



the ESP, São Paulo, vol. 23, nº 2 179-193

A INTERFACE ENTRE ENSINO E AVALIAÇÃO DA LEITURA **The Interface between the Teaching and Testing of Reading**

Marta Cristina da SILVA
(Universidade Federal de Juiz de Fora)

Abstract

This paper discusses the interfaces between foreign language teaching and testing with a focus on reading in order to present a reflection on some pedagogical applications. It also highlights the importance of theoretical principles to test design. It further calls into question the potential washback effects of the testing of reading on teaching and learning practice.

Key-words: *reading; foreign language teaching/learning; evaluation; impact.*

Resumo

O propósito deste trabalho é refletir sobre a inter-relação entre ensino-aprendizagem e avaliação da leitura em língua estrangeira e apresentar possíveis contribuições dessa reflexão para a prática de sala de aula. Pretende-se ressaltar a importância dos princípios teóricos para a elaboração de testes e questionar o efeito retroativo da avaliação sobre o processo de ensinar/aprender a ler.

Palavras-chave: *leitura; ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; avaliação; impacto.*

Introdução

Historicamente, as pesquisas no campo da aquisição e ensino de línguas desenvolveram-se separadamente das pesquisas sobre avaliação, como se essas áreas de investigação fossem inteiramente distin-



tas. No final da década de 80, começaram a surgir os primeiros estudos reconhecendo os pontos comuns de interesse, tanto em termos de objetivos das pesquisas quanto de procedimentos metodológicos. Bachman (1997) defende que os avanços teóricos sobre a aquisição e o ensino de línguas devem levar necessariamente ao desenvolvimento de pesquisas na área da avaliação. Do mesmo modo, para Alderson et al. (1999), se novas idéias sobre o processo de ensino-aprendizagem estão sempre surgindo, conseqüentemente deverão ocorrer mudanças na concepção e formas de avaliação que reflitam essas inovações.

No que concerne especificamente à leitura, as novas teorias que surgiram nas últimas décadas sobre o processo de ensino-aprendizagem certamente provocaram transformações nos instrumentos e critérios para avaliação. Se antes valorizava-se o ensino de estruturas formais, passou-se a enfatizar o uso comunicativo da língua; se a interferência da língua materna era vista como fator determinante, passou-se a considerar uma variedade de influências – cognitivas, afetivas e contextuais. Todas essas mudanças sugeriram novas formas de abordar a avaliação de leitura em língua estrangeira: por exemplo, ao invés de testar pontos isolados, itens estruturais ou lexicais específicos, deve-se levar em conta o efeito comunicativo global do texto (*integrative versus discrete-point approaches*).

Mas como essas mudanças, teoricamente informadas, refletem-se no contexto de sala de aula? De que forma os resultados dessas pesquisas interferem na atuação do professor? Este trabalho espera oferecer subsídios teóricos que permitam ao professor de língua estrangeira compreender melhor e, se necessário, buscar transformar sua própria prática de ensino e avaliação de leitura.

Antes de prosseguirmos, um esclarecimento importante sobre uma questão terminológica. Segundo Bachman (1997:20-24), o termo **avaliação** envolve tomada de decisões. Reunindo-se informações confiáveis e relevantes, a partir, por exemplo, de problemas de aprendizagem diagnosticados no cotidiano da sala de aula, é possível propor mudanças e reorganizar o planejamento de ensino ao longo do processo e em etapas posteriores. Outras decisões decorrentes da avaliação referem-se ao próprio futuro dos alunos, com base no estabelecimento de



critérios de aprovação e reprovação. **Teste** envolve quantificação de informações, diferenciando-se de descrições qualitativas. A testagem pode ser entendida apenas como parte do processo de avaliação. Bachman esclarece que nem todo teste atende a propósitos de avaliação, assim como nem toda avaliação depende da aplicação de testes. Contudo, adverte Holmes (1989), freqüentemente os dois termos são tomados como sinônimos, em consonância com uma abordagem de ensino mais tradicional.

Neste trabalho, quando nos referirmos à testagem, será na perspectiva não reducionista adotada por Hoffmann (1997:56), a de conceber o teste como “um procedimento investigativo”, capaz de iluminar o processo mais abrangente da avaliação.

1. Concepções de leitura na prática de avaliação

A prática avaliativa não pode ser concebida como uma atividade isolada ou simplesmente como uma etapa final de um processo de ensino-aprendizagem. Requer do professor uma visão ampla sobre sua disciplina e um conhecimento teórico consistente sobre os princípios da avaliação. Portanto, é importante considerar até que ponto a nossa prática de ensino e avaliação de leitura está fundamentada teoricamente; e, ainda, até que ponto existe coerência entre os princípios teóricos em que acreditamos apoiar nosso programa de ensino e as formas de testagem adotadas no contexto de sala de aula.

Ao analisar a articulação entre ensino e avaliação de leitura, partimos do pressuposto de que é preciso **saber o que se ensina para saber avaliar**. Nesse sentido, se o professor não for capaz de definir o que entende por habilidade de leitura, será muito difícil pensar em meios adequados para avaliar tal habilidade. Como afirma Alderson (2000:84), “a nossa avaliação representa a nossa visão de leitura”. A escolha de um determinado modelo de leitura tem implicações sobre **o quê e como** avaliar.

Para elaborar instrumentos de avaliação, o professor precisa conhecer as diferentes concepções sobre a natureza da leitura e levar



em conta o que as pesquisas mais recentes sugerem sobre o processo e não apenas sobre o produto. Não se trata de tarefa fácil. Não podemos perder de vista a complexidade do processo de leitura, que tem sido amplamente estudado nas últimas décadas, despertando o interesse de pesquisadores das mais diversas áreas, como antropologia, filosofia, psicologia, educação e inteligência artificial, além da lingüística e da lingüística aplicada. Na verdade, como afirma Goodman (1996:116), temos já um conhecimento considerável sobre leitura, mas há muito mais a aprender, uma vez que esse é um processo essencialmente dinâmico.

Outra dificuldade refere-se ao fato de que a leitura passou a ser estudada de modo muito segmentado. No conjunto das pesquisas, prevalece uma visão compartimentalizada. Em meio às várias perspectivas, em que cada aspecto envolvido é tomado isoladamente, a investigação acaba por perder o caráter totalizador, que nos ajudaria a compreender melhor o fenômeno. Essa excessiva fragmentação do objeto de estudo afeta não só o trabalho dos próprios especialistas, mas exerce uma influência decisiva sobre a atuação do professor.

Ora, se o pedagogo é bombardeado com várias teorias, várias terminologias e várias concepções, como aponta Kato (1995:98), o mesmo ocorre no contexto de sala de aula com o professor, que tem a difícil tarefa de operacionalizar essas muitas concepções em termos de metodologias e abordagens. Não se espera, portanto, de nenhum professor, assim como de nenhum especialista, uma resposta pronta e definitiva sobre o que é o processo de leitura. Mas é imprescindível saber até onde as pesquisas avançaram e ter consciência de que muitas questões ainda requerem investigações mais profundas. Além disso, apesar da fragmentação dos estudos e da multiplicidade dos modelos de leitura, deve-se buscar uma visão global, interdisciplinar, considerando-se as contribuições de cada área e suas implicações pedagógicas.

Zilberman, em 1987, já chamava a atenção para o fato de que, “no âmbito da escola, a reflexão sobre leitura confunde-se com **metodologia de ensino**” (1995:84, grifo nosso), reduzindo-se, via de regra, a técnicas propostas pela didática ou a modelos voltados exclusivamente à leitura de obras literárias. Tal problema ainda hoje se verifi-



ca nos cursos de formação de professores, em que a leitura é estudada muito mais do ponto de vista metodológico do que teórico.

Acreditamos, contudo, que o professor deva sempre contar com um suporte teórico e incorporar a pesquisa à sua rotina de trabalho para enfrentar tais desafios e ser capaz de analisar criticamente o que é mais adequado ao seu programa de leitura em cada contexto específico de ensino-aprendizagem. Não se trata de desvalorizar as vivências acumuladas pelo professor ao longo de sua prática de sala de aula; mas não se deve, por outro lado, hipervalorizar essa experiência a ponto de dissociá-la da pesquisa e da reflexão contínua.

Este é um ponto fundamental para o professor de leitura tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, que é nosso foco de investigação: com o apoio de uma fundamentação teórica, o professor precisa perguntar-se o que significa ensinar/aprender a ler, para que possa tomar decisões sobre como avaliar. Alderson (2000: 2) situa muito bem a questão:

How can we possibly test whether somebody has understood a text if we do not know what we mean by 'understand'? How can we possibly diagnose somebody's 'reading problems' if we have no idea what might constitute a problem, and what the possible 'causes' might be? How can we possibly decide on what 'level' a reader is 'at' if we have no idea what 'levels of reading' might exist, and what it means to be 'reading at a particular level'?

Sem esperar por uma compreensão perfeita dos nossos construtos, o que nos deixaria certamente frustrados, precisamos desenvolver algum conhecimento sobre o que entendemos como leitura para definir precisamente o que queremos avaliar. Devemos, ainda, buscar aprofundar algumas questões específicas sobre a natureza da leitura em língua estrangeira (LE), como por exemplo: um bom leitor em língua materna (LM) é necessariamente um bom leitor em LE? Até que ponto problemas de leitura em LE podem ser atribuídos à falta de habilidade/hábito de leitura em LM? Como avaliar se um desempenho insatisfatório é propriamente um problema de leitura ou de conhecimento da língua em si?



Se as concepções teóricas do professor certamente terão consequências sobre o planejamento e elaboração de testes (*test design*), maiores serão as implicações quando houver um descompasso entre a abordagem de ensino de leitura e os procedimentos de avaliação. O que estamos defendendo é que ensino e avaliação devem estar assentados nas mesmas bases teóricas se pretendemos assegurar a validade dos nossos testes. McNamara (2000:10) sustenta que os diversos tipos de testes refletem uma variedade de orientações teóricas, exemplificando:

(...) approaches which see performance in the criterion as an essentially cognitive activity will understand language use in terms of cognitive constructs such as knowledge, ability, and proficiency. On the other hand, approaches which conceive of criterion performance as a social and interactional achievement will emphasize social roles and interaction in test design.

Em outras palavras, se um determinado programa de ensino de leitura em LE baseia-se numa visão sócio-interacional de linguagem e de aprendizagem, o professor não deve pensar na avaliação segundo uma visão behaviorista. Embora a abordagem comunicativa tenha impulsionado significativamente o ensino de língua estrangeira nos últimos vinte anos, o que está subjacente à avaliação da leitura, muitas vezes, é ainda uma visão mecanicista – formal, estruturalista – da aprendizagem.

Cabe lembrar que, embora as pesquisas sobre leitura tenham avançado consideravelmente, o mesmo não se pode dizer dos estudos sobre avaliação de leitura. Abordagens tradicionais preocupam-se principalmente em assegurar que os testes tenham validade e confiabilidade e sejam, ao mesmo tempo, fáceis de administrar e corrigir. Por essa razão é que muitos testes de leitura que conhecemos se restringem a avaliar da forma mais simples e objetiva possível a compreensão da idéia principal e a compreensão detalhada do texto, normalmente combinadas com questões de vocabulário.

Na verdade, não existe uma receita a seguir, não há um único tipo de avaliação que possa ser considerado **o melhor** em qualquer situação de testagem. Sem uma reflexão aprofundada, o professor muitas



vezes decide seguir o modelo de algum teste amplamente utilizado e acaba por adotar um instrumento de avaliação inadequado para seus interesses ou para as necessidades do grupo que está sendo avaliado.

Apesar disso, é possível encontrar na literatura sobre avaliação importantes subsídios teóricos que podem ajudar o professor a construir seus próprios modelos.

2. Efeitos da avaliação sobre o ensinar-aprender

Já apontamos a relevância do papel do professor no sentido de articular coerentemente os fundamentos teóricos e os objetivos de seu programa de ensino com os procedimentos de avaliação. Isso significa dizer que as tarefas propostas para avaliar o aluno devem ser, sob todos os aspectos, semelhantes às situações de aprendizagem vivenciadas na sala de aula.

Numa outra perspectiva, é necessário que o professor esteja atento ao tipo de influência que sua avaliação irá exercer sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esse efeito é conhecido na literatura como **impacto** ou *washback*. Vejamos a que exatamente esses termos se referem.

Conforme Bachman & Palmer (1996), o impacto da avaliação opera em dois níveis:

- **Macro:** em termos da sociedade e do sistema educacional em geral;
- **Micro:** em termos dos indivíduos, afetados por um determinado uso dos resultados.

Toda forma de avaliação traz em seu bojo certos objetivos, valores e **conseqüências**: “sempre que avaliamos, nós o fazemos num contexto de valores e propósitos específicos, e nossa escolha terá conseqüências específicas tanto para os indivíduos quanto para o sistema envolvido” (Bachman & Palmer, 1996:30).



Trata-se, na verdade, de uma inter-relação, ou “ciclo interacional”, nas palavras de Lussier (1992:42). A pergunta inicial **o que ensinar?** serve de fundamento não só para o processo de ensino-aprendizagem (**como ensinar?/como fazer aprender?**), como para o próprio sistema de avaliação (**o que avaliar?/quando e como avaliar?**). Por outro lado, os impactos da avaliação permitem rever todo o processo e, dependendo do tipo de efeito, podem realimentá-lo ou levar até mesmo à redefinição dos objetivos iniciais.

De acordo com a concepção de Bachman & Palmer, o impacto engloba o que os pesquisadores chamam de *washback* (o termo mais usado na lingüística aplicada) ou *backwash* (por exemplo, Hughes, 2000). Hughes define *washback* simplesmente como “o efeito da avaliação sobre o ensino e a aprendizagem” (2000:1). Outros autores consideram que sua abrangência é maior e muito mais complexa, na medida em que pode interferir em crenças e práticas educacionais. Para nossa discussão, usaremos aqui o termo impacto em consonância com uma visão mais ampla sobre os possíveis efeitos da avaliação.

Vejamos inicialmente a extensão do impacto sobre os indivíduos os mais diretamente afetados: os alunos e os professores.

Para Bachman & Palmer (1996), há três aspectos da testagem que podem influenciar os alunos:

- 1) A experiência de fazer o teste e, em alguns casos, de se preparar para o teste;
- 2) O *feedback* que eles recebem sobre seu desempenho no teste;
- 3) As decisões tomadas a seu respeito com base nos resultados do teste.

No momento de fazer o teste, vários fatores interferem na atuação do aluno, podendo facilitar ou prejudicar seu desempenho. Na avaliação da leitura, deve-se observar, por exemplo, se o conteúdo do texto está relacionado ao conhecimento de mundo do aluno; se as características da tarefa correspondem às situações de leitura na vida real; se o tipo de tarefa permite ao aluno usar estratégias adequadas para chegar à



compreensão; se as questões propostas ajudam o aluno a consolidar o seu conhecimento lingüístico.

A sugestão de Bachman & Palmer (1996), nesse caso, para um impacto **positivo** (maior motivação, tarefas mais autênticas e interativas, melhor desempenho) é envolver os alunos no planejamento do teste e permitir que eles façam sua própria avaliação sobre os textos e tarefas após a testagem.

Quanto à preparação dos alunos, pode ocorrer que as atividades de ensino-aprendizagem sejam orientadas basicamente pelo programa do teste e que sejam praticadas em sala de aula apenas as técnicas necessárias à sua realização. É o que normalmente acontece com testes de massa, exames para o ingresso em universidades, por exemplo. Se um determinado exame avalia a compreensão de textos através de questões de múltipla escolha, é pouco provável que o professor utilize outras técnicas na preparação de seus alunos.

Os tipos de *feedback* são também muito importantes, determinando o tipo de resposta afetiva dos alunos em relação ao teste. O *feedback* não pode ficar limitado a esclarecimentos sobre pontuações e notas. Nem a conceitos padrões como **ótimo, bom, regular**, que parecem atender mais à necessidade de se rotular o trabalho do aluno do que efetivamente a contribuir para sua aprendizagem. Para que a resposta seja positiva, o professor deve rever todas as questões com os alunos, ajudá-los a interpretar os resultados, incentivá-los a superar as dificuldades e dar orientações individualizadas. Essa preocupação com o *feedback* ultrapassa a concepção de avaliação como produto, situando-a, sobretudo, como “instrumento de diálogo”, tal como define Júdice (2000:42): “Foi longo o percurso para se ter consciência de que avaliação não é ponto final do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, constituindo, antes de tudo, parada para olhar em torno, verificar o percurso e redefinir a rota”.

Tendo em vista que as decisões tomadas em função dos resultados podem trazer sérias conseqüências para a vida dos alunos, os professores precisam ter muito cuidado para que seus critérios sejam realmente justos. Além disso, esses critérios devem ser explicitamente in-



formados aos alunos. Num curso de inglês instrumental para leitura, por exemplo, os alunos precisam saber se sua aprovação dependerá exclusivamente das notas obtidas em testes formais ou se será considerada a sua progressão ao longo do programa de ensino. Afinal, como afirma Lussier (1992), no fim do processo o aluno deverá estar necessariamente melhor. Há de se prever um impacto negativo quando as decisões se baseiam na soma puramente matemática dos resultados, levando em conta não o percurso do próprio aluno, mas um padrão ideal preestabelecido (*o leitor ideal*).

Em relação aos professores que elaboram, aplicam e corrigem os testes, acredita-se que sua abordagem de ensino seja normalmente afetada pela avaliação, em maior ou menor grau e de forma positiva ou negativa.

Segundo Lussier (1992), avaliar permite ao professor, a partir dos dados recolhidos, detectar pontos fortes e fracos no processo de ensino-aprendizagem, identificar as razões das dificuldades dos alunos e investigar em que momento de seu caminho elas surgiram, a fim de conceber um ensino mais apropriado e adotar medidas de apoio mais adequadas. Dependendo do impacto da avaliação, o professor precisará rever os objetivos do curso, o programa e a metodologia utilizada para alcançar os objetivos. Avaliar, portanto, na concepção de Lussier, é “dar um sentido aos resultados” (1992:124). Para a autora, quanto mais a avaliação pedagógica estiver integrada ao processo de ensino-aprendizagem, mais significativa ela se torna.

Entretanto, conforme Hughes (2000), o efeito retroativo pode ser prejudicial quando há um descompasso entre os objetivos do curso e o que está sendo avaliado. Bachman & Palmer (1996) falam também em impacto negativo quando o professor se vê na situação de **ensinar para o teste**, mesmo que isso signifique contrariar os princípios e objetivos de seu programa de ensino. Nessa idéia de ensinar para o teste, há prejuízos para o ensino e para a própria avaliação. Se o que o professor ensina não é relevante para a situação de testagem (ou o inverso), isso certamente afetará o aspecto de autenticidade dos testes. Ao abordar as semelhanças entre os processos de ensino e avaliação de leitura, Alderson (1996) faz um alerta: se parece inadequado ao professor ensinar o que é exigido no teste, deve-se questionar o valor do que está sendo testado.



Não é difícil encontrar exemplos de impacto negativo quando se trata da avaliação da leitura, muitas vezes incompatível com a prática da leitura em sala de aula. Como bem explicitam Calkins, Montgomery & Santman (1998), nosso empenho em encontrar medidas mais objetivas para testar a compreensão pode nos levar a avaliar outras habilidades que não propriamente a habilidade de leitura. Isso é particularmente problemático para o professor de LE, dividido entre testar compreensão ou proficiência lingüística.

Na visão de Hughes (2000), além de serem praticáveis, válidos e confiáveis, os testes devem ter necessariamente um efeito retroativo benéfico sobre o ensino. Outros autores, da mesma forma, consideram que o teste só é válido se o efeito sobre o ensino é positivo. Para Read & Chapelle (2001), os impactos previstos já devem constar da fase de planejamento dos testes (*test design*), com a finalidade de demonstrar claramente para os alunos e professores envolvidos como se pretende contribuir para o processo de ensino-aprendizagem através da avaliação. Todos os esforços, complementam os autores, devem ser no sentido de que o uso do teste tenha um impacto positivo sobre o público pretendido e que quaisquer efeitos negativos sejam minimizados.

Mas a questão não é tão simples: bons testes não irão automaticamente promover uma boa prática de ensino-aprendizagem, ao contrário do que se acreditou por muito tempo.

Bachman (2000) explica que a literatura na área de *washback* só ganhou novo impulso com as pesquisas pioneiras de Alderson & Wall (1993). Só então passou-se a compreender a complexidade do fenômeno: “Se a validade é uma propriedade intrínseca ao teste, acreditamos que o *washback*, se é que ele existe – o que ainda tem que ser demonstrado – é provavelmente um fenômeno complexo que não pode ser diretamente relacionado à validade do teste” (Alderson & Wall, 1993:116). Na verdade, seus estudos demonstraram que o impacto da avaliação varia de acordo com os aspectos do ensino que são afetados (conteúdo e metodologia, por exemplo). Os testes em si mesmos não são garantia de impacto positivo, nem implicam necessariamente um efeito prejudicial ao ensino. Muitos fatores podem interferir no impacto, como o tipo de preparação para o teste, a relevância que professor e



alunos lhe conferem, a conscientização do professor sobre sua própria abordagem de ensino e a disponibilidade desse professor em mudar sua prática.

Gimenez (1999:36), a partir da pesquisa sobre o efeito dos exames vestibulares de inglês da Universidade Estadual de Londrina no ensino médio, propõe que “o efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito do ensino e das chances de aprovação de seus alunos”. Assim, temos um exemplo de efeito negativo quando a preocupação do professor se restringe a ensinar **macetes** para que os alunos consigam obter aprovação. Por outro lado, o efeito seria positivo se houvesse uma compatibilidade entre as habilidades exigidas pelo exame e o ensino, ou seja, “um ensino voltado para fazer com que as habilidades julgadas necessárias fossem adquiridas” (Gimenez, 1999:24).

Mesmo ao se focar as características intrínsecas ao teste, é necessário ter em mente que a influência da avaliação sobre o ensino pode variar muito em extensão e profundidade. Assim, por exemplo, como argumenta Douglas (2000), ao se avaliar o impacto de uma tarefa baseada em situações de uso (*target language use task*), pode ocorrer que a tarefa seja tão específica ou insignificante que seu efeito sobre valores pedagógicos e sociais será praticamente nulo.

Quanto ao impacto potencial sobre a sociedade e os sistemas educacionais, Bachman & Palmer (1996) referem-se especialmente aos testes de massa, em que as decisões tomadas atingem um grande número de pessoas. Se medir, avaliar e decidir têm um alcance social, deve-se considerar cuidadosamente as possíveis conseqüências dessas ações. Os autores questionam: “se o teste reflete apenas os valores e propósitos de um pequeno segmento da sociedade, em que medida poderia exercer uma influência positiva ou negativa sobre os valores e propósitos da sociedade como um todo?” (Bachman & Palmer, 1996:34).

Mais uma vez, não se pode ter uma visão reducionista sobre a questão do impacto. Cabe ressaltar que mudanças realizadas na prova de língua estrangeira para ingresso nas universidades brasileiras nem sempre são acompanhadas de mudanças efetivas na educação, seja ao nível do ensino fundamental ou médio. Scaramucci já demonstrou isso



muito bem, ao investigar o efeito retroativo dos exames vestibulares de inglês da Unicamp no contexto de uma escola pública de Campinas. Segundo essa pesquisa (Scaramucci, 1999), a proposta de leitura da Unicamp teve um impacto muito pequeno na orientação do ensino, na medida em que os conceitos de leitura e de linguagem do professor, bem como sua metodologia, permaneceram inalterados. A autora chegou à conclusão de que, além das características específicas do exame, outros fatores, “existentes na escola, na educação e na sociedade” (Scaramucci, 1999:18) estariam exercendo sua influência.

3. Conclusão

O presente trabalho permitiu-nos discutir como as concepções de avaliação e de ensino-aprendizagem da leitura se inter-relacionam no universo da sala de aula. A avaliação não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas deve integrar-se, sob todos os aspectos, ao processo de ensino planejado pelo professor e ao processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno.

Buscamos focalizar a atuação do **professor** em sua prática pedagógica de ensino e avaliação frente às várias orientações teóricas sobre a natureza da leitura. Vimos que há diferentes modelos de leitura e contribuições das mais diversas disciplinas, o que torna compreensível a dificuldade do professor de operacionalizar conceitos. Na literatura específica sobre avaliação de leitura, que ainda apresenta muitas lacunas a serem preenchidas, constatamos que as pesquisas chegam a resultados, por vezes, contraditórios. De qualquer modo, defendemos que o professor precisa estar teoricamente informado e investigar sua própria prática para ser capaz de selecionar o que é mais adequado ao seu contexto, tendo em vista os objetivos específicos de seu grupo particular de alunos.

Tivemos também como objetivo discutir os efeitos da avaliação sobre os processos de ensinar/aprender a ler. A noção de efeito retroativo comumente encontrada na literatura inclui o impacto potencial sobre os candidatos, sobre as atividades de ensino-aprendizagem e sobre a sociedade e os sistemas educacionais. Para muitos especialistas, os



testes podem fornecer informações relevantes para se questionar, avaliar e, se for o caso, redefinir os objetivos do programa de ensino. Vimos, contudo, que não se pode ter uma visão determinista a respeito da influência da avaliação no ensino. Mudanças nas provas de LE não implicam necessariamente mudanças na prática de leitura em sala de aula, tendo em vista as limitações impostas ao professor pela escola e pela sociedade, entre outros fatores igualmente relevantes.

Diante de tais considerações, podemos concluir que buscar aperfeiçoar instrumentos de avaliação não é apenas uma questão metodológica. Os resultados dos testes podem iluminar, de maneira sugestiva, diversos aspectos envolvidos no **processo** da leitura e, ao mesmo tempo, levar à tomada de consciência, por parte do professor, de sua abordagem de ensinar.

Recebido em: 10/2001. Aceito em: 04/2002.

Referências bibliográficas

- ALDERSON, J.C. 1996 The testing of reading. IN: C. NUTTALL (ed.) *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan.
- _____. 2000 *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- ALDERSON, J.C. & D. WALL. 1993 Does washback exist? *Applied linguistics*, **14.2**: 115-129.
- _____. et al. 1999 *Language construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F. 1997 *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- _____. 2000 Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, **17.1**: 1-41.
- _____. & A.S. PALMER. 1996 *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- CALKINS, L. et al. 1998 *A teacher's guide to standardized reading tests: knowledge is power*. Heinemann.
- DOUGLAS, D. 2000 *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge University Press.



- GIMENEZ, T. 1999 Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, **34**: 21-37.
- GOODMAN, K.S. 1996 *On reading: a common-sense look at the nature of language and the science of reading*. Heinemann.
- HOFFMANN, J. 1997 *Avaliação: mito e desafio*. Mediação.
- HOLMES, J. 1989 Feedback: a systems approach to evaluation and course design. *Working papers*, **21**. CEPRIL/LAEL/PUCSP.
- HUGHES, A. 2000 *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- JÚDICE, N. 2000 *Avaliação: um instrumento de diálogo*. Palavras.
- KATO, M. 1995 Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. IN: M. ABREU (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Mercado de Letras.
- LUSSIER, D. 1992 *Évaluer les apprentissages: dans une approche communicative*. Hachette.
- MCNAMARA, T. F. 2000 *Language testing*. Oxford University Press.
- READ, J. & C.A. CHAPELLE 2001 A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, **18.1**: 1-32.
- SCARAMUCCI, M.V.R. 1999 Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, **34**: 7-20.
- ZILBERMAN, R. 1995 Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. IN: M. ABREU. (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Mercado de Letras.

Marta Cristina da Silva holds an MA in Theory of Literature from the Federal University of Juiz de Fora, where she teaches both general English and English for specific purposes. She is currently carrying out her PhD in Applied Linguistics at UFF. Her main research interests lie in the areas of reading, with a focus on instructional aspects, and evaluation.