mujeres era

algo con lo que una estaba obligada a vivir. Yo pensaba que mi educación académica y mi profesión me daban el prestigio y también la posibilidad de influenciar y que esto me compensaba del hecho de ser mujer en la sociedad. Cuando _____ (LLEGAR) a Suecia y Suecia no _____ (RECONOCER) mi título profesional, me di cuenta de que me encontraba en la misma situación que todas las otras mujeres sin profesión. En Chile, me podía sentir discriminada por cuestiones sexuales, pero esto siempre lo _____ (ver) como una excepción y no como un problema estructural. En Suecia me _____ (SENTIR) discriminada cuando me di cuenta de mi situación de madre sola, con un sueldo bajo, que me limitaba de diferentes maneras. También me daba cuenta de que _____ (HABER) una gran diferencia entre mis colegas hombres y yo, que también se _____ (VENIR) a Suecia y cuyos títulos tampoco _____ (SER) reconocidos. Ellos utilizaban a sus esposas o convivientes, tanto económicamente como en términos de tiempo para poder prepararse para el examen sueco de revalidación del título. Mientras esas mujeres se hacían cargo de los niños, _____ (LIMPIAR) la casa, hacían las compras, ellos vivían como parásitos. No estaban jamás en la casa cuando se les necesitaba y, cuando estaban, les _____ (GRITAR) a los niños que se callaran porque el papá necesitaba estudiar. Yo veía esto como discriminación porque yo no tenía las mismas posibilidades, independientemente de la sociedad en que viviera.” [...]

Extraído de: <<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2765>>. Accedido el 23 de febrero de 2017.

A PRACTICAR...

ENEM 2012

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo **mujerez** remete à:

- falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.



Universidade Federal do Tocantins – 2011.



www.amuniversal.com/ups/productos/baldo

2) La palabra **despistados**, de acuerdo con la viñeta arriba, se refiere a las personas:

- que tienen o muestran pavor.
- que no se dan cuenta de lo que hacen o de lo que pasa a su alrededor.
- que dejan a uno atónito, generalmente por la belleza o el atractivo físico.
- que no se adaptan a las circunstancias que las rodean.
- que se presentan aisladas o separadas.

Participante 2

Nível: 8 ano EF-AF

Note: 20	Commentaire:
-----------------	--------------

En esta segunda secuencia didáctica aprendimos cómo hablar de las actividades de ocio que se pueden llevar a cabo en el tiempo libre, los puntos turísticos que se pueden visitar en una ciudad y cómo proponer, aceptar o rechazar una cita. También repasamos un contenido de la clase de 5ème: Hablar de los gustos y preferencias. Moviliza los conocimientos revistos y adquiridos en la secuencia para responder a las cuestiones que se te presentan a continuación.

Lee el texto y contesta a las preguntas:

<p><i>Francisco, 11 años, cuenta una anécdota.</i></p> <p>Esa noche recibí un WhatsApp: "Nos vemos en el campo de entrenamiento a las doce de la noche. Firmado¹: Helena. Estuve mirando el mensaje. Lo leí varias veces, por si en realidad ponía otra cosa. Pero no. Por mucho que lo miraba, seguía poniendo lo mismo: "Nos vemos en el campo de entrenamiento a las doce de la noche".</p> <p>¿De verdad Helena quería verme? ¿¿A solas, en el campo de entrenamiento?? ¿¿Y a las doce de la noche???</p> <p>Y... un momento: ¿¿a las doce de la noche?? ¿Cómo iba a salir de casa yo a las doce sin que mis padres se enteraran²?</p> <p>Bueno, por lo menos mi padre tenía guardia esa noche³. Así que solo tenía que escabullirme⁴ de mi madre. O eso creía yo.</p> <p>Se me había olvidado una cosa. O, mejor dicho, una persona. Un ser que también vive en mi casa. Mi hermano mayor.</p> <p>—¡El enano⁵ tiene una cita, el enano tiene una cita! — se puso a reír y a gritar como loco.</p> <p>Víctor es un supercotilla⁶ y había leído mi mensaje.</p> <p style="text-align: right;"><small>Roberto Santiago, Los Futbolísimos – El misterio de los árbitros dormidos, 2013.</small></p>
--

1. signé ; 2. sans que mes parents ne s'en rendent compte ; 3. mon père était de garde cette nuit ; 4. esquiver ma mère ; 5. le nain ; 6. une vraie commère.

- 1) ¿En qué día y horario Helena quiere concertar la cita? / 1
- 2) Relee el texto con atención y copia las frases que justifiquen estas informaciones:
- a. Francisco tiene una cita por la noche.
- b. El padre de Francisco no está en casa por la noche.
- c. Para Francisco, el horario de la cita es inadecuado. / 3
- 3) ¿Verdadero o falso? Justifica cuando sea falso.
- a. [] Víctor es un hermano simpático. / 3
- b. [] Para Francisco, va a ser difícil ir a la cita.
- c. [] Francisco no está sorprendido por el mensaje.
- 4) Analiza brevemente las emociones de Francisco a lo largo del texto. / 3

Participante 3

Nivel: 6 ano EF-AF

Orientaciones generales:

- El tiempo máximo para la realización del instrumento evaluativo es de 100 minutos. No habrá tiempo suplementario.
- Concéntrese en la realización del instrumento evaluativo.
- Todas las preguntas deben ser respondidas con bolígrafo azul o negro.
- Se debe buscar usar solamente el espacio delimitado para la respuesta.
- No es permitido el uso de correctivos. Cuando ocurra un error colóquelo entre paréntesis y raye apenas una vez. Ej. El (~~cazo~~) caso era difícil.
- Consulte el reloj y cuide su tiempo.
- Entregue su evaluación después de leer criteriosamente su producción.
- Después de entregar, el alumno deberá permanecer en la sala realizando otra actividad respetando a los demás compañeros.

Habilidades:

- Lectura
- Escritura
- Audición

Objetivos Específicos	Contenidos que serán reevaluados	Material
- Verificar el uso correcto de la hora -Verificar el uso correcto de los verbos reflexivos -Verificar el uso correcto del vocabulario de ocio y tiempo libre -Verificar el uso correcto del vocabulario de partes del cuerpo -Verificar el uso correcto del vocabulario de comidas y alimentos -Verificar la comprensión de lectura		

1. Lee y responde por extenso (1,0)

En España desayunamos antes de ir al colegio o al trabajo, entre las siete y las nueve de la mañana. El desayuno no es gran cosa; tomamos un café con leche y algo ligero: unas galletas o una tostada con aceite de oliva. También es costumbre tomar un zumo de naranja.

A media mañana, entre las once menos cuarto y las once y media hacemos una pausa y tomamos un café o una infusión. Las personas que no han comido nada en el desayuno toman algo más: un pincho de tortilla, unos churros o un bocadillo. La comida más importante del día es la del mediodía, que se hace entre las dos y las tres de la tarde. Se toma un primer plato, normalmente los horarios y las comidas en España una sopa, una ensalada o unas verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.

A media tarde, entre las cinco y cuarto y las siete, los niños meriendan: un bocadillo, un bollo o algo de fruta. Por lo general, los adultos que meriendan toman algo ligero: un yogurt, un zumo o un vaso de leche.

Cenamos entre las nueve y las diez y media de la noche. La cena consiste en uno o dos platos y un postre. Es bastante más ligera que la comida del mediodía y se prefiere comer verdura, ensalada, huevos o pescado porque son alimentos más digestivos.

Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2010/02-10a.pdf?documentId=0901e72b80b4b31e>>.

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:

Participante 4

Nivel: 8 ano EF-AF

Las viñetas a continuación se utilizarán para la realización de las **actividades 1 y 2**.
Analízalas atentamente y luego haz las actividades que se te proponen:



ACTIVIDAD 1 (0,3 cada/ 1,2 total)

Interpreta las viñetas y utiliza tus conocimientos gramaticales sobre el imperativo afirmativo y los pronombres átonos para hacer estas actividades:

- a) De acuerdo con las viñetas, ¿cuál es el papel del móvil en la vida del ser humano?
¿Cómo este se comporta al utilizarlo?

- b) En el enunciado "Nuevo e-mail. Léelo", ¿a qué se refiere el pronombre "lo"?

- c) Escribe a continuación todas las 8 formas del imperativo afirmativo presentes en las viñetas. Una se repite.

- d) ¿Se utiliza el tratamiento **formal (usted)** o **informal (tú)**? Compara cada verbo en imperativo con su correspondiente infinitivo para explicar tu respuesta.

ACTIVIDAD 2 (0,2 cada / 1,0 total)

Observa el siguiente cartel publicado en Perú y, según lo que has aprendido sobre ese género discursivo, responde:



Disponible en: < <https://diariocorreo.pe/deportes/clasico-universitario-de-deportes-da-mensaje-contra-el-racismo-743708/>>. Accedido el 14 ago. 2018.

a) ¿Quién/qué institución (fuente) publica este cartel?

b) ¿A qué tipo de público se dirige?

c) ¿Qué tipo de problema se quiere combatir?

d) ¿De qué manera las imágenes contribuyen a la comprensión del problema y del lugar donde ocurre?

e) En la mayoría de los casos, el uso de la vocal “-a” o de la vocal “-e” en la terminación del imperativo afirmativo determina si el verbo representa el tratamiento informal (tú) o el tratamiento formal (usted).

Considerando el nivel de formalidad de este cartel y del público al que se dirige, ¿con qué vocal debemos completar los dos verbos **respetar** y **recordar**, presentes en el cartel, para que esté más adecuado al público y a sus objetivos? Justifica tu respuesta.

ACTIVIDAD 3

Lee la letra de la canción “Sueña”, conocida en la interpretación del cantante puertorriqueño radicado en México, Luis Miguel:

Sueña con un mañana
 Un mundo nuevo
 Debe llegar
 Ten fe
 Es muy posible
 Si tú estás
 Decidido



Sueña que no existen fronteras
 Y amor sin barreras
 No mires atrás
 Vive con la emoción
 De volver a sentir, a vivir la paz
 Siembra en tu camino un nuevo destino
 Y el sol brillará
 Donde las almas se unan en luz
 La bondad y el amor renacerán
 Y el día que encontremos ese sueño cambiarás
 No habrá nadie que destruya
 De tu alma la verdad

GLOSARIO

Sembrar: cultivar, plantar

Nadie: ninguna persona

(...)

a) En la canción aparece varias veces la forma "sueña", que representa **(0,4)**:

- la descripción de un pasado luminoso.
- un consejo o recomendación con vistas a un futuro mejor.
- una orden o mandato que no se debe desobedecer.
- una reclamación vacía de todo tipo de futuro.

b) Marca el verso que mejor resume un consejo, que enfatiza la necesidad de nunca perder la esperanza ni dejar de creer en un futuro mejor **(0,4)**:

- "La bondad y el amor renacerán".
- "Ten fe".
- "Y el sol brillará".
- "Donde las almas se unan en luz".

c) Encuentra en la canción 4 formas verbales del **futuro imperfecto** y completa correctamente la columna de la derecha. Luego escribe el infinitivo de cada verbo en la columna de la izquierda. HAZLO CON MUCHA ATENCIÓN PARA NO INVERTIR LAS COLUMNAS **(0,1 cada / 0,8 total)**:

Futuro imperfecto	Infinitivo

ACTIVIDAD 4 (0,2 cada / 1,0 cada)

Aquí tienes algunas ideas de cómo podrá ser la vida en el año 2200. Completa las frases con el **futuro imperfecto** de los verbos entre paréntesis:

1. Yo creo que solo se (fabricar) _____ medicinas naturales.
2. Seguro que los coches (utilizar) _____ hidrógeno como combustible.
3. Pienso que todos nosotros (tener) _____ que reducir mucho el consumo de energía.
4. Probablemente se (cultivar) _____ algas para alimentar a toda la población mundial.
5. Hay gente que piensa que se (poder) _____ curar muchas enfermedades.

ACTIVIDAD 5 (0,2 cada / 1,0 cada)

Utiliza el **imperativo afirmativo** y completa estos consejos sobre el medio ambiente con los verbos entre paréntesis en la persona indicada:

1. (Utilizar/tú) _____ pilas recargables en vez de las comunes.
2. (Ahorrar/usted) _____ agua para que nunca nos falte.
3. (Separar/ustedes) _____ la basura para poder reciclarla.
4. (Preferir/vosotros) _____ las bolsas reutilizables para hacer la compra en el supermercado.
5. (Apagar/tú) _____ las luces que no estés utilizando para ahorrar energía.

ACTIVIDAD 6 (0,1 cada / 0,9 total)

Completa el texto con las palabras del recuadro:

ATMÓSFERA – ESPECIES – INDUSTRIALIZACIÓN – CUESTIÓN –
TEMPERATURA – DESHIELO – CALENTAMIENTO – LLUVIAS – GLOBAL

El cambio climático, explicado por la ciencia

Por [Ana Isan](#). 15 noviembre 2017

La explicación científica del **cambio climático** es una de las más debatidas a lo largo de la historia. Si bien en los últimos años se ha adelantado de forma importante en concienciación a nivel _____, sigue habiendo una corriente de escépticos que lo niegan.

Sea como fuere, en este post nos vamos a centrar en la opinión mayoritaria, la que atribuye al cambio climático una **explicación antropogénica**. Es decir, aquella que lo explica como una consecuencia directa de las acciones humanas.

En efecto, según esta visión, el clima cambia a una gran velocidad por influencia del ser humano y seguirá haciéndolo si no dejamos de producir ingentes cantidades de gases de efecto invernadero. (...)

¿Qué es el cambio climático?

Entender el concepto de **cambio climático**, según la ciencia que busca combatirlo, nos ayudará a situarlo y comprenderlo de mejor forma. (...) El cambio climático que se

observa de forma genérica, si bien se pueden hacer análisis en función a criterios específicos que pueden relacionarse con las distintas zonas climáticas o peculiaridades propias de los eventos extremos que ocasiona.

De hecho, la ciencia del cambio climático realiza con el mismo interés estudios locales, regionales o globales. Pese a que se investiga de forma intensa, se trata de un área todavía incipiente, de la que aún queda mucho por descubrir.

Por lo pronto, sin embargo, existe un gran consenso sobre su definición, que podemos resumir fácilmente aludiendo al **calentamiento planetario** producido por los cambios climáticos que ocasionan las emisiones de efecto invernadero.

Un proceso inédito en la historia de la humanidad, que se debe a un aumento de la _____ global, si bien éste se manifiesta de forma diferente según el lugar del planeta en el que nos encontremos.

¿Por qué cambia el clima?

El **clima** cambia, como hemos apuntado, a consecuencia de las actividades humanas, según ha demostrado la ciencia. El progreso asociado a la _____ es el principal culpable del calentamiento, en particular el aumento de las emisiones en la atmósfera.

Sobre todo, la emisión de CO₂ o el gas metano, dos de los **principales gases** de efecto invernadero, cuya actuación se descubrió en el siglo XIX. (...) Durante el último milenio, la temperatura mundial se ha mantenido más o menos estable, entre los 13,5 y 14 grados centígrados, acelerándose desde los albores del siglo XIX. Se trata, en suma, de un calentamiento sin precedentes, según apunta el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), creado en 1988 por la ONU con la finalidad de evaluar y analizar la documentación científica, técnica y socio **económica disponible**.

Sus informes son trabajos hercúleos que buscan abordar el problema del cambio climático y proporcionar un estudio serio sobre el estado de la cuestión en torno a cuestiones claves, como sus consecuencias _____ y socioeconómicas.

A partir de ellos se pueden formular estrategias y se les considera una ayuda a los gobiernos para diseñar y aplicar políticas de respuesta al **cambio climático**, sobre todo de cara a un acuerdo global como el adoptado en la Conferencia del Clima celebrado en París el pasado mes de diciembre (COP21).

¿Cuáles son sus consecuencias?

Pese a que sus efectos se constatan a nivel global, pues el _____ es un aumento de la temperatura promedio del planeta, sus diferencias locales son otro de sus rasgos.

Pese a ello, nadie puede escapar a ellas. No, al menos, a largo plazo, aunque no cabe duda de que las políticas **preventivas** y **paliativas**, así como el nivel económico de los países y damnificados a menudo resultan **decisivas**.

Independientemente de las medidas protectoras que se implementen, el cambio climático se manifiesta en forma de eventos extremos, sin distinciones. Como una especie de ruleta rusa, los eventos extremos castigan unas u otras zonas con tormentas y sequías más frecuentes, intensas y de una mayor duración, incendios, olas de calor, huracanes, tempestades tropicales, _____ torrenciales...

Conclusiones

Todo ello, sumado al _____ de los polos, cuyo aumento del nivel del mar se tragará amplias zonas costeras en todo el mundo. Y, por supuesto, a estas consecuencias se le suman otras no menos dramáticas como el aumento de **enfermedades**, inseguridad alimentaria o, por ejemplo, una creciente dificultad por parte de las industrias de aprovisionarse de recursos naturales, migraciones humanas (refugiados climáticos) y de especies.

Muchas se extinguirán y otras intentarán adaptarse a las nuevas condiciones climáticas, pero hacerlo contrarreloj complica mucho las cosas. Tanto que, las más de las veces, simplemente se convierten en un imposible. Al tiempo que otras _____ saldrán beneficiadas.

El futuro pinta muy oscuro, como dice la famosa canción. Los modelos climáticos nos advierten que la temperatura del planeta seguirá aumentando del mismo modo, o incluso más, si no reducimos las emisiones.

Detener el veloz avance con una reducción drástica de las **emisiones** de efecto invernadero es la única solución a nuestro alcance. De lo contrario, los gases de efecto invernadero seguirán acumulándose en la _____ y agravarán la **frecuencia e intensidad** de los fenómenos meteorológicos extremos.

Disponible en: <<https://www.ecologjaverde.com/el-cambio-climatico-explicado-por-la-ciencia-519.html>>. Accedido el 11 ago. 2018.

ACTIVIDAD 7 (0,1 cada / 0,6 total)

Contesta Verdadero (V) o Falso (F) de acuerdo con el texto de la actividad anterior:

1. () En el texto se defiende que la humanidad ha ejercido influencia sobre los cambios climáticos.
2. () La reducción de los gases de efecto invernadero ya no es capaz de contribuir a la reducción de la velocidad de los cambios climáticos.
3. () La industrialización parece haber contribuido a la subida de las temperaturas.
4. () Los cambios climáticos no varían mucho a nivel local.
5. () Entre las consecuencias del deshielo de los polos puede estar la falta de alimentos.
6. () Muchas regiones pueden desaparecer debido al deshielo causado por las subidas de temperatura.

Participante 5

Nivel: 8 ano EF-AF

¡Buen trabajo!

Comprensión de Lectura

1. (1.5) Vas a leer un texto sobre la escultora argentina Lola Mora. A continuación, contesta a las preguntas.

DELE B1 – Prueba 1 - Comprensión de Lectura – Tarea 2 – noviembre de 2018

Tras las huellas de Lola Mora

A veces buscar arte se convierte en toda una expedición: este es el caso. Para investigar las huellas de la importante escultora Lola Mora, emprendí un viaje al interior profundo de nuestro país hasta llegar al pueblo de El Tala, en Salta. Y no es fácil: primero hay que tomar un avión hasta el aeropuerto de Tucumán, luego atravesar el límite entre Tucumán y Salta, y después hacer unos 60 kilómetros en 4 X 4 por una ruta bastante desértica, en la que de vez en cuando aparecen víboras, o vacas paseando y tumbándose en el camino, tranquilas.

Pero además de naturaleza, El Tala tiene historias ocultas. A 2 kilómetros del centro está uno de los tesoros más preciosos para la historia artística de nuestro país: situada en la finca «El Dátil», la casa donde nació la talentosa escultora Lola Mora, un monumento nacional en un bello terreno privado. También hay en El Tala un centro cultural que lleva su nombre, «El Solar de Lola Mora», que es en realidad la casa de la cultura de El Tala y que no tiene obras de la artista.

La única escultura de Lola Mora que se expone en la zona es una estatua realizada en piedra como homenaje a Don Facundo Victoriano Zelarrayán, el primer jefe de la estación de trenes de la zona, en una plaza situada a las afueras del pueblo. Dicen que fue la última obra que realizó la artista. Ningún cartel indica que el trabajo pertenece a la famosa escultora. Solo se sabe por el «de boca a boca».

Esto es injusto: Lola Mora fue una de las escultoras más importantes de nuestro país y del mundo, a fines del siglo XIX y principios de XX. En nuestro país hay mucha obra suya localizada en lugares públicos que recorreremos diariamente, y su perfección en la disciplina llamó tanto la atención que hasta el gobierno de Rusia le encargó un monumento cuando la artista vivía en Roma gracias a una beca, aunque el trabajo no se concretó porque para ello Mora cambió de nacionalidad y se negó a hacerlo.

Dueña de una vida atípica para su época, talentosa y sobre todo libre, Mora fue una mujer incomprendida fuera y dentro de nuestras fronteras. Digámoslo: en esos momentos no abundaban las mujeres escultoras que vestían pantalones, y menos

aún, las que realizaban grandes monumentos en piedra. Su propia biografía está aún hoy en día llena de secretos.

El abandono de su figura hace que nadie recuerde que el 17 de noviembre – el día que vino al mundo – se celebra el Día Nacional del Escultor y de las Artes Plásticas como homenaje a ella.

PREGUNTAS

1. La persona que escribe el texto llegó al pueblo de EL Tala...
 - a) en diferentes medios de transporte.
 - b) tras hacer una expedición por el país.
 - c) por un camino en el desierto.

2. Según el texto, la casa donde nació Lola Mora...
 - a) está en un terreno en las afueras.
 - b) es hoy casa nacional de la cultura.
 - c) tiene muchos secretos por descubrir.

3. En el texto se dice que la escultura de Lola Mora que está en El Tala...
 - a) se encuentra junto a la estación.
 - b) tiene una inscripción con su nombre.
 - c) puede ser su obra más reciente.

4. Según el texto, Lola Mora...
 - a) trabajó para el gobierno ruso.
 - b) vivió en diferentes países.
 - c) decidió adoptar otra nacionalidad.

5. Según el texto, la vida de Lola Mora...
 - a) fue normal para su época.
 - b) tiene episodios desconocidos.
 - c) fue bien entendida en su país.

6. En el texto se dice que Lola Mora...
 - a) fue una mujer excepcional.
 - b) llevó una vida secreta.

c) fue muy reconocida en su país.

2. (1.5) Vas a leer un texto sobre el cantante y actor Chayanne. A continuación, contesta a las preguntas.

DELE A2 – Prueba 1 - Comprensión de Lectura – Tarea 5 – noviembre de 2018

La vida de Chayanne (Puerto Rico)

Chayanne es uno de los artistas hispanoamericanos más conocidos en el mundo. Es el tercero de cinco hermanos. Su nombre es Elmer, pero desde pequeño no lo llaman así. Fue su madre la que empezó a llamarlo Chayanne porque era el nombre de un actor de cine que le gustaba. Su amor por la música vino cuando empezó a cantar en la iglesia de su pueblo, donde también estudiaba guitarra.

En 1978 fue con su hermana a hacer una prueba para entrar en Los Chicos, un grupo de cuatro jóvenes que cantaban y bailaban. El director del grupo lo llamó y con 10 años empezó a cantar con ellos. Hasta 1983 dieron muchos conciertos por diferentes países de Latinoamérica.

Chayanne dejó el grupo en 1984 y un año después conoció al empresario puertorriqueño Gustavo Sánchez con el que fue a vivir a México. Allí hizo un disco muy famoso que se llamó *Chayanne es mi nombre*. Un año más tarde conoció a la abogada venezolana Marilisa Moronesse, con la que se casó unos años después.

En 1988 hizo su segundo disco, también llamado Chayanne. Además, ganó su primer MTV por el vídeo musical de la canción *Este ritmo se baila así*. Un año después, en 1989, la empresa Pepsi-Cola lo llamó para cantar y salir en un anuncio. Un año más tarde, regresó a Puerto Rico para hacer la serie de televisión *Tormento*. En 1990 escribió *Tiempo de vals*, una canción muy conocida que se pone en las fiestas de las chicas que cumplen 15 años. Años después, fue la canción elegida por su hija, Isadora, para su fiesta de cumpleaños. También ha hecho discos con canciones de sus artistas favoritos: Rubén Blades, José Feliciano, Camilo Sesto...

Chayanne ha vendido 50 millones de discos, pero dice que es un hombre normal. Cuando está con su familia, no habla del trabajo y tampoco canta. Le gusta jugar al tenis, al baloncesto, nadar e ir al gimnasio con su hijo Lorenzo. Le encanta estar con su hija y verla bailar, cantar y tocar el piano. Chayanne es un hombre muy familiar y le gusta pasar todo su tiempo libre en casa.

PREGUNTAS

1. En el texto se dice que Chayanne...

- a) tenía cinco hermanos que cantaban.
- b) cambió de nombre porque no le gustaba.
- c) participó en actividades musicales de la iglesia.

2. Según el texto, Chayanne entró en un grupo de música...

- a) en el que estaba su hermana.
- b) cuando tenía solo diez años.
- c) que tenía jóvenes de varios países.

3. Según el texto, cuando Chayanne llegó a México...

- a) conoció a Gustavo Sánchez.
- b) hizo un disco que gustó mucho.
- c) se casó con una abogada venezolana.

4. Según el texto, en 1989 Chayanne hizo...

- a) un anuncio.
- b) un vídeo musical.
- c) una serie de televisión.

5. De *Tiempo de vals*, el texto dice que...

- a) Chayanne la escribió para su hija.
- b) la han cantado otros artistas.
- c) es una canción que todavía se escucha.

6. De la vida privada de Chayanne, se dice que...

- a) practica deportes con su hijo.
- b) le gusta cantar con sus dos hijos.
- c) pasa poco tiempo con su familia.

3. (1.0) Lee el texto y rellena los huecos con la opción correcta entre **a), b) o c).**

DELE B1 – Prueba 1 - Comprensión de Lectura – Tarea 5 – noviembre de 2018

Estimados alumnos:

Tenemos el placer de comunicarles que, un año más, el Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas _____ 1 _____ la colaboración de nuestra Universidad para que un grupo de estudiantes del último año acompañe a los funcionarios del Banco Mundial en una serie de conferencias y actividades muy importantes a nivel internacional.

_____ 2 _____ todavía no hay fechas fijas, creemos que las conferencias y actividades tendrán lugar en Lima a partir de principios de octubre. Lo que ya sabemos es que serán mañana y tarde _____ 3 _____ ochos días. Para prepararse, los participantes realizarán un curso de prácticas una semana antes y, al final, cuando todo _____ 4 _____, recibirán un certificado oficial del Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas.

Aquellos de ustedes que _____ 5 _____ interesados pueden pasar por la secretaría de sus facultades o por la oficina de Responsabilidad Social Universitaria desde el día 17 del presente mes para dejar sus datos. Para la selección, se tendrán muy en cuenta las notas de la carrera y los idiomas que se conozcan. Además, será obligatorio pasar una entrevista.

OPCIONES

- | | | |
|-----------------|------------------|-----------------|
| 1. a) ha pedido | b) ha preguntado | c) ha explicado |
| 2. a) Aunque | b) Como | c) Cuando |
| 3. a) en | b) durante | c) para |
| 4. a) termina | b) termine | c) terminará |
| 5. a) sean | b) estén | c) tengan |

Gramática y vocabulario

4. (1.0) ¿Cuáles son las palabras que corresponden a cada definición?

- a. La _____ es el aparato que imprime textos e imágenes en papel.
- b. La _____ es un tipo de computadora portátil.
- c. El _____ nos permite interactuar con la computadora por medio de un cursor que aparece en la pantalla.
- d. El _____ es un aparato que sirve para reproducir sonidos.

Participante 6

Nível: Ensino Técnico Recursos Humanos (EM)

<p>Instruções: - Leia atentamente as questões. - Elabore as respostas com clareza, concisão, coerência e coesão. - Faça o exercício à tinta. - Não use corretivo, nem faça rasuras ao passar a tinta.</p>		<p>Dificuldades: Interpretação de Textos () Assimilação de conteúdo () Estabelecer relações ()</p>
---	--	--

¿Como se saluda a los españoles?

En España no a todo el mundo le gusta saludar o despedirse con beso en la mejilla, muy por el contrario a diferencia de nosotros cuando conocemos a alguien siempre somos más cariñosos, pero en España y en Latinoamérica sólo se saluda con besos a las personas que ya conocemos algún tiempo, es por eso que cuando vamos a hacer una entrevista de trabajo o a un lugar que no conocemos a nadie tenemos que usar saludos formales como : ``buenos días`` . ``buenas tardes`` ``buenas noches`` ``mucho gusto`` ``encantado o encantada`` ``es un placer``.

Y de la misma manera usamos despedidas formales a la hora de salir: ``adiós`` ``hasta Luego`` ``hasta pronto`` ``fue un placer conocerlo o conocerla``.

Pero cuando nos encontramos con nuestros amigos todo cambia... ``hola`` ``¿cómo estás?`` ``¿cómo te va?`` ``¿qué tal``. Y para despedirnos usamos ``chao`` ``hasta luego`` ``te voy a extrañar`` ``nos vemos``

1. El texto habla sobre _____
2. Pon 3 saludos formales _____
3. Pon 2 despedidas informales _____
4. Ahora pon en portugues los siguientes saludos y despedidas
 Buenos días _____
 Te voy a extrañar _____
 Adios _____
 Chao _____

Participante 7

Nível: 8 ano EF-AF

Los Derechos Humanos

Artículo 2: *Todo ser humano, cualquiera que sea su raza, color, nacionalidad, sexo, creencias políticas o de otra especie, sin importar cuánto dinero o propiedades tenga, la autoridad de su gobierno nacional o las políticas que éste aplique, está sujeto a los mismos derechos.*

¿Qué quiere decir discriminar?

Separar, considerar menos al otro, sólo porque es diferente, de otro color, de otra nacionalidad, de otro sexo, de otra estatura, de otro nivel económico...

- **El racismo:** Ser racista es pensar que hay razas superiores y razas inferiores. Esto no es verdad y sostenerlo ha conducido a horribles guerras y conflictos en la historia de la humanidad. Si todos los seres humanos somos iguales, también son iguales nuestros derechos.
- **El nacionalismo:** Una cosa es querer y defender el territorio donde nacimos y otra, muy diferente, suponer que se puede discriminar a alguien por la sencilla razón de que ha nacido en un sitio diferente.
- **El machismo:** Es suponer que la mujer no tiene los mismos derechos que el hombre. Todos formamos parte de una misma especie: la de los seres humanos. Por eso hombres y mujeres compartimos los mismos derechos.



1. Lee el texto abajo y contesta las preguntas: (1,5)

a. Defina racismo.

b. Defina nacionalismo.

c. Defina machismo.

d. ¿Cuáles de las discriminaciones mencionadas en el texto hay en Brasil? Justifica tu respuesta con ejemplos.

e. ¿Cuál es tu opinión sobre la discriminación? ¿Te hace sentido discriminar a alguien?

2. Relaciona las columnas: (1,0)

- (1) No nos oye
- (2) Marisa no ha vuelto todavía
- (3) Está muy delgada
- (4) Tiene la cara muy caliente
- (5) Me encuentro fatal
- (6) Quiero un periódico
- (7) No he conocido a nadie
- (8) Estoy buscando un pantalón
- (9) Ofrezco una recompensa para la persona
- (10) Quiero que mañana

- () Que encuentre mi perro
- () Se habrá quedado en la oficina
- () Será sordo
- () Quizá tenga fiebre
- () Te habrá hecho daño la comida
- () Habrá seguido un régimen
- () Que tenga guía de espectáculos
- () Sea un día muy feliz para ti.
- () Que sea más amable que Laura
- () Que vaya bien con esta camisa

3. Completa con **O/U**: (0,5)

a. plata _____ oro
 _____ pierna
 _____ huevo

b. Omar _____ José
 d. mujer _____ hombre

c. brazo
 e. Jamón

4. Completa con **Y/E**: (0,5)

a. perro _____ hiena
 _____ estado

b. tú _____ yo

c. ciudad

d. acero _____ hierro.

e. clara _____ yema

5. Escoge la opción que mejor completa el texto. (1,5)

¡Hola, Silvia!

¡Por fin _____ 1. (*llegaron/llegan*) las vacaciones de Semana Santa!

Pero, ¿tú _____ 2. (*crees/creo*) que estoy de vacaciones? Pues NO. Porque ayer, antes de irnos, el profe de mates nos _____ 3. (*dice/dijo*) que _____ 4. (*teníamos/tuvimos*) que repasar todas las lecciones; el de geografía que _____ 5. (*debemos/debíamos*) buscar en internet información sobre los ríos españoles, y la de inglés que teníamos que aprendernos de memoria todos los verbos irregulares. ¡Y todo esto en vacaciones!

Y no _____ 6. (*acabaron/acaban*) aquí mis problemas...

Primer día de vacaciones: esta mañana, mi madre me llama y me _____ 7. (*dice/dije*) "Recoge tu habitación, haz tu cama, pon la lavadora, friega los tazones del desayuno y limpia los cristales del comedor". Yo _____ 8. (*pensaba/pensé*) salir con mis amigos, escuchar un poco de música, jugar con los videojuegos, ver la tele... ¡Imposible!

Luego, por la tarde, mi hermano me dice: "Noemí, ¿me enseñas a navegar por internet?". Total: dos horas para _____ 9. (*enseñarle/enseñarte*). Yo pensaba ir a casa de Verónica y pasear por el centro comercial y ver las tiendas de ropa. ¡Imposible! A las cinco y media _____ 10. (*vuelves/vuelve*) mi padre del trabajo: "Noemí, ve al supermercado y compra una cinta de vídeo para grabar la película de esta noche". Yo pensaba montar en bici y llamar a Carolina para jugar al baloncesto. ¡Imposible! ¡Vivan las vacaciones!

Escríbeme pronto. Un abrazo.

Noemí.

6. Lee el texto y contesta las preguntas: (1,5)

¿Qué harías por un mundo mejor?

El profesor de Filosofía empezó la clase con esta pregunta. Un mar de respuestas vinieron a mi mente. Muy similares a las que respondieron mis compañeros de clase. “Daría más oportunidad a todos”. “Ayudaría a los más necesitados”. “Daría vivienda a quienes duermen por las calles”. “Inventaría alternativas que no perjudiquen tanto el ambiente”. “Acabaría con las guerras”. “Prohibiría la venta de armas”. Estas fueron las respuestas que dimos, pero la gran lección del día fueron las palabras del profesor. Él nos dijo: Estoy seguro que tendremos un excelente futuro si contamos con ustedes. Todo lo que han dicho está muy bien, pero lo más importante es que cada uno de nosotros haga su parte. Si cada uno hiciera su parte desde ahora, tendríamos un mundo perfecto.



a. ¿Qué habla el texto?

b. ¿Tú estás de acuerdo con la respuesta del profesor? ¿Por qué?

c. **¿Y TÚ?** ¿Cuál sería tu respuesta? ¿Qué harías por un mundo mejor?

Participante 8

Nível: 2 ano EM

De acuerdo con el cuento “La gallina degollada”, de Horacio Quiroga, conteste las preguntas. Todas las preguntas valen 1,0.

“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.

- 2) Depois de um ano que as crianças (os meninos) nasceram, começaram a sofrer de uma enfermidade. Qual seria?
 - (a) Depressão.
 - (b) Rubéola.
 - (c) Meningitis.
 - (d) Gripe.
 - (e) Esquizofrenia.

- 3) Por que os pais tiveram uma filha, mesmo já tendo 4 filhos?
 - (a) Porque eles tinham o sonho de uma família “normal” e tentaram um filho saudável.
 - (b) Porque eles gostavam muito de crianças e queriam uma família grande.
 - (c) Porque eles não usavam proteção para não engravidar.
 - (d) Porque a mulher engravidou sem querer e não queria a menina.
 - (e) Porque o pai desejava ter uma filha mulher a todo custo.

“[...] no hubo ya para los cuatro hijos mayores afecto posible. La sirvienta los vestía, les daba de comer, los acostaba, con visible brutalidad. No los lavaban casi nunca. Pasaban todo el día sentados frente al cerco, abandonados de toda remota caricia. De este modo Bertita cumplió cuatro años, y esa noche, resultado de las golosinas que era a los padres absolutamente imposible negarle, la criatura tuvo algún escalofrío y fiebre.”

- 4) Qual é a atitude dos pais frente aos filhos?
 - (a) Amavam todos igualmente: os meninos e a menina.
 - (b) Não tinham filhos.
 - (c) Mimavam os meninos e ignoravam a menina porque esta era muito doente psicologicamente.
 - (d) A empregada vestia a menina porque os pais não gostavam dela.
 - (e) Ignoravam os meninos, por causa das doenças, e só mimavam a menina com tudo que ela desejava.

“Pero la mirada de los idiotas se había animado; una misma luz insistente estaba fija en sus pupilas. No apartaban los ojos de su hermana mientras creciente sensación de gula bestial iba cambiando cada línea de sus rostros. Lentamente avanzaron hacia el cerco. La pequeña, que habiendo logrado calzar el pie iba ya a montar a horcajadas y a caerse del otro lado, seguramente sintió se cogida de la pierna.”

- 5) O que aconteceu com a filha do casal? E por que isso se sucedeu?
 - (a) Porque o mimo dos pais para com a menina causou inveja nos meninos, fazendo com que a matassem.

- (b) Porque eles não gostaram que a galinha fosse degolada na cozinha e, como consequência, mataram a irmã.
 - (c) Porque os meninos tinham pena que a irmã era doente e decidiram matá-la, para o seu bem.
 - (d) Porque os meninos queriam viver sozinhos, sem ninguém, e mataram a irmã.
 - (e) Não aconteceu nada com a irmã.
- 6) De acordo com a frase presente no conto, “*Sobre vinieron mellizos, y punto por punto repitióse el proceso de los dos mayores*”, o autor se refere aos filhos do casal. A palavra destacada significa:
- (a) Mestiços.
 - (b) Doentes.
 - (c) Bravos.
 - (d) Gêmeos.
 - (e) Desobedientes.
- 7) Por que o conto leva o nome de “La gallina degollada”?
- (a) Porque foram os meninos que mataram a galinha degolada.
 - (b) Porque a empregada degola a galinha na cozinha e a menina a auxilia.
 - (c) Porque os meninos matam sua própria irmã da mesma maneira que a galinha fora morta.
 - (d) Não há nenhuma relação entre a morte da irmã e da galinha.
 - (e) Porque a menina degola a galinha e, em seguida, é degolada.
- 8) Quais são as características de Horacio Quiroga?
- (a) Uruguaio, rebelde, vanguardista e escreve histórias sobre a morte.
 - (b) Uruguaio, comparado com Edgar Allan Poe e Parnasiano.
 - (c) Argentino, Parnasiano e escreve contos sobre animais e a morte.
 - (d) Chileno, comparado com Edgar Allan Poe e Expressionista.
 - (e) Uruguaio, comparado com Edgar Allan Poe e Modernista.
- 9) Qual é a relação entre esse conto e o “Almohadón de Plumas”?
- (a) Ambos são tratados em esfera familiar, mas sem destino trágico.
 - (b) Ambos são tratados em esfera familiar e possuem um final trágico.
 - (c) São completamente diferentes, não exibem similaridades.
 - (d) Ambos são tratados sobre animais e possuem destinos trágicos.
 - (e) Ambos são tratados sobre animais e somente “La gallina degollada” possui um final trágico.
- 10) Horacio Quiroga gostava de escrever sobre o que?
- (a) Eventos comuns, totalmente ligados à vida cotidiana.
 - (b) Sobre vampiros, lobisomens e qualquer outra criatura folclórica, conectando a elementos obscuros.
 - (c) Sobre a natureza como inimiga do homem e dos seios familiares, ressaltando nossas misérias e fragilidades.
 - (d) Sobre a humanidade, a natureza e como as coisas fluem, de forma positiva ou negativa.
 - (e) Sobre figuras da família e como elas interferem em nossas escolhas.

Participante 9

Nível: 2 ano EM

AVALIAÇÃO MENSAL - 3º TRI – Valor: 7 pontos

OBJETIVOS:

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnológicas e culturas

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

Parte textual: 3 pontos

1) Lee el texto y marca la opción correcta en el “gabarito”. (1 punto)

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubies; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan — no lo saben, lo terrible es que no lo saben —, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

CORTÁZAR, J. Historias de cronopios y de famas. Buenos Aires: Sudamericana, 1963 (fragmento).

Nesse texto, Júlio Cortázar transforma pequenas ações cotidianas em criação literária,

- a) denunciando a má qualidade dos relógios modernos em relação aos antigos.
- b) apresentando possibilidades de sermos presenteados com um relógio.
- c) convidando o leitor a refletir sobre a coisificação ser humano.
- d) desafiando o leitor a pensar sobre a enfermidade do tempo.
- e) criticando o leitor por ignorar os malefícios do relógio.

2) Lee el texto y marca la opción correcta en el “gabarito”. (1 punto)

La excelente cosecha literaria latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX puede resumirse en unos cuantos nombres: los del colombiano Gabriel García Márquez, el peruano Mario Vargas Llosa, los argentinos Jorge Luis Borges y Julio Cortázar, el cubano Alejo Carpentier, el chileno José Donoso, los mexicanos Octavio Paz y Carlos Fuentes... Hay más escritores dignos de figurar en ese cuadro de honor, por supuesto. Pero en él no podría faltar ninguno de los mencionados. Carlos Fuentes, fallecido ayer a los 83 años en Ciudad de México, se labró a pulso su puesto en él. Novelista, ensayista, dramaturgo, guionista de cine, profesor en las más destacadas universidades americanas y europeas, Fuentes supo reflejar en su obra el espíritu de México, forjado en el mestizaje y en la red de complejidades que comporta. Pero no sólo eso. En todo momento, Fuentes fue un paladín de la libertad, tanto en lo relativo a la imaginación y el talento creativo que impregna sus obras, como en lo referente al compromiso social.

Disponível em: www.lavanguardia.com. Acesso em: 27 jul. 2012.

Apesar da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, muitas expressões não são equivalentes. No texto, a expressão “a pulso” indica que Carlos Fuentes

- a) trabalhou em suas obras as questões relativas ao contexto social de seu país.
- b) escreveu suas principais obras com base no princípio da liberdade de criação.
- c) integrou o quadro dos escritores latino-americanos mais destacados do século XX.
- d) alcançou o devido reconhecimento literário dentro e fora de seu país por mérito próprio
- e) tratou em suas obras dos principais assuntos da cultura mexicana do passado e do presente.

3) Lee el texto y marca la opción correcta en el “gabarito”. (1 punto)



- 1) Tapar bien los recipientes donde guardamos el agua para nuestro consumo (1).
- 2) Lavar periódicamente las pilas y en caso de almacenar el agua utilizar bolsa *matarlarva* (2).

Eliminar de nuestro hogar cualquier objeto inservible: botellas, latas o llantas donde se acumula agua (3).

Cambiar el agua del bebedero de los animales diariamente (4).

Limpiar canaletas y evitar cualquier agua estancada (5).

Cambiar el agua de los floreros cada tres días (6).



Disponível em: <www.mspas.gob.sv>. Acesso em: 14 dez. 2009.

Os programas de prevenção à dengue não estão restritos a cidades brasileiras. No material elaborado sobre esse tema pelo Ministério da Saúde de El Salvador, país da América Central, objetiva-se

- apresentar a sequência de ações necessárias à prevenção da doença.
- instruir o leitor sobre como impedir a formação de criadouros do mosquito.
- descrever como se dá a proliferação do *Aedes aegypti* em El Salvador
- convencer o leitor sobre a necessidade do tratamento da doença.
- relatar experiências sobre como lidar com a multiplicação do *Aedes aegypti*.

1	2	3