

STANKE, R. C. S. F. Avaliação da Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Tipologia de Exercícios e Questões. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 477- 495, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

AVALIAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: TIPOLOGIA DE EXERCÍCIOS E QUESTÕES

Roberta Cristina Sol Fernandes STANKE

(Universidade Federal do Rio de Janeiro/
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
roberta_stanke@yahoo.de

Ralph Ferreira da SILVA

(Universidade Federal do Rio de Janeiro/
Instituto Cultural Germânico/
Instituto Goethe - Rio de Janeiro)
ralph_deutsch@yahoo.de

RESUMO: A avaliação na sala de aula de língua estrangeira é um tema controverso, especialmente da avaliação da compreensão de textos escritos. A leitura é uma atividade interativa que envolve o engajamento dos conhecimentos de mundo, textual e lingüístico do leitor (Kleiman, 2004c). Práticas comuns de sala de aula, porém, parecem inibir o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aprendiz, o que se reflete na elaboração das avaliações. Testes e provas de alemão, elaboradas por monitores do Projeto CLAC da UFRJ, foram analisadas à luz do referencial teórico e da tipologia de exercícios e questões postulada por Albers e Bolton (1995).

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; leitura; língua estrangeira.

ABSTRACT: Assessment in the foreign language classroom is a very controversial topic, specially the assessment of the reading comprehension. Reading is a process in which the lector engages his or her world knowledge, textual knowledge and linguistic knowledge to understand a text (Kleiman, 2004c) and it reflects on the design of tests and exams. The common practices in the classroom seem to inhibit the learner's reading comprehension skills. Tests and exams of German, that were designed by student-teachers from the CLAC - Project at UFRJ, were analyzed according to the theoretical assumptions of Albers and Bolton (1995).

KEY-WORDS: assessment; reading; foreign language

0. Introdução

Testes e provas são fatores de tensão não só para os alunos que serão submetidos a essas avaliações, como também para os professores de língua estrangeira, que precisam, muitas vezes, não só corrigir, mas também elaborar tais avaliações. Esse é o caso dos monitores do Projeto CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

De acordo com Zyngier e Azevedo (2002), o CLAC é um projeto de ensino e pesquisa desenvolvido na Faculdade de Letras da UFRJ. O Projeto CLAC tem como objetivo geral o aumento do intercâmbio entre a Universidade e a Comunidade, através da formação de profissionais conscientes de sua realidade. Alguns objetivos específicos do Projeto são a formação de professores de línguas preparados para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de pesquisa empírica em sala de aula e o acesso da população de baixa renda a cursos de línguas.

Os cursos de línguas são ministrados por monitores, alunos dos diferentes cursos de graduação em Letras, sob a orientação dos professores ou mestrandos da Faculdade.

Dessa forma, os monitores do Projeto CLAC vivenciam as diferentes etapas do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, não só através da reflexão teórica em torno deste processo, como também por meio da prática, desde a preparação de planos de aula, até a elaboração e correção de testes e provas.

Algumas dessas avaliações, elaboradas pelos monitores de língua alemã do Projeto CLAC no período de agosto de 2004 até junho de 2006, formaram o *corpus* utilizado no presente artigo e foram analisadas, principalmente, de acordo com os pressupostos teóricos e a tipologia de exercícios e questões postulada por Albers e Bolton (1995).

1. Fundamentação teórica

1.1. Elementos norteadores da avaliação

Os objetivos da aprendizagem são os elementos norteadores para a elaboração de provas e testes. A partir da determinação dos objetivos de aprendizagem, são definidas as etapas necessárias para que esses objetivos sejam alcançados. No contexto de sala de aula de língua estrangeira, a avaliação, de acordo com Albers e Bolton (op cit), pode

ser um efetivo instrumento para a verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Através do resultado das avaliações, o professor pode manter as etapas planejadas para alcançar os objetivos de aprendizagem, ou mudá-las, caso esses objetivos não estejam sendo alcançados. Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação na sala de aula de língua estrangeira desempenha um importante papel no planejamento da aula, na realização propriamente dita dessa aula e na verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Neuner (1990) aponta quatro aspectos que devem ser observados para a escolha do texto que será trabalhado na sala de aula de LE, sendo três desses passos também bastante apropriados para serem seguidos na escolha do texto para a avaliação da compreensão de textos escritos. Como mencionado, primeiramente, deve-se determinar os objetivos da aprendizagem, no nosso caso, os objetivos de leitura, para que então sejam dados os passos visando a alcançar esses objetivos de leitura.

O primeiro aspecto a ser observado é a determinação do tipo de leitura que se quer avaliar, se uma leitura global, detalhada ou seletiva do texto. O segundo aspecto é a análise das condições das quais o aprendiz dispõe para a leitura daquele texto, ou seja, verificar se o conhecimento prévio do aprendiz está em consonância com o material textual.

Isso quer dizer que é preciso analisar não só a conformidade do conhecimento lingüístico do aprendiz em relação ao nível lingüístico do texto, mas também de seu conhecimento de mundo em relação ao assunto do texto.

O terceiro aspecto é a análise do próprio material textual, ou seja, se o tema do texto desperta o interesse do aprendiz e se é acessível a ele, além do levantamento das dificuldades lingüísticas que o aprendiz possa vir a enfrentar frente ao texto, como o vocabulário e a gramática. Nesse momento, é importante também analisar o gênero textual: o aprendiz conhece o gênero textual em questão? Que dificuldades tal gênero pode oferecer?

Kleiman (2004b) também cita como critérios para a escolha do texto "(...) a legibilidade, ou o grau de dificuldade, a relevância e o interesse, tanto do ponto de vista de apelo ao aluno quanto do ponto de vista dos objetivos acadêmicos (...)" (p. 26). Visto o elemento que norteia a elaboração de testes e provas, faz-se necessário definir tais termos.

1.2. Avaliação: testes e provas

De acordo com Albers e Bolton (1995), há três tipos de provas e testes de língua estrangeira: a *prova ou teste de nivelamento*; de *verificação do desenvolvimento da aprendizagem* e de *proficiência lingüística*.

Ainda segundo os autores, a *prova* é uma avaliação formal, padronizada e orientada por critérios oficiais, com o objetivo de verificar o nível de proficiência de um único aprendiz, independentemente do grupo ao qual esse pertence, do material didático utilizado e da abordagem ou metodologia seguida.

Pode-se citar como exemplos de avaliações formais o *Start Deutsch 1*, o *Start Deutsch 2* e o *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Esses exames certificam, respectivamente, o nível lingüístico A1, A2 e B1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras¹.

O *teste* é uma avaliação informal, sem orientação oficial, e, por isso, não requer do aprendiz nenhuma preparação especial. Com esse tipo de avaliação, deseja-se verificar o nível lingüístico do grupo.

No Projeto CLAC, todos os alunos de todos os idiomas passam por duas avaliações semestrais em datas pré-estabelecidas e por seu caráter geral e padronizado, apesar de não ser orientado por critérios oficiais, e também por objetivar a verificação do nível de proficiência de um único aprendiz, essas avaliações são denominadas *provas*. No presente artigo, foram analisadas as *provas de verificação da aprendizagem* elaboradas pelos monitores de língua alemã do Projeto CLAC.

Conforme Albers e Bolton (1995), para que a avaliação seja um instrumento eficiente de verificação, sua elaboração deve ser regida por princípios de *validade*, *confiabilidade* e *objetividade*. O *princípio de validade* diz respeito ao conteúdo programático, ou seja, apenas a matéria trabalhada em sala de aula deve ser avaliada.

O *princípio de confiabilidade* está ligado à formulação do corpo e do enunciado das questões, e garante que essas questões sejam claras e livres de ambigüidades, de modo que os aprendizes não tenham

¹ Para maiores informações a respeito do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras, ver site do Council of Europe, www.coe.int.

dificuldades na compreensão do(s) objetivo(s) de tais questões e, conseqüentemente, na elaboração das respostas.

O *princípio de objetividade* relaciona-se aos critérios de correção, isto é, assegura uma avaliação delimitada por critérios de correção, clara e previamente estabelecidos, evitando que correções muito discrepantes possam ocorrer. Esses princípios garantem uma avaliação *válida, confiável e objetiva*, além de nortearem não somente o seu conteúdo e a sua forma, como também a sua correção.

O Anexo 1, constante na seção intitulada ANEXOS, é o exemplo de uma questão elaborada com o objetivo de avaliar a expressão oral do aprendiz. O candidato deveria ler em voz alta um trecho do conto de fadas "Branca de Neve" – *Schneewittchen*, retirado do livro didático *Eurolingua Deutsch 3*.

Esse tipo de questão serve apenas para avaliar a pronúncia do aprendiz, pois, ao ler em voz alta, a atenção volta-se para a forma das palavras e não para o seu conteúdo, para o seu significado.

Com esse tipo de questão não se consegue avaliar a expressão oral do aluno, pois esse não estará produzindo nada, mas sim reproduzindo, nem mesmo a compreensão leitora, já que estará concentrado na pronúncia das palavras e não no sentido do texto.

Além dos aspectos já destacados, tal questão está em conflito com o *princípio de validade*. Apesar de os alunos já estarem familiarizados com o gênero textual contos de fadas em língua materna, eles ainda não tinham entrado em contato com tal gênero em língua alemã.

Além disso, todas as formas verbais desse texto estavam no tempo verbal *Präteritum*, o que ainda não era do conhecimento dos alunos do terceiro período, nível para o qual a questão fora elaborada. Para a elaboração de tal questão, não foram levados em consideração os conhecimentos lingüísticos e textuais do aluno na língua estrangeira alvo.

Segundo Doyé (1998), as questões constantes em provas e testes podem ser também elaboradas tendo em vista a habilidade comunicativa ou competência que se quer avaliar. Do ponto de vista das quatro habilidades comunicativas, as questões podem avaliar a compreensão escrita, a compreensão oral, a expressão escrita e a expressão oral. Do ponto de vista das competências parciais, as questões podem avaliar a competência lexical, a gramatical, a ortográfica e a pragmática.

No Anexo 2, pode-se observar uma questão elaborada visando a avaliar a expressão oral do aluno. A questão consistia em um texto que

deveria ser lido em voz alta pelo aluno, para que sua pronúncia fosse avaliada, e logo após a leitura, perguntas em relação ao conteúdo do texto foram feitas a ele, que deveria respondê-las oralmente, e seu desempenho oral deveria ser avaliado.

Observa-se nessa questão que o foco do que se queria avaliar foi perdido. A questão foi elaborada para que a expressão oral do aluno fosse avaliada, mas, na verdade, o que estava sendo avaliado era a compreensão do texto escrito. Como discutido anteriormente, na leitura em voz alta, o aprendiz concentra-se muito mais na pronúncia das palavras do que no sentido do texto, ainda mais em se tratando de uma situação de prova oral.

Para responder às perguntas sobre o texto, os alunos precisaram lê-lo novamente, e dessa vez, fizeram uma leitura silenciosa. Desse modo, afirma-se que “é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta.” (Kleiman 2004b: 21). A carga cognitiva exigida no ato de leitura sofre, dessa forma, um grande aumento.

Vale ressaltar, contudo, que as perguntas dessa questão foram elaboradas de maneira a não possibilitar que o aluno apenas “recortasse” um trecho do texto para “colar” na resposta, ou seja, o aprendiz realmente precisava compreender o texto para responder as perguntas, pois uma mera “cópia” de trechos do texto não era possível para respondê-las.

1.3. Tipos de questões: algumas características

Albers e Bolton (1995), além de mostrarem os princípios para a elaboração de testes e provas, apresentam também uma tipologia de questões, baseada no critério denominado *grau de abertura* e seus diferentes objetivos de avaliação.

De acordo o critério do *grau de abertura*, as *questões abertas* são aquelas em que respostas livres e formulações do próprio aprendiz são possíveis. As *questões semi-abertas* permitem também respostas formuladas pelo próprio aprendiz, porém, dentro de um contexto delimitado e explicitado na questão. As *questões fechadas* permitem que o aprendiz escolha uma alternativa correta dentre as diversas apresentadas.

As *questões abertas* podem ser do tipo *respostas a perguntas*, *redações* e *diálogos*, por exemplo. As *questões semi-abertas* são

aquelas referentes ao *preenchimento de lacunas em frases isoladas ou em textos* e o *Cloze-test*². As *questões fechadas* são as de *múltipla-escolha* e *correlação de colunas*, por exemplo.

1.3.1. Questões abertas

As *questões abertas* objetivam avaliar não só as habilidades de compreensão oral e escrita, mas principalmente as habilidades de expressão oral e escrita, já que requerem formulações livres do próprio aprendiz, conforme Albers e Bolton (op. cit.). A vantagem desse tipo de questão é a sua fácil elaboração: o professor precisa formular apenas a pergunta, já que a resposta fica a cargo do aprendiz. Apesar dessa vantagem na sua elaboração, esse tipo de questão possui algumas desvantagens.

A primeira desvantagem da *questão aberta* é o conflito relativo ao *princípio de validade*. Esse tipo de conflito ocorre mais na elaboração de questões para avaliações dos cursos iniciais do nível básico, principalmente no nível A1³.

Em questões de compreensão de textos escritos, por exemplo, para que esse princípio seja seguido – para que a questão esteja de acordo com o conteúdo visto em aula e com o nível lingüístico dos alunos – os professores acabam por elaborar perguntas cujas respostas exigem apenas cópias de trechos do texto.

Questões de compreensão textual desse tipo – que esperam cópias de trechos do texto como respostas – partem de uma concepção de leitura tradicional. Essa concepção de leitura é baseada na crença de que o texto é um depósito de informações, que o papel do leitor consiste na tarefa reducionista de extrair informações do texto e que o domínio do significado das palavras é o veículo das informações (Kleiman, 2004b).

² O *Cloze-test* consiste em um texto com lacunas que são colocadas após um determinado número de palavras, não importando a sua classe gramatical ou sua função sintática. Por exemplo, a cada 8 palavras do texto, a nona é retirada e uma lacuna é colocada em seu lugar. Vale ressaltar que quanto menor o número de palavras anteriores à lacuna, mais difícil será a compreensão do texto, e, por conseguinte, a resolução da tarefa.

³ O nível A1 refere-se ao conhecimento elementar da língua estrangeira alvo, conforme a nomenclatura do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. No caso do Projeto CLAC, este nível corresponde a dois semestres de estudo de alemão, respectivamente, o *Alemão 1* e *Alemão 2*.

A segunda desvantagem das *questões abertas* refere-se ao conflito do *princípio de objetividade*. Por se tratar de uma questão aberta, a correção fica submetida a critérios subjetivos de correção, que podem variar de acordo com cada professor. Uma possível solução para isso é a formulação de critérios e parâmetros que devem ser seguidos pelo professor durante a correção.

Outro cuidado que o professor deve tomar na correção de *questões abertas* é manter o foco no objetivo da questão. Na correção de questões de compreensão escrita, especialmente, o professor tem a tendência de atribuir valores negativos a desvios da norma (ortográficos e gramaticais, por exemplo), quando, na realidade, o objetivo da questão é a avaliação da habilidade de compreensão escrita.

Não queremos dizer com isso que o professor não deva ou não possa corrigir desvios normativos. Pelo contrário, já que isso deve fazer parte dos critérios a serem descritos para a correção de tais questões, exatamente para que a correção da questão não fique à mercê de critérios particulares de cada professor, e se houver várias turmas de um mesmo nível.

No Anexo 3, pode-se observar uma questão elaborada para avaliar a compreensão de textos escritos para alunos do primeiro nível de alemão como língua estrangeira, ou seja, para o nível Alemão 1. Essa questão constava na primeira prova feita pelos aprendizes durante o primeiro semestre. Tais aprendizes estavam freqüentando o curso há apenas dois ou três meses, seus conhecimentos eram, assim, bem básicos.

Pode-se observar que se trata de um texto que corresponde ao conhecimento lingüístico do aprendiz naquele nível e que procura avaliar a compreensão leitora, sem que o aprendiz precise copiar trechos idênticos do texto para responder às perguntas.

No item a), pergunta-se o que ele – Gerhard Schröder faz (*Was macht er?*), e a informação expressa no texto é que Gerhard Fritz Kurt Schröder trabalha como chanceler da Alemanha (*Gerhard Fritz Kurt Schröder arbeitet als Deutschkanzler*). O item f) também segue o mesmo parâmetro do item a). Nesse item, pergunta-se se ele é solteiro (*Ist er ledig?*), e, através do texto, temos a informação de que ele é casado com Doris Schröder-Köpf (*Er ist verheiratet mit Doris Schröder-Köpf*).

O único item que talvez tenha se desviado um pouco do *princípio de validade* ainda nessa questão foi o item c) (*In welchem Monat ist er geboren?*). Deseja-se saber com essa pergunta em que mês ele -

Gerhard Schröder – nasceu, mas os aprendizes ainda não haviam aprendido até aquele momento os meses do ano em alemão, apenas a palavra *Monat*, mês.

Muitos alunos responderam em português (em abril) e mesmo em inglês (*in april*), por não possuírem tal conhecimento em alemão, outros copiaram do texto a data de nascimento completa e alguns responderam a questão apenas com o número 4, correspondente ao quarto mês do ano, *April* em alemão.

Não se esperava que os alunos respondessem *im April*, já que eles não possuíam tal conhecimento, mas *im 4. Monat* (no quarto mês), conforme o texto. Para isso, teriam que trazer à tona o seu conhecimento de mundo sobre datas (o sistema de datas em alemão segue a mesma forma do sistema adotado no Brasil: dia, mês e ano), baseando-se nas pistas textuais (*am 07.04.44*), e aliá-lo ao seu conhecimento lingüístico.

Esse tipo de pergunta realmente avalia a compreensão leitora, pois, a compreensão de textos escritos é um processo caracterizado pelo engajamento do conhecimento prévio do leitor.

Assim, Kleiman (2004c) destaca que:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (p. 13)

Outro exemplo de questão aberta pode ser observado no Anexo 4. Esta questão trazia como tema a doação de órgãos, e o último item da questão - o item d - pergunta quem deve doar órgãos e o que o aprendiz acha (*Wer soll Organe spenden? Was meinen Sie?*). Isso reflete outra prática de sala de aula: solicitar a opinião dos alunos sobre um assunto após a leitura do texto.

Esse tipo de atividade torna a leitura do próprio texto dispensável, pois não leva em consideração o posicionamento do autor, ou seja, não se discute o assunto da maneira como é tratado no texto pelo seu autor.

A conscientização do aluno de que a intencionalidade do autor reflete-se no texto a partir de sua escolha lexical é parte constitutiva e essencial do ensino de leitura e, por conseguinte, de sua avaliação (Kleiman, 2004b). A compreensão depende das relações que o leitor

estabelece com o autor a partir do texto escrito na atividade de leitura (Kleiman, 2004a).

1.3.2. Questões semi-abertas

As *questões semi-abertas* têm o objetivo principal de avaliar as competências gramaticais e lexicais, bem como a habilidade de compreensão escrita, através de questões de preenchimento de lacunas, por exemplo.

Uma das vantagens da *questão semi-aberta* é também sua fácil elaboração, a outra é o fato de esse tipo de questão estar dentro de um contexto específico e delimitado, o que facilita a resposta do aprendiz. A desvantagem é também a pouca objetividade na correção, isto é, o professor pode perder o foco do real objetivo da questão.

No Anexo 5, observamos uma questão semi-aberta que tinha como objetivo avaliar o conhecimento gramatical dos verbos na voz passiva. Para isso, foi utilizado um texto do livro didático *Optimal A2*, e dele retirados todos os verbos na voz passiva.

Os aprendizes precisavam apenas preencher as lacunas, e o sentido do texto não influenciava absolutamente nada na execução de tal questão. Essa é mais uma prática comum que utiliza o texto como pretexto para desenvolver uma série de atividades gramaticais.

Subjacente a essa prática, está a crença de que o texto é um conjunto de elementos gramaticais e os aspectos estruturais do texto são entidades discretas com significados e funções independentes do contexto no qual se inserem. Esta atividade reflete a chamada leitura gramatical (Kleiman, 2004b).

1.3.3. Questões fechadas

As *questões fechadas* podem ser utilizadas para a avaliação tanto das quatro habilidades comunicativas quanto das competências isoladas, e requerem do aprendiz o reconhecimento da resposta correta. A vantagem desse tipo de questão é a correção objetiva, porém, tem como desvantagem uma elaboração trabalhosa.

Nas provas analisadas para este trabalho, não encontramos questões fechadas para a avaliação da compreensão de textos escritos. Isso talvez seja um reflexo da nossa postura tradicional em acreditar que nesse tipo de questão o aluno pode “chutar” a resposta correta.

1.4. Habilidade de leitura e avaliação:

Westhoff (1997) afirma que o momento da aula de LE destinada ao desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos escritos deve capacitar o aprendiz a compreender as informações de um texto de maneira autônoma.

Para o mesmo autor, as questões abertas do tipo *respostas a perguntas relacionadas ao conteúdo do texto* é o tipo de questão mais difundido na sala de aula de LE e, conseqüentemente, nas avaliações de compreensão de textos escritos.

Ele ainda discute se esse tipo de questão realmente desenvolve a habilidade de leitura, pois, com seu emprego freqüente, o aluno aprende, na verdade, a responder a somente esse tipo de questões e não a desenvolver estratégias e habilidades para compreender um texto escrito.

Além disso, em questões do tipo *respostas a perguntas abertas relativas ao conteúdo do texto*, o aprendiz sempre fica em dúvida se a sua resposta demonstra o que o avaliador acredita ser a resposta correta. O que passa na cabeça do aprendiz é *será que é essa a resposta que o professor quer?*

Para Westhoff (op. cit.), há questões que podem auxiliar o desenvolvimento da habilidade de leitura, como as *respostas a perguntas independentes do conteúdo do texto*.

Perguntas "estratégicas" como *Para qual público-alvo o texto foi escrito?*, *Sobre o que trata o texto?*, *Sobre quem trata o texto?*, *Quais são os pontos de destaque do texto?* *E o que te leva a afirmar isso?* podem ser utilizadas para avaliar a compreensão de qualquer texto escrito e possibilitam ao aprendiz o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

Conforme Kleiman (2004b:51), "a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura", e esse tipo de questão proposta por Westhoff (1997) ajuda no desenvolvimento dessa flexibilização diante de diferentes textos.

Westhoff (op cit) afirma ainda que questões relacionadas à articulação e às marcas textuais são também de grande importância para o desenvolvimento de um leitor proficiente e autônomo, além de realmente avaliarem a compreensão do texto escrito.

Neuner, Krüger e Grever (1981) apresentam os seguintes tipos de questões que podem auxiliar na avaliação da habilidade de compreensão

de textos escritos: questão de múltipla-escolha, marcação da alternativa verdadeira ou falsa, associação de colunas, sublinhar informações no texto, correlação de texto e figura, pergunta e resposta, partes do texto, e ordenar sentenças e parágrafos.

1.5. Questões das avaliações no Projeto CLAC

Ao analisar as avaliações elaboradas pelos monitores de língua alemã do Projeto CLAC, percebeu-se que as questões nelas contidas estão em certa medida afinadas com a teoria e a tipologia proposta por Albers e Bolton (1995), apesar de faltarem ainda critérios definidos e pré-estabelecidos para a correção de *questões abertas* e *semi-abertas*.

Deve-se ainda atentar para o tipo mais adequado de questão para a avaliação de determinada habilidade comunicativa ou competência isolada. Para isso, é importante ter sempre em vista os objetivos de aprendizagem.

Conforme os autores citados, as *questões abertas*, que requerem formulações do próprio aprendiz, são mais adequadas à avaliação da expressão escrita e oral. As *questões semi-abertas* auxiliam principalmente na avaliação das competências gramatical e lexical, e as *questões fechadas* podem ser utilizadas para a avaliação de todas as habilidades comunicativas e competências e proporcionam uma correção objetiva.

Para a avaliação da compreensão de textos escritos, constatou-se uma tendência na utilização de *questões abertas*, principalmente do tipo respostas a perguntas relacionadas ao conteúdo do texto. Poucas questões semi-abertas foram encontradas nas avaliações, e nenhuma questão fechada foi encontrada para a avaliação da compreensão de textos escritos.

Ainda é preciso refletir um pouco mais sobre a falta de questões mais diversificadas e efetivas para a avaliação da compreensão de textos escritos, ou seja, questões que realmente avaliem a habilidade de leitura.

Nas provas analisadas durante o segundo semestre de 2004 e o primeiro de 2006, não foram encontradas questões que avaliassem o engajamento do conhecimento textual ou de mundo do aluno na atividade de leitura, e poucas avaliavam apenas o conhecimento lingüístico.

Questões que trabalhem as articulações e marcas textuais poderiam ser também utilizadas, como por exemplo, a questão fechada,

em que os aprendizes precisam ordenar as diferentes partes do texto, conforme propõe Westhoff (1997).

Observa-se ainda que muitos textos são utilizados como pretexto para se avaliar conhecimentos gramaticais, perdendo-se, assim, de vista a verdadeira função de um texto e da leitura “como interlocução, tal qual outras atividades da linguagem, só que à distância” (Kleiman, 2004b: 23).

Por fim, pudemos ainda observar que os diferentes tipos de leitura – seletiva, global e detalhada – também não são contemplados nas questões das avaliações estudadas. Isso quer dizer que outro pilar de sustentação da leitura não está sendo trabalhado: os objetivos de leitura.

Considerações finais

As práticas comumente utilizadas em sala de aula passam a idéia de texto como um depósito de mensagens e informações. Conforme Kleiman (op.cit.), por trás desse tipo de visão, está a crença de que a tarefa do leitor no processo de leitura é a mera extração de informações do texto, e esse visto como objeto pronto e acabado.

Essa visão equivocada do que é o ato de ler traduz-se na elaboração de questões que requerem do aluno apenas a identificação de informações do texto e cópias de partes textuais como respostas.

O professor precisa ter sempre em mente os objetivos para os quais determinada questão será elaborada, de modo que tais objetivos não se percam ou sofram desvios. O professor deve se perguntar, por exemplo: quero avaliar uma leitura seletiva, global ou detalhada?

Além disso, é preciso também lembrar que não se lê sem um objetivo, e que os diversos tipos e gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula e contemplados nas avaliações.

De acordo com Kleiman (op.cit), o ensino de leitura deve ser entendido como ensino de estratégias de leitura – operações regulares para abordar o texto – e como desenvolvimento de habilidades lingüísticas, características de um leitor proficiente.

A leitura deve ser entendida como interação entre leitor e autor através do texto escrito (Kleiman, 2004a) e como processo interativo, no qual os conhecimentos lingüístico, textual e de mundo do leitor devem ser trazidos ao nível consciente rumo à compreensão (Kleiman, 2004b).

O conhecimento de todo esse processo é de grande importância para o professor de LE, não só para que sua prática colabore para que o aprendiz possa tornar-se um leitor proficiente, mas também para que se possa avaliar a compreensão leitora de maneira coerente.

Nossa intenção com este trabalho não é apontar “falhas” e “erros” de um ou de outro, deste ou daquele, mas sim refletir sobre o processo ensino/aprendiz e sobre nosso papel como professores inseridos nesse processo.

É importante que sejamos sensíveis às dificuldades dos alunos, dificuldades essas que podem ser decorrentes de sua história como leitores, mas também das práticas tradicionais da própria sala de aula. É preciso ver a nossa prática de maneira crítica, e os resultados de provas e testes podem nos auxiliar a identificar e avaliar efeitos não previstos.

ANEXOS

Anexo 1

1) Lesen Sie bitte!

SCHNEEWITTCHEN

“ Der erste sprach: Wer hat auf meinem Stühlchen gegessen? Der zweite: Wer hat von meinem Tellerchen gegessen? Der dritte: Wer hat von meinem Brötchen genommen? Der vierte: Wer hat von meinem Gemüse gegessen? Der fünfte: Wer hat mit meinem Gabelchen gestochen? Der sechste: Wer hat mit meinem Messerchen geschnitten? Und der siebte: Wer hat aus meinem Becherlein getrunken? Dann sah sich der erste um und sah, dass auf seinem Bett eine kleine Delle war. Da sprach er: Wer hat meinem Bettchen gelegen? Die andern kamen gelaufen und riefen: In meinem hat auch jemand gelegen! Der siebte aber, als er in sein Bettchen sah, erblickte Schneewittchen: Es lag darin und schlief. Nun rief er die andern, die kamen herbeigelaufen und schrien vor Verwunderung, holten ihre sieben Lichtlein und beleuchteten Schneewittchen. Ei, ei! Rief sie, wie ist das Kind schön!”

Nach: *Eurolingua Deutsch 3*. Berlin: Cornelsen, 2000, S. 58.

Anexo 2

Mündliche Prüfung

2) Text

Das Foto, das Sie hier sehen, hat meine Freundin gemacht. Und der Mann, der da auf dem Motorrad sitzt, das bin ich. Das Motorrad, mit dem ich hier fahre, ist eine Honda. Eine alte Honda übrigens, die wir auf der Insel gemietet haben. Das Bild stammt aus dem Urlaub, den wir letztes Jahr in Griechenland verbracht haben. Den Namen des Dorfes, in dem wir drei Wochen verbracht haben, habe ich leider vergessen. Aber den Namen der Insel, auf der wir waren, weiß ich noch: Sie heißt Lefkás. Die Leute, die dort wohnen, sind sehr gastfreundlich. Die Ferien waren toll; nur die Straßen, auf denen man fährt, sind nicht gut. Wir haben auch einen kleinen unfall gehabt, bei dem aber zum Glück niemand verletzt wurde.

Die Schüler sollen den Text lesen und danach soll der Lehrer einige Fragen stellen.

- a) Wer hat das Foto gemacht?
- b) Was für ein Motorrad fährt er?
- c) Wo macht er Urlaub?
- d) Wie sind die Leute dort?
- e) Hat er ein eigenes Motorrad?

Anexo 3

8) Kennen Sie Gerhard Schröder? Lesen Sie seine Biographie und beantworten Sie die Fragen. (1,5 Punkte)

Gerhard Fritz Kurt Schröder arbeitet als Deutschbundeskanzler. Am 07.04.44 ist er in Mossenberg geboren. Seine Mutter heißt Erika Schröder. Er ist verheiratet mit Doris Schröder-Köpf, geborene Köpf. Sie ist Journalistin von Beruf. Sie haben ein adoptiertes russisches Kind.

a) Was macht er?

b) Wo ist er geboren?

c) In welchem Monat ist er geboren?

d) Wie alt ist er?

e) Wie heißt seine Mutter?

f) Ist er ledig?

g) Was ist Doris von Beruf?

h) Hat er Kinder?

i) Woher kommt er?

j) Wie ist sein Familienname?

Anexo 4

1-) Lesen Sie den Text, und beantworten Sie die folgenden Fragen: (1,0 Punkt)

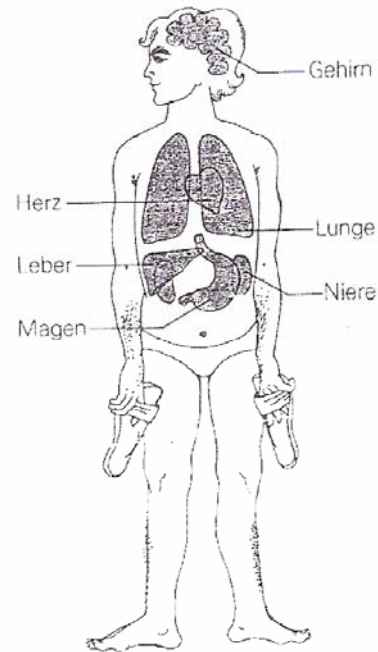
Wollen wir das wirklich?

Wir wollen alle lange leben. Aber dann müssen wir nicht nur gesund leben, sondern auch viele Organe auswechseln, zum Beispiel das Herz, die Niere, die Lunge oder den Magen.

Eine Illustrierte schreibt: In fünfzig Jahren kann man jedes Organ transplantieren, auch die Leber und das Gehirn. Man muss nur einige Wochen in die Klinik und ist dann wieder fit.

Aber wer soll die Organe spenden? Die Lebenden oder die Verkehrstoten? Wer darf weiterleben und wer muss sterben?

Wer kann das entscheiden? Und wer soll das entscheiden? Was meinen Sie?



Nach: KLETT, Ernst. *Deutsch als Fremdsprache I-A*. Neubearbeitung. Stuttgart, Klett Verlag, 1978, S. 52.

a-) Was kann man in 50 Jahren transplantieren?

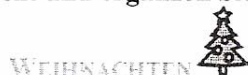
b-) Wie lange muss man dann noch in die Klinik?

c-) Kann man in 50 Jahren den Bauch und den Fuß transplantieren?

d-) Wer soll die Organe spenden? Was meinen Sie?

Anexo 5

3) Menschen feiern gern. Ein wichtiges Fest ist „Weihnachten“, das die Leute am 24. Dezember feiern. Lesen Sie den Text und ergänzen Sie die Verben im Passiv. (1,0 Punkt)



In vielen Familien _____ einen Tannenbaum mit bunten Kugeln und Lichtern _____ (schmücken). Am Heiligabend, am 24. Dezember ist das Weihnachtsfest. In vielen Regionen _____ Weihnachtslieder _____ (singen). Die Geschenke für Kinder und Erwachsene _____ unter den Weihnachtsbaum _____ (legen). In vielen Familien geht man am frühen Abend oder um Mitternacht in die Kirche. An den Weihnachtsfeiertagen (25. und 26. 12.) gibt es ein Festessen. Verwandte und Bekannte _____ (besuchen). Am Nachmittag zum Kaffee gibt es oft Weihnachtsgebäck. Mit diesem Fest _____ die Geburt von Jesus _____ (feiern). Die Leute wünschen sich „Frohe Weihnachten!“

Nach: MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHERLING, T. & WERTENSCHLAG, L. *Optimal A2*. Berlin: Langenscheidts, 2005. S. 88.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALBERS, H-G; BOLTON, S. *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. München: Langenscheidt, 1995.
- DOYÉ, P. *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.*: München: Langenscheidt, 1981.
- http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage, acesso em 29.01.2006.
- <http://goethe.de/z/50/commeuro/303.html>, acesso em 29.01.2006.
- KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004a.
- _____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004b.
- _____. *Texto & Lector: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004c.

STANKE, R. C. S. F. Avaliação da Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Tipologia de Exercícios e Questões. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 477- 495, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

NEUNER, G. "Texte auf dem Prüfstand. Welcher Text eignet sich für den Deutschunterricht?" *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 2: 16-19, 1990.

NEUNER, G.; KRÜGER, M; GREWER, U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt, 1981.

WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin und München: Langenscheidt, 1997.

ZYNGIER, S.; AZEVEDO, E. T. de. "Projeto CLAC: Reflexão, prática e construção do saber". In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002, João Pessoa. Livro de Resumos. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2002. v. 1. p. 72-72. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/anais/anais/educacao/clac.pdf>, acesso em 23/08/06.

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em junho de 2008