



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**EDER DE SOUZA SILVA**

**AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DOS  
GRADUANDOS EM LETRAS ESPANHOLA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília – DF

2019

**EDER DE SOUZA SILVA**

**AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DOS  
GRADUANDOS EM LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Dra. Vanessa Borges de Almeida

Brasília – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dSI586a de Souza Silva, Eder  
Avaliação de proficiência em leitura em língua espanhola  
dos graduandos em Letras Espanhol da Universidade de  
Brasília / Eder de Souza Silva; orientador Vanessa Borges de  
Almeida. -- Brasília, 2019.  
187 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Avaliação de proficiência . 2. Compreensão em leitura  
em espanhol língua estrangeira. 3. Exame de proficiência  
SIELE. 4. A intercompreensão de línguas aparentadas . 5.  
Formação de professores em língua estrangeira. I. Borges de  
Almeida, Vanessa, orient. II. Título.

**EDER DE SOUZA SILVA**

**AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DOS  
GRADUANDOS EM LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida (Orientadora/Presidente da banca)**  
**Universidade de Brasília (UnB)**

---

**Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (Examinador externo)**  
**Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)**

---

**Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira (Examinadora interna)**  
**Universidade de Brasília (UnB)**

---

**Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (Examinadora interna/Suplente)**  
**Universidade de Brasília (UnB)**

**Brasília – DF, 12 de dezembro de 2019**

*A tudo e a todos  
que fazem parte positivamente  
da minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

*Aos meus amados pais, Dária Maria de Souza Silva e Francisco Cardoso Silva (in memoriam), por contribuírem para ser quem sou e pelo amor de sempre dedicado a mim.*

*Aos meus irmãos Edson Souza e Márcia Souza, meus sobrinhos, cunhados e demais familiares, por fazerem parte da minha família que tanto amo.*

*Aos meus amigos e companheiros ad aeternum: Israel Madureira, Jivago Cavalcanti, Luciana Dourado, Marcella Fernandes, Raquel Sena e todos os demais que me apoiam na carreira acadêmica e fazem minha vida ser mais radiante.*

*À Universidade de Brasília, por ser um espaço incrível de formação crítica e universalização do saber, e ainda por todas as oportunidades que já me ofereceu desde a época da graduação e por todas as outras que ainda terei ao longo da minha vida.*

*À profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida, minha orientadora, pelos excelentes ensinamentos e pelas contribuições que com certeza fizeram toda a diferença neste estudo e na minha vida.*

*A todos os docentes que fizeram e fazem parte do meu percurso escolar desde a pré-escola até os meus estudos do mestrado, todos realizados em instituições públicas de ensino.*

*À SEEDF, por ser o local onde tenho a possibilidade de compartilhar e adquirir conhecimento continuamente e por ter me concedido a licença que com certeza facilitou meu percurso nessa etapa e um melhor aproveitamento dos meus estudos.*

*Aos docentes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UnB que abriram as portas para minha coleta de dados e aos discentes desse curso que colaboraram comigo, pois sem eles nada disso seria possível.*

*Aos professores do PGLA que compartilharam diversos ensinamentos durante suas aulas: profes. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Dr. Enrique Huelva, Dr. Augusto Luitgards e, principalmente, às professoras Dra. Gladys Quevedo Camargo e a Dra. Aline Fonseca, por terem aceitado participar da minha banca de qualificação, com suas valiosas contribuições, e também da minha defesa, assim como o prof. Dr. Douglas Consolo. E, claro, à minha turma da pós que sempre foi tão solícita uns com os outros e fez nossos dias serem mais leves.*

*[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo.  
E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada,  
aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto,  
não numa manipulação de palavras  
mas numa relação dinâmica  
que vincula linguagem e realidade.*

*Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação  
e educação é um ato fundamentalmente político (Antônio Joaquim Severino, 1982).*

## RESUMO

Esta pesquisa, de caráter quali-quantitativo, justifica-se por acreditarmos que temos uma formação com contrastes enormes (QUEVEDO-CAMARGO, 2017) e deficitária nos cursos de Licenciatura em Línguas no Brasil, por ser minha área de atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal e pela leitura ser a habilidade exigida em importantes exames de seleção no Brasil. Acrescentamos a isso a importância dessa habilidade no contexto escolar, uma vez que por meio dela adquirimos muitos dos conhecimentos indispensáveis para a formação do indivíduo (MENDOZA FILLOLA, 2000). Este estudo foi realizado com 71 professores em pré-serviço na Universidade de Brasília e contou com as seguintes perguntas de pesquisa: (a) qual o perfil dos estudantes de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade de Brasília? (b) em que medida o exame escolhido pode ser considerado adequado para avaliação de proficiência em leitura desses alunos? (c) qual o nível de proficiência em leitura dos alunos a partir desse exame, segundo o Quadro Europeu? (d) Há diferenças em proficiência em leitura entre os grupos considerando: (I) iniciantes e formandos, (II) estudo prévio em escola de idiomas, (III) vivência no exterior, (IV) atuação como professor, e (V) certificação internacional? (e) O nível de proficiência observado pode ser considerado (minimamente) adequado para o professor em carreira inicial? Para respondê-las, usamos um questionário (Google *forms*), um simulado do SIELE, analisado por nós conforme Bachman (1990) e Weir (2005), por exemplo. Nosso referencial teórico está relacionado a modelos cognitivos de leitura (SCARAMUCCI, 1995; 1997; KATO, 1999; ALDERSON, 2000, LANZONI, 2004) e sociointeracionista (RANGEL, 2007; AZEVÊDO, 2013), à avaliação de proficiência de professores em pré-serviço (BORGES-ALMEIDA, 2009; CONSOLO, 2017), às habilidades e estratégias de leitura (KLEIMAN, 1985; BROWN, 2004) e ainda à leitura em línguas tipologicamente próximas (ALMEIDA FILHO, 1995; DURÃO 2002). Utilizamos estatística descritiva (média, mediana, moda, desvio-padrão e porcentagens) e testes de hipóteses (Kruskal-Wallis e Mann-Whitney), para alcançarmos os resultados pretendidos, que apontam que existem diferenças significativas entre os grupos avaliados. Esses resultados podem servir como tomada de decisão do curso em análise.

**Palavras-chave:** Avaliação. Proficiência. Leitura. SIELE. Formação de professores em Língua Estrangeira.



## ABSTRACT

This qualitative and quantitative research study is justified because we believe that today we have a training with huge contrasts (QUEVEDO-CAMARGO, 2017) and deficient in the Degree in Languages in Brazil, because it is my area of expertise in the Secretaria de Educação do Distrito Federal and reading is the required skill in major selection exams in Brazil. We add to this fact the importance of this ability in the school context, since through reading we acquire many of the indispensable knowledge for the formation of the individual (MENDOZA FILLOLA, 2000). This study was conducted with 71 pre-service teachers at the Universidade de Brasília and had the following research questions: (a) what is the profile of the Spanish Language Students of the Universidade de Brasilia? (b) To what extent can the chosen exam be considered appropriate for the reading proficiency assessment of these students? (c) what is the reading proficiency level of candidates from this exam according to the European Framework? (d) Are there differences in reading proficiency between the groups considering: (I) beginners and trainees, (II) previous study in language school, (III) experience abroad, (IV) acting as a teacher, and (V) international certification ? (e) Can the observed proficiency level be considered (minimally) appropriate for the early career teacher? To answer them, we used a questionnaire (Google forms), a simulated SIELE, analyzed by us as Bachman (1990) and Weir (2005), for example. Our theoretical framework is related to cognitive reading models (SCARAMUCCI, 1995; 1997; KATO, 1999; ALDERSON, 2000, LANZONI, 2004) and socio-interactionist (RANGEL, 2007; AZEVÊDO, 2013), to pre-teachers' proficiency assessment. (BORGES-ALMEIDA, 2009; CONSOLO, 2017), reading skills and strategies (KLEIMAN, 1985; BROWN, 2004) and reading in typologically close languages (ALMEIDA FILHO, 1995; DURÃO 2002). We used descriptive statistics (mean, median, mode, standard deviation and percentages) and hypothesis tests (Kruskal-Wallis and Mann-Whitney) to achieve the desired results, which indicate that there are significant differences between the groups evaluated. These results can serve as decision making for the course under review.

**Keywords:** Evaluation. Proficiency. Reading. SIELE. Teacher training in foreign language.

## RESUMEN

Esta investigación cualitativa y cuantitativa se justifica porque creemos que hoy tenemos una capacitación con grandes contrastes (QUEVEDO-CAMARGO, 2017) y deficiente en el Grado en Idiomas en Brasil, porque es mi área de especialización en la Secretaria de Educação do Distrito Federal y la lectura es la habilidad requerida en los principales exámenes de selección en Brasil. A esto lo sumamos la importancia de esta habilidad en el contexto escolar, ya que a través de ella adquirimos muchos de los conocimientos indispensables para la formación del individuo (MENDOZA FILLOLA, 2000). Este estudio se realizó con 71 profesores de pre-servicio en la Universidade de Brasilia y tenía las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿cuál es el perfil de los estudiantes de español de la Universidade de Brasilia? (b) ¿En qué medida se puede considerar apropiado el examen elegido para la evaluación de competencia lectora de estos estudiantes? (c) ¿Cuál es el nivel de competencia lectora de los alumnos de este examen de acuerdo con el Marco Europeo? (d) Existen diferencias en el dominio de la lectura entre los grupos que consideran: (I) principiantes y concluyentes, (II) estudio previo en la escuela de idiomas, (III) experiencia en el extranjero, (IV) actuar como maestro y (V) certificación internacional? (e) ¿Se puede considerar el nivel de competencia observado (mínimamente) apropiado para el maestro de carrera temprana? Para responderlas, utilizamos un cuestionario (formularios de Google), un simulado de SIELE, analizado por nosotros según Bachman (1990) y Weir (2005), por ejemplo. Nuestro marco teórico está relacionado con los modelos cognitivos de lectura (SCARAMUCCI, 1995; 1997; KATO, 1999; ALDERSON, 2000, LANZONI, 2004) y socio-interaccionistas (RANGEL, 2007; AZEVÊDO, 2013), con la evaluación de competencia de pre-maestros. (BORGES-ALMEIDA, 2009; CONSOLO, 2017), habilidades y estrategias de lectura (KLEIMAN, 1985; BROWN, 2004) y lectura en lenguajes tipológicamente cercanos (ALMEIDA FILHO, 1995; DURÃO 2002). Utilizamos estadísticas descriptivas (media, mediana, moda, desviación estándar y porcentajes) y pruebas de hipótesis (Kruskal-Wallis y Mann-Whitney) para lograr los resultados deseados, que indican que existen diferencias significativas entre los grupos evaluados. Estos resultados pueden servir como toma de decisiones para el curso bajo revisión.

**Palabras clave:** Evaluación. Competencia. Lectura. SIELE. Formación del profesorado en lengua extranjera.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – As Competências de Linguagem de Bachman	46
<b>Figura 2</b> – Raça	95
<b>Figura 3</b> – Cotista	95
<b>Figura 4</b> – Região	96
<b>Figura 5</b> – Regiões Administrativas do Distrito Federal	96
<b>Figura 6</b> – Renda	98
<b>Figura 7</b> – Residentes	98
<b>Figura 8</b> – Escola de Ensino Fundamental	98
<b>Figura 9</b> – Escola de Ensino Médio	98
<b>Figura 10</b> – Estudo prévio de línguas	99
<b>Figura 11</b> – Nível cursado	100
<b>Figura 12</b> – Certificado de proficiência	100
<b>Figura 13</b> – Experiências diversas	101
<b>Figura 14</b> – Experiência laboral	102
<b>Figura 15</b> – Ingresso na universidade	102
<b>Figura 16</b> – Tempo de curso	103
<b>Figura 17</b> – 1ª Graduação	103
<b>Figura 18</b> – Dificuldades no decorrer do curso	104
<b>Figura 19</b> – Suporte que podem facilitar o aprendizado	105
<b>Figura 20</b> – Nível exigido inicialmente	106
<b>Figura 21</b> – Nível exigido após MELEM	106
<b>Figura 22</b> – Motivos para cursar espanhol	107
<b>Figura 23</b> – 1ª Opção de curso	107
<b>Figura 24</b> – O curso prepara bem?	107
<b>Figura 25</b> – Pontos negativos do curso	108
<b>Figura 26</b> – Pontos positivos do curso	109
<b>Figura 27</b> – Área de atuação pretendida	109
<b>Figura 28</b> – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 1	116

<b>Figura 29</b> – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 2	118
<b>Figura 30</b> – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 3	121
<b>Figura 31</b> – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 4 – texto A	124
<b>Figura 32</b> – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 4 – texto B	125
<b>Figura 33</b> – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 5	126
<b>Figura 34</b> – Nível imaginado	130
<b>Figura 35</b> – Nível atingido	130
<b>Figura 36</b> – Histograma do grupo total	133

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resumo das especificações do SIELE	32
<b>Quadro 2</b> – Descrição das habilidades em leitura do candidato de acordo com os níveis	35
<b>Quadro 3</b> – Perguntas de pesquisas e instrumentos utilizados para o alcance das respostas	39
<b>Quadro 4</b> – Compreensão geral de leitura	52
<b>Quadro 5</b> – As micro e macro-habilidades de leitura segundo Brown	76
<b>Quadro 6</b> – As estratégias de leitura segundo Brown	82
<b>Quadro 7</b> – Excerto da primeira seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	114
<b>Quadro 8</b> – Excerto da segunda seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	117
<b>Quadro 9</b> – Excerto 01 da terceira seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	119
<b>Quadro 10</b> – Excerto 02 da terceira seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	120
<b>Quadro 11</b> – Excerto 01 da quarta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	122
<b>Quadro 12</b> – Excerto 02 da quarta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	124
<b>Quadro 13</b> – Excerto 01 da quinta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	127
<b>Quadro 14</b> – Excerto 02 da quinta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	128
<b>Quadro 15</b> – Excerto 03 da quinta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE	128
<b>Quadro 16</b> – Intervalo de notas entre cada faixa do SIELE	135
<b>Quadro 17</b> – Fatores que podem interferir positivamente na proficiência	140
<b>Quadro 18</b> – Excerto dos descritores do QCER	141

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Estatística descritiva do grupo total	131
<b>Tabela 2</b> – Estatística descritiva por ano no curso	132
<b>Tabela 3</b> – Kruskal-Wallis por nota e ano no curso	134
<b>Tabela 4</b> – Mann-Whitney para diferenças entre iniciantes e formandos por nota	134
<b>Tabela 5</b> – Kruskal-Wallis por faixa e ano no curso	136
<b>Tabela 6</b> – Mann-Whitney para diferenças entre iniciantes e formandos por faixa	136
<b>Tabela 7</b> – Estatística descritiva em relação ao estudo prévio	137
<b>Tabela 8</b> – Kruskal-Wallis por nota e nível cursado	138
<b>Tabela 9</b> – Mann-Whitney para diferenças entre conhecimento prévio por nota	138
<b>Tabela 10</b> – Kruskal-Wallis para diferenças entre conhecimento prévio por faixa	139
<b>Tabela 11</b> – Mann-Whitney para diferenças entre conhecimento prévio por faixa	139

## ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Compreensão Auditiva
CC	Competência Comunicativa
CE	Competência Estratégica
CG	Competência Gramatical
CI	Competência Ilocucionária
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CL	Competência Linguística
CL	Compreensão de Leitura
CLC	Capacidade de Linguagem Comunicativa
CO	Competência Organizacional
CP	Competência Pragmática
CS	Competência Sociolinguística
CT	Competência Textual
DELE	Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira
EF	Ensino Fundamental
EIE	Expressão e Interação Escrita
EIO	Expressão e Interação Orais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ens. Reg.	Ensino Regular
Esc.	Escola
GO	Goiás
IC	Intercompreensão
Inter.	Intermediário
KW	Kruskal-Wallis
L2	Segunda Língua

LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LM	Língua Materna
Md	Mediana
MELEM	Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna
MP	Mecanismos Psicofisiológicos
MW	Mann-Whitney
N	Número
OD	Objeto Direto
OI	Objeto Indireto
Part.	Particular
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PESES	Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
Res.	Residentes
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SAI	Setor de Indústria e Abastecimento
SIELE	Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
SVO	Sujeito-verbo-objeto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBA	Universidad de Buenos Aires
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UnB	Universidade de Brasília
US	Universidad de Salamanca
VS	Verbo-sujeito



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>23</b>
2.1 Natureza da pesquisa .....	23
2.2 Contexto da pesquisa .....	26
2.3 Participantes da pesquisa .....	29
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....	30
2.4.1 Questionário .....	30
2.4.2 O SIELE (o construto da prova segundo seus elaboradores) .....	31
2.4.3 Análise das características da prova.....	33
2.4.3.1 Descrição do Exame SIELE.....	33
2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	36
2.6 Procedimentos de tratamento e análise dos dados.....	37
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>41</b>
3.1 Avaliação de proficiência em leitura em LE.....	41
3.1.1 O que é ser proficiente?.....	42
3.1.2 Estudos sobre avaliação de proficiência de professores de LE em formação .....	47
3.1.3 Vantagens x desvantagens do formato dos itens do SIELE (influência do método)....	53
3.2 O construto de leitura.....	56
3.2.1 Exteriorização do pensamento: leitura como prática social .....	63
3.2.1.1 Ler para quê?.....	63
3.2.2 Por dentro do nosso cérebro: leitura como processo cognitivo .....	67
3.2.2.1 Modelos teóricos de leitura: ascendente, descendente e interativo .....	68
3.2.2.2 Habilidades de leitura .....	75
3.2.2.3 Estratégias de leitura.....	79
3.3 Brasileiros lendo em espanhol.....	84
3.3.1 Leitura em línguas tipologicamente próximas: português brasileiro x espanhol.....	84
3.3.2 A intercompreensão de línguas aparentadas.....	90
<b>4 ANÁLISE .....</b>	<b>94</b>
4.1. O perfil dos participantes .....	94
4.1.1 Características socioeconômicas.....	94

4.1.2 O percurso da formação escolar na educação básica e do ELE.....	98
4.1.3 A formação docente em língua espanhola.....	102
4.1.4 Campo de atuação.....	109
4.2 A escolha do SIELE, características e análise dos resultados.....	110
4.2.1 Por que o SIELE?.....	110
4.2.2 Características dos itens da prova e análise dos resultados.....	112
4.3 Nível de proficiência em leitura de acordo com o SIELE e o QCER.....	129
4.3.1 Análise da proficiência entre os grupos dos participantes.....	131
4.3.1.1 Iniciantes x formandos.....	132
4.3.1.2 Estudo Prévio.....	136
4.3.1.3 Outras características: estudos no exterior, experiência docente e certificação internacional.....	140
4.4 Implicações dos resultados para a formação de professores de ELE.....	141
4.4.1 Nível dos formandos e o mínimo para o professor.....	141
4.4.2 Nível dos iniciantes e o desenvolvimento da proficiência.....	143
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
5.1 Limitações desta pesquisa.....	147
5.2 Estudos futuros.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
APÊNDICES.....	159
ANEXOS.....	162

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge das inquietações vivenciadas por mim, e creio que por diversos outros profissionais da área de ensino-aprendizagem/aquisição de Língua Estrangeira Moderna (LEM), neste caso a língua espanhola, no que tange à formação dos profissionais dessa área de conhecimento. As inquietações às quais me refiro são relativas também à ausência de um aprendizado de língua estrangeira (LE) eficaz por nossos estudantes, como vemos no nosso dia a dia em sala de aula e nos relatos diários dos nossos colegas professores.

No que concerne à escolha do curso, esta deveu-se a minha área de atuação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), área essa a que me dedico desde a minha adolescência com meus estudos nessa língua e, posteriormente, com minha prática docente. Tenho muito orgulho de lecionar o idioma espanhol. Pelo exposto, quero aprimorar sempre meus conhecimentos linguísticos nessa área e minha prática docente.

Por sua vez, a escolha da habilidade avaliada, compreensão escrita, está relacionada à dificuldade que os estudantes têm demonstrado ter durante a leitura, como podemos averiguar no Pisa<sup>1</sup>, que avalia a habilidade de leitura em língua materna, ou mesmo na formação deficitária de leitores no próprio ensino superior. Nesse sentido, percebemos que essa dificuldade se estende também até a habilidade de leitura em LE, dificultando, assim, esse processo. Acreditamos que essa baixa proficiência interfere, inclusive, nas diversas outras instâncias de formação, uma vez que a leitura é exigida nas diversas áreas do conhecimento e serve de fomento para desenvolver as demais habilidades linguísticas.

O ensino da leitura sempre teve um papel de destaque no âmbito escolar, já que, por intermédio dela, adquirimos vários dos conhecimentos indispensáveis para a formação integral do indivíduo. Acrescenta-se a isso o fato de ela ser o meio de acesso a variados tipos de conhecimentos, referentes culturais e de desfrute (MENDOZA FILLOLA, 2000).<sup>2</sup> Segundo Brown (2004, p. 185), “a leitura, indiscutivelmente a habilidade mais essencial para o sucesso em

---

<sup>1</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (da sigla em inglês) é uma pesquisa trienal que avalia conhecimentos e competências em leitura, matemática e ciências com estudantes na faixa dos 15 anos em aproximadamente 70 países do globo, o que pode variar. Na área de leitura, o Brasil ficou na 59ª posição dos 70 países avaliados em 2015. Nessa área existem sete níveis de proficiência, e o nível mínimo esperado é o dois. Contudo, mais de 50% dos avaliados no Brasil ficaram abaixo desse nível. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2019.

<sup>2</sup> Todas as citações diretas e indiretas provenientes de línguas estrangeiras foram traduzidas por nós, exceto as oriundas de apud.

todos os contextos educacionais, continua a ser uma habilidade de importância primordial à medida que criamos avaliações da capacidade geral da linguagem”.<sup>3</sup>

Adicionamos ainda o fato de o ensino de LE no Ensino Fundamental brasileiro ser, em pelo menos boa parte, baseado no ensino de leitura instrumental (PINTO; CONSOLO, 2017). O que, segundo Consolo (2017), tem acontecido também no Ensino Médio, já que nesse segmento os professores de LE têm focado principalmente nas habilidades de leitura, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1998).

Portanto, o nosso foco é em avaliação de leitura, justamente porque acreditamos que o ato de ler é de grande importância – como já exposto, e pode ser um facilitador, no processo de ensino/aprendizagem formal em LE. Acreditamos ainda que a leitura facilita o acesso a diversos outros meios utilizados para adquirir conhecimento nas diversas disciplinas estudadas pela humanidade, inclusive aos relacionados às habilidades linguísticas.

No Brasil, a leitura é a habilidade avaliada em importantes exames de seleção, como o vestibular, uma das modalidades utilizadas como porta de entrada de muitas universidades ao ensino superior – concursos públicos e em exames de acesso aos programas de pós-graduação brasileiros, pois dominar essa habilidade em outra língua facilita o acesso ao conhecimento acadêmico de diversas áreas, neste caso o espanhol. Nesse sentido, o ato de ler se mostra imprescindível no decorrer da formação dos profissionais das diversas áreas acadêmicas e principalmente na dos professores, que farão uso constante dessa habilidade ao longo de sua carreira como docente.

No caso de leitura em língua espanhola, existe um imaginário por parte da população, e muitas vezes dos próprios professores brasileiros dessa língua, que seu estudo formal seja prescindível, já que esse idioma compartilha muitas semelhanças com o nosso no que se refere ao léxico, à sintaxe e à morfologia, por exemplo. No entanto, é importante ressaltarmos que professores que lecionam a língua espanhola devem possuir uma alta proficiência na língua para inclusive saberem solucionar suas incompreensões quando confrontados com elas.

Durão (2002) ressalta que essas semelhanças facilitam o processo de compreensão de leitura nessa língua para lusófonos num nível mais inicial, porém existem diversas

---

<sup>3</sup> Reading, arguably the most essential skill for success in all educational contexts, remains a skill of paramount importance as we create assessments of general language ability.

especificidades da língua em questão que exigem conhecimento e domínio refinado de seu repertório linguístico, o que será discutido mais adiante nesta pesquisa.

Para ratificarmos o aqui já exposto em relação à formação de professores de LE, Martins (2017) sublinha que o despreparo profissional do professor de LE é vastamente reconhecido e discutido no âmbito acadêmico e cita estudos de Abrahão, 1996; Almeida Filho, 1999; Consolo, 2004; Martins, 2005; Silva, 2000, por exemplo, para fundamentá-la.

Ainda em relação à formação deficitária desses profissionais, Fonseca (2015), no que lhe concerne, aponta uma questão problemática nos cursos de graduação em Letras em uma cidade da Grande São Paulo: muitos graduandos se sentiam despreparados para atuarem em sala de aula, alegando não terem conhecimento teórico-prático para trabalhar nesse ambiente e ensinar a língua meta: o espanhol; o que, segundo a autora, afeta a abertura de novas turmas. Esse seria, para ela, um dos motivos pelos quais muitos dos cursos de Licenciatura no Brasil estão sendo fechados. Sendo assim, “para combater o fechamento desses cursos, é necessária a proposição de alternativas que enriqueçam o ensino-aprendizagem da LE, estimulem reflexões sobre a aquisição, prática do ensino e aprendizagem de língua estrangeira” (FONSECA, 2015, p. 15).

Ela ressalta também que na avaliação feita para aferir o conhecimento dos 7.576 estudantes universitários concluintes nos cursos de Letras em todo o país no ano de 2011 por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade),<sup>4</sup> somente 5,8% deles atingiram a nota máxima. Cabe dizermos ainda que 29,9% desses alunos tiveram níveis insatisfatórios (notas 1 e 2).

Além do exposto anteriormente, Carreiro (2014, p. 9) diz que:

a formação de professor de língua estrangeira, e de forma mais específica, de espanhol, tem se caracterizado como problemática, devido, entre outros aspectos, ao direito dado às instituições escolares de Educação Básica de escolher entre o inglês e o espanhol, respectivamente, como língua obrigatória e/ou optativa. Dessa forma, o fato de o espanhol ser considerado, na maioria das vezes, a língua optativa tem contribuído para a restrição do contexto de atuação dos professores em formação e, por conseguinte, o contato com alunos em potencial.

---

<sup>4</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. As notas são classificadas em faixas de um a cinco. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. Acesso em: 02 out. 2019.

Segundo Carreiro (2014), esse seria um dos fatores, dentre vários outros existentes no decorrer da graduação, que dificulta a formação desses futuros professores. Inclusive esse aspecto dificulta a própria atuação do professor formador, que além de exercer sua árdua missão de ensinar ainda se confronta com a tarefa de motivar os seus estudantes para que não desistam da carreira.

É nesse sentido que Almeida Filho (1993) discute a inovação e o bom desempenho profissional. Para esse autor, o professor precisa desenvolver uma competência profissional que seja capaz de fazê-lo conhecer, além de seus deveres, seu potencial e sua importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas. Desse modo, o docente se elevará ao nível mais alto de consciência e fruição profissional. É movido por essa competência que o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma constante.

De acordo com Almeida Filho (1993, 1999, 2004, 2009, 2011, 2014, 2016), existem cinco competências de grande relevância para o professor de línguas. A primeira delas é a Competência Profissional, que é uma espécie de macro-competência, uma vez que ela abarca as outras quatro: a Competência Espontânea ou Implícita (construção individual, formação a partir do já vivido e do que se continua a viver); a Competência Teórica, também conhecida como Formal ou Explícita (a partir da qual é possível alcançar um patamar de formulação de pressupostos explícito-hipotéticos sobre o processo de ensinar e aprender línguas); a Competência Linguístico-comunicativa (que se refere à capacidade de uso ou aplicabilidade da língua); e a Aplicada ou Transformada (que permite mudanças ou transformações na prática docente a partir de crenças mais antigas ressignificadas através da apropriação de novos conhecimentos teóricos relevantes).

Com todo o exposto, estamos de acordo com Almeida Filho (1993, 2004) e Borges-Almeida (2009) quando dizem que a primeira condição para ser professor de LE é ser proficiente na língua-alvo, o que o primeiro autor denomina competência linguístico-comunicativa, como já visto. Contudo, o fato de ter um alto nível de proficiência não é o suficiente para ser um bom professor de línguas estrangeiras. Ou seja, é necessário que haja a junção dessas competências para que o profissional de educação dessa área seja capaz de atuar em sala de aula. Nesse sentido, Fernandes (2017, p. 73) advoga que o professor de línguas precisa ter “competência linguístico-comunicativa e competência profissional para lidar com as nuances impostas pelas diversas situações na sua prática docente”. Ele precisa de “competência pedagógica para desenvolver a linguagem que terá melhor resultado em sala de aula” (MARTINS, 2017, p. 151).

Considerando o acima exposto, resolvemos fazer este estudo que tem como finalidade principal avaliar o nível de proficiência em leitura em língua espanhola dos estudantes da área da Licenciatura em Letras da Universidade de Brasília (UnB), isto é, mapear o nível de proficiência em leitura<sup>5</sup> desses futuros professores das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal. Além disso, objetivamos descrever o perfil acadêmico desses alunos e investigar se existem diferenças de proficiência significativas entre grupos, pois, segundo Fernandes (2017, p. 74), avaliar a proficiência dos docentes de LE é “primordial para o estabelecimento de níveis de proficiência desejados e, conseqüentemente, para melhores condições de ensino de idiomas no Brasil, uma vez que”, consoante McNamara, (2000, apud FERNANDES, 2017), “instrumentos de avaliação de desempenho do professor de acordo com um mínimo de exigência são instituições sociais importantes”.

Considerando os objetivos deste trabalho, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual o perfil dos estudantes de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade de Brasília?
2. Em que medida o exame escolhido pode ser considerado adequado para avaliação de proficiência em leitura desses alunos?
3. Qual o nível de proficiência em leitura dos alunos a partir desse exame, segundo o Quadro Europeu?<sup>6</sup>
4. Há diferenças em proficiência em leitura entre os grupos considerando:
  - 4.1 Iniciantes e formandos;
  - 4.2 Estudo prévio em escola de idiomas;
  - 4.3 Vivência no exterior;
  - 4.4 Atuação como professor; e
  - 4.5 Certificação internacional?
5. O nível de proficiência observado pode ser considerado (minimamente) adequado para o professor em carreira inicial?

---

<sup>5</sup> Este trabalho é um desmembramento da pesquisa “Mapeamento da proficiência linguístico-pedagógica do aluno de Letras”, de responsabilidade da professora Dra. Vanessa Borges de Almeida, da Universidade de Brasília, realizada com estudantes de Letras-Inglês dessa universidade.

<sup>6</sup> O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - QCER, (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) em inglês e em espanhol (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas - MCER*) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Este quadro é dividido em seis níveis, que vão do inicial (A1) ao de domínio “pleno” da língua (C2), grifo nosso. Disponível em: <https://www.britishcouncil.pt/os-nossos-niveis-e-o-qecr>. Acesso em: 11 fev. 2019.

Os resultados trazem informações úteis que servem como base para o desenvolvimento de outras pesquisas na área e também que seja factível evidenciar possíveis falhas no processo de formação desses futuros professores para que haja uma melhora na formação desses profissionais e, a partir dessas informações, informar a tomada de medidas por parte da instituição de ensino, quando necessária, relevante para o processo de ensino-aprendizagem de LE e mais especificamente de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo para alcançarmos os resultados pretendidos.



## 2 METODOLOGIA

O termo *pesquisa* é definido por Chizzotti (2006) como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Não há um único modo de se realizar a pesquisa. Pensando nisso, neste capítulo, trataremos da natureza da pesquisa, seu contexto, os participantes, os instrumentos utilizados, a coleta, o tratamento e a análise dos dados. Em resumo, a metodologia propriamente dita.

### 2.1 Natureza da pesquisa

Desde os anos 60, na área de Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa tem ganhado espaço nas produções científicas. Segundo Borges-Almeida (2009, p. 97), esta abordagem tem sido vista pelos pesquisadores como adequada nas Ciências Sociais por permitir a descrição mais acurada do contexto em que a pesquisa se desenvolve, o que possibilita integrar diferentes perspectivas, e não somente a do pesquisador.

Contudo, de acordo com a mesma autora, “os estudos na área de avaliação de proficiência configuram-se como essencialmente quantitativos. Em busca da confiabilidade empírica, a maioria das investigações em avaliação de proficiência ainda é fundamentada numa visão essencialmente positivista” (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 98). Entretanto, a partir dos anos 80, começaram a surgir os primeiros estudos qualitativos na área de avaliação de proficiência.

Atualmente, cada vez mais, um número maior de pesquisadores se coloca a favor da combinação entre as duas metodologias, com o intuito de permitir que os resultados preliminares de uma dessas análises em separado venham a corroborar as descobertas preliminares da outra (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 100).

Devido ao exposto e ao objetivo aqui pretendido: avaliar a proficiência em leitura dos graduandos do curso de letras espanhol da UnB, esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa. Isto é, de natureza híbrida (acepção também usada por Borges-Almeida, 2009).

Para Duff (2002), pesquisa quantitativa é frequentemente associada a experimentos e pesquisa qualitativa à etnografia ou estudo de caso.

Pesquisas qualitativas estão preocupadas com o contexto em que elas acontecem. Elas são descritivas. “Os dados da pesquisa qualitativa assumem a forma de palavras ou figuras em vez de números” (BODGAN; BIKLEN, 1992, p. 5).<sup>7</sup> Geralmente, os dados descritivos contêm citações ditas pelos informantes para ilustrar e substanciar os achados que são apresentados. Nessa abordagem, a palavra escrita é muito importante para disseminar as descobertas.

Na pesquisa qualitativa, a preocupação dos pesquisadores é com o processo, em vez de se preocuparem apenas com os resultados ou produtos. A análise dos dados pelos pesquisadores tende a ser indutiva, o que possibilita que o pesquisador interprete seus resultados (BODGAN; BILKEN, 1992).

Segundo Borges-Almeida (2009), nessa abordagem é de suma importância entender e descrever o contexto em que o fenômeno ocorre não exclusivamente pela visão do pesquisador, mas pela de todos os atores sociais envolvidos.

Já a abordagem quantitativa “requer que o pesquisador mantenha-se distante do objeto investigado para realizar análises objetivas, por meio de manipulação de variáveis”. Nas ciências naturais e físicas, esses procedimentos são realizados em laboratórios. Já nas ciências sociais, como é o caso deste estudo, os procedimentos de análises provêm dos instrumentos de coleta de dados “e são tratados pelo pesquisador em forma de números, sendo tabulados para análise”. Desse modo, não há a possibilidade nem de o pesquisador avaliar subjetivamente o fenômeno, nem espaço para a visão dos participantes (BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 98).

Pesquisas quantitativas, segundo Guba e Lincoln (1994), tendem a ser associadas ao positivismo ou orientação pós-positivismo, a uma ontologia realista, metodologia manipulável etc. Pesquisas qualitativas, por outro lado, são mais frequentemente associadas a uma interpretação, orientação humanística, a uma ontologia de múltiplas realidades, a uma metodologia não manipulável etc.

A pesquisa aqui exposta foi realizada por intermédio de uma perspectiva quali-quantitativa devido a sua característica híbrida, como explicitado anteriormente, pois por mais que ela apresente características evidentes de caráter qualitativo tais como a interpretação dos dados, análise de forma subjetiva, interpretação e entendimento dos dados pelo pesquisador, há também características da quantitativa por se tratar de uma pesquisa que visa a coletar

---

<sup>7</sup> The data collected take the form of words or pictures rather than numbers.

informações dos pesquisados por amostragem, quantificação de dados coletados, de questionário aplicado a uma grande amostra de investigados, técnicas estatísticas, tópicos típicos da quantitativa. Essa escolha está baseada também na afirmação de Günther (2006), que diz que abordagens qualitativas, que geralmente estão relacionadas aos estudos de caso, dependem de estudos quantitativos que visem gerar resultados generalizáveis.

Para Neves (1996), o pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizar as duas metodologias, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas.

Mesmo esta sendo uma pesquisa não unicamente de caráter qualitativo, ainda assim o estudo de caso se mostra como o procedimento mais viável por ser o que melhor contempla a proposta aqui pretendida.

“Os métodos de estudo de caso têm sido usados nas pesquisas de ciências sociais desde o final da década de 40” (LLEWELLYN, 1948, apud FALTIS, 1997, p. 145). Porém, de acordo com Faltis (1997), “pesquisadores da linguagem e educação começaram a usá-los a partir da década de 70”.<sup>8</sup>

Para Stake (1994, p. 236), “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Nós escolhemos estudar o caso. Nós podemos estudá-lo de várias formas”.<sup>9</sup>

“Um recurso comum para todos os métodos de estudo de caso desde o seu desenvolvimento como estratégia de pesquisa é que eles examinam um fenômeno específico como um sistema limitado” (SMITH, 1978 apud FALTIS, 1997, p. 145).<sup>10</sup>

Num contexto acadêmico, podemos dizer que um estudo de caso pode variar entre simples e complexo, já que é possível realizá-lo com apenas um estudante, com um grupo específico, como esta pesquisa, ou mesmo com toda uma instituição. Seguindo esse raciocínio, faz-se uma análise minuciosa de algum fenômeno ou objeto e de suas relações com o contexto no qual está inserido.

---

<sup>8</sup> Case study methods have been used in social science research since the late 1940s. Researches in language and education began using them in the 1970s

<sup>9</sup> Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it in many ways.

<sup>10</sup> A feature common to all case study methods since their development as a research strategy is that they examine a specific phenomenon as a bounded system.

Para o desenvolvimento do estudo de caso são consideradas, em geral, três fases. A primeira é considerada como a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; a segunda é a de coleta dos dados ou da delimitação do estudo e, por fim, a terceira, que é a fase de análise sistêmica dos dados e elaboração do relatório.

De acordo com Faltis (1997), existem dois tipos principais de métodos de estudo de caso, um seria o interpretativista e o outro interventivo. Ambos contam com técnicas de observação e reflexão para e durante a coleta de dados.

A diferença chave entre os dois métodos é que nos estudos de caso interventivo o pesquisador estuda quais efeitos a intervenção tem nos participantes do caso, enquanto nos estudos de caso interpretativista, não existe intervenção. O caso por si só é o interesse primário (FALTIS, 1997, p. 145).<sup>11</sup>

Devido ao exposto, esta pesquisa focará no estudo de caso de caráter interpretativista para atingir os objetivos esperados, já que, segundo Merriam (1998), esse tipo de estudo contém descrições ricas e densas e usam dados descritivos. No entanto, esse uso é utilizado para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar ou desafiar suposições teóricas conduzidas antes da coleta de dados. Essa autora afirma que no estudo de caso interpretativista o pesquisador coleta o máximo possível de informações sobre o problema, com o intuito de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, em vez de apenas descrever o que foi observado ou relatado pelos pesquisados nas entrevistas.

É importante dizermos que, consoante Faltis (1997, p. 148), nas áreas de educação e linguagem, os estudos interpretativistas são bem mais comuns do que os estudos de caso interventivo.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

Segundo Hammersley e Atkinson (1983), lugar e contexto são coisas distintas. O primeiro seria simplesmente um espaço físico ou estrutura arquitetônica (uma construção), já o segundo envolve as pessoas presentes e seus comportamentos, os valores culturais predominantes, as

---

<sup>11</sup> A key difference between the two methods is that intervention case studies the researcher studies what effect an intervention has on participants in the case, while in interpretive case studies, there is no intervention. The case itself is the primary interest.

motivações dos participantes do grupo, ou seja, é uma construção social, não uma localização física.

De acordo com as definições anteriores, foi escolhida a perspectiva de contexto, uma vez que a presente pesquisa ocorreu na Universidade de Brasília (UnB) devido ao contexto histórico de seu surgimento (1962), sua localização geográfica, sua importância cultural e social para a região local, nacional e, inclusive, no contexto internacional de ensino-pesquisa-extensão. E ainda por ela ser um dos poucos locais que oferecem o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol no Distrito Federal e de forma gratuita, por ingressarem estudantes com diferentes níveis de conhecimento do idioma estudado, ou até mesmo sem nenhum conhecimento, mas principalmente por ser um ambiente onde pessoas de diferentes localidades do DF, e até mesmo do nosso país e do mundo, de diferentes classes econômicas e sociais, culturas e costumes, formações políticas, se relacionam entre si e trazem consigo uma bagagem cultural ímpar para novas construções a partir de uma formação acadêmica sólida.

Considera-se ainda que ali há trocas de experiências de vida e profissional constantes que engrandecem a formação de quem lá estuda e se forma. Essas relações sociais nesse ambiente universitário não param, não “envelhecem”, pois estão em um movimento constante de relações.

Outro fator determinante para a escolha dessa instituição foi a minha imaginação da facilidade de acesso a esses estudantes, uma vez que por ser aluno do mestrado do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), imaginei que pudesse ter mais possibilidades de contato com esses estudantes por conhecer alguns professores, o que facilitaria o meu acesso às salas durante as aulas, por localizá-los facilmente no período das suas atividades acadêmicas presenciais, e até mesmo pela sua cooperação, já que sabem que somos alunos da mesma instituição, o que geralmente causa maior empatia por parte dos pesquisados. No entanto, obtive a ajuda de parte do grupo de docentes, o que possibilitou o sucesso da minha coleta de dados, mas essa facilidade de acesso não ocorreu por parte de todos como eu havia imaginado inicialmente.

Em uma inicial análise do programa da universidade, notamos que a proposta curricular das habilitações em Letras privilegia os aspectos renovadores da formação de profissionais da língua/linguagem, deslocando a ênfase no significado dos conteúdos para a ênfase na significação e privilegiando a relação entre o objeto/matéria de ensino e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O graduando, que estuda na UnB, recebe uma formação ampla e aprofundada dos conteúdos específicos do curso, além de receber formação na área pedagógica. Esse futuro profissional de língua/linguagem deve, ainda, desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, para que possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social com que irá se confrontar, no mercado de trabalho, como consta na descrição do curso no *site*<sup>12</sup> da UnB.

Os egressos de Letras-Espanhol dessa universidade devem dominar os diversos aspectos linguísticos e literários da cultura espanhola e hispânica. Além dos domínios das habilidades escrita, oral, auditiva e de leitura. Espera-se ainda que esses egressos sejam capazes de analisar, escolher e produzir materiais didáticos para o ensino da língua espanhola que abarquem os conteúdos linguísticos e as variedades culturais e dialetais do idioma em questão.

Esses futuros profissionais da educação devem também ser capazes de desenvolver pesquisas que fomentem o processo de ensino-aprendizagem, saibam atuar em equipe interdisciplinar e multidisciplinar na rede de ensino, reflitam criticamente sobre a prática docente e se reconheçam como um profissional em constante transformação e ainda sejam capazes de utilizar as novas tecnologias para ressignificar suas práticas docentes.

O curso de Licenciatura em Língua Espanhola da UnB tem duração mínima de oito semestres e contempla disciplinas tais como literatura espanhola e hispano-americana I, II e III, literaturas brasileira e portuguesa, disciplinas teórico-práticas do espanhol oral e escrito I, II e III, linguística, produção de texto, civilização espanhola e hispano-americana, variação do espanhol, métodos de ensino do espanhol como segunda língua, gramática da língua espanhola e comparada ao português, usos especializados do espanhol, metodologias de análise de textos em espanhol, estágios I e II, latim I, disciplinas da educação e da psicologia e outras. Os estágios são realizados pelo Programa de Estágio Supervisionado de Espanhol (PESES), que é abarcado pelo UnB Idiomas (programa de extensão da universidade).

Aqui, faz-se necessário dizermos que além de nos basearmos no tempo de curso dos participantes, nos baseamos também no currículo para dividi-los em quatro grupos, a saber: 1º, 2º, 3º e 4º ano. Isso foi pensado de forma estratégica, observando as matérias que devem cursar

---

<sup>12</sup>Disponível em: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>. Acesso em: 15 ago. 2017.

em cada ano, dando atenção às que tratam do conhecimento linguístico e literário, uma vez que a leitura é nosso foco principal.

O ingresso nessa universidade é por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para que o candidato possa se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS)<sup>13</sup>, pelo vestibular tradicional, vestibular para cursos que exigem habilidades específicas, vestibular indígena e também de vagas remanescentes e, ainda, por transferência universitária ou para já portador de diploma de outra graduação, como consta no *site*<sup>14</sup> da instituição.

Esse curso não exige conhecimento prévio da língua espanhola antes do ingresso dos vestibulandos (ingressantes) à instituição, algo que talvez interfira de forma negativa na formação dos docentes em línguas, pois acredita-se que nem sempre a graduação por si só é capaz de suprir essas necessidades, já que se nota também um ensino deficitário de línguas na Educação Básica, como temos visto nos relatos dos profissionais da área, como já mostrado aqui.

### **2.3 Participantes da pesquisa**

A escolha dos participantes desta pesquisa está relacionada ao fato de serem estudantes exclusivamente de Licenciatura Letras-Espanhol de uma universidade pública, por fazerem parte de um grande corpo discente e também por serem professores em pré-serviço que provavelmente darão aulas no ensino básico nas redes pública e privada do DF. Acrescentamos a isso, a diversidade dos alunos que estudam na UnB, seja ela de formação escolar, cultural, social, origem, dentre outras, como já mencionado.

Os participantes envolvidos são dos variados semestres desse curso, ou seja, alunos das diferentes matérias e com níveis variados de conhecimento da língua espanhola. O total de estudantes no curso de Letras-Espanhol da UnB, no semestre que coletamos os dados (1º/2019), era de 269 estudantes, conforme dados obtidos por intermédio da coordenadora do curso. Desse

---

<sup>13</sup> Um dos instrumentos de seleção utilizados pela Universidade de Brasília para ingresso no ensino superior. Este instrumento é aplicado em três momentos diferentes, chamados etapas. Cada etapa acontece ao término de cada ano do ensino médio. Ou seja, é uma avaliação processual. Somente na terceira etapa, o estudante opta pelo curso que anseia cursar. As notas das três etapas são somadas, as quais possuem pesos diferentes (peso um na primeira, dois na segunda e três na terceira). A quantidade de vagas só é disponibilizada na terceira etapa. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS\\_2018/Guia%20do%20PAS%202018\\_v8.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS_2018/Guia%20do%20PAS%202018_v8.pdf). Acesso em: 22 ago. 2019.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://unb.br/graduacao2/formas-de-ingresso/587-formas-de-ingresso?menu=434>. Acesso em: 03 set. 2019.

total, 71 estudantes participaram da pesquisa. Destacamos ainda que esse curso é realizado no período noturno.

## **2.4 Instrumentos de coleta de dados**

Como nosso intuito é dar maior segurança e credibilidade à interpretação dos dados obtidos, utilizamos instrumentos variados durante o processo de coleta desses dados. Desse modo, os instrumentos utilizados foram um questionário para traçar o perfil dos participantes, aplicado eletronicamente, um simulado de um exame de proficiência internacional, sua análise documental e dos resultados obtidos com sua aplicação.

### **2.4.1 Questionário**

Devido à proposta de pesquisa aqui pretendida, ao quantitativo de informantes e para traçar o perfil dos estudantes investigados, foi feito o uso de um questionário eletrônico (*Google forms*) de perguntas abertas (19) e fechadas (35) na coleta de dados. A temática dessas perguntas gira em torno de características socioeconômicas, percurso escolar, formação na área de língua espanhola e atuação como professor de ELE. Ressaltamos que nem todas as perguntas do questionário foram utilizadas porque algumas não faziam parte do foco deste estudo.

O uso de questionário é amplamente utilizado em pesquisas de pós-graduação (NUNAN, 1992). Contudo, é um instrumento de difícil construção, pois os itens devem ser claros e a análise dos itens abertos exige muita atenção do pesquisador, o que se torna um desafio. Apesar do uso do questionário apresentar limitações, ele se mostra um instrumento válido para uma análise inicial sobre o perfil do participantes e suas opiniões sobre determinados fenômenos (BORGES-ALMEIDA, 2009), que foi o nosso uso nesta pesquisa, como mostrado anteriormente. Além disso, seu acesso é rápido e fácil, já que não interfere na rotina de quem o responde, como ressalta Quevedo-Camargo (2006). O tempo para responder o questionário que utilizamos varia entre 15 a 20 minutos.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.



De acordo com Gil (1999), o questionário tem ainda a intenção de coletar informações sobre interesses, crenças, valores, aspirações, medos, sentimentos etc.

Para esses mesmos autores, existem vantagens e desvantagens do uso de um questionário. As vantagens seriam o alcance a um grande número de pessoas simultaneamente, a economia de tempo e dinheiro, a garantia do anonimato dos entrevistados, o que dá mais liberdade e favorece a segurança nas respostas, a não exposição do entrevistado à influência do pesquisador, as respostas são rápidas e precisas. Já as desvantagens são a pequena quantidade de questionários respondidos, o que não se mostrou relevante no nosso estudo, já que obtivemos mais questionários respondidos do que outros instrumentos utilizados na pesquisa; as perguntas sem respostas, o que também não aconteceu, pois como foi eletrônico, só é possível avançar para a próxima pergunta após responder a anterior.

Mesmo com os pontos negativos apontados acima, que foram dirimidos como já explicitado, a aplicação do questionário se tornou o mecanismo mais viável para coletar os dados e traçar o perfil dos nossos participantes.

A escolha pela aplicação do questionário ainda auxilia na construção dos gráficos e das tabelas com os dados obtidos. O uso desse mecanismo é de fácil difusão, pois pode ser inclusive disponibilizado pelas redes sociais, o que favorece a facilidade de acesso e retorno, ou mesmo presencialmente em formato impresso ou eletrônico devido à facilidade do uso de novas tecnologias. Nesta pesquisa, o questionário foi enviado aos e-mails dos estudantes para que fossem respondidos eletronicamente e sua retroalimentação também.

#### ***2.4.2 O SIELE (o construto da prova segundo seus elaboradores)***

O quadro um contém a descrição do exame SIELE feita por seus elaboradores, constantes em seu guia, o que nos serve inclusive de comparativo com nossa análise para verificarmos em quais aspectos estamos em acordo ou possíveis divergências, caso existam. Ela serve também como comparativo às descrições do QCER, fonte que a originou, segundo os próprios elaboradores do exame.

**Quadro 1** – Resumo das especificações do SIELE

<b>Seção e Nível</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de texto</b>
<b>1/A1</b>	Ler cinco textos e responder a cinco perguntas (duas relativas às ideias gerais e três em informações mais explícitas) com três opções de resposta cada uma.	Extraír ideias gerais e identificar informações concisas e explícitas em textos curtos e simples.	Mensagens, e-mails ou textos adaptados a partir de material informativo ou promocional (artigos muito breve e simples de revistas ou jornais, folhetos, anúncios publicitários, convocatórias, blogs, fóruns e avisos de eventos de vários tipos). Nível pessoal e público. <b>Extensão:</b> 40-80 palavras cada texto.
<b>2/A2</b>	Ler um texto e responder a cinco perguntas (duas relativas à ideia principal e três em informações mais explícitas) com três opções de resposta cada uma.	Extraír as principais ideias e identificar informações específicas simples em um texto longo.	Cartas pessoais e e-mails e outros textos curtos epistolares comumente utilizados, tais como pedidos de informações simples, reservas, pedidos de esclarecimento sobre prazos, horários, procedimentos de pagamento, etc. nível pessoal e público. <b>Extensão:</b> 250-300 palavras
<b>3/B1</b>	Ler três textos e relacioná-los a oito enunciados ou perguntas.	Localizar informações específicas em textos descritivos, narrativos ou informativos.	Anedotas, informação prática de guias, experiências, notícias, diários, biografias, trabalho... Âmbito público. <b>Extensão:</b> 100-120 palavras cada texto.
<b>4/B2</b>	Ler dois textos incompletos, com quatro lacunas em cada, e identificar, entre cinco fragmentos possíveis para cada texto, os que correspondem aos espaços.	Reconstruir a estrutura dos textos e identificar relações entre as ideias incluídas neles.	Artigos de opinião, notícias, cartas ao editor, guias. Âmbitos público, acadêmico e profissional. <b>Extensão:</b> dois textos de 230-280 palavras cada um.
<b>5/C1</b>	Ler um texto com 12 lacunas e escolher uma das três opções disponíveis. Distribuição: quatro itens concentram-se na identificação de estruturas gramaticais (um deles de nível de B2), quatro no léxico (um deles de nível de B2) e quatro em mecanismos de coesão.	Identificar as estruturas, léxico e mecanismos de coesão, textos adequados, com um repertório linguístico complexo.	Textos longos e complexos que lidam com temas especializados, provenientes de revistas, livros e jornais especializados. Âmbitos acadêmico e profissional. <b>Extensão:</b> 375-425 palavras

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018, p. 1-20, adaptado)

### **2.4.3 Análise das características da prova**

Utilizamos a prova de compreensão escrita, aplicada como simulado, da versão 0 do exame<sup>15</sup> denominado *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)*. A escolha da prova de compreensão de leitura do SIELE deu-se devido a diversas características que nos parecem relevantes para nossa pesquisa, a saber: o fato de ser uma prova comunicativa, ser de amplo espectro, isto é, o participante faz a prova e é classificado de acordo com o nível que alcança, é elaborada por instituições de renome no contexto internacional, aborda temáticas atuais e do cotidiano dos nativos (contexto autêntico), utiliza conteúdo geral das variantes de língua espanhola, não se restringindo a expressões locais, avalia o conhecimento do uso geral da língua, englobando, assim, grande parte da proficiência docente (um dos focos do nosso estudo) e também porque exige conhecimento de leitura de quem a faz que vai do nível mais básico até o mais complexo, seguindo as definições do QCER.

Essa prova foi analisada item a item quanto ao seu formato e suas características, o que nos permitiu enquadrá-la em uma visão de uso da língua. Ou seja, a partir dos métodos de avaliação, dos conteúdos (temas, gêneros, características linguísticas e textuais) e dos itens, inferimos o construto de leitura da prova para que pudéssemos decidir se ela poderia ser considerada adequada para este estudo, de forma que cada item era analisado cuidadosamente de acordo com teóricos como Bachman (1990), Alderson (2000) e Weir (2005) para verificarmos quais tipos de conhecimentos, habilidades e estratégias são mobilizados para o alcance das respostas corretas.

#### **2.4.3.1 Descrição do Exame SIELE**

O SIELE, Instituto Cervantes *et al* (2018),<sup>16</sup> é usado para atestar o nível de proficiência em espanhol por meio eletrônico destinado a estudantes e profissionais. É importante ressaltarmos que é ele aplicado internacionalmente, isto é, a nativos de diversas línguas no mundo, o que evidencia que não é um exame voltado exclusivamente para lusófonos.

---

<sup>15</sup> Nesta pesquisa, as terminologias exame e teste são utilizadas de modo intercambiável.

<sup>16</sup> Para consultas posteriores, acesse: [siele.org](http://siele.org).

É um exame multinível que permite obter o certificado SIELE, um documento que inclui uma pontuação de 0 a 1.000 (mil), resultante da soma da pontuação em cada uma das quatro provas, e relacionada aos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas do Conselho da Europa (QCER).

Este exame é promovido pelo Instituto Cervantes, pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pela Universidad de Salamanca (US) e pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Conta ainda com mais de 75 universidades associadas presentes em 20 países ibero-americanos, Canadá, China e Coreia do Sul, que colaboram na pesquisa do ensino do espanhol, apoiam a qualidade do conteúdo e acrescentam materiais didáticos inovadores.

A gestão, a execução e a avaliação das provas são realizadas através de meios tecnológicos, o que significa simplicidade, comodidade e rapidez em todo o processo de certificação. Os candidatos escolhem a modalidade, o lugar e a data da prova. O prazo de recebimento do certificado (SIELE global) ou relatório de avaliação/obtenção (modalidades independentes que avaliam combinações de habilidades, como descritas mais adiante) é de três semanas pela própria página web do exame ([siele.org](http://siele.org)).

Para ser um centro de exames SIELE, a entidade solicitante deve ter prestígio no mercado de ensino de línguas, garantia de boas práticas na gestão e equipes técnicas e humanas necessárias para aplicar as provas. Até 2018, o exame era realizado em 77 países e o desenvolvimento da plataforma tecnológica e sua comercialização mundial eram realizados pela Telefónica Educación Digital.

O SIELE possui cinco modalidades: uma global e quatro independentes. A global está composta pelas partes de compreensão de leitura, compreensão auditiva, expressão e interação escrita, e expressão e interações orais, é a única que certifica, e tem duração de três horas, com pontuação máxima de 1.000 pontos. A validade dessa modalidade é de cinco anos. Já as independentes surgem a partir de quatro possíveis combinações de provas que compõem o exame SIELE global. Essas combinações formam as provas de (a) compreensão de leitura (CL) e compreensão auditiva (CA); (b) compreensão de leitura (CL) e expressão e interação escrita (EIE); (c) compreensão auditiva (CA) e expressão e interação orais (EIO); e (d) expressão e interação orais (EIO). As três primeiras têm pontuação que vai de 0-500 e a pontuação da última vai de 0-250. Nessas modalidades, o candidato recebe um relatório com validade também de cinco anos.

Para fins de pesquisa, utilizamos somente a prova de compreensão de leitura, que consta do SIELE global. Esta prova tem duração máxima de 60 minutos e está dividida em cinco partes, totalizando 38 perguntas. Sua correção é automática, com respostas fechadas, e sua pontuação vai de 0 a 250 pontos. Contudo, nesta pesquisa o simulado foi utilizado de forma impressa e sua correção feita manualmente pelo pesquisador de acordo com o gabarito da instituição.

Segundo o Instituto Cervantes, o conteúdo das provas leva em consideração as variedades linguísticas do espanhol e os contextos culturais da atualidade. Os níveis avaliados são: A1, A2, B1, B2 e C1. É importante ressaltarmos que é um exame de amplo espectro, ou seja, o candidato realiza a prova e é classificado em um dos níveis atestados pelo exame, como já mostrado.

O cálculo da pontuação que deve ser feito para saber a qualificação do candidato no teste é a seguinte:

*Pontuação Final: N° de acertos x Nota máxima / N° de itens, ou seja, Pontuação Final: N° de acertos x 250/38.*

A pontuação obtida em cada prova corresponde a um nível do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* como pode ser visto no quadro dois:

**Quadro 2** – Descrição das habilidades em leitura do candidato de acordo com os níveis

<b>NÍVEL</b>	<b>NOTA<sup>17</sup></b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>A1</b>	33 - 65,99	Os usuários são capazes de compreender textos muito curtos e simples, lendo frase por frase, capturando nomes, palavras e frases básicas e correntes, e relendo quando necessário.
<b>A2</b>	66 - 117,99	Os usuários compreendem textos curtos e simples sobre assuntos cotidianos ou relacionados com o trabalho, desde que estejam escritos com vocabulário muito frequente e cotidiano.
<b>B1</b>	118 - 177,99	Os usuários leem, com um nível satisfatório de compreensão, textos simples que lidam com fatos concretos e questões relacionadas com sua especialidade.
<b>B2</b>	178 - 216,99	Os usuários leem com um alto grau de independência, adaptando estilo e velocidade de leitura a diferentes tipos de texto e finalidades. Dispõem de um amplo vocabulário ativo de leitura, mas podem encontrar alguma dificuldade em modismos pouco frequentes.
<b>C1</b>	217 – 250	Os usuários compreendem com todo detalhe textos longos e complexos, quer se relacionem com sua especialidade ou não, desde que possam reler partes mais difíceis.

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018, p. 9-11, adaptado)

<sup>17</sup> As pontuações inferiores às descritas indicam a não aptidão do candidato.

## 2.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados é de grande importância para o andamento e desenvolvimento da pesquisa. Portanto, deve ser feita com critério e cuidado. A maneira como é feita é importante ainda para explicitar os resultados obtidos.

Para iniciarmos a coleta de dados, o pesquisador enviou e-mail ao grupo de docentes do curso de Licenciatura Letras-Espanhol da UnB explicando a pesquisa e como seria o processo de coleta. Uma parte dos professores respondeu ao e-mail disposta a colaborar. A partir disso, foi iniciado o processo de coleta de dados, que se deu em três momentos:

(a) convite à participação com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos. O pesquisador foi às salas de aula onde os professores permitiram a sua entrada, explicou a pesquisa, entregou o TCLE aos estudantes que quiseram participar, esclareceu possíveis dúvidas, recolheu os termos assinados e explicou como os participantes deveriam proceder assim que recebessem o questionário *on-line*, que sempre era enviado aos participantes no dia subsequente ao convite e recebimento do termo;

(b) aplicação do questionário eletrônico. Este momento foi realizado no decorrer da rotina dos estudantes. Quando algum deles não se lembrava ou deixava de responder o questionário por qualquer motivo, o pesquisador disparava um lembrete alguns dias depois, o que resultou num aumento de participantes;

(c) a aplicação do simulado da prova de compreensão em leitura em sala de aula com a presença do pesquisador. Esse momento era combinado com os docentes das turmas de acordo com suas possibilidades, mas sempre tentávamos realizá-lo o quanto antes para não perdermos participantes e não atrasarmos o procedimento de coleta. Todas as aplicações foram realizadas nas dependências da UnB, nas mesmas condições físicas (luminosidade, carteiras e materiais utilizados). Em nenhum momento houve algum acontecimento que tenha interferido na realização do simulado. Inclusive, não era permitida a entrada de nenhum possível participante após seu início. O tempo de duração dessa aplicação foi aproximadamente de uma hora e quinze minutos, sendo os 15 minutos destinados à organização da sala e à explicação dos procedimentos que deveriam ser realizados. Os outros 60 minutos foram destinados à realização da prova, seguindo a mesma orientação do guia do exame. Esse processo aconteceu entre a última semana de março e a primeira de maio de 2019.

No que tange à prova de compreensão de leitura que foi aplicada como simulado, utilizamos a versão 0 do exame denominado *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)*, como mostrado. A aplicação desse instrumento teve como objetivo coletar informações relativas ao nível de proficiência linguística dos participantes, especificamente a sua habilidade de leitura no que se refere à língua espanhola. Foi por intermédio desse instrumento que coletamos os dados essenciais para o desenvolvimento desta investigação.

## **2.6 Procedimentos de tratamento e análise dos dados**

Aqui é importante dizermos que realizamos uma análise documental, seguindo uma perspectiva qualitativa. Ela foi conduzida por meio da análise das características da prova que foi aplicada aos participantes como simulado, embasada nas propostas de Bachman, 1990; Alderson, 2000; Weir, 2005, o que já mostramos neste estudo. Dessa maneira, pudemos analisar estatisticamente os resultados dos participantes na prova e inferir quais tipos de conhecimento foram ativados por eles durante sua resolução. A partir disso, foi possível também classificá-los, segundo os descritores do QCER, em faixas (A1-C1), foco do nosso estudo, e em notas, já que são variáveis de natureza diferentes. Ou seja, foram realizados testes estatísticos tanto para faixas, que são de natureza ordinal, como para notas, que são de natureza intervalar. Fizemos isso porque muitas vezes os resultados apresentam diferenças entre notas, porém essas diferenças não são tão significativas estatisticamente ao ponto de fazer com que o respondente da prova mude de faixa, isto é, de nível.

Feito isso, passamos para a análise das informações coletadas pelo questionário *on-line* Google *forms*, como já explicitado, que era alimentado à medida que os participantes iam respondendo-o, o que resultou na descrição do seu perfil e nas suas visões sobre diversos fenômenos. Para tanto, as informações coletas por intermédio desse questionário e também pela aplicação do simulado foram tabuladas e categorizadas em planilhas do Excel, onde utilizamos fórmulas do próprio programa para que fosse possível a elaboração dos gráficos e das tabelas para posterior análise estatística descritiva, dando credibilidade a nossa análise e facilitando a nossa explicação e a compreensão do leitor. Dessa forma, entendemos estatística descritiva como a descrição de dados por intermédio de números ou medidas estatísticas que possibilitem a melhor representação das informações coletadas no decorrer de uma pesquisa (RODRIGUES;

LIMA; BARBOSA, 2017). Desse modo, fizemos análise de natureza quantitativa, pois para atingir nossos objetivos, focamos no uso de porcentagens, média,<sup>18</sup> mediana,<sup>19</sup> moda<sup>20</sup> e desvio padrão,<sup>21</sup> isto é, estatística descritiva.

Na sequência, verificamos se existiam diferenças estatisticamente relevantes entre os participantes, dividindo-os em grupos: iniciantes/formandos, estudo prévio/não conhecimento da língua, certificação internacional/não certificação, experiência docente/não prática docente, entre outros.

Para isso, analisamos a normalidade a partir de testes estatísticos voltados para esse fim. Entretanto, percebemos, por meio de análise dos resultados desses testes, que os dados dos grupos não se distribuíam simetricamente (normalmente), conforme apresentaremos na seção de análise de dados deste estudo. Foi a partir dessa constatação que percebemos que seria necessário realizar testes de hipótese para subsidiar as análises sobre diferenças entre grupos, a saber: Kruskal-Wallis<sup>22</sup> e Mann-Whitney.<sup>23</sup> Em outras palavras, estatística inferencial, já que esta é usada para formular conclusões e fazer inferências a partir da análise dos dados coletados (TWYCROOS, 2004).

Em outros termos, utilizamos testes não-paramétricos, que são usados para distribuição assimétrica de dados ou ainda para aqueles dados que são oriundos de escalas ordinais e nominais (GADDIS; GADDIS, 1990). Ainda nesse sentido, considera-se que dados com pequenas amostras total de participantes costumam ser mais bem avaliados com esse tipo de testes

---

<sup>18</sup> Engloba o valor de cada participante da pesquisa (MCHUGH, 2003) e divide o total pelo seu quantitativo. O resultado é a média.

<sup>19</sup> Valor numérico situado na metade da distribuição dos demais valores numéricos quando estes estão organizados em ordem crescente (GADDIS; GADDIS, 1990).

<sup>20</sup> Valor obtido mais frequente numa dada escala (TWYCROSS, 2004).

<sup>21</sup> Seu uso é muito comum para demonstrar a variabilidade dos dados. Mostra, aproximadamente, o grau de desvio da média de uma determinada variável (MCHUGH, 2003).

<sup>22</sup> “Teste análogo não-paramétrico de uma ANOVA unidirecional, porque pode ser usado quando três ou mais grupos de assuntos são comparados e quando os indivíduos não têm permissão para participar de mais de um grupo”. No original: The Kruskal-Wallis test is the non- parametric analog of a one-way ANOVA, because it can be used when three or more groups of sub- jects are compared and when subjects are not permitted to participate in more than one group (GADDIS; GADDIS, 1990, p. 1.058).

<sup>23</sup> “Teste desenvolvido para a análise de dados ordinais derivados de amostras independentes, existem em níveis discretos de magnitude na distribuição e não são agrupados em uma frequência de distribuição cumulativa. Em outras palavras, pontuações individuais ou valores de dados não são agrupados em grupos para análise posterior. O teste U de Mann-Whitney é um análogo não-paramétrico do test t”. No original: The Mann-Whitney U test was designed for analysis of ordinal data that are derived from independent samples, exist at discrete levels of magnitude in the distribution, and are not grouped into a cumulative frequency distribution. In other words, individual scores or data values are not lumped together into groups for further analysis. The Mann-Whitney U test is a non- parametric analog of the t-test (GADDIS; GADDIS, 1990, p. 1.057).



(WINDISH; DIENER, 2006). Ressaltamos que a estatística descritiva e de teste de hipótese foi calculada com o *software freeware* PSPP.

A partir de todos os dados coletados aqui descritos e dos procedimentos realizados que expusemos, discutimos os resultados contrastando-os com o nível de proficiência que acreditamos ser minimamente aceitável para um professor de LE em carreira inicial. No entanto, cabe ressaltarmos que acreditamos que a prática docente e os cursos de formação continuada fomentarão a proficiência desses docentes não somente em leitura, foco do nosso estudo, mas também nas outras habilidades.

O quadro três mostra quais os instrumentos utilizamos para responder nossas perguntas de pesquisa:

**Quadro 3** – Perguntas de pesquisas e instrumentos utilizados para o alcance das respostas

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos	Questionário	Aplicação de simulado	Análise das características da prova	Revisão Bibliográfica
Em que medida o exame escolhido pode ser considerado adequado para avaliação de proficiência de alunos de licenciatura em espanhol?				X	X
Qual o nível de proficiência em leitura dos alunos a partir desse exame, segundo o Quadro Europeu?			X		
Há diferenças em proficiência em leitura entre os grupos considerando: iniciantes e formandos, estudo prévio em escola de idiomas, vivência no exterior, atuação como professor e certificação internacional?		X	X		
O nível de proficiência observado pode ser considerado (minimamente) adequado para o professor em carreira inicial?			X		X

Fonte: nossa autoria

Neste capítulo, relatamos a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo, seu contexto e seus participantes. Além disso, mostramos os instrumentos utilizados para alcançarmos os resultados pretendidos por nós, os procedimentos usados ao longo da coleta dos dados e os métodos empregados em nossa análise. Já o capítulo seguinte traz a base teórica usada para o bom desenvolvimento desta investigação.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Aqui tratamos de avaliação de proficiência em LE, do(s) porquê(s) de ler e leitura como prática social, sobre ser proficiente numa língua, explicitamos pesquisas sobre avaliação de proficiência de professores de LE em formação, conceitos e modelos de leitura e as diversas habilidades/capacidades<sup>24</sup> e estratégias envolvidas em seu processo, leitura em línguas tipologicamente próximas e a intercompreensão em línguas aparentadas.

Para tanto, cabe refletirmos sobre a importância da leitura em uma sociedade letrada como a nossa, pois diversas informações são difundidas em nossa cultura por meio da escrita. Sendo assim, as pessoas consideradas letradas desenvolvem a habilidade de ler para a prática desse ato tido como de grande relevância por nós. Até porque essa prática gera interação social entre os indivíduos. Contudo, é relevante destacarmos que o nosso intuito primordial com este estudo é o de avaliar a proficiência em leitura em LE, especificamente ELE, como já mostrado. O que não diminui a importância deste trabalho, pelo contrário, torna-o ainda mais interessante, uma vez que ter a habilidade de ler em LE nos permite interagir com outras culturas e amplia a nossa possibilidade de conhecimento de mundo, além da possibilidade de desenvolvermos outras capacidades cognitivas em leitura diferentes das de língua materna (LM).

#### **3.1 Avaliação de proficiência em leitura em LE**

Avaliar e/ou ser avaliado, apesar de estar imbuído em nossas práticas sociais, é um ato que nos traz um misto de sentimentos, pois nos remete à insegurança, à incerteza, ao temor, ao medo, por exemplo. Isso já demonstra como um processo de avaliação pode ser problemático. Além disso, Saul (2000, p. 25) advoga que “frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos”.

Para Perrenoud (1999), avaliar é criar hierarquias de excelência, orientar para diversos tipos de estudos, é ainda privilegiar uma maneira de estar no mundo, valorizar formas e normas

---

<sup>24</sup> Utilizaremos aqui os termos habilidades e capacidades de forma intercambiável devido a questões metodológicas, para que ocorra uma leitura mais fluída e evitemos possíveis confusões terminológicas, seguindo, inclusive, a mesma estratégia de uso de Alderson (2000).

de excelência. Nesse sentido, “a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p. 9).

Avaliações em geral são baseadas em inferências sobre um determinado critério, visto como um conjunto de comportamentos que se deseja avaliar. Esses comportamentos são subsequentes a um teste e, portanto, não observáveis. A única maneira de torná-los observáveis é caracterizá-los para que possam ser simulados ou representados, sempre de forma amostral, na elaboração do instrumento (SCARAMUCCI, 2009, p. 35).

Consoante Weiss (1972, apud Bachman, 1990, p. 22), “avaliação pode ser definida como a coleta sistemática de informações com o propósito de tomar decisões”.<sup>25</sup>

Nesse sentido, percebemos que os autores fazem apontamentos relevantes para definir o que entendemos como avaliar neste estudo.

### ***3.1.1 O que é ser proficiente?***

Scaramucci (2000) salienta que apesar de parecer consensual que proficiência signifique domínio, conhecimento, saber uma língua, não há acordo nas definições desses termos. Nesse sentido, apresentamos algumas definições que reforçam a citação anterior e explicita como vemos o uso desse termo nesta pesquisa. Quevedo-Camargo (2019), por exemplo, entende que:

a proficiência em uma língua, seja ela chamada de habilidade linguística, competência linguístico-comunicativa ou qualquer outro termo, foi gradativamente expandindo seu escopo e incorporando aspectos que vão muito além de saber gramática ou vocabulário. Esses aspectos se referem diretamente ao uso real da língua para comunicação em situações reais, de forma social e culturalmente adequada (p. 41).

Cummins (1983) define proficiência como um contínuo de conhecimentos implícitos compartilhados e não compartilhados que são negociados pelos falantes em diferentes contextos. Já Stern (1983) advoga que proficiência é o desempenho real de um aprendiz. Outros teóricos dizem ainda que ter proficiência é ter conhecimento de uma língua e de saber como usá-la, ou a habilidade de usar outra língua, ou o que os indivíduos podem fazer com a língua em situações reais de uso, em contextos espontâneos (QUEVEDO-CAMARGO, 2019).

---

<sup>25</sup> Evaluation can be defined as the systematic gathering of information for the purpose of making decisions.

O termo proficiência, na área do ensino-aprendizagem/aquisição de línguas (principalmente no que tange à avaliação), na maioria das vezes, tem sido usado de forma genérica (ampla), isto é, de modo abrangente para referir-se à capacidade de comunicar-se em uma LE ou L2. “O termo proficiência, contudo, tem um uso mais restrito ou técnico, principalmente no contexto de avaliação de L2/LE, referindo-se também a domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Sendo assim, a proficiência é gradativa. É um conceito relativo (LANZONI, 2004).

Em vez de um conceito “absoluto”, de tudo-ou-nada, temos um conceito “relativo”, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso da língua. Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso (SCARAMUCCI, 2000, p. 14, grifo da autora).

Podemos ainda, no intuito de definir proficiência na área de avaliação de LE, contrastá-la com rendimento. Este está relacionado ao aprendizado de um programa específico, relativo ao passado, é específico e local. Aquela está relacionada ao uso futuro da língua, ou seja, é mais geral e não tem relação com o passado (SCARAMUCCI, 2000). Desse modo, podemos afirmar que na avaliação de proficiência, é o produto que interessa. Por sua vez, na avaliação de rendimento, processo e produto são relevantes (BORGES-ALMEIDA, 2009).

Ainda nesse sentido, Borges-Almeida (2009, p. 30) salienta que “a avaliação de proficiência orienta-se não retrospectivamente para conteúdos que foram trabalhados no ensino, mas para o uso futuro da língua. É com base naquilo que se espera que o falante seja capaz de realizar na língua no futuro que são estabelecidas as bases para a avaliação de proficiência”.

Portanto, para que possamos falar em validade dos resultados e das decisões tomadas a partir deles (MESSICK, 1989), a escolha de um exame de proficiência deve ser pensada de acordo com as necessidades do seu público-alvo (nesta pesquisa, professores em pré-serviço) e com as intenções futuras de uso da língua (dar aulas de LE), uma vez que durante o processo de elaboração desses exames eles são pensados para servir a determinados contextos, a partir da operacionalização de um construto teórico específico (SCARAMUCCI, 2000).

“Os testes de proficiência são projetados para medir as capacidades das pessoas em um idioma, independentemente de qualquer treinamento que tenham tido nesse idioma. O conteúdo de um teste de proficiência, portanto, não se baseia no conteúdo ou nos objetivos dos cursos de idiomas que as pessoas que participaram do teste podem ter seguido. Pelo contrário, é baseado em uma especificação do que os candidatos têm que ser capazes de fazer na linguagem para serem considerados proficientes. Isso levanta a questão do que queremos dizer com a palavra *proficiente*” (HUGHES, 1999, p. 9, grifo do autor).<sup>26</sup>

Nesse sentido, para testes de proficiência, proficiente quer dizer ter comando suficiente na língua para um propósito particular. Exemplos disso seriam testes desenvolvidos para avaliar o conhecimento de alguém que pretende realizar a função de tradutor de forma satisfatória em algum órgão. Ou mesmo para verificar se um estudante tem condições de ingressar e dar continuidade num curso de alguma universidade inglesa, por exemplo (HUGHES, 1999).

Esses testes não se limitam a um currículo, a um curso específico, ou a uma habilidade única da língua. Ao contrário disso, eles avaliam capacidade geral. Tradicionalmente, são compostos por itens de múltipla escolha sobre gramática, vocabulário, compreensão de leitura e auditiva (BROWN, 2004). Apesar da afirmação de Brown, sabemos que existem exames que têm propósitos mais direcionados de avaliação, estes seriam os voltados para fins específicos.

Exames de proficiência não avaliam o candidato propriamente dito, mas suas habilidades e estratégias e seu domínio linguístico no uso da língua-alvo. Nesse sentido, Pastor Cesteros (2003) advoga que as habilidades comumente verificadas são: ler, ouvir, falar e escrever, os conhecimentos linguísticos e o uso da língua.

Apesar de existirem diferentes modelos de CC,<sup>27</sup> para fundamentar nossas análises nesta pesquisa, adotamos o de Bachman (1990). Sua escolha deve-se ao fato de ele ser considerado, no

---

<sup>26</sup> Proficiency tests are designed to measure people’s ability in a language regardless of any training they may have had in that language. The content of a proficiency test, therefore, is not based on the content or objectives of language courses which people taking the test may have followed. Rather, it is based on a specification of what candidates have to be able to do in the language in order to be considered proficient. This raises the question of what we mean by the word “proficient”.

<sup>27</sup> CC é “a capacidade de criar significados explorando o potencial inerente a qualquer linguagem para a modificação contínua em resposta à mudança, negociando o valor da convenção em vez de se conformar ao princípio estabelecido. Em suma... uma reunião de estruturas organizadas de conhecimento com um conjunto de procedimentos para adaptar este conhecimento para resolver novos problemas de comunicação que não possuem soluções prontas e adaptadas” (CANDLIN, 1986, p. 40). No original: The ability to create meanings by exploring the potential inherent in any language for continual modification in response to change, negotiating the value of convention rather than conforming to established principle. In sum, ... a coming together of organized knowledge structures with a set of procedures for adapting this knowledge to solve new problems of communication that do not have ready-made and tailored solutions. Bachman (1990, p. 84), por sua vez, diz que a CLA “[...] consiste em conhecimento, ou competência, e a capacidade de implementar, ou executar essa competência no uso apropriado da linguagem comunicativa contextualizada”. No original: [...] consisting of both knowledge, or competence, and the

campo de avaliação de proficiência, o que melhor descreve os componentes envolvidos no uso da língua. Como nossa intenção aqui não é fazer um retrospecto dos modelos de CC existentes, não os descrevemos para não nos estendermos com conteúdos que não são o foco de nossa pesquisa.<sup>28</sup>

Bachman (1990) propõe um quadro teórico para explicitar o que entende como a Capacidade de Linguagem Comunicativa (CLC), que, segundo ele, está composta por três componentes: competência linguística (CL), competência estratégica (CE) e mecanismos psicofisiológicos (MP). Ele vê a CL como um conjunto de componentes de conhecimento específico que são utilizados na comunicação via linguagem. Já a CE é um termo usado pelo autor para caracterizar a capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso contextualizado da linguagem comunicativa. Por sua vez, os MPs referem-se aos processos neuropsicofisiológicos envolvidos na execução real da linguagem como um fenômeno físico. Na Figura 1, apresentamos os componentes da CL, segundo Bachman (1990):

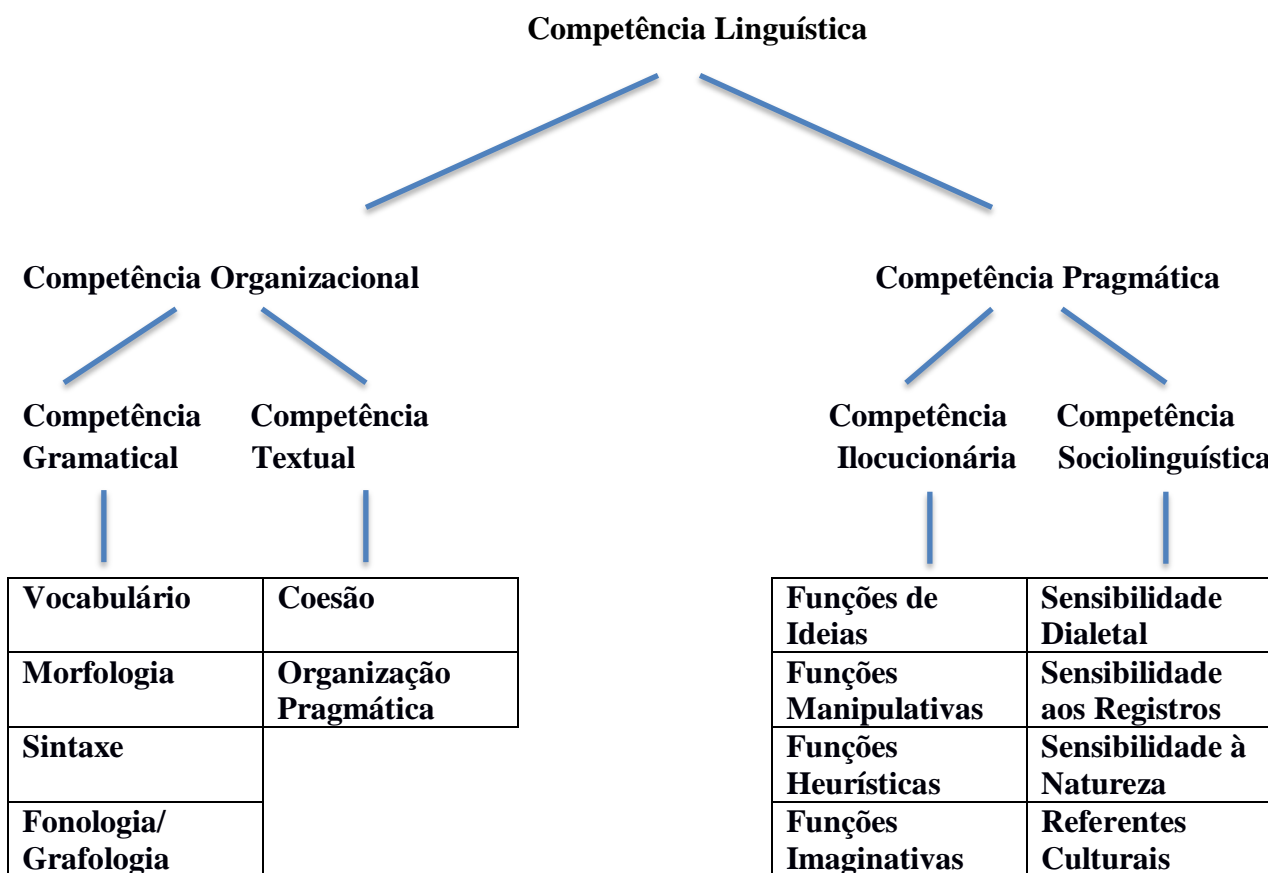
Esse modelo foi desenvolvido a partir de trabalhos anteriores sobre a natureza da língua e da competência linguística, mais especificamente os de Hymes (1972, 1973), Munby (1978), Canale e Swain (1980), Savignon (1983) e Canale (1983), por exemplo.

---

capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use. Bachman (1990, p. 84), por sua vez, diz que a CLA “[...] consiste em conhecimento, ou competência, e a capacidade de implementar, ou executar essa competência no uso apropriado da linguagem comunicativa contextualizada”. No original: [...] consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use.

<sup>28</sup> O leitor que desejar uma breve leitura sobre essa temática poderá consultar o trabalho de Scaramucci (2000). Ou pode aprofundar um pouco mais com os trabalhos de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Figura 1 – As Competências de Bachman



Fonte: Bachman (1990, p. 87)

Cabe aqui definirmos, de acordo com Bachman (1990), as competências apresentadas acima para facilitar o nosso entendimento no que tange aos conhecimentos compreendidos por cada uma delas. A que as abarca é a Competência Linguística, que envolve um conjunto de componentes específicos do conhecimento que são utilizados na comunicação via língua/linguagem e está dividida em outras quatro competências, que estão subdivididas em muitas outras. Vamos a elas:

A Competência Organizacional (CO) está relacionada às capacidades que envolvem a estrutura formal da língua. Ela divide-se em Competência Gramatical (CG) e Textual (CT). Esta compreende as convenções de junção de enunciados para formar um texto, dar a ele coesão, coerência, uma vez que conecta termos, sentenças, parágrafos e até mesmo o texto como um todo. É ela que dá progressão às ideias do texto. O que ocorre também na oralidade da língua. Aquela, por sua vez, abarca as competências do uso da língua. Isto é, trata do repertório lexical, da formação das palavras, das estruturas e dos sons.



Já a Pragmática (CP) trata das relações dos enunciados e atos de fala<sup>29</sup>, ações realizadas através do dizer, ou funções comunicativas. Ela está dividida em outras duas competências: Ilocucionária (CI) e Sociolinguística (CS). A Ilocucionária expressa tanto a linguagem a ser tomada com determinada força ilocucionária quanto para interpretar essa força da linguagem. A força ilocucionária, portanto, está relacionada à intenção de realizar um objetivo comunicativo introduzido pelo ato de fala do falante. O que não quer dizer que isso precise, necessariamente, estar explícito na exterioridade do enunciado. Em outras palavras, é a leitura do que está nas entrelinhas. Ela nos permite usar a linguagem para expressar funções e ainda interpretar a força ilocucionária de enunciados ou discurso. Portanto, a força ilocucionária não é o significado puro e simples da frase, já que ela está relacionada diretamente às interações sociais que se estabelecem entre os falantes. Essas relações podemos ser variadas: convencer, solicitar, pedir etc. No que diz respeito à CS, esta está relacionada à sensibilidade das convenções do uso da língua determinadas pelas características do contexto específico do uso da linguagem.

Como deve ser sabido por nós, para desenvolvermos testes de línguas e usá-los apropriadamente, é necessário pensarmos nos propósitos que eles foram intencionados e, ainda, fundamentarmos, de forma clara, as definições de capacidade que pretendemos mensurar e também os meios pelos quais observamos e medimos essas capacidades (BACHMAN, 1990). É nesse sentido que essas competências se tornam de extrema relevância, pois elas nos mostram capacidades que podemos avaliar em exames diversos, de acordo com as visões de língua que se tem.

### ***3.1.2 Estudos sobre avaliação de proficiência de professores de LE em formação***

As pesquisas na área de avaliação em LE no Brasil ainda não são volumosas se comparadas a outros campos da área da Linguística Aplicada, mas já temos um bojo considerável. No entanto, se restringirmos essas pesquisas ao contexto de avaliação de leitura em LE, percebemos que são mais raras. Sublinhamos que, em sua maioria, essas pesquisas abordam cenários de uso da língua inglesa, como salienta Scaramucci (2009). Desse modo, concluímos que estudos em língua espanhola são muito mais escassos. Daí a importância deste trabalho para o nosso contexto acadêmico local e até mesmo nacional.

---

<sup>29</sup> Para aprofundar nesse assunto ver Austin (1962) e Searle (1969).

Kanashiro (2012) fala da dificuldade de avaliar a compreensão de leitura, já que esse ato é indireto. O acesso ao procedimento mental do aprendiz é indireto. Desse modo, ressaltamos que avaliar proficiência é sempre uma inferência. Por esse motivo, a autora afirma que é preciso ter cautela na elaboração de instrumentos para medir a habilidade de leitura, assim como na interpretação dos dados.

A avaliação do professor de LE em formação é uma instância delicada e polêmica, pois mesmo sabendo que práticas avaliativas fazem parte da vida do ser humano há milhares de anos, “elas sempre suscitam dúvidas, angústia, medo e ansiedade nas pessoas”, como já mostramos. É polêmica “porque a avaliação ultrapassa o âmbito escolar”, estendendo-se pelas diversas esferas da sociedade, o que provoca “discussões intensas e reações fortes, favoráveis e desfavoráveis, recheadas de questões éticas, políticas, sociais e pessoais” (QUEVEDO-CAMARGO, 2017, p. 42).

Conforme Quevedo-Camargo (2017), existem muitos cursos de licenciatura no nosso contexto nacional, o que ocasiona diversas diferenças entre eles no que tange à composição curricular. Isso faz com que a formação inicial seja bastante diversificada no tocante aos conhecimentos linguísticos e metodológicos. Ela ainda acrescenta a isso o fato de que, no nosso país, os docentes da área de LE trabalham em contextos muito diversos. Em outras palavras, existem abismos em relação à formação desses profissionais e realidades de atuação, há contratação de leigos na área e temos, além disso, o estigma e desrespeito aos professores que trabalham com LE no ensino básico.

Estamos de acordo com a autora supracitada que essas características são muito problemáticas no contexto de ensino-aprendizagem/aquisição de LE. Para reforçarmos o exposto, adicionamos também o fato de muitos cursos de graduação darem uma formação precária, com professores na graduação com baixa proficiência linguística, cursos com dupla-habilitação, o que na maioria das vezes faz com que seja dada mais ênfase na língua materna e pouca atenção à habilitação em LE, ou seja, a carga horária disponível para a formação em LE é muito reduzida, o que acaba interferindo negativamente na formação desses futuros professores, pois muitas vezes o graduando se forma com apenas três anos de curso em duas áreas (português/espanhol ou português/inglês), por exemplo. Nesse sentido, acreditamos que a carga horária voltada ao conhecimento linguístico e até mesmo à prática não sejam suficientes.

No tocante aos pré-requisitos de um bom professor de LE, Elder (2001) aponta a importância da proficiência linguística e da competência didático-pedagógica, assim como outros teóricos que citamos aqui, no desempenho das funções de um docente. No entanto, salienta a dificuldade de separar essas duas competências durante uma avaliação prática de um professor, por exemplo. A autora mostra um estudo no qual muitos participantes tiveram notas baixas em proficiência linguística e alta na competência didático-pedagógica e vice-versa. Nesse estudo, ela explicita que alguns dos professores que possuíam baixa proficiência linguística utilizaram estratégias compensatórias para suprir esse déficit. Enquanto os que possuíam alta proficiência linguística, muitas vezes, não eram compreendidos pelos estudantes por utilizarem uma linguagem mais complexa.

Além das características já apontadas neste estudo, Martins (2017, p. 151) acrescenta

a necessidade de o professor ter um bom entendimento dos processos gerais de ensino/aprendizagem, e o conhecimento de como aplicar esse entendimento em benefício de seus alunos.

Aliado a isso, temos a necessidade de um entendimento da metacognição (ensinar aos alunos como aprender) e da consciência de linguagem (ensinar aos alunos como aprender sobre uma língua através de uma reflexão sobre o uso de sua própria língua). Em outras palavras, ser capaz de falar com os alunos sobre a língua e o processo de aprendizagem da mesma.

Para Andrews (1999, apud MARTINS, 2017, p. 166), o professor de LE deve possuir conhecimento gramatical implícito e explícito da língua de forma a facilitar sua comunicação de modo eficaz, o que também é esperado de qualquer outra pessoa que tenha tido instrução formal de alguma LE e que seja considerada competente em seu uso. Entretanto, na situação do docente, além de ser exigido esse conhecimento e a capacidade de usá-lo para a comunicação, exige-se ainda que o professor reflita sobre esse conhecimento e essa capacidade, e também sobre seu conhecimento dos sistemas subjacentes à língua, assegurando, assim, que seus estudantes recebam insumo para a aprendizagem.

Concordamos com o exposto de que o mínimo que se espera de um professor que se diz competente na área de LE é que ele tenha competência linguístico-comunicativa minimamente suficiente para o uso da língua em sala de aula e ainda competência profissional/didático-pedagógica para saber lidar com as diversas dificuldades que possam surgir no contexto sala de aula. Além disso, assumimos como de extrema relevância a afirmação de Borges-Almeida (2009)

quando diz que a avaliação de proficiência do professor de LE está inserida tanto no campo de avaliação para fins específicos quanto no campo de uso geral da língua.

É relevante acrescentarmos a isso que a proficiência em leitura do professor é muito importante, pois a sua prática além de desenvolver várias habilidades necessárias ao seu ofício é um dos caminhos que ele tem de ampliar seu conhecimento de forma constante. E como forma de instigar os estudantes, ele precisa ser um bom leitor.

Azevêdo (2013) salienta, nessa perspectiva, a importância de o professor se apropriar dos gêneros e da leitura não somente como instrumentos de ensino, porém entendendo o trabalho a ser feito como um todo. Em outras palavras, que o professor seja proficiente em leitura, para que ocorra mediação significativa na apropriação do saber pelos estudantes (leitores).

Nesse sentido, os docentes têm de empenhar-se no ofício da leitura para expandir e aprimorar, de forma perene, suas habilidades, estratégias e seus conhecimentos relativos aos conteúdos que ministram, e também aos diversos conteúdos de outras áreas do conhecimento que fomentam o já exposto. Desse modo, Garcia (1988) diz que todo professor deve ser um leitor habilidoso e consciente, isto é, notar que sua atitude como leitor interfere não somente em sua vida, mas também na de seus alunos.

É importante que o professor seja um exímio leitor. Isso faz com que este profissional tenha conhecimento e domine as estratégias de leitura, tais como a determinação de objetivos e o levantamento de hipóteses [...]. Essas técnicas irão facilitar ao leitor encontrar caminhos adequados para produção de sentido (BACK *et al.*, 2013, n. p.)

Dominar a leitura em uma LE é ter acesso a diversos conteúdos linguísticos e culturais relevantes nessa língua.

Como já discutido neste estudo, um dos pré-requisitos de um professor de LE é sua proficiência na língua que pretende ensinar, isto é, ter competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, 2004, 2006; BORGES ALMEIDA, 2009; FERNANDES, 2017; MARTINS, 2017; ANDRELINO, 2017). Além disso, sabemos que existem outros pré-requisitos que também já foram abordados aqui. Contudo, Dias (2017) sublinha um aspecto muito importante e complexo. Para essa autora, é preciso determinar um nível limiar de proficiência para esse profissional, o que temos consciência de que não é algo simples de fazer, o que é legitimado por Andreilino (2017), que afirma que vários estudos no Brasil têm sido realizados, há

um bom tempo, por pesquisadores como Consolo (2002, 2003, 2006), Consolo e Teixeira da Silva (2007), entre outros, com o intuito de definir essa proficiência.

Ressaltamos que os estudos apresentados nesta subseção são relativos à proficiência oral dos professores de LE, pois além de não encontrarmos estudos específicos relevantes no tocante à leitura de professores de LE, acreditamos que muitas características que fazem parte da proficiência oral de um professor de línguas podem ser compartilhadas com a proficiência em leitura, como pudemos perceber. Apesar de que sabemos que existem muitas particularidades também, como é o caso da metalinguagem que é extremamente relevante na oralidade de um docente em sala de aula, pronúncia etc.

Nesse contexto, trazemos estudos que são muito relevantes no contexto de avaliação de proficiência de professores, mas voltados à oralidade, a saber: Borges-Almeida (2009), que investigou a precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras, estudando a validade dos descritores de gramática na escala do Teste de Proficiência Oral de Língua Inglesa (TEPOLI), elaborado para professores de inglês como LE no Brasil; Fernandes (2016, 2017), que, por sua vez, investigou o uso da metalinguagem para explicação gramatical em língua inglesa com dados coletados em contexto real de uso da língua em dois cursos de Licenciatura em Letras. Já Dias (2017) pesquisou o efeito retroativo de um teste de proficiência na formação do professor de LE e Martins (2005, 2017) demonstra subsídios para elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês. Essas são algumas das pesquisas que foram realizadas com foco na oralidade e em língua inglesa, o que pode demonstrar a escassez de estudos na área de avaliação de proficiência em leitura em língua espanhola.

Para este estudo, apesar de termos consciência das dificuldades de definir um limiar mínimo de proficiência, estipulamos que, para a habilidade de leitura, um professor em carreira inicial deve estar no mínimo na faixa B2 do QCER, descrita no quadro quatro. A nossa justificativa para essa escolha baseia-se no que é esperado de um leitor nessa faixa, segundo o quadro em comento, e naquilo que acreditamos ser essencial para um bom desempenho desse profissional.

**Quadro 4** – Compreensão geral de leitura<sup>30</sup>

<b>C2</b>	Consegue entender e interpretar criticamente praticamente todas as formas da linguagem escrita, incluindo resumo, estruturas complexas, escritos literários e não literários complexos ou altamente coloquiais. Consegue entender uma ampla variedade de textos longos e complexos, apreciando distinções sutis de estilo e implícitas como significado explícito.
<b>C1</b>	Consegue entender detalhadamente textos longos e complexos, relacionados ou não à sua própria área de especialidade, desde que possa reler seções difíceis.
<b>B2</b>	Pode ler com um alto grau de independência, adaptando estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins e usando fontes de referência apropriadas seletivamente. Possui um amplo vocabulário ativo de leitura, mas pode experimentar alguma dificuldade com expressões de baixa frequência.
<b>B1</b>	É capaz de ler textos factuais diretos sobre assuntos relacionados ao seu campo e interesse, com um nível satisfatório de compreensão.
<b>A2</b>	Consegue entender textos curtos e simples sobre assuntos familiares de tipo concreto que consistem em alta frequência todos os dias ou linguagem relacionada ao trabalho. Consegue entender textos curtos e simples que contêm o vocabulário de maior frequência, incluindo uma proporção de itens de vocabulário internacional.
<b>A1</b>	Consegue entender textos simples e muito curtos, uma única frase de cada vez, escolhendo nomes, palavras e frases básicas e releituras conforme necessário.

Fonte: *Council of Europe* (2001, p. 10)

Em outras palavras, não podemos afirmar categoricamente que esse deva ser o limiar estabelecido porque não temos estudos empíricos que mostrem isso, que investigue validade preditiva, por exemplo, mas acreditamos nesse nível como limiar adequado para a leitura baseando-nos no que acabamos de evidenciar, nos descritores dos outros níveis e ainda numa visão de professor e pesquisador, isto é, numa visão intuitiva.

É relevante esclarecermos também que este estudo não se restringe a abordar a especificidade do docente, mas a aprendizes de língua. Contudo, torna-se relevante para futuros professores porque trata de avaliar o uso geral da língua, e a proficiência do professor tem uma componente geral muito grande. Em outras palavras, imaginamos que a proficiência em leitura de um professor não possua grandes abismos em relação a de um leitor proficiente na LE que esteja

<sup>30</sup> Overall reading comprehension – C2 Can understand and interpret critically virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning. C1 Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections. B2 Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms. B1 Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension. A2 Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items. A1 Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.

no mesmo nível do QCER que um docente, uma vez que a dificuldade de um texto muitas vezes está relacionada à área de conhecimento e ao domínio que se tem da língua, e não exatamente à prática de um docente.

Na próxima subseção, explicitamos as vantagens e desvantagens, segundo teóricos da área, das técnicas de itens usadas na prova de compreensão escrita aplicada para verificar a proficiência dos participantes deste estudo.

### ***3.1.3 Vantagens x desvantagens do formato dos itens do SIELE (influência do método)***

A prova de compreensão de leitura do SIELE está composta por itens de diferentes formatos (múltipla escolha, variante de relacionar e variante de preenchimento de lacunas), o que para Alderson (2000) é algo relevante, já que considera que itens de técnicas variadas mensuram diferentes aspectos do construto a ser avaliado. Bordón (2000) sublinha que o uso de provas que proporcionem respostas fechadas, como é o caso do SIELE, facilita muito a correção e classificação/qualificação dos respondentes da prova. Não obstante, pomos em relevo o efeito do método, como veremos mais adiante.

Alderson (2000) salienta que não existe um melhor método para avaliar leitura, pois nenhuma técnica sozinha é capaz de preencher todos os propósitos que pretendemos avaliar. No entanto, frisa que a técnica de itens de múltipla escolha é certamente a mais utilizada para avaliar a compreensão de leitura dos candidatos em exames de línguas, o que é reforçado por Bordón (2000), que afirma que essa técnica está entre as mais utilizadas nesse tipo de avaliação.

Alguns métodos são comumente mais usados simplesmente por questões de conveniência e eficiência, o que pode custar a validade de um exame, pois há uma tendência ingênua de imaginar que técnicas que são amplamente usadas necessariamente são válidas (ALDERSON, 2000). No entanto, cabe ressaltarmos que com esses métodos ganhamos em confiabilidade.

No que se refere ao amplo uso de itens de múltipla escolha, acreditamos, seguindo Alderson (2000), que isso esteja relacionado à possibilidade da correção ser feita por máquinas, o que dá agilidade, economia – já que não há gastos com avaliadores, praticidade e confiabilidade no processo de avaliação. É possível que os avaliadores controlem as possibilidades de respostas do leitor e, em certa medida, controlem o processo de pensamentos do avaliando durante a leitura.

No entanto, elaborar provas de múltipla escolha exige muita qualificação e demanda muito tempo, pois escrever distratores incorretos, mas plausíveis, que chamam a atenção de maus leitores, porém não dos mais proficientes não é algo fácil de fazer. Isso faz com que haja a necessidade de pré-teste mesmo dos elaboradores mais experientes para verificar a dificuldade e a discriminação dos itens, pois os que não têm um bom desempenho são eliminados ou modificados (ALDERSON, 2000). Ou seja, é muito difícil elaborar itens bem-sucedidos (HUGHES, 2003).

Ainda no que se refere a esse tipo de item, Alderson (2000) e Weir (2005) afirmam que existe também a possibilidade dos participantes serem distraídos por alternativas que eles não haviam pensado anteriormente. Já Carrol (1980, apud Bordón, 2000) advoga que nesse tipo de item há ainda a vantagem de comparabilidade, mas falta autenticidade. Nesse sentido, Bordón (2000) salienta que:

diante da reprovação da falta de autenticidade, se pode mencionar, em primeiro lugar, que este formato é muito frequente em muitos testes de diversas matérias, e que a maioria dos candidatos o aceita sem problemas; em segundo lugar, que seria impraticável – e, portanto, irreal – passar horas com cada candidato fazendo-lhes perguntas “autênticas” para averiguar se entende o que lê ou não, e quais processos intervieram nele. Além disso, não nos esqueçamos que fazer um exame é uma tarefa autêntica para qualquer aprendiz de língua estrangeira e que esta situação e o contexto em que se desenvolve geram suas próprias convenções (p. 117, grifo da autora).<sup>31</sup>

Nesse sentido, segundo Alderson (2000), ler em um teste é tão real como qualquer outro momento de leitura. Dessa forma, ele afirma que quando avaliamos a capacidade de leitura de alguém, não estamos necessariamente averiguando o quão bem o leitor pode desempenhar-se num teste, mas, sim, como esse desempenho pode aproximar-se ou predizer como esse leitor poderá se sair em qualquer outro contexto de leitura. Contudo, “para que esse tipo de exames resulte comunicativo, devem fundamentar-se em pressupostos destinados a essa finalidade, como

---

<sup>31</sup> Ante el reproche de falta de autenticidad, se puede aducir, en primer lugar, que este formato es muy frecuente en muchos tests de diversas materias, con lo cual la mayoría de los candidatos lo acepta sin problemas; en segundo, que sería impracticable – y, por lo tanto, irreal – pasar horas con cada candidato haciéndole preguntas “autênticas” para averiguar se entiende lo que lee o no, y qué procesos han intervenido en ello. Además, no olvidemos que hacer un examen es una tarea autêntica para cualquier aprendiz de lengua extranjera y que esta situación y el contexto en que se desarrolla generan sus propias convenciones.



a escolha de materiais autênticos que contenham informação de interesse e que reflitam o uso atual da língua” (BORDÓN, 2000, p. 117).<sup>32</sup>

É de extrema relevância ressaltarmos ainda que nesse tipo de item existe a possibilidade de usar técnicas para eliminar distratores improváveis, o que Scaramucci (2009) e Messick (1993) chamam de variância irrelevante ao construto, que seria eliminar alternativas que não são a correta sem dominar o conteúdo exigido. Não podemos deixar de citar que existe, inclusive, a possibilidade de acertar o item por “chute”. Devemos dizer também que isso não tem relação com o uso de estratégias que o leitor realiza para eliminar distratores, pois, neste caso, isso é feito a partir do entendimento das alternativas.

Conforme Alderson (2000), no que tange à técnica variante de relacionar, é preciso ter cuidado no momento de sua elaboração, para que não exista a possibilidade de alguma alternativa ser escolhida involuntariamente, ou seja, tenha mais de uma possibilidade de resposta. É importante também ter mais opções do que a quantidade necessária para responder o item, para evitar que no final reste somente uma possibilidade de escolha, o que pode garantir o acerto mesmo que o leitor não saiba a alternativa correta.

Ainda nesse sentido, Bordón (2000) enfatiza que esse tipo de item geralmente é utilizado para medir habilidades de leitura de nível mais básico e intermediário, já que geralmente esse tipo de ação implica habilidades mais simples. Nesse sentido, entendemos como habilidades mais básicas ter de localizar informação no texto, entender palavras isoladas, conectar informações que estão relacionadas. No entanto, é possível também termos itens dessa natureza que exijam capacidades interpretativas mais complexas.

E, por fim, os itens do tipo variante de preenchimento de lacunas que, de acordo com Alderson (2000), são fáceis de elaborar e de pontuar. Nessa técnica, é o elaborador que escolhe as palavras ou os trechos que são retirados para deixar somente as lacunas, porém este tem de ser cuidadoso para não retirar partes que deixem a lacuna indevidamente difícil de ser preenchida. Nesse sentido, o autor afirma que o fato de ser o elaborador que retira as palavras/trechos do texto, ele acaba assumindo que o que foi retirado tem significado relevante para o entendimento das partes. Nesse tipo de método também é importante a realização de pré-teste para verificar a plausibilidade das respostas.

---

<sup>32</sup> [...] para que este tipo de pruebas resulten comunicativas, deben basarse en unos presupuestos *ad hoc*, como la elección de materiales auténticos que contengan información de interés y que reflejen el uso actual de la lengua.

Bordón (2000) alerta que é importante que o exame retrate o tipo de itens utilizados em sala de aula, pois essa prática fomenta maior aceitabilidade por parte dos candidatos, já que estes estarão mais familiarizados com o formato e com sua mecânica. Isso contribui para garantir a aceitabilidade do exame.

### **3.2 O construto de leitura**

Segundo Kanashiro (2012), existem diversas formas de registro escrito, a saber: a escrita cuneiforme, os hieróglifos, os papiros, os livros, os meios eletrônicos, que são os mais utilizados na atualidade. Todas essas formas tiveram sua importância e ainda hoje têm, seja pelo seu surgimento ou pelo seu uso atual. Elas revolucionaram a comunicação humana, logo, as relações das pessoas no mundo. Nesse sentido, logicamente, os seres humanos aprenderam a decodificar, a compreender, a interpretar o que está escrito, a inferir. Enfim, diversas outras ações que estão relacionadas ao ato de ler.

A leitura tem um papel crucial na sociedade, primeiramente porque, com o desenvolvimento desta habilidade, nós seres humanos conseguimos ter acesso a documentos escritos pelos nossos ancestrais, o que nos faz ter contato com conhecimento já existente, ressignificando-o, acrescentando-o novos conhecimentos e transmitindo-o a outras gerações, ou seja, registrar o nosso conhecimento e a nossa cultura de forma que não se percam facilmente com o passar do tempo e também por produzir/difundir novos conhecimentos na sociedade atual. Além disso, faz com que haja interação na sociedade em seus diversos contextos. É importante destacarmos que inclusive a forma de ler sofreu mudanças ao longo da história da humanidade. Contudo, o que não podemos refutar é que a prática e o domínio da leitura foram e continuam sendo extremamente importantes para nós seres humanos. É imperioso dizermos ainda que não se trata de leitura somente da língua escrita, mas de imagens, objetos, isto é, do mundo.

[...] mesmo havendo outras formas de acesso ao patrimônio cultural, graças às técnicas audiovisuais, ler continua sendo a ferramenta privilegiada de enriquecimento pessoal, pela manejabilidade e pela presença constantemente disponível dos objetos em que ela se faz presente, pela diversidade de modos de acesso a ela, e pela extrema economia de sua utilização [...] Será absurdo crer, com efeito, que o desenvolvimento de técnicas modernas possa trazer o fim da leitura; trata-se justamente do contrário, inclusive no que diz respeito ao lazer (CHARMEUX, 2000, p. 14).

Nesse sentido, é relevante definirmos o que entendemos como construto, de acordo com teóricos que discutem essa definição e, posteriormente, o construto de leitura mais especificamente.

De acordo com Ebel e Frisbie (1991, p. 108):

O termo construto se refere a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser mensurada ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, domínio e compreensão em leitura.<sup>33</sup>

Como podemos notar, a compreensão em leitura está incluída nessa conceitualização, algo relevante para nós, já que a proficiência em leitura é o interesse maior do nosso trabalho.

Para Tumolo e Tomitch (2007, p. 68), que têm uma visão cognitivista de leitura, “construto é entendido como o conjunto de habilidades e/ou conhecimentos que pode ser plausivelmente argumentado e/ou teoricamente justificado como esperado”.

Nesse sentido, Scaramucci (2009, p. 35) afirma que “construto, portanto, não é universalmente compartilhado, mas definido localmente, situado, uma construção, uma teorização que deve ser” *argumentada e teoricamente justificada*.

Conforme Alderson, testes são pensados para medir um ou mais construtos. “Um construto é um conceito psicológico, que deriva de uma teoria da capacidade a ser testada. Construtos são os componentes principais da teoria, e a relação entre esses componentes é também especificada por ela” (2000, p. 118).<sup>34</sup>

Para o autor, é importante enfatizar que construtos são abstrações definidas por nós para um propósito específico de avaliação. Portanto, não são entidades reais psicologicamente que existem em nossas cabeças.

Outra importante contribuição na definição de construto diz que:

---

<sup>33</sup> The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualization about an aspect of human behavior that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivations, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension.

<sup>34</sup> A construct is a psychological concept, which derives from a theory of the ability to be tested. Constructs are the main components of the theory, and the relationship between these components is also specified by the theory.

características físicas como altura, peso, e cor dos olhos podem ser verificadas diretamente pelos sentidos, e podem, portanto, ser definidas por comparações diretas com um padrão diretamente observável. Capacidades mentais como proficiência de língua, contudo, não podem ser verificadas diretamente. Não podemos verificar competência gramatical, por exemplo, da mesma forma que verificamos cor dos olhos. Nós inferimos capacidades gramaticais por intermédio da observação do comportamento que presumimos ser influenciado pela capacidade gramatical. O primeiro passo na mensuração de uma dada capacidade linguística, portanto, é distinguir o construto que queremos medir de outros construtos, definindo-o clara, precisa e não ambigualmente. Isso pode ser alcançado pela determinação de quais características específicas são relevantes para o dado construto (BACHMAN, 1990, p. 41).<sup>35</sup>

De acordo com o exposto, notamos que diferentes exames podem compartilhar o mesmo construto, ou somente algumas características, ou mesmo diferir totalmente uns dos outros. Isso vai depender dos objetivos do(s) elaborador(es) do exame e do alinhamento desses elaboradores aos conceitos atuais de língua, ao desenvolvimento da ciência naquela área, o que pode ser ratificado se pensarmos nos diferentes tipos de testes<sup>36</sup> como de rendimento, de proficiência, de entrada nas universidades. Cada um tem um propósito, que pode ser semelhante ou não ao dos demais. Desse modo, o construto deve ser definido durante os estágios de elaboração do teste. É relevante destacarmos que embora haja relação forte entre construto e finalidade do teste, muitas vezes dois testes, por exemplo, podem ter a mesma finalidade e ter construtos diferentes, ou podem ter o mesmo construto com finalidades diferentes. Os construtos emergem de uma teoria, uma argumentação teórico-metodológica.

Desse modo, definir o que se entende por leitura, no entanto, não é uma tarefa fácil, pois envolve muitos conceitos abstratos e diferentes habilidades pertencentes a nós humanos, que são

---

<sup>35</sup> Physical characteristics such as height, weight, and eye color can be experienced directly the senses, and can therefore be defined by direct comparison with a directly observable standard. Mental abilities such language proficiency, however, cannot be observed directly. We cannot experience grammatical competence, for example, in the same way as we experience eye color. We infer grammatical ability through observing behavior that we presume to be influenced by grammatical ability. The first step in the measurement of a given language ability, therefore, is to distinguish the construct we wish to measure from other similar constructs by defining it clearly, precisely, and unambiguously. This can be accomplished by determining what specific characteristics are relevant to the given construct.

<sup>36</sup> “Um teste pode ser definido como uma atividade cujo objetivo principal é transmitir (geralmente ao testador) o quanto o testado sabe ou pode fazer alguma coisa [...] Costuma-se supor convencionalmente que os testes são usados principalmente para avaliação: o teste fornece uma pontuação que supõe definir o nível de conhecimento do testado” (UR, 1996, p. 33). No original: A test may be defined as an activity whose main purpose is to convey (usually to the tester) how well the testee knows or can do something. [...] It is often to conventionally assumed that tests are mostly used for assessment: the test gives a score which is assumed to define the level of knowledge of the testee.

desenvolvidas em maior ou menor grau nos diversos indivíduos. Além disso, há diferentes entendimentos do que ela seja.

De acordo com Siqueira e Zimmer (2006):

A leitura é tema de investigação das mais diversas áreas do conhecimento humano, pois envolve fatores orgânicos, socioculturais, afetivos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos. A leitura envolve o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto, o conhecimento prévio – enciclopédico e linguístico – do leitor e o processamento cognitivo da informação linguística (p. 34).

Segundo Oliveira (2004, p. 20), “aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade, e da vida, refere-se aos momentos de ler para aprender”. Nesse sentido, aprender a ler significa, primeiramente, aprender a decodificar. Esse processo é considerado o mais básico da aprendizagem da leitura. Já a fase de ler para aprender está relacionada à compreensão daquilo que é decodificado, como ressaltam Siqueira e Zimmer (2006).

Para essas duas autoras, como a decodificação já está automatizada nessa etapa, o leitor tenta, de forma ativa, construir sentido daquilo que lê. Desse modo, no que se refere à leitura, compreender é captar o sentido ou o conteúdo daquilo que está escrito.

Contudo, concordamos com Colomer e Camps (1996, p. 27-28), que vão na contramão do exposto, já que para estas autoras é óbvio que a leitura não se resume a adquirir um código gráfico relacionando-o com um código acústico, mas sim “desenvolver a capacidade de elaborar e utilizar a língua escrita nas situações e para as funções que cumpre socialmente”, o que nega essa dicotomia escolar (aprender a ler e ler para aprender),

[...] dicotomia que focaliza o aprendizado planejado para os primeiros níveis na aquisição do código, para passar ao seu uso como veículo de aprendizado e conhecimento nos seguintes níveis. Pelo contrário, a escola deve partir da ideia de um sujeito que amplie suas possibilidades de expressão linguística com a incorporação de um novo código de uso social, que aprende a elaborar e encontrar o significado de um texto como ele viu que funcionava socialmente esse tipo de comunicação. E este é um processo mental único, impossível de se dissociar em duas etapas - aquisição e uso - já que o aprendizado do novo código é inseparável do aprendizado dos propósitos para os quais foi inventado e do uso que a sociedade faz dele (COLOMER; CAMPS, 1996, p. 28).<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> [...] dicotomía que centra los aprendizajes previstos para los primeros niveles en la adquisición del código, para pasar a su utilización como vehículo de aprendizajes y conocimientos en los niveles siguientes. Bien al contrario, la escuela ha de partir de la idea de un sujeto que amplía sus posibilidades de expresión linguística con la incorporación

Ler é acima de tudo um ato de raciocínio, não simplesmente um ato mecânico de decifrar signos linguísticos, já que o que importa é saber direcionar raciocínios até a construção de uma interpretação do que está escrito a partir da interação proporcionada entre o texto e os conhecimentos do leitor, “e, ao mesmo tempo iniciar outra série de raciocínio para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura” (COLOMER; CAMPS, 1996, p. 36).<sup>38</sup>

“Ler é interagir com o texto, adotar suas indicações, notar suas especificidades, advertir sua intencionalidade e contribuir com os conhecimentos pessoais e habilidades para relacionar os aspectos formais e conceituais que cada obra/texto tenta transmitir aos potenciais destinatários” (MENDOZA FILLOLA, 2000, s/n.).<sup>39</sup>

Cabe dizermos também que existe um senso comum de que quanto mais se lê, melhor se escreve. O que pode ser ratificado com a afirmação de Kato (1999), uma vez que para ela, após iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência *recíproca*.

Ainda sobre leitura, Gagné *et al* (1993, apud TUMOLO; TOMITCH, 2007, p. 70) a definem “como um processo que envolve conhecimento declarativo e conhecimento procedural”, visão cognitivista. O “*declarativo*”<sup>40</sup> refere-se ao conhecimento dos tópicos tratados pelo texto, esquemas formais e conhecimento de vocabulário”. Já o *procedural* envolve processos inferiores e superiores. Para eles, os processos inferiores são decodificação e compreensão literal. Esses processos referem-se ao conhecimento do sistema linguístico, neste trabalho, do espanhol. No que tange aos processos superiores, podemos citar os de integração e sumarização:

Integração permite uma representação coerente das ideias presentes no texto, quando o leitor estabelece relações entre as proposições. Sumarização é o esboço

---

de un nuevo código de uso social, que aprende a elaborar y a encontrar el sentido de un texto tal como ha visto que funcionaba socialmente ese tipo de comunicación. Y éste es un proceso mental único, imposible de disociar en dos etapas – adquisición y utilización – ya que el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje de las finalidades para las cuales ha sido inventado y de la utilización que de él hace la sociedad.

<sup>38</sup> Y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incompreensiones producidas durante la lectura.

<sup>39</sup> Leer es saber interaccionar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar los personales conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra, cada texto intenta transmitir a los potenciales destinatarios.

<sup>40</sup> “Conhecimento declarativo refere-se ao conhecimento factual, ou seja, *o que*. Um exemplo é saber que o Iguazu é um rio que nasce no Paraná.” Já o procedural “é um conhecimento que nos faz desempenhar tarefas automaticamente. Refere-se ao *como* proceder: fazer café, dirigir, andar de bicicletas são alguns exemplos” (BRUNING *et al*, 2004, apud PROCAILO, 2007, p. 24-25, tradução e grifos da autora).

mental de proposições hierarquicamente organizadas que resume as ideias principais do texto. Esses processos são considerados superiores, pois envolvem inferências, por parte do leitor, baseadas no conhecimento de mundo e do assunto tratado no texto (TUMOLO; TOMITCH, 2007, p. 71).

“Construtos de leitura são baseados num modelo de leitura e nos fatores que a afetam na medida em que esses são importantes para a avaliação do construto” (ALDERSON, 2000, p. 120).<sup>41</sup>

Temos notado, ao longo dos nossos estudos, que existem diversas teorias sobre o que se entende por processo de leitura, como ela é adquirida, quais divergências existem entre uma LM e uma LE no decorrer do seu processo e como ele se relaciona com outras habilidades cognitivas e perceptivas. Isso nos mostra como essas definições são complexas, abstratas e podem até mesmo ser controversas. Em resumo, segundo Alderson, para testar leitura de forma clara, é preciso desenvolver alguma ideia do que ela é e estar ciente de que isso é uma tarefa complexa.

Para Alderson (2000, p. 3) há distinção entre processo de leitura e seu resultado, o produto. O processo seria a interação entre o leitor e o texto, o que ele considera como o que entendemos por leitura. Nesse sentido, o autor afirma que “o processo provavelmente seja dinâmico, variável e diferente para o mesmo leitor no mesmo texto em momentos e propósitos diferentes de leitura”.<sup>42</sup> Sendo assim, entender as etapas desse processo é relevante para entender a natureza da leitura, mas, ao mesmo tempo, é evidente que é algo complexo de fazer. Ele normalmente é silencioso, interno e privado (ALDERSON, 2000; LANZONI, 2004).

Devido à complexidade para o entendimento desse processo, Alderson (2000) sugere uma abordagem alternativa para examiná-lo. Essa alternativa seria “inspecionar o produto de leitura e, frequentemente, compará-lo com o texto originalmente lido, pois, embora diferentes leitores possam empenhar-se em processos de leitura muito diferentes, o entendimento final deles será bem similar” (ALDERSON, 2000, p. 4).<sup>43</sup> Até mesmo porque não podemos ter a ideia de que qualquer interpretação seja possível ou aceitável.

---

<sup>41</sup> Constructs of reading are based upon a model of reading and the factors that affect reading insofar as these are relevant to the assessment of the construct.

<sup>42</sup> [...] the process is likely to be dynamic variable, and different for the same reader on the same text at a different time or with a different purpose in reading.

<sup>43</sup> To inspect the product of reading and, often, to compare that product with the text originally read. It is sometimes said that, although different readers may engage in very different processes, the understandings they end up with will be similar.

Kleiman (1997) afirma que não há leituras autorizadas num sentido absoluto. Contudo, ressalta que existem reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, mas isso dependerá dos objetivos e intenções do leitor, já que para construir sentido, a experiência desse é imprescindível.

É nesse sentido que Alderson (2000, p. 6) diz que “deve haver um nível de aceitação de senso comum que algumas interpretações do texto são simplesmente *erradas* (grifo do autor), uma vez que elas não representam nenhuma interpretação plausível das intenções do autor”.<sup>44</sup> Contudo, a dificuldade dos pesquisadores, teóricos e elaboradores de testes é justamente decidir quais interpretações são possíveis e quais não são. Já que, em geral, há uma tendência em considerar como interpretação correta somente o que está de acordo com o entendimento dos elaboradores de testes, o que o autor vê como problemático.

Dessa forma, leitores diferentes podem chegar a conclusões distintas, uma vez que um texto não contém um significado único esperando para ser descoberto. Nessa linha de raciocínio, para se chegar ao significado do texto deve haver interação entre o leitor e o texto. Além disso, devemos considerar as diferenças de conhecimento de mundo do leitor e suas vivências, entre outros aspectos, já que esses fatores criam diferentes produtos de leitura (ALDERSON, 2000; LANZONI, 2004).

É necessário dizermos também que não só diferentes leitores, mas os mesmos leitores, em momentos e com propósitos diferentes, lendo o mesmo texto, podem acionar significados distintos (LEFFA, 1999; ALDERSON, 2000).

Em síntese até o momento: é possível ver a leitura como um processo, ou examinar o produto desse processo. Qualquer teoria de leitura é provavelmente afetada pela ênfase que é colocada no processo ou no produto. O produto é mais fácil de ser investigado do que o processo, embora este não fique isento de dificuldades. (ALDERSON, 2000, p. 7).<sup>45</sup>

Ainda no que tange às teorias sobre leitura, o mesmo autor ressalta que é comum falar de três níveis de entendimento de um texto: entendimento literal, entendimento de significados que

---

<sup>44</sup> There must also be some acceptance at a common-sense level that some interpretation of the text are simply “wrong”: they do not represent any plausible interpretation of an author’s possible intentions.

<sup>45</sup> To summarize thus far: it is possible to see reading as a process, or to examine the product of that process. Any theory of reading is likely to be affected by the emphasis that is placed on process or product. Product is easier to investigate than process, although this is not without its problems.



não estão diretamente explícitos no texto e o entendimento das implicações principais do texto. Nesse sentido, acredita-se que o entendimento literal seja mais simples que fazer inferências, e que um entendimento crítico seja mais valorizado pela sociedade do que o literal. Isso acontece porque o entendimento literal está explícito no texto, ou seja, por intermédio da decodificação é possível chegar a ele. Já o crítico, por sua vez, além de depender do entendimento de níveis inferiores, exige entender o que está implícito, nas entrelinhas, e ainda trazer o conhecimento de mundo do leitor para fazer análise do que ele entende do texto, de modo a formular opiniões, hipóteses.

### ***3.2.1 Exteriorização do pensamento: leitura como prática social***

Nesta subseção, tratamos dos diferentes motivos, finalidades, necessidades de leitura, enfim, mostramos um leque dos porquês de ler. Adicionamos a isso, uma visão de leitura como prática social, isto é, o ensino da leitura de forma natural, não de forma mecânica, de modo que o aprendiz entenda sua necessidade a partir do contexto e da interação social.

#### **3.2.1.1 Ler para quê?**

Existem vários motivos e objetivos de leitura de acordo com as intenções ou necessidades de quem lê, tais como entretenimento (prazer), necessidade laboral, estudos (exames, seminários, seleções), necessidade de ampliar e obter conhecimentos em geral e também acadêmicos. Enfim, existe uma infinidade de propósitos.

Em um estudo realizado por Carvalho (2002) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com alunas do curso de pedagogia, estas relataram que as maiores dificuldades enfrentadas por elas para compreender um texto acadêmico são: a linguagem utilizada (considerada pelas alunas como pesada e complexa), peculiaridades da sintaxe (mais elaborada e pouco familiar), a falta de conhecimento prévio dos temas e o léxico (considerado o maior empecilho). Acrescentamos a isso a linguagem, muitas vezes arcaicas, dos textos literários, por exemplo.

Sabendo que esses aspectos foram apontados por estudantes brasileiros referindo-se a sua LM, podemos imaginar que a leitura acadêmica em uma LE torna-se ainda mais complexa aos

estudantes, o que lhes exigirá muito mais tempo, proficiência na língua e ainda outras habilidades e estratégias que servem como facilitadoras no processo de leitura em LE, algo que discutiremos mais adiante.

De acordo com Mateus-Lessa e Pullin (2011, p. 6), “o leitor universitário deve perceber como o texto se organiza, o que discute e como discute, devendo seus interesses permanecer para as leituras dos diferentes textos acadêmicos que são solicitados”. As autoras ainda dizem que “a função da leitura no universo universitário está relacionada às necessidades de natureza intelectual, estética e de autoatualização”.

O exposto é bastante pertinente, pois devemos ter consciência de que o meio acadêmico exige muita leitura não somente em LM, mas também em LE, que geralmente é a língua inglesa. Contudo, neste estudo, a proficiência abordada é a língua espanhola, uma vez que todos os participantes são do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.

No curso investigado, acreditamos que a proficiência em língua espanhola é necessária porque as disciplinas ministradas nele são na língua-alvo. Assim como todos os trabalhos apresentados e escritos, o que idealmente cremos que deveria acontecer em todos os cursos de Licenciatura em Línguas do país, pois acreditamos que isso seja o mínimo esperado para fomentar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos professores em pré-serviço. Como nosso foco é em leitura, devemos destacar que essa habilidade é extremamente necessária nas aulas de literatura, nas históricas e nas de conhecimento linguístico também.

No nível de pós-graduação, o nível de complexidade dos textos aumenta, pois, além de ser uma linguagem mais técnica, o fato de serem textos em sua maioria teóricos dificulta bastante sua compreensão, o que exige ainda mais proficiência do leitor. Apesar disso, existem diversos fatores que podem servir como facilitadores durante a leitura, como discutiremos mais a frente.

Numa perspectiva sociointeracionista, a leitura é uma necessidade do aprendiz, e, portanto, deve ser ensinada naturalmente não de modo mecânico, de forma que o aprendiz perceba sua utilidade a partir da interação e do contexto social (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, Moita Lopes (2001) salienta que ler é interagir com a linguagem do escritor em um determinado momento socio-histórico, é envolver-se com alguém.

Segundo Borges-Almeida (2009), o modelo de Capacidade Linguístico-comunicativa apresentado em Bachman (1990), apresentado neste capítulo, e Bachman e Palmer (1996) inclui a capacidade para o uso e apresenta uma visão mais interacionista, pois seus componentes se

relacionam entre si e com o contexto de uso da língua, diferentemente do modelo apresentado por Canale e Swain (1980), que exclui da definição de competência a noção de capacidade para o uso da língua, e do modelo apresentado por Canale (1983) que, apesar de incluí-la em sua redefinição de CC, não teoriza sobre as relações entre os componentes da CC, tampouco sobre a interação da CC com os elementos da situação de uso da língua. Em outras palavras, para Bachman (1990) essa capacidade está formada por duas grandes (sub)competências: a organizacional e a pragmática, como já demonstrado neste estudo. Esta concerne ao âmbito sociolinguístico e discursivo da linguagem. Aquela, por sua vez, abarca os componentes fundamentalmente linguísticos.

A partir disso, percebemos que abordar a linguagem não é uma tarefa simples, já que para isso presume-se a observância de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. Essas dimensões intrínsecas à linguagem devem ser consideradas como base aos estudos linguísticos. Nesse sentido, damos ênfase à linguagem vista como processo de interação, já que este processo engloba a exteriorização do pensamento e a transmissão de informações, realizando ações, agindo e atuando sobre o leitor, o que promove a interação comunicativa por intermédio da produção de sentidos entre os interlocutores em um contexto socio-histórico ideológico (RANGEL, 2007).

Concordamos com Rangel (2007, p. 1) que dentre essas três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação, devemos dar ênfase a esta última, pois acreditamos “que essa visão de linguagem reflete um ensino produtivo de língua, já que o ensino normativo e descritivo, apesar de serem os mais empregados, não têm dado conta do que o indivíduo pode fazer ao usar a língua adequadamente”.

Segundo Rangel (2007), para alcançarmos um ensino produtivo de língua devemos nos pautar no desenvolvimento de variadas estratégias de leitura e aliá-lo a uma abordagem vasta de diferentes gêneros textuais, uma vez que estes são autênticos, isto é, são textos veiculados no cotidiano da sociedade. É isso que faz com que o leitor tenha acesso a diversos tipos de textos e gêneros textuais, proporcionando-lhe um universo de informações e autoconstrução do conhecimento.

Vendo a leitura como um ato comunicativo, ainda que seja de forma implícita, Rangel (2007) destaca que autores e leitores estão posicionados social, política, cultural e historicamente, pois projetam seus valores e suas crenças na construção do sentido do texto. Desse modo, ambos estão envolvidos numa prática social. Esse é um dos motivos que ressaltamos a necessidade de

uma leitura crítica, já que muitas vezes a linguagem não desempenha apenas o papel de transmitir uma simples mensagem, mas também um conteúdo ideológico que subjaz ao texto, o que muitas vezes pode passar despercebido. É por isso que há a necessidade de uma melhor proficiência em leitura por parte do leitor, para que haja uma compreensão mais profunda, isto é, seja possível entender o que está implícito ou nas entrelinhas. Resumindo, uma leitura crítica em relação ao conteúdo ideológico, “tendo em vista que a linguagem reflete as relações de poder expressa pela classe dominante” (Rangel, 2007, p. 3).

Estamos de acordo com Rangel (2007) quando advoga que para haver leitura crítica é exigida consciência do leitor, tendo em relevo os aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que estão subentendidos na linguagem do texto. Nesse sentido, a leitura deve desenvolver a consciência crítica, já que ler é um processo social.

Consoante Azevêdo (2013), há, na atualidade, um melhor entendimento do conceito de gêneros textuais, relacionando, assim, sua respectiva função social e sua aplicabilidade ao ensino de línguas. Dessa forma, segundo a autora, notamos uma mudança de sentido no conceito que temos hoje de língua, já que esta está sendo vista como um processo interacional, discursivo e de gênero e sua função social.

Bortone e Martins (2008) advoga que é importante trabalharmos com a noção de gêneros textuais porque os textos desempenham funções sociais. Sendo assim, a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real.

Para tanto, é necessário utilizar diferentes gêneros presentes no nosso dia-a-dia, cumprindo diversas funções, tais como: divertir, anunciar, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, anunciar, entre outras. Assim, reportagens, histórias em quadrinhos, propagandas, receitas, cartazes, bilhetes, cartas, poemas, artigos e tantos outros materiais escritos ocupam espaço privilegiado nas sociedades letradas. Esses textos possuem variação de tipos e funções de acordo com situações específicas de interlocução, daí ser tarefa prioritária considerar suas especificidades, tendo como ponto de referência suas condições de produção, uso social e funcionamento (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 10).

Bortone (2015) nos lembra de que leitura não é somente decodificação de letras e sons, como já discutido neste trabalho, e destaca que essa habilidade está no início do aprendizado e que *per se* não garante a proficiência em leitura, mas considera que facilita o alcance de outras habilidades que também são necessárias ao ato de ler. Isso, para Azevêdo (2013), nos faz buscar

nos gêneros mecanismos metodológicos para explicar aos leitores a relevância que muitos textos desempenham como função social.

É nesse sentido que Bortone (2015) salienta que a aprendizagem da leitura pode surtir bons resultados se for trabalhada numa perspectiva sociointeracionista, pois além de estarem envolvidos os conhecimentos socio-históricos e culturais estão também os cognitivos.

Nessa lógica, concordamos com Azevêdo (2013) e Bortone (2015) que as dimensões no ato de ler, tais como: o contexto, o gênero, a tessitura textual, as informações implícitas e o intertexto são essenciais na proficiência em leitura, uma vez que sem elas não há boa comunicação.

Acrescentamos ainda a afirmação de Rangel (2007, p. 9) que diz que o contato com os diversos tipos de gênero “exercita a habilidade cognitiva e aprofunda a capacidade de compreensão e produção textual dos aprendizes, tornando-os mais aptos para transitar nos diferentes setores sociais e exercer mais facilmente sua posição como cidadão”.

Em resumo, concordamos com Alderson (2000) que o entendimento do modelo de leitura exerce influência determinante na avaliação de proficiência dessa habilidade, uma vez que ele contribui para a definição e delimitação do construto a ser avaliado. Segundo esse autor, teóricos têm argumentado que existem visões diversas do que seja leitura, isto é, não há uma visão correta do que ela seja, o que não quer dizer que qualquer visão seja tida como correta, algo já discutido aqui. Isso reforça a ideia de que esses modelos explicam visões de leitura, o que possibilita a definição de um construto e a elaboração de instrumentos para avaliar esse construto. Em outras palavras, percebemos que o construto é definido a partir da visão que se tem de leitura, que um modelo deve ser levado em consideração para elaborarmos uma prova, por exemplo.

### ***3.2.2 Por dentro do nosso cérebro: leitura como processo cognitivo***

Nesta subseção damos atenção aos modelos cognitivos de leitura, mostrando como as visões do ato de ler foram sofrendo mudanças ao longo das últimas décadas até chegar ao que entendemos hoje como leitura.

### **3.2.2.1 Modelos teóricos de leitura: ascendente, descendente e interativo**

Se fizermos um retrospecto sobre pesquisas a respeito de leitura, notaremos que somente a partir dos anos 1955-1960 é que começaram a aparecer os primeiros modelos relacionados a esse tema, como aponta Scaramucci.

Assim, até 1960, os modelos tinham uma forte influência behaviorista, buscando, principalmente, descrever o que era considerado como estímulo, ou seja, palavras impressas e respostas ao reconhecimento dessas palavras. Os modelos desenvolvidos depois dessa data, no entanto, são predominantemente cognitivistas, tentando mostrar a função, na leitura, de processos como memória e atenção. Além disso, os modelos dos anos 70 foram, em sua maioria, modelos lineares de processamento de informação, enquanto, os mais recentes, tendem a ser interativos (SCARAMUCCI, 1995, p. 11).

No modelo ascendente, defendido por Gough (1972), o fluxo da informação se inicia com a percepção dos dados na página impressa e/ou na tela, o que resulta em uma sequência serial fixa, algo praticamente mecânico, partindo sempre das letras, palavras, sentenças, chegando, assim, ao significado (SCARAMUCCI, 1995; LANZONI, 2004). Além disso, identifica estímulos gráficos e decifra-os pelo som (COLOMER; CAMPS, 1996; ALDERSON, 2000). Nesse modelo, ler é basicamente decodificar, extrair significado (LEFFA, 1999). O leitor é um mero decodificador do texto, isto é, ele apenas analisa insumo gráfico. Suas contribuições não são levadas em conta. Aqui a leitura é vista como um processo passivo de decodificação sem a subjetividade do leitor. Ela é um ato perceptivo.

Consoante Kato (1999), o processamento ascendente usa as informações linguísticas e visuais de forma linear. Sua abordagem é composicional, pois constrói o significado por intermédio da análise e síntese do significado das partes. A linguística estruturalista privilegia esse tipo de processamento. A autora diz que o leitor que se utiliza desse tipo de leitura (ascendente) “constrói o significado com base nos dados do texto, faz pouca leitura entrelinhas, aprende detalhes detectando até erros de ortografia e não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso, pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto” (p. 51).

Numa perspectiva do ensino/avaliação de leitura em LM e LE, conforme Scaramucci (1995), a abordagem ascendente enfatiza somente o texto ou sua decodificação, por intermédio

do desenvolvimento de um conhecimento sólido e efetivo, permitindo, assim, o reconhecimento automático de palavras.

Já no processo descendente, que tem Goodman (1976) como um dos seus representantes, há uma mudança da direção do fluxo principal da informação, que passa a iniciar-se no leitor e atuar em direção ao texto. Este, por sua vez, é considerado como objeto indeterminado e incompleto. Desse modo, concerne ao leitor dar-lhe uma estrutura, (re)criar um significado (KLEIMAN, 1997; LANZONI, 2004).

Segundo Goodman (1967, p. 127):

[...] a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação. Ela envolve interação entre pensamento e linguagem. Leitura eficiente não resulta da percepção e identificação precisas de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar o menor número possível, pistas mais produtivas necessárias para produzir palpites certos da primeira vez.<sup>46</sup>

Desse modo, percebemos que esse leitor “não é apenas um participante ativo de seu processo, fazendo previsões e processando informações, mas tudo em sua experiência ou conhecimento prévio exerce um papel significativo no processo: seu conhecimento linguístico, do conteúdo ou assunto e da estrutura retórica do texto” (SCARAMUCCI, 1995, p. 13).

Segundo a autora supracitada, devemos ressaltar que esse modelo de leitura trouxe como contribuição principal o fato de levar em conta o conhecimento prévio do leitor. Em outras palavras, a leitura deixou de ser vista simplesmente como um processo passivo de decodificação da mensagem do autor (decodificação linear ascendente dos elementos linguísticos do texto).

No entanto, devemos dizer que uma das críticas feitas a esse modelo é o fato de ele enfatizar de forma excessiva os processos cognitivos envolvidos na leitura, o que gerou minimização da dimensão de percepção e de decodificação desses processos. É importante destacarmos que assim como o modelo anterior, este não considera aspectos sociolinguísticos, ou os referentes às línguas em uso, os psicossociais, ou os referentes às atitudes do leitor na interação. Nesse modelo, a leitura é vista como um ato cognitivo (SCARAMUCCI, 1995). Acrescentamos a isso o fato de ele dar maior ênfase e atribuir maior valor aos processos/estratégias descendentes, desvalorizando os processos ascendentes de decodificação.

---

<sup>46</sup> [...] reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time.

Kato (1999) ressalta que o processamento descendente usa abordagem não linear, faz uso das informações não visuais de modo intensivo, e sua direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. Desde essa proposta, esse processamento foi bastante estudado pela psicologia e linguística cognitivistas. A autora destaca que o leitor que faz uso predominante desse tipo de modelo “apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente” (p. 50-51).

Segundo Alderson (2000, p. 17), “muitas pesquisas têm enfatizado a importância em leitura do conhecimento que o leitor traz ao texto. Os modelos de leitura que enfatizam a centralidade desse conhecimento são conhecidos como modelos de esquema teórico (*schema-theoretic models*)”.<sup>47</sup>

Eles são baseados na teoria de esquema, que explica a aquisição de conhecimento e a interpretação do texto através da ativação de esquemas: redes de informações armazenadas no cérebro que atuam como filtros para as informações recebidas. Nessa visão, os leitores ativam o que consideram ser esquemas relevantes e mapeiam as informações recebidas sobre eles. Na medida em que esses esquemas são relevantes, a leitura é bem-sucedida (ALDERSON, 2000, p. 17).<sup>48</sup>

Para o autor, “o problema é que a teoria dos esquemas (*schema theory*) não conduz a definições explícitas ou previsões de processos de entendimento, embora isto tenha, claramente, fornecido um poderoso incentivo à pesquisa nos produtos de compreensão para leitores de L1 assim como de L2” (p. 18).<sup>49</sup>

Aqui é necessário explicitarmos o que entendemos por *schema theory*. Noção que, segundo Rumelhart (1980), recebeu muito destaque em meados dos anos 70, entrando na psicologia principalmente por causa de Bartlett (1932).

O termo *schemata* (plural de *schema*) é entendido por diversos teóricos como blocos de construção da cognição. Desse modo,

<sup>47</sup> [...] much research has emphasized the importance in reading of the knowledge that a reader brings to the text. Models of reading that stress the centrality of this knowledge are known as schema-theoretic models.

<sup>48</sup> They are based upon schema theory, which accounts for the acquisition of knowledge and the interpretation of the text through the activation of schemata: networks of information stored in the brain which act as filters for incoming information. In this view, readers activate what they consider to be relevant existing schemata and map incoming information onto them. To the extent that these schemata are relevant, reading is successful.

<sup>49</sup> The problem is that schema theory does not lead to explicit definitions or predictions of processes of understanding, although it has clearly provided a powerful incentive to research into products of understanding for first- as well as second-language readers.



uma teoria de esquema é basicamente uma teoria sobre conhecimento. É uma teoria sobre como o conhecimento é representado e sobre como essa apresentação facilita o uso do conhecimento de maneiras particulares. De acordo com as "teorias do esquema", todo o conhecimento é empacotado em unidades. Essas unidades são os esquemas. Embutido nesses pacotes de conhecimento, além do próprio conhecimento, há informações sobre como esse conhecimento deve ser usado.

Um esquema, então, é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória. Existem esquemas representando nosso conhecimento sobre todos os conceitos: objetos subjacentes, situações, eventos, sequência de eventos, ações e sequências de ações. Um esquema contém, como parte de sua especificação, a rede de inter-relações que se acredita manter normalmente entre os constituintes do conceito em questão (RUMELHART, 1980, p. 4-5).<sup>50</sup>

Em outras palavras, essa teoria está relacionada ao modo como os indivíduos se percebem e percebem o mundo ao seu redor, do que esperar das pessoas e de um texto, por exemplo, foco do nosso estudo. As nossas memórias são organizadas nesse esquema de forma que possam ser acessadas rapidamente, permitindo assim julgamento de novas coisas que vemos. Isso é feito com base nessa memória que é sensorial, factual e avaliativa.

Alderson (2000) ressalta que nesse modelo, descente, enfatiza-se a importância do conhecimento que o leitor traz ao texto e a contribuição desse leitor sobre o texto recebido, como vimos anteriormente.

Já o processo interativo, defendido por Rumelhart (1977), envolve uma combinação dos modelos anteriores: ascendente e descendente. Nesse sentido, a leitura é vista como um processo perceptivo e cognitivo. Com esse processo foi introduzida uma visão de leitura e de compreensão diferente das anteriores, ou melhor, uma visão de construção de significados.

Sendo assim, o leitor é ativo e participante, pois ele interage com o texto na negociação de significados (LANZONI, 2004). Esse processo de construção de significados conduz à interpretação em uma fase que ultrapassa a compreensão (MENDOZA FILLOLA, 2000).

---

<sup>50</sup> A schema theory is basically a theory about knowledge. It is a theory about how knowledge is represented and about how that presentation facilitates the use of the knowledge in particular ways. According to "schema theories" all knowledge is packaged into units. These units are the schemata. Embedded in these packets of knowledge is, in addition to the knowledge itself, information about how this knowledge is to be used.

A schema, then, is a data structure for representing the generic concepts stored in memory. There are schemata representing our knowledge about all concepts: those underlying objects, situations, events, sequence of events, actions and sequences of actions. A schema contains, as part of its specification, the network of interrelations that is believed to normally hold among the constituents of the concept in question.

Um modelo interativo caracteriza-se, portanto, por apresentar uma bidirecionalidade de fluxo da informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e também do leitor para o texto (descendente). Nesse caso, a construção do sentido durante o processo de leitura é feita através de uma interação leitor/texto, ou leitor/pistas do texto (SCARAMUCCI, 1995, p. 19).

Consoante Scaramucci (1995), esse modelo é mais abrangente e, portanto, mais condizente com as necessidades do leitor em seu processo de aquisição de leitura em LE, embora também tenha sido proposto a partir de resultados de pesquisa em LM. Em perspectiva semelhante, Kato (1999) considera que o leitor que faz uso de processos ascendentes e descendentes apropriadamente é proficiente, e isso o torna fluente e preciso concomitantemente.

De acordo com Kleiman (1997), O processo interativo está relacionado ao uso de dois tipos de estratégias: um seria relativo às exigências da tarefa e às necessidades do leitor - as que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra. Já o outro seria relativo às estratégias de processamento que partem da verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos, ambos os processos feitos conjuntamente.

Ainda nesse sentido, Kato (1999), Pietraróia (1997) e Solé (1998) dizem que, de acordo com seus objetivos de leitura e suas dificuldades encontradas, o leitor proficiente utiliza estratégias ascendente e descendente. Kato (1999) ainda acrescenta que um leitor maduro seria aquele que utiliza adequada e apropriadamente os dois processos de forma complementar. Para esse leitor, a escolha desses processos já é uma estratégia metacognitiva. Ou seja, ele controla o seu comportamento de modo geralmente consciente e ativo.

Durante o processo de leitura, utilizamos, mesmo que de forma inconsciente, nossos conhecimentos culturais de modo a uni-los às informações que encontramos no texto. Desse modo, para que haja a construção de sentidos, deve haver a combinação de fatores como as elaborações de hipóteses de leitura do leitor a partir do seu conhecimento prévio. Já no caso de leitura de LE, essas informações prévias são ainda mais importantes, principalmente se o nosso domínio da LE for baixo, pois eles podem não ser suficientes para que tenhamos uma compreensão mais abrangente (GIGLIO, 2006).

Na leitura em LE, o leitor procura pistas verbais ou não para tentar suprir a ausência de conhecimento de língua com o intuito de associar o que está explícito e o que não está, mas que é essencial para a compreensão do texto. Isso acontece porque no processo de leitura de LE a ativação de esquemas não é uma estratégia cognitiva automática, já que esse processo depende do

nível de conhecimento linguístico do leitor. Contudo, o processo de leitura em LE atualmente é visto como o de LM no sentido de ser um processo ativo, ou mais do que isso, um processo interativo. Assim sendo, para uma leitura eficaz em LE devemos aliar conhecimento de mundo e de língua (GIGLIO, 2006).

Ainda numa lógica de leitura interativa, Cantero (2002) destaca que o texto escrito não está composto apenas por unidades linguísticas, tais como signos ortográficos ou caracteres, mas pelas ideias. Sua identificação é necessária para alcançar a compreensão, pois sem compreensão não há leitura. Essas ideias não estão reduzidas a caracteres, mas a palavras, à sequência de palavras, uma palavra depois da outra, uma sequência depois da outra e assim por diante. Contudo, sabemos que as palavras escritas são instrumentos de comunicação incompletos. Nesse sentido, aprender a ler vai além de aprender a identificar adequadamente esses signos, as unidades nocionais do texto, grupos de palavras que têm significado em conjunto, isto é, grupos fônicos que compõem o texto, o que também faz parte desse processo. Nesse raciocínio, o texto escrito precisa de um leitor competente que o interprete e lhe dê sentido, já que ele é um artefato incompleto em si mesmo. Para exemplificar, o autor fala da partitura, que também não é música, pois precisa de um interprete que a faça tocar.

Nesse sentido, nem o modelo ascendente e nem o descendente é uma caracterização adequada do processo de leitura. Sendo assim, o modelo mais adequado seria o interativo (ALDERSON, 2000; GRABE 1991; STANOVICH, 1980). Nessa perspectiva, o processamento, de fato, é pensado como paralelo em vez de serial (ALDERSON, 2000; GRABE 1991).

Para Kleiman (1997, p. 49), “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento”.

A leitura é um processo interativo e construtivo, pois entram em jogo o texto e o conhecimento prévio do leitor. Não é aceitação passiva, mas construção ativa. Essa interação supõe posicionamento cultural, social, político para a construção de significados (SOLÉ, 1998).

Concordamos com os autores supracitados de que a leitura seja um processo interativo e de construção de significado, que não somos meros decodificadores de palavras e/ou símbolos, uma vez que ao lermos um texto, trazemos o nosso conhecimento de mundo, nossa vivência, nossas crenças para uni-los ao texto que lemos para torná-lo compreensível e significativo para

nós. Acreditamos também que o contexto social ao qual estamos inseridos é determinante nesse processo. Por esse motivo, esta é a visão adotada por nós neste estudo, já que o nosso foco é analisar o processo de leitura numa perspectiva de LE/L2<sup>51</sup>.

Nesse sentido, explicitamos fatores que podem facilitar o processo de leitura ou dificultá-lo. Entretanto, cabe ressaltarmos que essas características também dependem do leitor, isto é, há características individuais que devem ser levadas em consideração nesse processo.

A capacidade de analisar estruturas sintáticas adequadamente, por exemplo, parece ser um elemento importante no entendimento de um texto (ALDERSON, 2000; SHIOTSU, 2003; BERMAN, 1984). Outros fatores que acreditamos influenciar, assim como Alderson (2000) são: conhecimento vocabular, conhecimento de mundo – tópico também defendido por Bordón (2000), Urquhart e Weir (1998) e Bernhardt (1991), e já exposto aqui, ou de como o mundo funciona, familiaridade do assunto (URQUHART; WEIR, 1998; BERNHARDT, 1991), finalidade, interesse, e conhecimento cultural: *costumes, cultura, língua, crenças e valores*. Além disso, o autor acrescenta os temas mais concretos que abstratos e tópicos do cotidiano. Para ele, todos esses assuntos são mais propensos a entendimentos do que outros.

Concordamos com Weir (2005) que o interesse e/ou motivação podem afetar o desempenho do leitor. Ou seja, ler com um propósito geralmente proporciona motivação, fator considerado como relevante por Grabe e Stoller (2002) e Alderson (2000). Acreditamos também que as circunstâncias da leitura e sua utilidade podem interferir na compreensão de um texto.

Cabe destacarmos aqui que conhecimento de mundo refere-se tipicamente ao nosso conhecimento de mundo, algo individual, ou seja, o mundo não funciona da mesma forma para todos nós. As experiências que temos, as nossas histórias, podem coincidir com as de outras pessoas parcialmente ou não. Logo, tal conhecimento pode variar de indivíduo para indivíduo. Ainda nessa linha de raciocínio, podemos dizer que o conhecimento linguístico do leitor também é variável, uma vez que continua a desenvolver-se com a idade, instrução/formação e experiência. Então, a facilidade com que a linguagem de um texto específico pode ser processada deve depender da natureza do seu conhecimento linguístico.

---

<sup>51</sup> A fim de proporcionarmos uma leitura mais fluida e facilitarmos os estudos aqui pretendidos, utilizaremos os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2) de forma intercambiável. E ainda por não fazermos diferenciação entre os dois no que tange aos dados coletados. Notamos também ser uma tendência de uso nos estudos de Alderson (2000) e Scaramucci (2000). Contudo, sabemos que existem contextos que sua diferenciação é necessária.

Em contrapartida, como explicitamos há pouco, existem fatores que podem interferir de maneira negativa no processo de leitura como a ansiedade e a má legibilidade, ou ainda, dependendo do contexto, de modo positivo ou negativo, como o afeto, que pode dificultar ou facilitar o desempenho do leitor.

Alderson (2000) acrescenta, segundo diversos outros estudos de variados ramos do conhecimento, a falta de motivação ou dispêndio de tempo para melhorar a capacidade de ler tanto em LM como em LE aos maus leitores, o estado emocional do leitor, as variáveis linguísticas: aspectos do conteúdo de texto, tipos de texto ou gênero, organização textual, estrutura da sentença, léxico, tipografia textual, disposição. Desse modo, linguistas, estudiosos de outras áreas e, particularmente, linguistas aplicados acreditam que esses fatores causam impacto no processo de entendimento de textos. Nesse sentido, Kleiman (1997) acrescenta que intercalações e encaixes, inversões da ordem canônica e anáfora podem tornar o processo de compreensão mais complexo. Claro que é importante ressaltarmos que esses recursos muitas vezes são utilizados como estilos textuais que enriquecem o texto. No entanto, estruturas com esse padrão, em geral, exigem mais proficiência do leitor.

Para concluirmos, é imperioso dizermos que, conforme Alderson (2000), alguns estudos mostram que proficiência linguística avançada pode compensar a falta de conhecimento do assunto, e que a familiaridade do tema pode compensar uma baixa proficiência linguística.

Na próxima subseção, apresentamos o que alguns estudiosos entendem por habilidades de leitura, o que não é tão simples, uma vez que muitos deles mesclam, a nosso ver, os conceitos dessas com os de estratégias, o que dificulta a compreensão dessa temática por muitos leitores e, muitas outras vezes, causa confusões terminológicas. Isso é compreensível na medida em que existem semelhanças entre as definições de ambas, mas também nuances que impedem a sua assimilação total.

### **3.2.2.2 Habilidades de leitura**

As *habilidades*, segundo Weir (2005), são capacidades automatizadas que são realizadas, em grande parte, de forma subconsciente.

No que tange às habilidades linguísticas, Kleiman (1997) afirma que elas “vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções” (p. 66).

Outras habilidades linguísticas que têm altas correlações com a capacidade de ler, apontadas na literatura, são a capacidade para apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, respondendo perguntas sobre o texto (KLEIMAN, 1997, p. 66).

Segundo a mesma autora, existe um senso comum de que o texto é um repositório de informação e mensagens, já que muitos o veem apenas como um conjunto de palavras das quais se extraem significados de forma cumulativa até chegar à mensagem do texto. Isso tem relação com a ideia de que todo texto pode ser abordado da mesma forma, o que vem da noção de texto como produto acabado. Isso vem ao encontro da noção de textos e leitura serem vistos como instrumentos para o ensino da norma, do código escrito e da gramática.

Contrariando o exposto, concordamos com a autora que a leitura é um exercício individual e único até na forma de ler, uma vez que o que queremos dela determina a maneira como a realizamos, característica do processo de ler de leitores maduros que deve ser modelada desde os primeiros contatos com o ato de ler, inicialmente como um modelo que merece ser imitado, e, posteriormente, que deve ser incorporado como parte constitutiva das atitudes do leitor e de suas estratégias de leitura.

No quadro cinco, Brown (2004) explicita o que considera como micro e macro-habilidades de leitura:

#### **Quadro 5 – As micro e macro-habilidades de leitura segundo Brown**

##### **Micro-habilidades**

- Discriminar entre grafemas distintivos e padrões ortográficos;
- Reter blocos de linguagem de diferentes extensões na memória de curto prazo;
- Processar a escrita a uma taxa eficiente de velocidade para atender a finalidade;
- Reconhecer um núcleo de palavras e interpretar padrões de ordem de palavras e seus significados;
- Reconhecer as classes gramaticais das palavras (nomes, verbos etc.), sistemas (ex. tempo, concordância, pluralização), padrões, regras e formas elípticas;
- Reconhecer que um significado específico pode ser expresso em formas gramaticais diferentes;
- Reconhecer dispositivos coesivos em discurso escrito e seu papel em sinalizar a relação entre as orações.

### Macro-habilidades

- Reconhecer as formas retóricas do discurso escrito e seu significado para interpretação;
- Reconhecer as funções comunicativas de textos escritos, de acordo com a forma e finalidade;
- Inferir contexto que não está explícito pelo uso de conhecimento prévio;
- Dos eventos descritos, ideias, etc., inferir ligações e conexões entre eventos, deduzir causas e efeitos, e detectar relações tais como ideia principal, sustentar ideia, nova informação, generalização, e exemplificação;
- Distinguir significados literais de implícitos;
- Detectar referências culturalmente específicas e interpretá-las num contexto de conhecimento cultural apropriado;
- Desenvolver e utilizar uma bateria de estratégias de leitura, tais como *scanning* e *skimming*, detectando marcas de discurso, adivinhando o significado de palavras pelo contexto, e ativando esquemas para a interpretação dos textos.

Fonte: Brown (2004, p. 187-188)

Ainda no que concerne às habilidades, de acordo com Kato (1999), o que determina o reconhecimento das formas, em grande parte, são os processos inferenciais e de predições ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor. “O leitor proficiente é capaz de compreender um texto escrito em letra cursiva bem pouco legível, exatamente porque ele faz uso dessa sua habilidade para ler sem tentar decodificar cada grafema.” (p. 8-9). Nessa lógica, aquele que escreve com fluidez não se preocupa em desenhar todos os traços das letras de forma distintiva justamente porque conta com a capacidade do leitor de ler pelo significado.

Para Smith (1978, apud Kato, 1999), a literatura reconhece que quanto mais eficiente um leitor maior será seu vocabulário visual. Sendo assim, o processo de análise e síntese de palavras em unidades menores só é utilizado pelo leitor quando para itens diferentes dos de seu universo. Desse modo, dificilmente o leitor competente analisará essas palavras, uma vez que o próprio contexto, geralmente, dá indicações satisfatórias para seu entendimento.

As pesquisas em leitura têm demonstrado, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, que na leitura proficiente as palavras não são lidas letra por letra ou sílabas por sílabas, mas como um todo analisado, ou seja, por reconhecimento instantâneo, e não por processamento analítico-sintético. Esse processo se estende inclusive a segmentos maiores que as palavras, blocos, por exemplo (KATO, 1999).

Seguindo esse raciocínio, Kleiman (1997) destaca que o movimento dos olhos que ocorre durante o ato de ler é sacádico e não linear. Ou seja, leitores eficientes não leem palavra por palavra, seguindo a linha. Ao invés disso, os olhos se fixam numa parte do texto para em seguida saltar um trecho (a sacada) para novamente fixar-se em outro ponto mais a frente. É esse processo

que dá rapidez à leitura (não tem relação com leitura dinâmica).<sup>52</sup> A distância da sacada está relacionada à dificuldade do texto, o que mostra que esse processo é controlado pelo cérebro.

Os olhos avançam ou retrocedem com certa frequência para recuperar informação perdida ou considerada equivocada posteriormente. Num comparativo entre as habilidades de um leitor principiante e de um mais proficiente, nota-se que a diferença principal entre ambos reside no número de signos percebidos a cada fixação. Os leitores menos experientes realizam muito mais fixações do que os mais experientes justamente porque eles têm um campo de visão mais reduzido. Já os mais experientes utilizam um maior campo de visão em cada fixação, o que faz com que estes leitores se detenham muito menos vezes por palavra ou até mesmo nenhuma (COLOMER; CAMPS, 1996). Nesse sentido, notamos que os olhos se movimentam mais rapidamente do que a voz pode ser pronunciada (KLEIMAN, 1997).

Kleiman (1997) afirma que

durante a sacada, a visão fica muito reduzida. Atualmente acredita-se que há uma visão periférica, mas muito diminuída, o que não permite ao leitor enxergar nitidamente as palavras que ocorrem entre cada fixação. Isso aponta para algo extremamente importante, que grande parte do que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido. Isso justificaria a leitura ser considerada, do ponto de vista cognitivo, um jogo de adivinhações (p. 33).

O reconhecimento de palavras se dá como o de qualquer outro objeto, através de sua configuração geral (SMITH, 1978, apud KATO, 1999). Da mesma forma que podemos reconhecer pessoas conhecidas à distância devido às suas características, podemos também reconhecer estruturas, associando a elas algum significado, baseando-nos em pistas (KLEIMAN, 1997). Esse reconhecimento está intimamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, autor, a época que ele escreveu e aos nossos objetivos. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, por exemplo, mais seguras serão suas previsões (KLEIMAN, 1997; LEFFA, 1999).

Devemos mencionar também o fato de muitas palavras isoladas ou contextualizadas, durante o processo de leitura, serem prognosticadas e posteriormente confirmadas, já que o nosso conhecimento prévio de restrições fonéticas, ortográficas, colocacionais e estilísticas, regras

---

<sup>52</sup> “Leitura Dinâmica é basicamente ler textos em alta velocidade com uma absorção do conhecimento, ela é constituída de uma série de métodos e exercícios elaborados especificamente para treinar seu cérebro a ler da forma mais rápida possível e também compreender ainda melhor o conteúdo do texto”. Disponível em: <https://mentealpha.com/leitura-dinamica/>. Acesso em: 09 out. 2019.



sintáticas, suposições semânticas, imposições pragmáticas e inferências nos leva a reduzir o conjunto de itens possíveis de ocorrer em determinado contexto. Dessa maneira, a percepção propriamente dita será condicionada e governada por essas restrições. Devido a isso, o leitor deve atentar-se para o uso devido dessas pistas confirmadoras para que não ocorram omissões, substituições ou mesmo acréscimos (KATO, 1999).

Em resumo, acreditamos que as habilidades de leitura são processos automatizados que ocorrem durante o ato de ler, geralmente de forma inconsciente, o que dificulta a sua observação direta. Já na próxima subseção, apresentamos diversos conceitos de estratégias e, inclusive, seus diferentes tipos.

### **3.2.2.3 Estratégias de leitura**

A leitura envolve o uso de diferentes habilidades, como visto anteriormente, e de estratégias variadas. Estas são atividades feitas conscientemente para resolver problemas (WEIR, 2005), analisar textos de forma global e dar suporte – quando o leitor usa material de referência, grifos, por exemplo (PEARSON; CAMPERELL, 2001; JOLY, 2007).

As *estratégias* têm como componente essencial o fato de acarretarem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de sua existência, e autocontrole – análise do próprio comportamento em função dos objetivos que o direciona e ainda a possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. Nesse sentido, “as estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de carácter elevado, que implicam a presença de objetivos a cumprir, o planejamento das ações que se desencadeiam para conquistá-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 5).<sup>53</sup>

Elas são vistas então como processos cognitivos de ordem mais elevada, que requerem controle e planejamento prévio, possuindo, assim, estreita relação com a metacognição<sup>54</sup> – ser capaz de conhecer o próprio conhecimento, como explicitado acima. Uma de suas finalidades é

---

<sup>53</sup> [...] las estrategias de competencia lectora [...] son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

<sup>54</sup> “A metacognição ou gerenciamento de metas, na perspectiva cognitiva do processamento humano da informação, coordena e monitora as atividades mentais. Ela é vista como o conhecimento e o autocontrole que um indivíduo tem sobre sua própria cognição e atividades de aprendizagem; implica em ter consciência de seu estilo de pensamento, processos e eventos cognitivos, além de habilidade para controlar estes processos, com o propósito de organizá-los, armazená-los e modificá-los” (JOLY, 2007, p. 508).

ajudar o leitor a encontrar outros percursos quando este se depara com dificuldades durante a leitura de um texto. Cabe ressaltarmos que elas se diversificam e se adaptam dependendo do texto abordado (SOLÉ, 1998). A autora afirma que leitores proficientes utilizam estratégias inconscientemente, o que, às vezes, torna difícil distingui-las de habilidades.

No que se refere às estratégias de leitura, acreditamos que temos consciência quando do seu uso, mas cabe destacarmos também que concordamos com Solé (1998) que leitores proficientes podem automatizá-las.

As estratégias podem também ser melhores entendidas como capacidades potencialmente abertas à reflexão consciente e ao uso (GRABE; STOLLER, 2002). Ainda nesse sentido, Cohen (1998) diz que elas são possíveis de ser identificadas quando perguntadas a um leitor o que ele acabou de fazer ou pensar durante o processo de leitura.

Quando estamos lendo e vamos entendendo o que lemos, não acontece nada, já que o processamento de leitura requerido ocorre de maneira automática. Não obstante, quando encontramos alguma barreira que dificulta nossa compreensão de leitura, é como se nós desativássemos esse automatismo e entrássemos num estado estratégico, o qual é caracterizado pela vontade de entender, solucionar dúvidas ou até mesmo ambiguidades de modo planejado e ordenado, e que nos faz sentirmos conscientes da nossa compreensão (SOLÉ, 1998).

Não concordamos com a autora quando afirma que quando o processo é automático não acontece nada, pois na verdade estão acontecendo vários processamentos dentro do nosso cérebro que não temos consciência no momento em que ocorrem justamente porque não são possíveis de ser observados diretamente, mas isso não quer dizer que não existam.

Ainda a respeito de estratégias, Kleiman (1997) as diferencia entre estratégias de leitura e do leitor. As de leitura são operações regulares para abordar o texto. Já as do leitor são identificadas como cognitivas e metacognitivas. Estas seriam operações que temos controle consciente, isto é, somos capazes de dizer e explicar a nossa ação, realizadas com algum objetivo em mente. Aquelas seriam operações inconscientes do leitor, uma vez que ele as realiza para atingir algum objetivo de leitura, porém sem ter chegado ao nível consciente (BROWN, 1980, apud KATO, 1999; KATO, 1984; KLEIMAN, 1985, 1997). Ou seja, as estratégias cognitivas são operações realizadas para processar textos basicamente sustentados no conhecimento das regras gramaticais (gramática interna) e no conhecimento de vocabulário. Essas operações são nomeadas como operações de ordem inferior, mesmo envolvendo habilidades linguísticas

complexas e sofisticadas. Elas recebem essa terminologia por não envolverem conhecimento reflexivo. Isso se dá devido ao fato de o leitor experiente processar automaticamente a maioria das estruturas que encontra, sem desautomatizá-las ou mesmo sem refletir conscientemente sobre como ele realiza esse processo. Já as operações cognitivas de ordem superior são inacessíveis à observação e demonstração: inferência, analogia, síntese, análise, por exemplo (Kleiman, 1997).

Ainda nesse sentido, portanto, “as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema” (KATO, 1999).

Kato advoga que estratégias “são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura etc.” (p. 68). Quando lemos um texto complexo e muito informativo, recorrentemente, utilizamos estratégias tais como: *segmentação sintática cuidadosa, leitura vocalizada e tradução*. Entretanto, durante a leitura em LE, o processo de vocalização geralmente não é utilizado de forma automática para se alcançar a compreensão, mas meramente como um auxílio na tentativa de fazer segmentação sintática adequada (KATO, 1999).

Kato (1999, p. 104-105), citando Brown (1980), lista estratégias que estão implícitas a controles planejados e deliberados de atividades que conduzem à compreensão:

1. Compreender o que as tarefas exigem;
2. Identificar aspectos importantes da mensagem;
3. Distribuir a atenção com maior concentração nos conteúdos principais;
4. Monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão;
5. Empenhar-se em revisão e autoindagação para verificar se objetivos estão sendo alcançados;
6. Utilizar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão;
7. Precaver-se contra truncamento e distrações etc.

Para Kato (1999), a possibilidade de escolher diferentes estratégias está relacionada a diversos fatores: “à maturidade do leitor, à natureza do texto, ao lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto e ao propósito da leitura” (p. 108).

No tocante às estratégias, Brown (2004) explicita algumas no quadro seis:

### Quadro 6 – As estratégias de leitura segundo Brown

#### Estratégias

- Identificar seu propósito em um teste de leitura;
- Aplicar regras e convenções de ortografia para decodificação ascendente;
- Usar análise lexical (prefixos, radicais; sufixos etc.) para determinar significado;
- Adivinhar o significado (de palavras, expressões, etc.) quando você não tem certeza;
- Passar os olhos no texto para captar a essência e ideias principais;
- Fazer uma varredura no texto para captar informação específica (nomes, datas, palavras-chave);
- Usar técnicas de leitura silenciosa para processamento rápido;
- Usar notas marginais, contornos, tabelas, ou mapas semânticos para entender e reter informação;
- Distinguir conhecimento literal de implícito;
- Captar marcas do discurso para processar relações.

Fonte: Brown (2004, p. 188-189)

Segundo Kleiman (1997), durante o processamento de leitura é importante reconhecer nomes e pronomes que se referem a termos já mencionados no texto para que haja a sua compreensão. Esses termos são utilizados porque o autor não quer repeti-los, e também porque tal repetição sobrecarregaria a memória de trabalho. No que se refere a esse aspecto, entendemos que esses recursos melhoram a estética do texto, pois o autor deixa de repetir as mesmas palavras para usar anafóricos, por exemplo, o que geralmente enriquece a estilística do texto.

Concordamos com a autora supracitada que o traço mais notável de um leitor considerado proficiente é sua maleabilidade no decorrer da leitura, já que ele não possui somente um procedimento para atingir o que quer, e sim diversos. Isto quer dizer que caso algum desses não dê certo, ele tentará outros. Acrescenta-se a isso o fato de o leitor dito experiente ter duas características básicas: ele lê porque tem um objetivo e compreende o que lê. São estas propriedades que tornam seu processo de leitura consciente, reflexivo e intencional. Ainda nesse sentido, Leffa (2016) diz que é por intermédio do uso de estratégias que o leitor se capacita para avaliar sua compreensão. Isto faz com que a leitura não seja algo realizado mecanicamente e se torne um processo consciente de construção de significado.

Explicitamos ainda estratégias cognitivas, seguindo a denominação de Oxford (1990) e Lourenço (2018), tais como *skimming* (ideia principal), *scanning* (informações específicas), tradução (de palavras, frases ou mesmo um texto), tomadas de notas (anotações ao longo do texto) e de sumarização, que para as autoras são as que mais estão relacionadas ao processamento textual em LE. Elas citam ainda as estratégias mnemônicas (uso de palavras-chave, associação do

conhecimento prévio e de língua do leitor às novas informações na língua-alvo) e as compensatórias.

As estratégias compensatórias, citadas também por Alderson (2000), Canale e Swain (1980) e Canale (1983), referem-se à máxima utilização de informação de um nível devido ao fato de termos dificuldades de acessar outros níveis. Isso quer dizer que se o leitor tem limitação no que tange ao conhecimento linguístico, ele lançará mão de outros tipos de conhecimentos: enciclopédico, discursivo e textual, por exemplo, para tentar solucionar quaisquer limitações. Existem também as estratégias de utilização do contexto global, de identificação temática e utilização do contexto imediato (KLEIMAN, 1985).

Consideramos relevante destacar ainda estratégias como de inferência lexical, como bem lembra Kleiman (1997), que seria entender uma palavra nova pelo contexto, reconhecimento de cognatos e famílias de palavras, predição ou levantamento de hipóteses, o reconhecimento da estrutura do texto, identificar e usar palavras de referência, uso do conhecimento prévio. Kato (1999) cita ainda a de inferência construtiva – que cria significados a partir de pistas contextuais, o que faz com que o leitor dependa menos de informação linear e integre mais informações co-ocorrentes. Além dessas, de acordo com Weir (2005), temos as de *search reading* (localizar tópicos predeterminados de informações) e *careful reading* (ler para aprender). Ele destaca também as de *skimming* e *scanning*, já mencionadas aqui.

Joly (2007) salienta que a maior parte das pesquisas relacionadas ao uso de estratégias metacognitivas de leitura por universitários são relativas à caracterização do leitor e suas ações, com o intuito de melhorar a compreensão. Essas pesquisas mostram que ser um bom leitor é ser estratégico para compreender o texto lido, coletar novas informações e relacioná-las à sua estrutura prévia, gerando, dessa forma, novos conhecimentos. Algo relevante para a nossa pesquisa devido ao público participante, apesar desses estudos não terem sido voltados para futuros professores de espanhol.

Para Bachman (1990, p. 84), a competência estratégica é um dos três componentes que compõem a Capacidade de Linguagem Comunicativa, como já mostramos neste estudo. Desse modo, para o autor, “a CE fornece os meios para relacionar as competências linguísticas às características do contexto da situação em que o uso da linguagem ocorre e às estruturas de conhecimento do usuário da língua (conhecimento sociocultural, conhecimento do "mundo real")”.

Esse autor mostra que as estratégias não são somente compensatórias, como pensavam Canale e Swain (1980), o que foi revisto por Canale (1983) e o fez mudar de perspectiva. Isso vai ao encontro do que foi apresentado aqui por muitos outros teóricos. Sendo assim, podemos falar de estratégias de planejamento, na qual se define o objetivo da leitura, o leitor prevê o que o texto vai falar, buscando evidências nele de que a previsão feita pelo leitor se confirma ou não, ou seja, é também metacognitiva. Assim se torna possível retroceder e ver o planejamento.

Em resumo, nesta subseção apresentamos conceitos de habilidades e estratégias de leitura diferenciando-os de modo a tornar esta leitura mais clara e objetiva e ainda para auxiliar o leitor em seu percurso de leitura ao longo deste trabalho.

Na sequência, tratamos do processo de leitura realizado por falantes de línguas próximas, como é o caso do espanhol/português.

### **3.3 Brasileiros lendo em espanhol**

Sabemos que ler em LE pode ser uma tarefa complexa, que exige além do conhecimento linguístico, o uso de diversas estratégias e habilidades, como já discutido aqui. No entanto, baseando-nos em estudos sobre línguas próximas, percebemos que ler em uma LE semelhante a nossa pode trazer muitas facilidades, mas também dificuldades. É nessa perspectiva que vamos discutir nesta seção a leitura da língua espanhola por brasileiros.

#### ***3.3.1 Leitura em línguas tipologicamente próximas: português brasileiro x espanhol***

O indo-europeu deu origem a várias línguas no mundo por causa das diversas migrações que ocorreram entre os continentes. Exemplos dessas línguas são: o helênico (que deu origem ao grego), o românico (que originou o espanhol, o italiano, o português, o francês e outras), o germânico (que originou o inglês e o alemão), o céltico (que originou o irlandês e o gaélico) e o eslavo, que deu origem a diversas línguas faladas atualmente na Europa Oriental.<sup>55</sup>

O latim era o idioma falado pelos romanos. Essa língua foi imposta e se expandiu pela Península Ibérica devido ao domínio cultural e político do império romano, que, de acordo com Pires-O'Brien (2011), ocupou essa região no período que se estendeu de cem anos antes de Cristo

---

<sup>55</sup> Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/portuguesHistoria.php>. Acesso em: 08 out. 2019.

até o ano de 476 depois de Cristo aproximadamente, quando os visigodos puseram fim a esse império. Esse idioma possuía duas formas: o latim clássico (utilizado pelas pessoas cultas e pela classe dominante – poetas, filósofos, senadores etc.) e o vulgar (utilizado pelo povo), o qual mais tarde originou o português e o espanhol.

Como já existiam outros dialetos nessa região, eles se mesclaram com o latim e se transformaram, com o passar do tempo, em novas línguas. Essas novas línguas sofreram mudanças devido à invasão germânica e, posteriormente, à árabe. No entanto, os idiomas falados desses invasores não conseguiram se estabelecer totalmente nessa região.

No século XI, quando os cristãos expulsaram os árabes da península, o galego-português passou a ser falado e escrito na região da Lusitânia, região ocidental da península onde surgiram dialetos originados pelo contato do árabe e do latim. Essa região é a que conhecemos hoje como Portugal. Em meados do século XIV, evidenciaram-se os falares notadamente da região de Lisboa. Foi nessa época que as diferenças entre o galego e o português começaram a acentuar-se. Desse modo, a consolidação política e a dilatação do império luso consagraram o português como língua oficial dessa região. O galego, por sua vez, se estabeleceu como uma língua variante do espanhol numa região que corresponde hoje à parte do norte da Espanha. Já a atual Espanha era conhecida como reino de Castela, o que deu origem ao idioma castelhano, atual espanhol.

Devido ao exposto, Pires-O'Brien (2011) afirma que a história dessas duas línguas era uma só até o século XV. Foi a partir dessa época que o português e o espanhol tomaram rumos diferentes no que se refere à língua e expandiram-se pelo globo terrestre por intermédio das grandes navegações. É relevante destacarmos que o português falado no Brasil atualmente sofreu muitas influências dos povos africanos e indígenas.<sup>56</sup>

Devido ao exposto, sabemos que o português e o espanhol são línguas que compartilham diversas semelhanças em seu léxico, sua sintaxe e sua morfologia. Enfim, esses dois idiomas, como surgiram do latim, possuem uma grande proximidade linguística real, em diversos casos, e, em muitos outros, aparente. Do grupo de línguas românicas, o português e o espanhol são as duas línguas que têm maior proximidade<sup>57</sup> entre si (ALMEIDA FILHO, 1995).

Tal proximidade faz com que muitos brasileiros pensem que para se comunicar em espanhol de forma eficaz não seja necessário adquirir conhecimento formalizado, isto é,

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/421/qual-a-origem-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 08 out. 2019.

<sup>57</sup> Durão (2002) utiliza o termo tipologicamente próximas para referir-se a línguas semelhantes, “irmãs”, grifo nosso.

estudarem a língua. Por essa razão, creem que um texto em língua espanhola pode ser lido e compreendido com facilidade por um falante de português mesmo que este nunca haja estudado espanhol.

Nesse sentido, Ringbom (1992) pondera que um leitor consegue ler um texto numa língua estrangeira tipologicamente próxima a sua LM com razoável facilidade, principalmente devido às palavras cognatas em ambas as línguas, neste caso o português e o espanhol. Como os cognatos vêm de formas linguísticas resultantes historicamente de uma mesma fonte, eles apresentam compatibilidade total ou pelo menos parcial de significados, o que acaba não exigindo muito esforço do leitor. Nesse sentido Ringbom (1992) afirma que muitos cognatos sequer são aprendidos na LE, pois já fazem parte do léxico-semântico da LM do leitor. Desse modo, ele ressalta ainda que quando os sistemas gramaticais da LM e da LE são coincidentes, o processo de leitura também é facilitado, já que compreender as relações morfossintáticas do texto é um facilitador para que o leitor consiga entender a ideia geral do texto ou mesmo interpretá-lo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Camorlinga (1997) destaca que é inegável que essas duas línguas possuem várias semelhanças e que estas semelhanças facilitam a leitura em muitos contextos, porém, este mesmo autor diz que essa facilidade torna-se também fonte de dificuldade. Para ratificar o exposto, ele faz a seguinte citação: “problemas de aprendizagem em LE, contudo, podem ser também o resultado da falta de contraste entre a LM e a LE” (VAN ELS, 1984, p. 51, tradução nossa).<sup>58</sup> Isso justificaria, pelo menos em parte, muitos dos problemas que lusófonos têm para aprender espanhol e vice-versa. Ele diz ainda que um grande problema senão o principal seria a interferência de uma língua na outra.

Segundo Durão (2002, p. 14, grifo da autora), existem “formas e estruturas linguísticas que parecem *transparentes*<sup>59</sup>, mas que, na verdade, são *opacas*<sup>60</sup>, podendo, por tanto, alterar o processo de leitura apesar do contexto”. Por esse motivo, a autora reforça a ideia de que quando o leitor se depara, na LE, com um vocábulo semelhante a alguma palavra de sua LM, ele tende, de antemão, a atribuir-lhe o sentido que conhece, o que muitas vezes interfere parcialmente no seu entendimento do texto, ou até mesmo desvia-o para uma direção que não tem nenhum sentido na língua estrangeira.

---

<sup>58</sup> L-2 learning problems, however, may also be the result of lack of contrast between L-1 and L-2.

<sup>59</sup> O termo *transparentes* dá a ideia de semelhança, proximidade, o que facilitaria a compreensão do leitor.

<sup>60</sup> Já o termo *opacas* demonstra o contrário, ou seja, algo que não possui semelhança, que interfere de forma negativa na compreensão do leitor



No que tange a essa opacidade, não estão somente os falsos cognatos, que podem interferir negativamente no processo de leitura de um lusófono, mas também estruturas sintáticas que podem induzir a uma interpretação equivocada. Exemplo disso seria a inversão da estrutura canônica SVO<sup>61</sup> utilizada em uma ordem menos comum (VS)<sup>62</sup> para falantes de português como LM, como ilustraremos mais adiante. Destacamos também as palavras com gêneros diferentes de um idioma ao outro, as chamadas *heterogênicas* (o sal/*la sal*, o sangue/*la sangre*) e ainda as monossêmicas numa língua e polissêmica em outra.

Durão (2002) pondera que:

[...] os brasileiros usam uma bagagem linguística que procede de sua LM como *input* sobre a qual constroem as línguas estrangeiras que aprendem, mas, apesar de que em muitos momentos a LM é um *input* transferível muito rentável, isso não acontece com as formas opacas, logicamente, e como não existe a possibilidade de estabelecer de antemão quando se deparará com tais formas, muitas vezes o que se pode idealizar como *input* transferível não passa de um erro em potencial (DURÃO, 2002, p. 15, grifo da autora).<sup>63</sup>

Durão (2002) defende que muitas vezes as semelhanças existentes entre línguas tipologicamente próximas favorecem a supressão de algumas etapas do processo de aprendizagem, o que pode ser um aspecto facilitador nesse processo. Contudo, ocultam aspectos distintivos que podem se manifestar de forma equivocada durante o processo de compreensão linguística, dificultando, assim, uma proficiência elevada da língua estudada.

Outro ponto que a autora destaca é o acervo comum do léxico, que em muitos momentos favorece o conhecimento intuitivo do significado pelo leitor, mas em muitos outros restringe-se ao significante. Isso se deve tanto ao domínio de uso da língua-alvo que delimita determinados vocábulos, como as conotações que essas palavras foram adquirindo ao longo da evolução das línguas em questão.

Para ratificar o já dito, Cintrão (2006) faz considerações relevantes e dá exemplos, tais como: diferente frequência de uso entre pares de sinônimos, intersecções parciais de sentido,

<sup>61</sup> Sujeito-verbo-objeto é a ordem canônica do português brasileiro. Isto é, é a estrutura tida como de uso mais consagrado no nosso idioma. O objeto, por sua vez, pode ser direto (OD) ou indireto (OI).

<sup>62</sup> O uso da ordem verbo-sujeito é bem menos usual e não tem prestígio como a ordem SVO.

<sup>63</sup> [...] los brasileños usan un bagaje lingüístico que procede de su LM como *input* sobre el que construyen las LE que aprenden, pero, a pesar de que en muchos momentos la LM es un *input* transferible muy rentable, no es así en lo referente a formas opacas, obviamente, y como no existe la posibilidad de establecerse de antemano cuándo se deparará con tales formas, muchas veces lo que se puede idear como *input* transferible no pasa de error en potencia.

diferentes conotações, circunscrição a diferentes domínios discursivos. No primeiro caso, a autora cita os pares *enfermedad/enfermidade* e *dolencia/doença*. Nesse caso, um falante de português brasileiro utiliza, com maior frequência, o registro “doença” de maneira coloquial, já o falante de espanhol selecionaria o vocábulo *enfermedad*. No segundo caso, a autora cita o uso do par *mismo/mesmo*, que coincide em alguns casos, entretanto, ela afirma que na maioria dos contextos, seu uso difere. No que se refere a diferentes conotações, ela utiliza o termo *empleado/empregado*. Para essa autora, o termo empregado é usado no português como forma de desprestígio social, já que utilizamos com muito mais frequência o termo funcionários para pessoas que possuem um emprego que exige melhor qualificação profissional. E, por fim, ela fala da circunscrição a diferentes domínios discursivos. Para isso, cita a complexa distribuição das formas de tratamento entre os dois idiomas. Isso demonstra, em nossa opinião, como detalhes minuciosos podem fazer muita diferença no processo de compreensão de leitura.

Ainda nesse sentido, Cintrão (2006) fala das palavras gramaticais e da sintaxe. Para a autora, apesar de muitas palavras gramaticais coincidirem nos dois idiomas, as preposições, por exemplo, exigem regência muito diferente em diversos casos, o que pode interferir numa adequada compreensão do leitor. Ela mostra também como uma oração aparentemente simples pode causar uma interpretação completamente equivocada: *¿Ha llamado Ana?* Neste exemplo, um leitor nativo do português brasileiro tende a entender essa oração como de sujeito oculto e Ana como objeto direto. No entanto, um falante de espanhol entende claramente que se trata de uma inversão da ordem canônica SVO para a ordem VS, uma vez que em espanhol usa-se a preposição “a” para desambiguar esse tipo de estrutura. Desse modo, o sujeito dessa oração é Ana e o verbo *llamar*, que muitos poderiam imaginar que se traduziria por “chamar” do português, nesse caso é sinônimo de “ligar” ou “telefonar”. Dessa forma, para que Ana fosse analisada como objeto direto, este teria que ser preposicionado: *¿Ha llamado a Ana?* Aqui o sujeito seria oculto e Ana seria o objeto direto.

Seguindo essa linha de raciocínio, concordamos com Camorlinga (1997, p. 3) quando afirma que a maior proximidade entre essas duas línguas é no léxico, pois no que tange à sintaxe, sua proximidade é pouco “conspícua”, isto é, pouco visível, o que podemos observar também em Cintrão (2006).

Em resumo, notamos e concordamos que não podemos refutar as facilidades que um leitor pode ter quando se trata de ler um texto numa LE que seja semelhante a sua LM, já que a leitura é

a habilidade mais favorecida pela proximidade entre as duas línguas; pelo contrário, é possível observar que existem boas vantagens nisso. É nesse sentido que Cintrão (2006) defende que não se pode falar de iniciantes no aprendizado do par espanhol-português da mesma forma que se fala dos iniciantes dos pares alemão-português, ou mesmo inglês-português, por exemplo, principalmente quando se trata de habilidades ditas receptivas, como é o caso da leitura. O texto escrito, que costuma ser mais conservador e formal, é a modalidade em que a proximidade entre as duas línguas é mais visível (ALMEIDA FILHO, 1995). Isso nos leva a considerar que leitores lusófonos e hispânicos que começam a estudar a língua um do outro formalmente são “falsos iniciantes”.

Devido à proximidade entre essas duas línguas, como já falamos, seus falantes, em princípio, consideram o seu processo de ensino/aprendizagem rápido, fácil e, com certa frequência, que seu estudo formal não seja necessário. Isso se deve em parte ao fato de muitos conseguirem estabelecer algum tipo de comunicação e uma compreensão quase imediata entre si. Isso demonstra que é possível então haver transferência de uma língua para a outra com resultados linguísticos aceitáveis, sempre levando em conta pontos que podem levar a equívocos. Entretanto, devemos ressaltar que essa “famosa” proximidade leva a suposições que não se confirmam posteriormente e acabam criando uma transparência enganosa, favorecendo assim diversos equívocos e empobrecendo a leitura, a compreensão e a interpretação, por exemplo. É importante destacarmos também o fato de muitos falantes de português iniciantes no espanhol, por exemplo, imaginarem que essa língua é muito fácil (igual ao português) e quando entram em contato com ela começam a achá-las tão distintas uma da outra que desistem de compará-las e muitas vezes acabam desistindo de aprendê-la (KULIKOWSKY; GONZÁLEZ, 1999). Nesse sentido, fica claro como o estudo formal do espanhol se torna imprescindível para que um leitor atinja uma alta proficiência nesse idioma.

Em síntese, concordamos com os autores que a proximidade entre o espanhol e o português no que tange à sintaxe, à morfologia e, principalmente, ao léxico facilita a leitura do espanhol por falantes de português e vice-versa. Contudo, destacamos que essas semelhanças podem ser fonte de empecilho em determinados momentos e que essa proximidade não elimina a necessidade de estudos formais dessas línguas por seus falantes para que atinjam uma alta proficiência na LE do outro, o que também é advogado pelos autores desta subseção.

### 3.3.2 A *intercompreensão de línguas aparentadas*

É relevante expormos aqui o estudo realizado por Carola (2015) que trata da intercompreensão entre línguas românicas (IC), termo utilizado, segundo Escudé e Janin (2010), “pelo linguista Jules Ronat, em 1913, para denominar a capacidade dos locutores em compreender dialetos de diferentes línguas da mesma família” (CAROLA, 2015, p. 30). Acrescentamos a essa definição a de Degache (2006, p. 21) que a define como “compreender a língua do outro e se fazer compreender”.<sup>64</sup> Carola (2015), por sua vez, a denomina como línguas aparentadas. Para ela, “a IC propõe um trabalho simultâneo e integrado com várias línguas de uma mesma família, tirando proveito da proximidade lexical e funcional entre elas para fins de compreensão” (p. 15).

Segundo a autora, sua investigação contribui com a reflexão sobre a nova perspectiva que o ensino de LE assume no mundo: preparar pessoas para viver a pluralidade linguística e cultural. Seu estudo foi realizado com estudantes de Ensino Médio (EM) em uma escola localizada na periferia de São Paulo, o primeiro realizado no Brasil nesse segmento e pouco explorado no mundo no que tange à IC, apesar de os estudos nessa área terem se iniciado na década de 70. Ela ressalta que esse estudo mostrou que para desenvolver uma capacidade de leitura plurilíngue a trajetória é complexa, uma vez que ela é desenvolvida ao longo da vida e envolve formação linguística, conhecimento de mundo, vivência (com estrangeiros), aspectos cognitivos, metacognitivos, socioafetivos e aprendizagem em autonomia.

Carola (2015) pondera que o processo de compreensão recíproca, no qual cada indivíduo utiliza sua LM para se comunicar é mais bem sucedido quando a língua dos interlocutores são aparentadas (próximas/vizinhas), como é o caso desta investigação: português-espanhol, já que, por esse motivo, os interlocutores podem apoiar-se nas semelhanças de ordem lexical, sintática e/ou discursivas entre as línguas mesmo quando desconhecem o idioma um do outro.

No que tange aos conceitos operacionais da didática da IC, Escudé e Janin (2010) os classificam em: o *continuum* de línguas, a intencionalidade, e a previsibilidade pelo contexto e pela forma. Esses conceitos foram extraídos de dois princípios: (a) não existe isolamento linguístico e (b) a noção de variedade é intrínseca à noção de língua. Sendo assim, o *continuum*

---

<sup>64</sup> Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre [...].

de línguas, para esses autores, é a ideia fundadora do conceito de IC, pois as línguas fazem parte de uma família, como as de origem latina, por exemplo. Muitas vezes, a estrutura do idioma gerador aparece nas demais línguas. No que se refere à intencionalidade, a consciência do contato das línguas é central no processo de IC. Dessa forma, a IC depende da atitude e do comportamento do leitor. Ou seja, são os (inter)locutores que proporcionam a compreensão plurilíngue – compreender e se fazer compreender. Já relativo à previsibilidade, os autores ressaltam que a atenção ao contexto da comunicação e à forma (estruturas) modifica a condição inicial de opacidade das LEs, reconhecendo fenômenos léxico-morfológicos comuns às línguas, deixando agir sua intuição para inferir o sentido de uma língua em relação à outra e usando elementos do contexto para ajudar a construir sentido (CAROLA, 2015).

A proximidade linguística se instaura assim como um poderoso eixo de aprendizagem e se defende que os falantes de línguas românicas, apoiando-se em conhecimentos gerais e culturais, podem elaborar o sentido de textos por inferências e transparências que se constroem na comparação translinguística do universo românico (MARGUERITTE *et al*, 2011, p. 26 apud CAROLA, 2015, p. 32).

Nesse sentido, “para que o sujeito aprenda a tratar contexto e forma em uma variedade de línguas, a didática da IC se apoia na transferência de competências e conhecimentos prévios (linguísticos ou não) e na dissociação de competências, dando ênfase à situação de compreensão plurilíngue” (CAROLA, 2015, p. 33).

Ela concorda com Cuq (2003) e Escudé e Janin (2010) quanto ao fato de que a noção de transferência refere-se a um conjunto de processos psicológicos que facilitam a execução de alguma atividade em uma dada situação devido ao fato de já ter sido adquirido em outra situação parecida. Nesse sentido, Carola (2015) cita o ato de ler, pois como já dominamos, geralmente, essa habilidade em LM antes do aprendizado de uma LE, transferimos os processos envolvidos de uma para a outra. Mais do que isso, o falante de uma língua aparentada pode transferir ainda conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, o que é variável de acordo com a experiência de cada indivíduo, algo que já discutimos em seção anterior neste trabalho. Desse modo, percebemos que na didática da IC é importante que o leitor da LE saiba que pode transferir e usar conhecimento linguístico prévio da LM no decorrer da leitura, de mundo e estratégico, por exemplo.

Nesse raciocínio, Dabène (1996, apud Carola, 2015) sublinha que a influência de LM no leitor/aprendiz, por exemplo, dota-o de ferramentas metalinguísticas que podem facilitar o processo de compreensão, o que vai além de simplesmente permitir que ele se auxilie na proximidade do léxico.

O projeto da IC rompe com o estigma extremamente arraigado no âmbito de ensino de LE que se deve esquecer a LM para pensar na LE, neste caso: o processo de leitura, pois dá à língua materna do leitor/aprendiz ou a qualquer outra LE já estudada uma posição de relevância. Dessa forma, elas são vistas como uma importante fonte de apoio para a leitura/aprendizagem, o que as tira do status de influência negativa nesse processo (BLANK, 2009).

Muitos projetos envolvendo línguas próximas vêm sendo desenvolvidos na Europa. Relativo às línguas românicas, temos como os mais expressivos: Eurom4, EuroComRom, Galetea e Galanet. O Eurom4, coordenado por Claire Blanche-Benveniste, desenvolvido entre os anos de 1989 e 1997, é o pioneiro no ramo dessas línguas no campo da IC. Nesse projeto, parte-se do princípio que o fato de conhecer uma ou duas línguas românicas, permite ao falante adquirir, com facilidade, competência receptiva das outras. Já o EuroComRom, que faz parte do EuroCom, alemão, tem como intuito desenvolver a IC entre três famílias diferentes de línguas. Isto é, esse projeto tem o intuito de desenvolver as competências receptivas em línguas pertencentes a outras famílias diferentes da LM do leitor/aprendiz (Blank, 2009).

Acreditamos que as semelhanças entre as línguas podem realmente servir como características facilitadoras no processo de leitura. Nesse sentido, devemos aproveitar essa vantagem, porém temos de ter cautela porque em muitos outros casos podem trazer equívocos de compreensão também, o que já discutimos aqui. Essa discussão ainda será retomada com mais detalhes no capítulo de análise deste estudo.

Neste capítulo, falamos de avaliação de proficiência em LE, do que é ser proficiente e do modelo de Competência Comunicativa que nos baseamos para realizar a análise da prova de compreensão de leitura do exame SIELE e também para analisar os resultados obtidos a partir da aplicação de um simulado dessa prova aos participantes desta pesquisa.

Além disso, citamos estudos sobre a avaliação de proficiência de professores de LE em formação, isto é, em pré-serviço, discutimos sobre construto e visões de leitura utilizadas por diversos autores, fizemos uma retrospectiva dos modelos consagrados de leitura até chegarmos ao modo como vemos esse processo na atualidade, explicitamos fatores que podem interferir no ato

de ler, destacamos também as habilidades e estratégias envolvidas nesse processo, expusemos características da leitura entre línguas tipologicamente próximas e a intercompreensão de línguas aparentadas.

Já no próximo capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por nós ao longo dessa investigação. Esses dados são referentes ao perfil dos participantes, à análise da prova que utilizamos para coletar informações referentes à proficiência linguística desse grupo, à análise dos resultados desses indivíduos na prova de compreensão de leitura, dentre outros tópicos que consideramos necessários para alcançarmos os resultados pretendidos com esta pesquisa.

## **4 ANÁLISE**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados deste estudo. Consta a análise do questionário, um dos instrumentos utilizados por nós para coletarmos informações relevantes para traçar o perfil dos participantes e a análise do exame SIELE que fizemos, fundamentando-nos em teóricos citados ao longo deste estudo, para um melhor entendimento de sua estrutura e do que é abordado em sua prova de compreensão de leitura.

Posterior a isso, temos a análise dos resultados da aplicação da prova, discutindo a proficiência alcançada pelos participantes e o contraste entre diferentes grupos para verificar se existe diferença significativa entre eles. Fazemos ainda uma breve discussão para analisar se o nível de proficiência que atingiram é minimamente adequado para professores de ELE em carreira inicial.

### **4.1. O perfil dos participantes**

A seguir consta a análise descritiva das respostas obtidas por meio do questionário que foi aplicado aos participantes. É por intermédio dessa análise que traçamos o perfil dos investigados. As perguntas que lhes foram feitas são diversas e estão relacionadas a várias características como, por exemplo, forma de ingresso na universidade, perfil econômico, gênero, raça, trajetória estudantil, idade, experiência com o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola, tempo no curso de Letras-Espanhol, visão sobre o curso, expectativas e impressões do conhecimento da língua, conforme apresentado no capítulo metodológico e no anexo A.

#### ***4.1.1 Características socioeconômicas***

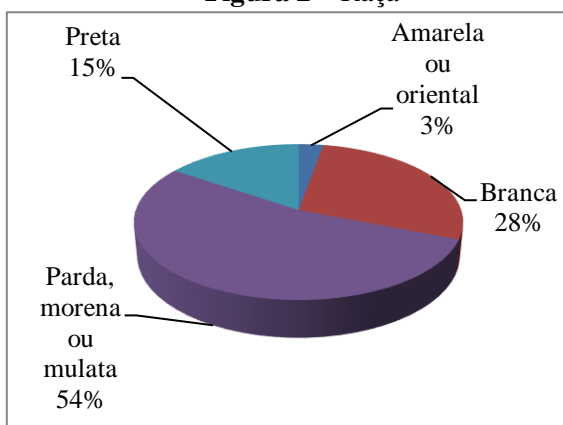
Os participantes desta pesquisa ( $n=71$ ) apresentaram diversas características, muitas vezes compartilhadas por vários deles, e em muitos outros momentos completamente divergentes. No tocante à idade, por exemplo, o pesquisado mais jovem tinha, no dia em que respondeu o questionário, 18 anos, o mais velho 59, e a média de idade de todos é igual a 23 anos, já sua moda é de 20 anos.



Quanto ao gênero, o grupo está composto majoritariamente pelo sexo feminino (70%), de acordo com as informações colhidas desse grupo. Dentre esses estudantes, nenhum se declarou deficiente.

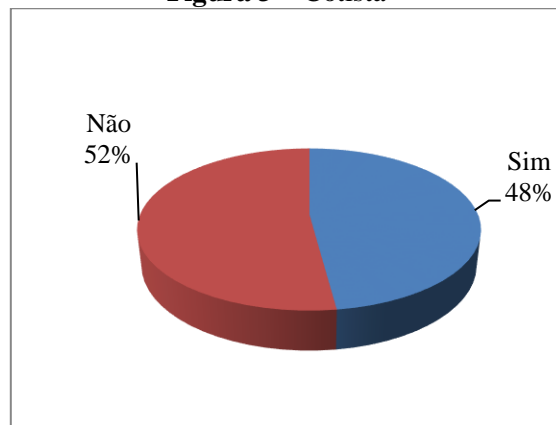
No que se refere à raça, como podemos notar na figura dois, a maioria está no grupo que abrange os pardos, morenos e mulatos (54%). Por sua vez, os brancos compreendem aproximadamente um quarto do total de investigados (28%), e na sequência aparecem os que se disseram pretos (15%). Não há nenhum indígena no grupo e os demais se classificaram como amarelos ou orientais (3%).

**Figura 2 – Raça**



Fonte: nossa autoria

**Figura 3 – Cotista**

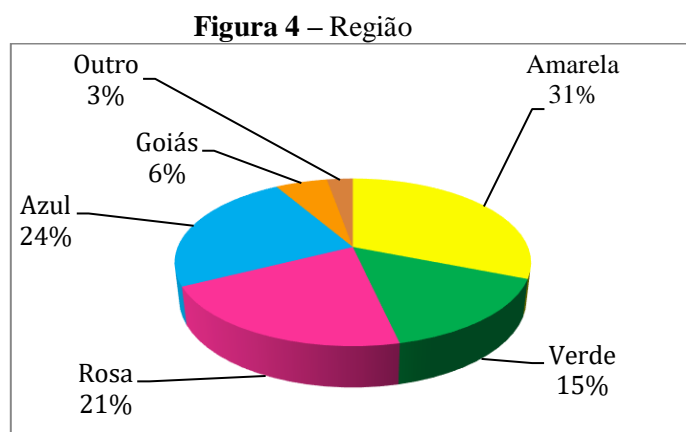


Fonte: nossa autoria

No tocante às cotas, como explicitado na figura três, percebemos que há equilíbrio entre o quantitativo de alunos cotistas e não cotistas. No entanto, cabe ressaltar que a UnB tem políticas de cotas raciais e sociais, por exemplo. Devido a isso não fazer parte do nosso foco de pesquisa, não fizemos diferenciação entre esses perfis e não é possível fazermos afirmações de que esses estudantes são cotistas majoritariamente de raça ou de escola pública. Desse modo, acreditamos que os estudantes cotistas são provenientes desses diferentes grupos.

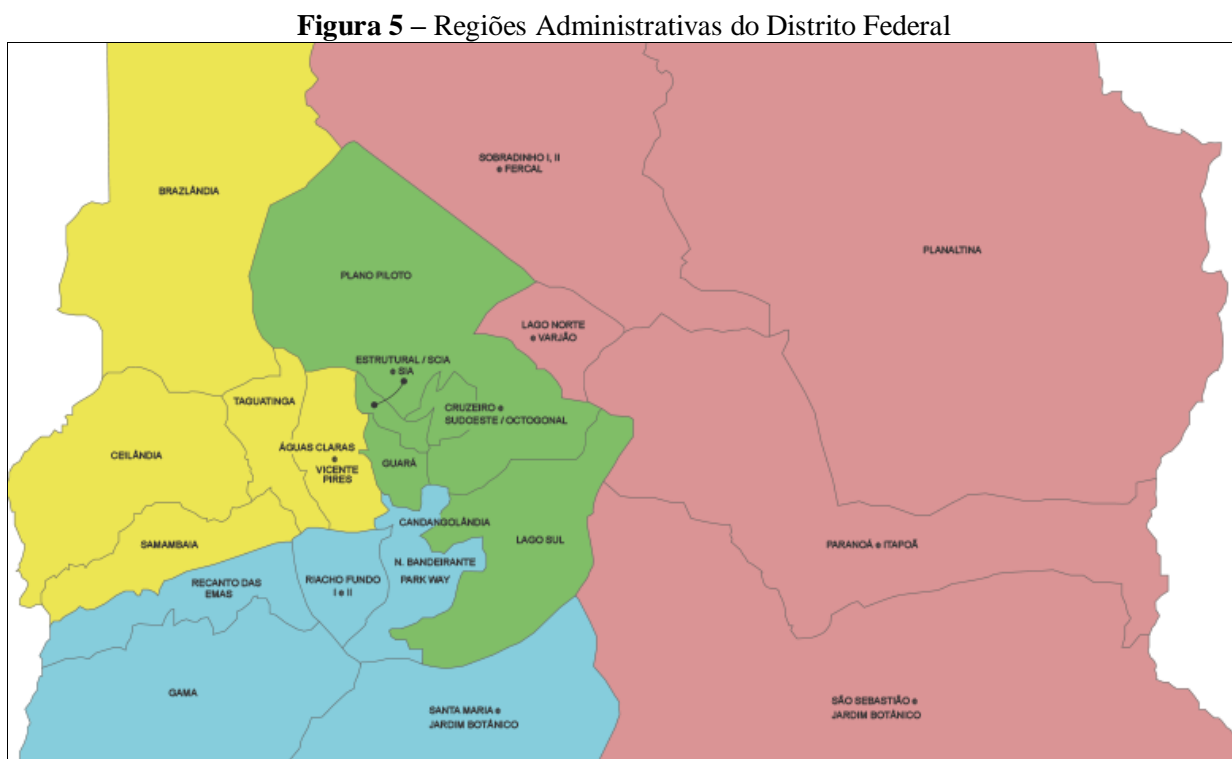
Aqui, foi-lhes perguntado onde residiam antes do ingresso na UnB. Dessa maneira, vemos, na figura quatro, que quase um terço deles morava no que denominamos como região amarela: Brazlândia, Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Águas Claras e Vicente Pires. Já na região azul: Recanto das Emas, Gama, Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Park Way, Riacho Fundo I e II, Santa Maria e Jardim Botânico vivia praticamente um quarto desses discentes. Na rosa – Sobradinho I e II e Fercal, Lago Norte e Varjão, Planaltina, Paranoá e Itapoã, São

Sebastião e Jardim Botânico, viviam 21%. Na verde: Plano Piloto, Estrutural/Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA) e Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), Cruzeiro, Sudoeste/Octogonal, Guará e Lago Sul moravam 15%. Os demais eram de Goiás (6%) e Outro local (3%), como ilustrado na figura quatro:



Fonte: nossa autoria

A figura cinco ilustra bem como essas regiões estão divididas no DF:



Fonte: Disponível em: <http://vivabrasilia.ssp.df.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2019

Ainda nesse sentido, ressaltamos que somente cinco indivíduos se mudaram após ingressarem no curso: um se mudou para Valparaíso (GO), outro veio de Goiás para a região azul, um terceiro divide sua moradia entre Cidade Ocidental (GO) e Plano Piloto, outro veio da Bahia e um último se mudou de São Paulo para Brasília. Ou seja, o curso atende tipicamente alunos do DF e do entorno.

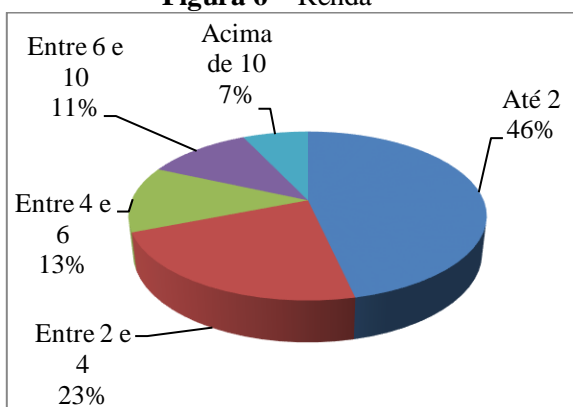
Como podemos observar na figura seis, que se refere à renda, praticamente 50% do grupo investigado têm renda familiar máxima de até dois salários mínimos. Já no relativo à porcentagem acima de dez salários, aparece um grupo muito reduzido, apenas 7%. O Segundo quantitativo mais representativo refere-se ao grupo que está entre dois e quatro salários (23%). Os que estão entre quatro e seis e os que se classificaram como entre seis e dez somam 24%, sendo 13% e 11% respectivamente.

Algo importante que deve ser dito aqui é o fato de que mesmo sendo de um grupo que apresenta renda familiar baixa, muitos deles (66%) fizeram curso em escolas de línguas. No entanto, é importante esclarecermos que essas escolas são públicas, uma realidade do Distrito Federal que não retrata o restante do país. Elas são conhecidas como Centro Interescolar de Línguas (CILs)<sup>65</sup> e dão prioridade de acesso aos estudantes provenientes da rede pública de ensino do DF. Isso evidencia o porquê de tantos jovens, que provavelmente não teriam condições de pagar por esses cursos, terem acesso a um ensino gratuito e de qualidade, o que notoriamente eleva o grau de conhecimento de línguas de quem lá estuda, neste caso, o espanhol, e por consequência, interfere positivamente no nível de proficiência desses estudantes. Além disso, acreditamos que os estudos nos CILs interferem na escolha do curso por muitos deles, devido, inclusive, à influência dos professores que lá tiveram, segundo relato de alguns dos participantes.

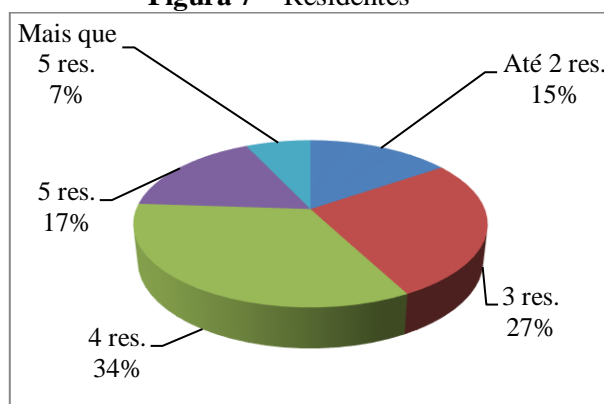
Na figura sete, temos a quantidade de pessoas que moram na mesma casa que o respondente do questionário incluindo-o. Sendo assim, vimos que aproximadamente um terço (34%) das residências desses indivíduos está composta por quatro moradores, seguido do quantitativo de três, que representa 27%. As residências com até dois moradores representam 15%, aquelas com mais que cinco, 7%, e aquelas com cinco os 17% restantes.

---

<sup>65</sup> Os Centros Interescolares de Línguas são escolas públicas, no Distrito Federal, que oferecem espanhol, francês e inglês em suas 17 unidades espalhadas pelo DF, e alemão e japonês em algumas dessas unidades. Os cursos são gratuitos e ministrados por professores da rede pública de ensino. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/veja-onde- ficam-os-centros-interescolares-de-linguas/>. Acesso em: 03 set. 2019.

**Figura 6 – Renda**

Fonte: nossa autoria

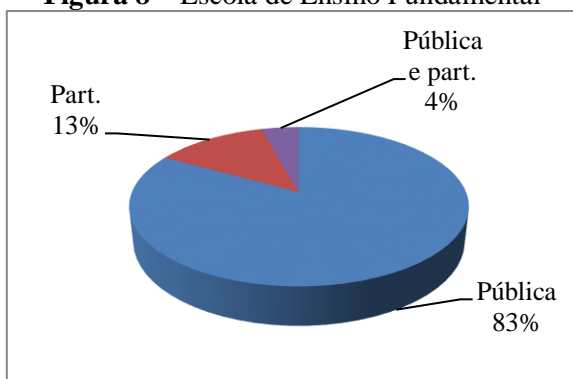
**Figura 7 – Residentes**

Fonte: nossa autoria

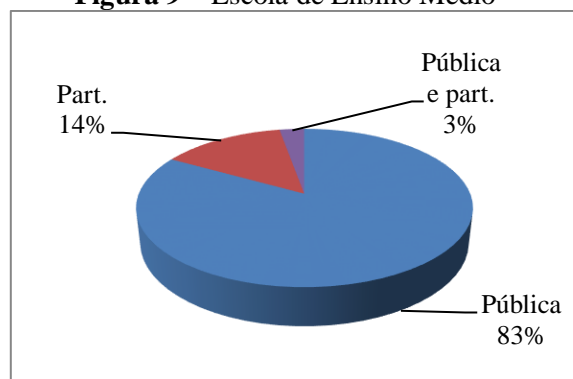
Na próxima subseção, tratamos da formação escolar dos participantes no segmento básico de ensino e também no que se refere ao ensino da língua espanhola.

#### **4.1.2 O percurso da formação escolar na educação básica e do ELE**

Na figura oito, notamos que nossos participantes, majoritariamente, cursaram o Ensino Fundamental (EF) em escola pública (83%). Apenas 13% em particulares e outros 4% parte do tempo em pública e particular.

**Figura 8 – Escola de Ensino Fundamental**

Fonte: nossa autoria

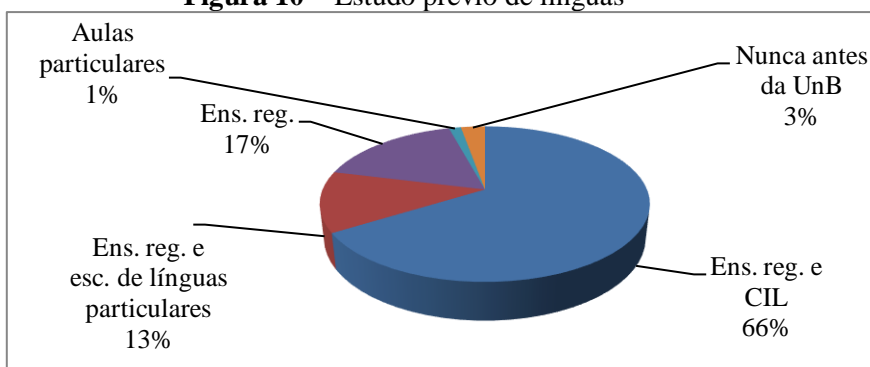
**Figura 9 – Escola de Ensino Médio**

Fonte: nossa autoria

No Ensino Médio (EM), como consta na figura nove, também não foi diferente. Exatamente 83% dos estudantes estudaram em escola pública. A única diferença nesse segmento é que houve variação de 1% nos outros dois grupos, sendo 14% em escola particular e 3% em pública e particular.

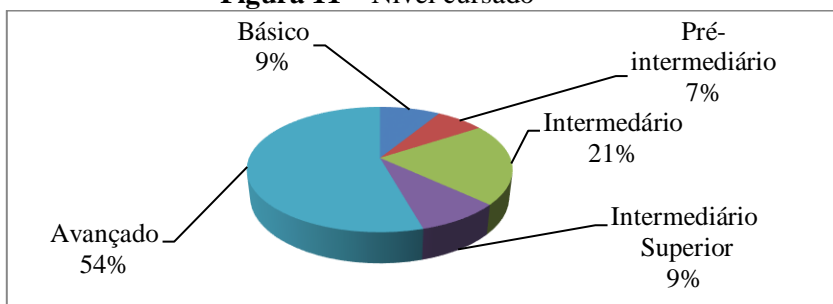
No que se refere ao ensino prévio da língua espanhola antes do ingresso na UnB, 17% dos participantes estudaram somente no Ensino Regular, dois terços estudaram no Ensino Regular e em Centros Interescolares de Línguas (66%), os Cils, como podemos notar na figura 10. Já no exterior, ninguém teve essa indicação, entretanto, é importante destacarmos que quatro deles já estudaram fora, porém, após o ingresso na universidade. É relevante dizermos ainda que existem participantes que nunca haviam estudado espanhol antes do seu ingresso: 3%. Os demais, 13%, estudaram no regular e em Escolas de Línguas no Brasil e 1% teve contato com a língua por intermédio de aulas particulares.

**Figura 10** – Estudo prévio de línguas



Fonte: nossa autoria

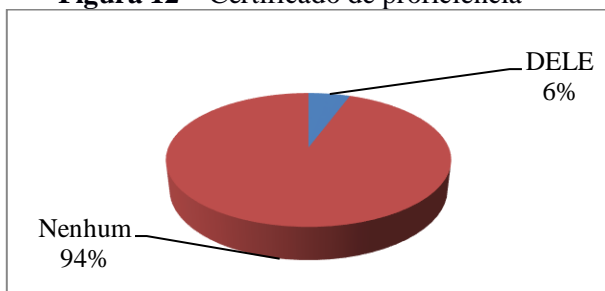
No que tange aos que já haviam estudado o idioma em escolas de línguas ou aulas particulares (57), mais da metade afirma ter cursado até o avançado (54%) e outros 30% os níveis intermediário e intermediário superior, como consta na figura 11. Juntando esses grupos, temos um total de 84%. Os demais cursaram até o básico (9%) ou até o pré-intermediário (7%). Isso mostra que teoricamente a maior parte deles avançaram consideravelmente seus estudos na língua antes do ingresso na UnB. É relevante ressaltarmos que os participantes que tiveram espanhol somente no ensino regular não se classificaram em nenhum nível.

**Figura 11 – Nível cursado**

Fonte: nossa autoria

Em relação à experiência de morar em outro país, consideramos que ninguém morou no exterior, já que o tempo máximo que afirmaram ter estado em algum país de língua espanhola foi de até dois meses, e consideramos que um tempo mínimo plausível de moradia deveria ser de pelo menos seis. Contudo, como já explicitado, alguns dos participantes tiveram experiências de estudo no exterior. Essas experiências variaram de um a dois meses, porém somente quatro estudantes do grupo averiguado (6%) tiveram essa oportunidade, que ocorreu durante a graduação.

Já no tocante a certificados de proficiência, como podemos ver na figura 12, pouquíssimos do grupo possuem algum, apenas 6%. Desses, todos têm o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE). As datas em que realizaram esse exame variam entre 2014 e 2018. O SIELE, exame utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa, não foi citado.

**Figura 12 – Certificado de proficiência**

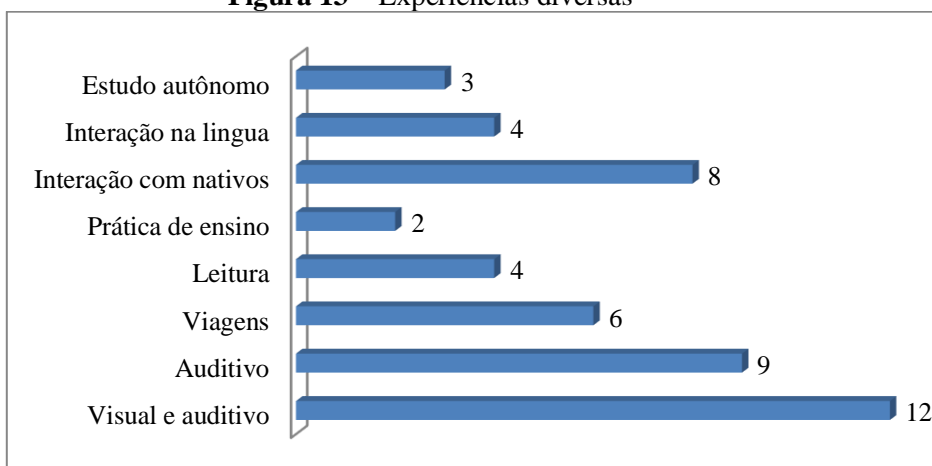
Fonte: nossa autoria

Na figura 13, explicitamos diversas outras experiências que têm/tiveram impacto no atual nível de proficiência deles além das já expostas aqui como estudos em CILs, em escolas particulares de línguas, cursos fora do país, estudos no ensino regular e as próprias matérias da graduação. São elas: (1) Visual e Auditiva – ver novelas, filmes, séries, desenho animado, vídeos

no Youtube e programas de TV, (2) Auditiva – ouvir músicas, ouvir *podcast* e audiolivros, (3) Viagens – viajar a países que têm o espanhol como língua materna, (4) Leitura – ler livros, jornais e poemas, (5) Prática de Ensino – dar aulas, (6) Interação com Nativos – conversar com nativos pessoalmente e/ou por meio de aplicativos, (7) Interação na língua – contato desde a infância e em estágios externos à universidade, (8) Estudo Autônomo – estudar em casa, gravar-se falando e ouvir-se posteriormente para treinar a fala e verificar a própria pronúncia.

É importante destacarmos que nesse tópico os participantes puderam citar mais de uma experiência e que outros não citaram nenhuma. Dessa forma, deve ser observado que o quantitativo que aparece na figura 13 não corresponde ao total de participantes, mas ao total de ocorrência de cada tópico.

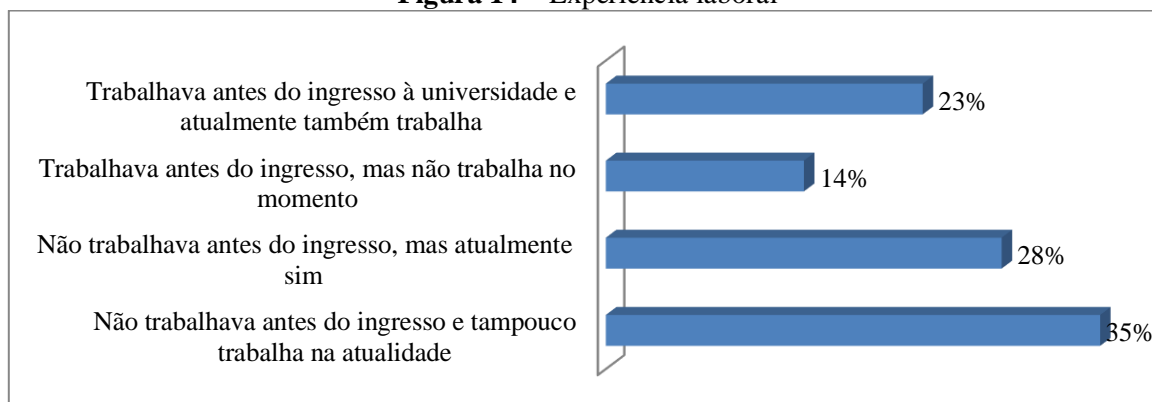
**Figura 13** – Experiências diversas



Fonte: nossa autoria

No momento da coleta de dados, 51% deles trabalhavam e 49% não (figura 14). Isso representa praticamente a mesma quantidade de empregados e desempregados. No entanto, vimos que mais de um terço nunca trabalhou. Imaginamos que isso esteja relacionado à faixa etária desse grupo, já que apresenta uma média de idade de 23 anos, como já mostrado.

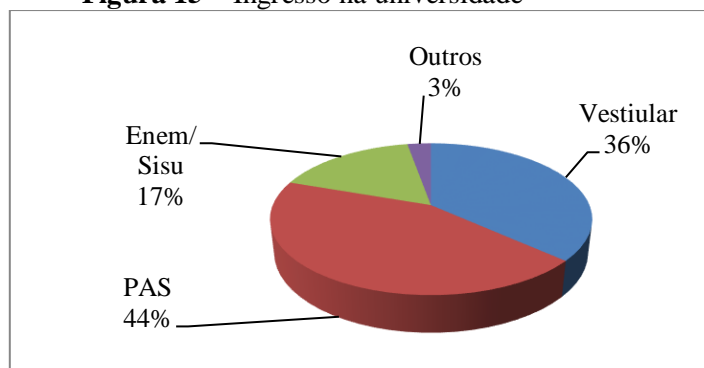
No tocante à prática docente, somente 10% já atuaram ou atuam como professor de espanhol. Dentre os contextos de atuação estão o ensino infantil, escola de línguas particular ou pública, faculdade ou universidade, cursinho social, curso pré-vestibular, aulas particulares e programa educacional público para jovens e adultos (EJA). O tempo de atuação varia de um a três anos, como também já demonstrado neste estudo.

**Figura 14 – Experiência laboral**

Fonte: nossa autoria

#### 4.1.3 A formação docente em língua espanhola

Referente à forma de ingresso, a maioria dos participantes ingressou no curso pelo PAS (44%). O vestibular é a segunda mais expressiva forma de ingresso (36%). E em seguida, aparece o Enem/Sisu, com 17%. As outras formas, transferência facultativa e portador de diploma, são ínfimas (3%), como descritas na figura 15.

**Figura 15 – Ingresso na universidade**

Fonte: nossa autoria

É relevante dizermos que a UnB já teve diferentes formas de ingresso ao longo de sua história. Essas formas já sofreram muitas alterações e inclusive possui diferenças no que tange ao primeiro e ao segundo semestre do ano. Contudo, no semestre em que fizemos a coleta de dados (1º/2019), essa universidade apresentava os seguintes tipos de seleção: o PAS, o Sisu (via Enem – somente para o 1º semestre), transferência universitária, portador de diploma, vestibular tradicional (somente para o 2º semestre), vestibular para vagas remanescentes, para indígenas e

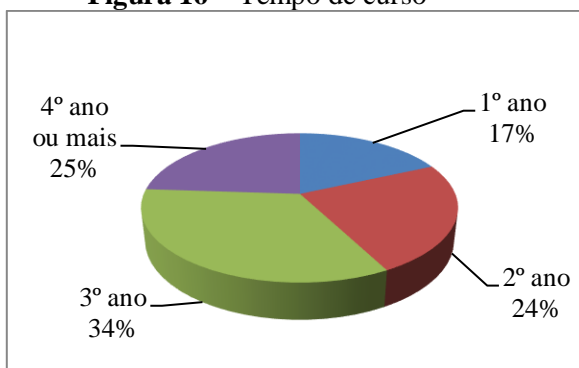


para habilidades específicas, este somente no início do ano. Tópico já comentado por nós neste trabalho.

Entre os participantes, existem estudantes que estão há sete, oito ou mais semestres na universidade, como podemos ver na figura 16. Esses foram classificados como de quarto ano por questões metodológicas. Eles representam 25% do total de participantes. Contudo, muitos deles podem não ser prováveis formandos porque, apesar de existir o fluxo do curso, o aluno é quem monta seu próprio horário, de forma que ele pode estar fora do fluxo em alguma disciplina, por exemplo.

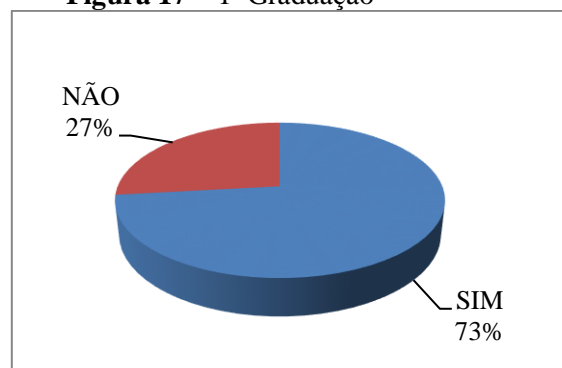
Já os que estão há cinco ou seis semestres no curso, terceiro ano, representam 34% deles. Outros 24% já estão no curso de espanhol há três ou quatro, segundo ano. Os demais, 17%, estão há um ou dois semestres no curso de Licenciatura em Espanhol, ou seja, no primeiro ano.

**Figura 16 – Tempo de curso**



Fonte: nossa autoria

**Figura 17 – 1ª Graduação**



Fonte: nossa autoria

Como podemos notar na figura 17, a grande maioria está cursando a primeira graduação. Não obstante, pouco mais de um quarto dos participantes é proveniente de diversos outros cursos: Direito, Turismo, Arquivologia, Marketing, Administração, Relações Internacionais, Designer de Moda, Ciências Econômicas, Geografia, Nutrição, Tradução-Espanhol e Letras-Português. Os demais que se encontram nesse grupo começaram outra graduação, mas não a concluíram.

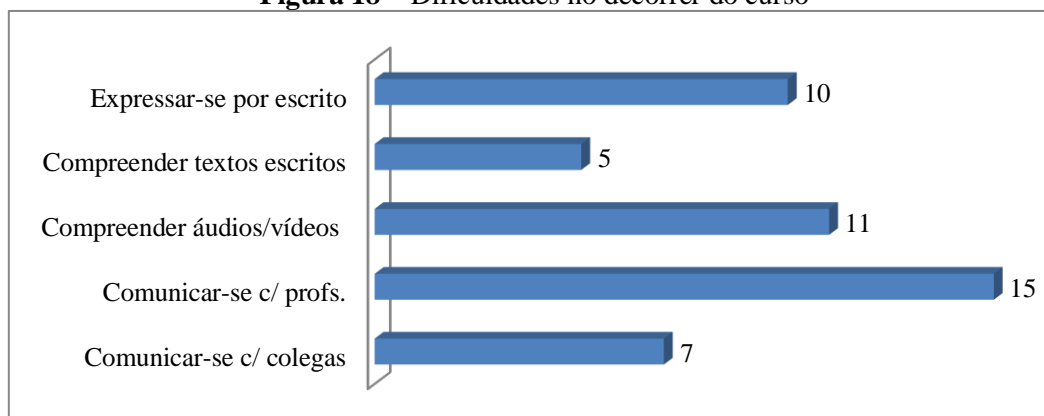
No que tange ao nível de exigência do curso em relação ao conhecimento da língua espanhola, é possível perceber que quase 80% deles não tiveram surpresa em relação a essa exigência no início do curso. Devemos destacar que essa possível surpresa não tem relação direta com a facilidade ou dificuldade encontrada pelos estudantes quando iniciaram seus estudos, já que ela está relacionada somente ao fato de ter sido uma experiência diferente da que pensavam

antes de ingressarem no curso. O que percebemos aqui é que a maioria apenas ratificou o imaginado antes do ingresso na universidade.

Dos que se disseram surpresos, estes apontaram como principal problema: a falta do pré-requisito/conhecimento da língua para o ingresso no curso (nove investigados), já que na prática ela é necessária – destacaram a grande diversidade de níveis nas turmas, o que atrapalha (uns sabem muito e outros, pouco), o curso não é voltado para quem não tem conhecimento da língua, atividades que são triviais para quem a domina se tornam muito difíceis para quem não possui esse conhecimento. Outro participante citou a falta de assistência dos professores e do curso a quem não possui um conhecimento mais vasto da língua, e pelo menos outros dois imaginavam ter uma melhor proficiência no espanhol. Contudo, houve um caso que o participante imaginava que seria mais complexo e foi bastante simples o nível de exigência.

De acordo com os dados coletados, podemos perceber, na figura 18, que cinco participantes (7%) disseram ter ou ter dito dificuldade no que se refere à compreensão de textos escritos. Nenhum deles citou a dificuldade de compreender o que os professores dizem. Com isso, imaginamos que a acuidade do uso da língua pelos professores favorece o entendimento do grupo. Acrescentamos a isso o fato deles, majoritariamente, terem dito não ter ou ter tido dificuldade para acompanhar as aulas de espanhol, o que corresponde a 56% dos participantes. É relevante ressaltarmos que o quantitativo explicitado na figura 18 está relacionado aos que citaram algum tipo de dificuldade e que eles podiam citar mais de uma.

**Figura 18** – Dificuldades no decorrer do curso



Fonte: nossa autoria

Sobre essa mesma temática, eles falaram das dificuldades já expostas acima. Em dois casos, dizem que a dificuldade em relação à gramática deve-se a estruturas utilizadas na literatura

(pouco usadas no dia a dia ou arcaicas) ou de textos mais complexos e de linguagem mais acadêmica. Outros dois comentam sobre a dificuldade de compreender os áudios que, às vezes, para um deles, contêm muitos ruídos (imaginamos que isso se deva à aproximação de situações mais reais do uso da língua, isto é, contextos autênticos), e outro diz que por não articularem muito bem as palavras e por falarem muito rapidamente, o que talvez esteja relacionado a sotaques. Dois mais apontam a falta de domínio da gramática no momento de escrever. Aparecem também comentários referentes à dificuldade de ser espontâneo fora do contexto acadêmico, a vergonha de falar numa LE e ainda o fato de imaginar tudo que vai dizer, mas na hora de expressar-se, “trava” e não consegue falar, uma ocorrência para cada um desses comentários.

Os participantes que explicitaram dificuldades para acompanhar as aulas de espanhol no curso de Licenciatura apontaram tipos de suporte que poderão precisar ou que os teriam ajudado a acompanhá-las, como podemos notar na figura de número 19. Ressaltamos ainda que a categoria outros inclui: videoaula pela internet, mais disciplinas com a prática do espanhol, vídeos/áudios de nativos, prova de nivelamento para os alunos do curso e curso de conversação.

Assim como a figura anterior, é importante destacarmos que o quantitativo explicitado nela está relacionado somente aos que citaram algum tipo de suporte, e que eles podiam citar mais de um.

**Figura 19** – Suporte que podem facilitar o aprendizado

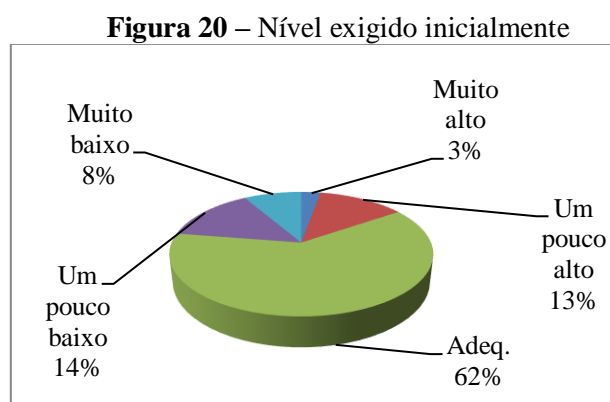


Fonte: nossa autoria

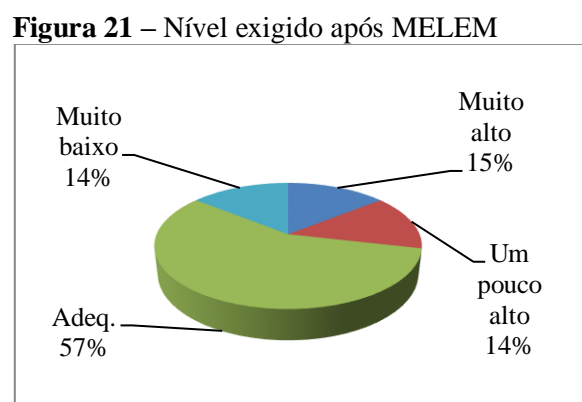
Em relação ao nível exigido da língua-alvo nas matérias iniciais do curso, este foi considerado como adequado por mais da metade dos estudantes. Entretanto, como podemos ver

na figura 20, quase um quarto dos participantes considerou como baixo ou muito baixo.

Em relação ao nível exigido da língua-alvo nas matérias iniciais do curso, este foi considerado como adequado por mais da metade dos estudantes. Entretanto, como podemos ver na figura 20, quase um quarto dos participantes considerou como baixo ou muito baixo. Em contrapartida, houve outro grupo que o considerou como alto ou muito alto, equivalendo aos 16% restantes.



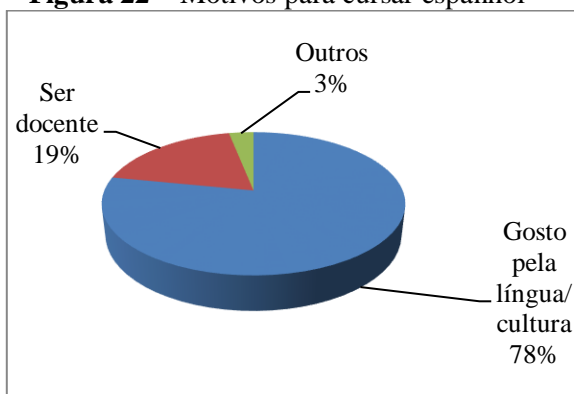
Fonte: nossa autoria



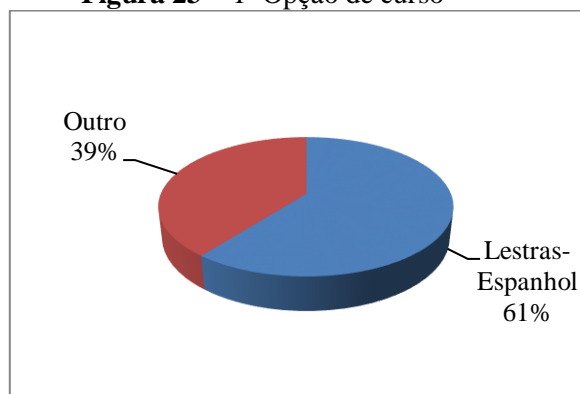
Fonte: nossa autoria

Ainda no tocante ao nível exigido, verificamos, separadamente, a opinião somente dos pesquisados que já cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (MELEM), total de 14. Baseando-nos nesses dados, percebemos que desse grupo mais que a metade considerou o nível como adequado, como podemos ver na figura 21. Ninguém o considerou como “um pouco baixo” e as outras três categorias ficaram iguais ou muito próximas.

Com todo o exposto até aqui, é imprescindível falarmos, neste momento, dos diversos motivos que foram relevantes na escolha do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol pelo grupo averiguado. Para tanto, dividimos os muitos motivos em três categorias (na figura 22): gosto pela língua e cultura, que representa 78%, quer ser professor, 19% e outros, 3%. No que se refere à categoria gosto pela língua e cultura entraram: influência dos estudos nos CILs e de professores, fascínio pela literatura, manter contato, familiaridade com a língua, possibilidade de estudo e/ou trabalho fora ou não, devido às novelas e músicas nessa língua, melhorar as habilidades linguísticas e a interação com falantes de espanhol. Já em outros, apareceram a falta de opção e a melhor opção no momento.

**Figura 22 – Motivos para cursar espanhol**

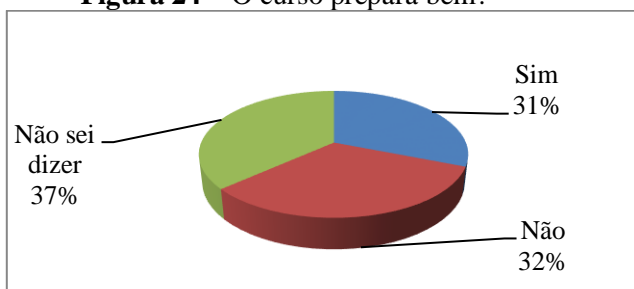
Fonte: nossa autoria

**Figura 23 – 1ª Opção de curso**

Fonte: nossa autoria

No que se refere ao curso que o participante inicialmente ingressou por um dos mecanismos de seleção adotados pela universidade (figura 23), 39% ingressaram em outro curso. É relevante destacarmos que muitos deles podem haver ingressado num determinado curso e, posteriormente, acabaram solicitando mudança para outro. Em outros casos, podem ter abandonado o que passaram anteriormente e participaram de nova seleção para tentar uma nova graduação. Devemos ressaltar também que existem aqueles que já são formados em outra carreira e decidiram ingressar em Letras-Espanhol.

Ampliando as análises, os participantes foram perguntados se sentem que o curso de Letras-Espanhol da UnB os prepara bem para a atuação profissional. 31% desses acreditam que sim, já outros 32% disseram que não e os demais (37%) afirmaram não serem capazes de julgar, alegando não terem informações suficientes para isso. O resultado pode ser observado na figura 24:

**Figura 24 – O curso prepara bem?**

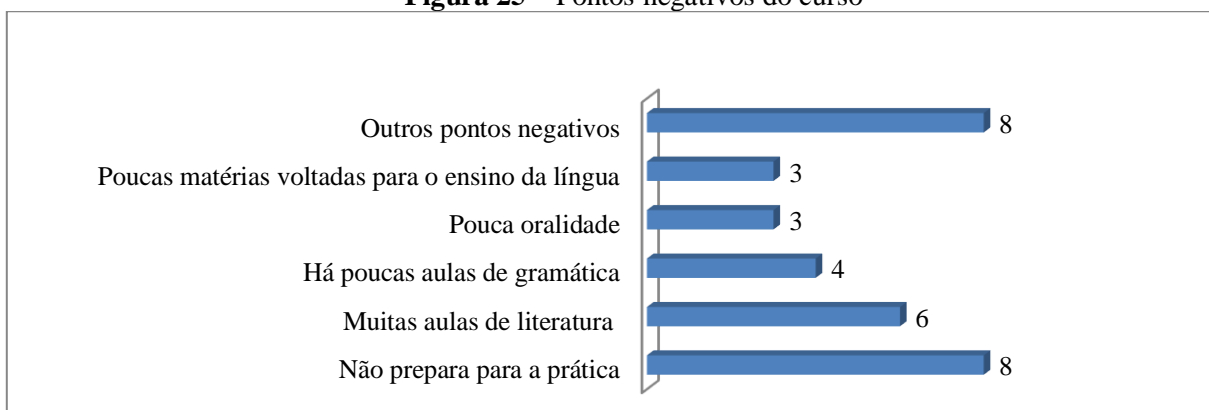
Fonte: nossa autoria

A respeito desse aspecto, muitos opinaram positivamente e muitos outros negativamente (figura 25). Estes explicitaram como principais problemas o fato de não se sentirem preparados para a prática docente (oito ocorrências), alegaram ainda que há muitas disciplinas de literatura em detrimento de outras que poderiam ser importantes na formação (seis ocorrências), acreditam que deveria haver mais disciplinas de gramática (quatro), que existem poucas matérias voltadas para o ensino da língua e também para a prática oral (três aparições cada).

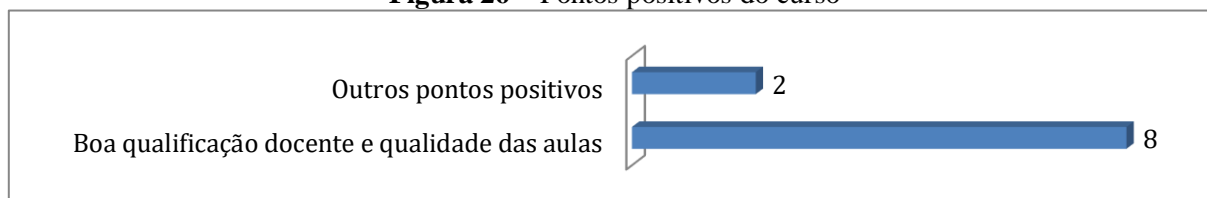
Expomos aqui outros pontos negativos que tiveram apenas uma ocorrência, mas que representam oito citações das opiniões apresentadas na figura 25. São eles: a ausência de monitores desde o início do curso para os estudantes, mais disciplinas da educação, deveriam explorar melhor determinadas disciplinas, os alunos não falam espanhol entre si, alguns professores não transmitem bem o conteúdo, muita teoria e pouca prática, baixo nível de exigência nas disciplinas do espanhol, as matérias da educação não focam no ensino de línguas, aulas históricas e gramaticais.

Referente aos pontos positivos (figura 26), os participantes citaram principalmente a excelente formação dos professores e a boa qualidade das aulas (oito ocorrências). Além disso, citaram também, com apenas uma ocorrência cada, o incentivo dos professores para a prática oral e o fato dos professores que ensinam a língua espanhola fazerem refletir sobre a prática do ensino de ELE.

**Figura 25 – Pontos negativos do curso**



Fonte: nossa autoria

**Figura 26 – Pontos positivos do curso**

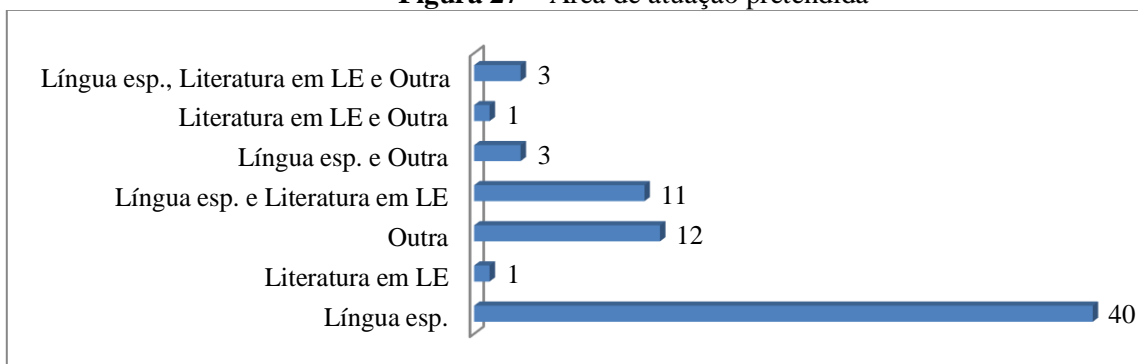
Fonte: nossa autoria

É relevante destacarmos que nem todos os participantes apontaram pontos positivos e/ou negativos. Desse modo, o quantitativo apresentado nas figuras 25 e 26 se referem somente aos que opinaram, lembrando que estes podiam fazê-lo mais de uma vez.

#### 4.1.4 Campo de atuação

No que diz respeito à atuação, na figura 27 percebemos em quais áreas da língua os participantes desejam atuar ou se têm a intenção de atuar em outros segmentos que não seja lecionando o idioma espanhol.

Com as informações coletadas, chegamos aos seguintes resultados: mais que a metade deseja trabalhar como professor de ELE (56%). No entanto, a quantidade deles que não pretende dar aula da língua e nem de literatura nesse idioma passa dos 17%.

**Figura 27 – Área de atuação pretendida**

Fonte: nossa autoria

Quando perguntados sobre em quais contextos gostariam de atuar, o segmento de ensino que mais participantes se interessam é em Escola de Línguas Particular ou pública – 49 participantes. Na sequência aparece o Ensino Fundamental ou Médio Público com 45 intenções.

Em terceiro lugar de preferência surge a atuação em Faculdades ou Universidades – 35 dos participantes. Posteriormente aparece o Ensino Fundamental ou Médio Particular com 27. Depois o Ensino Infantil com 19, outros quatro que desejam trabalhar em outros segmentos de ensino e dez não pretendem atuar na área de docência de língua espanhola ou afim.

É relevante destacarmos que a quantidade das intenções de atuação é superior ao quantitativo de participantes, pois eles podiam escolher mais de uma área de atuação.

Os que explicitaram o intuito de atuar em outras áreas ressaltam a vontade de ser diplomata, a utilidade do espanhol em concursos públicos, outras oportunidades no mercado de trabalho, “sonho de infância”, revisar textos, atuar com tradução e manter contato com a língua.

Outros citaram a falta de afinidade, de interesse e a baixa remuneração, a falta de oportunidade como docente, a falta de aptidão para dar aula, identificação com a língua LM e não atuar como docente, mas possuir esse conhecimento.

A seguir, discutimos os resultados das análises sobre as características dos itens da prova de compreensão de leitura do SIELE e a análise de sua aplicação como simulado aos participantes.

## **4.2 A escolha do SIELE, características e análise dos resultados**

Nesta seção, mostramos os motivos pelos quais escolhemos o exame SIELE (prova de compreensão de leitura), suas diversas características e também os resultados obtidos dos participantes por intermédio da aplicação do simulado da prova selecionada como mencionado anteriormente.

### ***4.2.1 Por que o SIELE?***

Apesar deste exame não ter sido pensado exatamente para verificar a habilidade de leitura de alunos de cursos de licenciatura em espanhol, nós o escolhemos por diversas outras características. Uma delas é porque ele avalia o uso geral da língua, que é um dos aspectos esperados de um professor considerado proficiente. Outra característica relevante é o fato dele ser um exame de amplo espectro, isto é, todos os candidatos fazem a mesma prova e são classificados de acordo com o nível alcançado. Isso quer dizer que é um exame multinível, pois



os itens da prova têm graus de dificuldade, que é justamente o que permite que os candidatos sejam identificados como pertencentes a algum nível do QCER, nesse exame, do A1 ao C1.

Outro aspecto de suma importância, advogado pelas instituições que o elaboram e o aplicam, é que o conteúdo da prova leva em consideração as variedades linguísticas do espanhol e os contextos culturais da atualidade, o que é endossado por nós, pois realmente não notamos o uso de expressões restritas ao espanhol peninsular, por exemplo, que pudesse comprometer o resultado de participantes que usem outra variante linguística.

As temáticas tampouco são restritas, pelo contrário, são da sociedade global atual, seus textos são diversificados e retratam os utilizados na rotina de um leitor nativo, o que coloca os participantes em nível de “igualdade”. Ou seja, é de uso geral da língua, e não apenas em contextos restritos, como poderia ser o caso de um exame de leitura acadêmica. Essa característica é relevante, uma vez que não usar um léxico restrito a determinado âmbito não favorece e nem prejudica nenhum candidato. Sabemos que o contrário disso poderia servir como facilitador para alguns respondentes, o que interferiria no resultado de forma injusta.

Isso, inclusive, pode ser um indicador de que essa prova aborda variedades distintas do idioma, o que é relevante em exames de proficiência, uma vez que nesse tipo de exame, conhecimento mais geral da língua é de suma importância. Acrescentamos a isso também o fato dessa característica ser de grande valor em contextos de avaliação de professores.

Ainda no que tange às características do SIELE, concordamos com Weir (2005) que o fato dos itens estarem em uma ordem serial (do menor grau de dificuldade até o maior) é positivo. Segundo esse autor, isso é importante porque, em textos de leitura cuidadosa, as perguntas são feitas em ordem serial, o que nos sugere que esse é o caminho para a construção de significado. A nosso ver, isso serve, até mesmo, como facilitador para quem examina a prova e os resultados dos participantes, pois essas características nos mostram a partir de quais itens eles começam a se equivocar ou em quais se equivocam com mais frequência, o que nos permite perceber quais são os itens que exigem melhor proficiência deles.

Outra característica relevante que o autor cita, que também estamos de acordo, está relacionada ao tempo de realização da prova. Para ele, os elaboradores devem ser cuidadosos em planejar esse tempo, pois este deve ser suficiente para o leitor processar o texto e responder as perguntas. Nesse aspecto, consideramos que o SIELE é bastante pertinente, pois somente dois dos pesquisados não conseguiram terminar a prova dentro do tempo estabelecido para sua

realização (60 minutos). No entanto, cabe ressaltarmos que se for dado muito tempo aos respondentes para ler os textos e responder as questões, pode haver interferência nos tipos de habilidades e estratégias que foram planejadas para abordarem determinados itens.

Em resumo, notamos que a prova de compreensão de leitura do SIELE avalia o uso da língua, e não seu conhecimento, o que lhe dá a característica de ser comunicativo. Mesmo não sendo um exame específico para avaliar professores, ele avalia o domínio geral de uso da língua, que representa grande parte da proficiência de um docente, como já comentado

#### ***4.2.2 Características dos itens da prova e análise dos resultados***

A prova de compreensão de escrita do SIELE usa textos autênticos para explorar as competências linguísticas (modelo de capacidade linguística de Bachman, 1990), as habilidades e as estratégias envolvidas em seu percurso de leitura, explicitando, assim, os tipos de conhecimentos necessários no decorrer da resolução dessa prova. Destacamos que seus itens vão desde conhecimentos mais básicos da língua até itens que exigem alta proficiência do espanhol.

Nesse sentido, há itens que testam o conhecimento de vocabulário isoladamente, por meio de localização de informação, e outros que exigem paráfrase em nível de sentenças (características predominantemente ascendentes). Em outros casos, exige-se conhecimento de um repertório linguístico mais amplo e complexo, pois há a necessidade de fazer relação de sentido entre partes do texto ou mesmo de uma ideia mais global (coesão e coerência). Ou seja, são consideradas não somente a competência gramatical, que também é abordada nos itens de nível mais básico, mas a textual, a pragmática e a estratégica, por exemplo.

Desse modo, percebemos que nesse tipo de itens pode haver mudança de fluxo da informação, passando do modelo ascendente de leitura para o descendente até chegar ao interativo, que é o que acreditamos que mais é exigido na seção de número quatro. Devemos dizer ainda que os itens das duas últimas seções caminham em direção a uma perspectiva sociointeracionista, uma vez que o conhecimento de mundo do leitor, sua prática social e o contexto em que este se insere podem servir como aspectos facilitadores do processo de compreensão.

Esta prova está composta por cinco seções, chamadas pelos elaboradores de “tarefas”.<sup>66</sup> Contudo, baseando-nos em Alderson (2000), as cinco seções são compostas por itens<sup>67</sup>. Desse modo, temos três seções com itens de múltipla escolha, uma com itens de relacionar – com estrutura de múltipla escolha – e outra de variante de preenchimento de lacunas.

As primeiras seções, segundo nossa análise e a descrição da prova no guia do exame, têm nível de exigência mais inicial até chegar ao nível mais complexo de certificação do exame. Isto é, seu grau de dificuldade aumenta à medida que os candidatos avançam em sua realização, partindo da qualificação A1 até a C1.

Dessa forma, a primeira seção consta de cinco itens de múltipla escolha, cada um composto por um texto curto (40-80 palavras cada), e gêneros textuais<sup>68</sup> diversos.

O primeiro item apresenta vocabulário simples, muito semelhante à língua portuguesa, já que possui muitos cognatos. As palavras diferentes que aparecem no texto desta seção são de nível inicial do espanhol, uma vez que estão relacionadas a descrições, ao tempo, a hábitos, saudações/despeditas. Enfim, são temáticas que, segundo o *British Council* (2015), são classificadas como de nível A1. O leitor dessa faixa consegue entender palavras ou até mesmo sentenças curtas e básicas (*Council of Europe*, 2001). A resposta correta é simples e pode ser localizada no texto, apesar de não estar com as mesmas palavras. Por esse motivo, deve-se fazer relação entre a resposta e as alternativas, isto é, há paráfrase do texto, tipo de estratégia de leitura que requer *scanning* para entendê-las como de significado semelhante ou eliminar distratores<sup>69</sup>, que também possuem vocabulário básico da língua. Seu gênero textual é um e-mail.

<sup>66</sup> “Tarefas são atividades que as pessoas fazem, e em contextos de aprendizagem de língua, tarefas são normalmente definidas em termos de uso da língua” (LUOMA, 2004, p. 30, tradução nossa).

<sup>67</sup> “Um item de teste é a unidade básica de observação em qualquer teste. Um item de teste geralmente contém instruções que provocam uma resposta do candidato. Essa resposta é pontuável, geralmente 1 para uma resposta correta e 0 para uma resposta incorreta, ou a resposta pode ser colocada em uma escala de classificação de baixa a alta”. No original: “A test item is the basic unit of observation in any test. A test item usually contains statements that elicits a test taker response. That response is scorable, usually 1 for a correct response and 0 for an incorrect response, or the response might be placed on a rating scale from low to high (HALADYNA, 2004, p. 3). Os itens podem ser abertos ou objetivos. No entanto, eles são elaborados de forma a obtermos dos avaliandos somente uma resposta a cerca da habilidade testada. É a partir da análise das respostas dos avaliandos que inferimos o nível de proficiência da habilidade testada. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/item/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

<sup>68</sup> “São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2009, p. 155).

<sup>69</sup> Os distratores são as alternativas de um item que não é o gabarito, pois esta é a alternativa correta, enquanto aquelas não são somente alternativas erradas, mas alternativas que chamam a atenção dos respondentes, uma vez que apresentam sentido, porém não para a proposta da questão. Devemos dizer ainda que essas alternativas devem ser plausíveis em relação ao enunciado do item e à habilidade que está sendo testada. Disponível em:

Destacamos ainda o fato de a competência pragmática/sociolinguística ajudar a entender Shakira, Alejandro Sanz e Juanes como do mesmo campo semântico – cantores, o que pode ajudar a acertar a alternativa correta, como podemos notar no quadro sete:

**Quadro 7** – Excerto da primeira seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

**Instrucción:** *Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.*

*Texto 1:*

*Hola, María:*

*¿Quieres venir al concierto de Shakira? Canta en Santiago este verano, los días 24, 25 y 26. Es un concierto con sus grandes canciones, y canta con Alejandro Sanz, Juanes y otros amigos. Adela y yo queremos ir el viernes 24 pero, si no puedes, cambiamos el día. ¿Vienes con nosotros? Dime algo pronto porque el lunes empiezan a vender las entradas y siempre se terminan muy rápido.*

*Adiós,*

*Pedro*

**1. Pedro dice que...**

- (a)** *en el concierto hay diferentes cantantes\*.<sup>70</sup>*
- (b)** *quiere ir al concierto el lunes.*
- (c)** *ya no hay entradas para el concierto.*

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

No segundo, o vocabulário também é de nível básico da língua espanhola, seguindo os parâmetros do *Council of Europe* (2001), pois utiliza expressões simples, do dia a dia e de coisas concretas. Contudo, a alternativa correta, em princípio, exige conhecimento de uma estrutura nova que não é muito comum aos participantes: *bien comunicada* (bem localizada). Apesar de haver contextos em que ela pode ter o mesmo significado que em português, neste apresenta

<https://www.somospar.com.br/prova-enem-o-conceito-de-distrator/>. Acesso em: 12 nov. 2019. Para Haladyna (2004), essas alternativas devem parecer corretas para os respondentes que não desenvolveram a habilidade exigida na questão.

<sup>70</sup> Adotamos o asterisco, mesmo procedimento utilizado por Alderson (2000), para indicar a resposta adequada do item.

sentido totalmente diferente do que um brasileiro está acostumado a ver. No entanto, o item pode ser acertado pelo contexto ou pela exclusão dos distratores, já que as informações das outras alternativas podem ser identificadas no próprio texto. Aqui o gênero textual é um anúncio.

É relevante ressaltarmos que, apesar de acreditarmos não ser o caso desse item, existe a possibilidade, em itens de múltipla escolha, do candidato acertar a resposta adequada por conhecer técnicas de resolução desse tipo de item mesmo sem saber o conteúdo, o que Scaramucci (2009) chama de variância irrelevante, isto é, o respondente usa *macetes* para responder o item que não estão relacionados ao domínio do conteúdo exigido. O que também é conhecido como efeito do método.

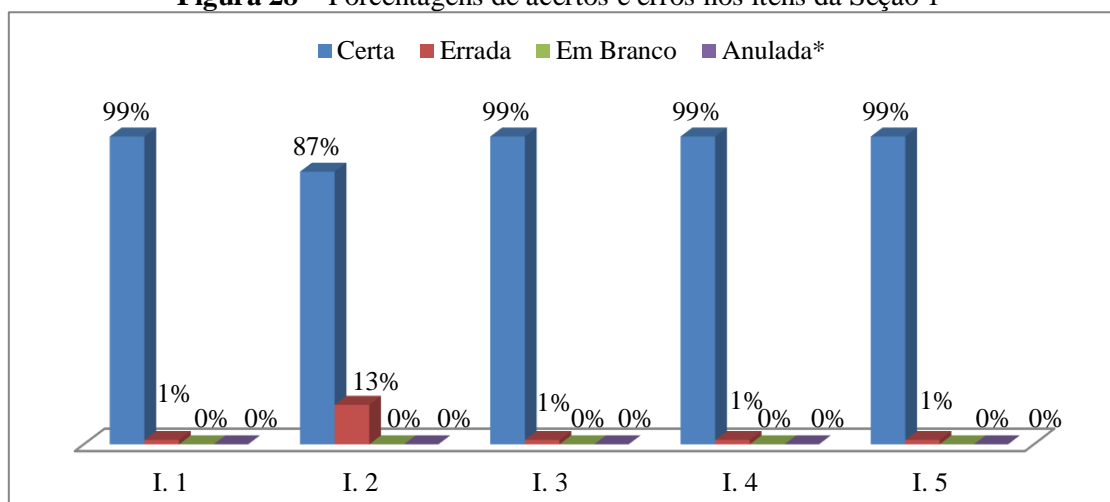
No item três, o vocabulário é simples, seguindo os mesmos parâmetros anteriores, e seu domínio, apesar de não ser determinante para o acerto da resposta, serve como facilitador. Entretanto, apenas a observância da tabela com os horários fazem com que o aluno acerte a alternativa correta. O gênero discursivo é anúncio cultural.

No que se refere ao quarto, sua resposta adequada também está explícita no texto representada por numerais, mesma característica do item anterior. Ainda assim, se o desconhecimento de alguma palavra interferir na compreensão (*empieza*), a eliminação dos distratores leva à resposta, pois o contexto já permite esse entendimento e também porque a informação de uma alternativa está explícita no texto e é possível entender a outra por meio de paráfrase. Seu gênero discursivo também é anúncio cultural.

E para finalizar essa primeira etapa, temos o item cinco, cujo vocabulário também é considerado por nós como simples, baseando-nos no *Council of Europe* (2001). A resposta pode ser encontrada no texto pela observação de uma palavra cognata (*barato*). Contudo, há que se fazer correspondência de trechos entendendo-os como de significados semelhantes, isto é, parafraseá-los. Também por meio de paráfrase, é possível eliminar a alternativa “b”, que afirma que ele pode viajar nesse fim de semana, porém ele diz que está vendendo as passagens justamente porque trabalha nesse período. Ou pode-se ainda acertar a resposta adequada pelo fato da informação da alternativa “c” não ser mencionada no texto. Ou seja, de forma geral, a compreensão de palavras simples (nível inicial) e o entendimento de trechos do texto como semelhantes ou sinônimos das alternativas permitem o alcance das respostas adequadas. Isso mostra que temos mais de um caminho para acertar o item, o que está em perfeita consonância com a visão de proficiência que adotamos neste trabalho (BACHMAN, 1990).

Nessa seção, afirmamos que não há surpresas, justamente por causa das características já mostradas. Acrescentamos a isso, o fato de estar composta por textos muito curtos e simples, escolhendo nomes, palavras e frases básicas, características do A1, conforme o *Council of Europe* (2001), para alcançarmos a resposta adequada. Portanto, como está explícito na figura 28, houve somente um erro em cada um dos itens, exceto no de número dois que, como esperado por nós, foi o que mais apresentou erros devido ao uso do termo “*bien comunicada*”, que nem todos participantes conseguiram entender como sinônimo de bem localizada, algo já visto neste estudo. No entanto, sabemos que o candidato poderia acertar esse item se tivesse o conhecimento do termo, ou pelo uso de estratégia (eliminar distratores, já que esses estão explícitos no texto, bastando fazer paráfrase). É imprescindível dizermos que nessa seção o processo de leitura ascendente é predominante, baseando-nos em Scaramucci (1995), Kleiman (1997), Kato (1999), Leffa (1999) e Alderson (2000), por exemplo. Na figura 28, podemos ver os resultados dessa seção:

**Figura 28** – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 1<sup>71</sup>



Fonte: nossa autoria

Devido à semelhança entre o par espanhol-português, concordamos com Ringbon (1992) que os leitores de línguas próximas conseguem ler um texto simples com razoável facilidade. Outro ponto importante que pode estar atrelado ao excelente resultado dessa seção provavelmente está relacionado ao que chamamos aqui, em momento anterior, de “falsos iniciantes” no que

<sup>71</sup> Utilizamos a marcação anulada quando existe dupla marcação ou quando não é possível entender a marcação do participante por algum motivo.

tange aos brasileiros aprendizes de espanhol e vice-versa, nomenclatura utilizada por Cintrão (2006). No entanto, é importante dizermos que o fato de existir palavras muito semelhantes ou até mesmo iguais nesse par de línguas nem sempre facilita a compreensão em leitura, pois em alguns casos essa semelhança pode interferir de forma negativa, levando o leitor a equivocar-se na compreensão de textos nessas duas línguas, como vimos em Durão (2002) e Camorlinga (1997). Cintrão (2006) fala também de intersecção parcial de sentido, é o que acreditamos ser o caso do item dois.

O gênero textual da segunda seção é um e-mail, que é o único texto utilizado para responder os seus cinco itens, mas, diferentemente da primeira seção, é considerado por nós como mediano em extensão (265 palavras aproximadamente). Nessa seção, que atesta o nível A2, segundo o guia do exame, exige-se um pouco mais de quem faz a prova. Acreditamos que isso aconteça primeiramente porque o texto é mais longo, o que pode exigir maior proficiência da língua para acertar a resposta correta. O leitor dessa faixa é capaz de “entender textos curtos e simples sobre assuntos familiares de tipo concreto que consistem em alta frequência todos os dias ou linguagem relacionada ao trabalho” (*Council of Europe*, 2001, p. 10), e ainda de “entender cartas pessoais simples e curtas” (p. 6). Outro fator considerado por nós como de extrema relevância, é o fato de aqui ser necessário o entendimento em nível de sentenças, o que podemos observar no item um constante no quadro oito:

**Quadro 8** – Excerto da segunda seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

**Instrucción:** *Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.*

*Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza.*

*1. Isabel escribe este correo a Sara para...*

- (a) comer con ella\*.*
- (b) invitarla a un viaje.*
- (c) hablarle de su nuevo trabajo.*

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

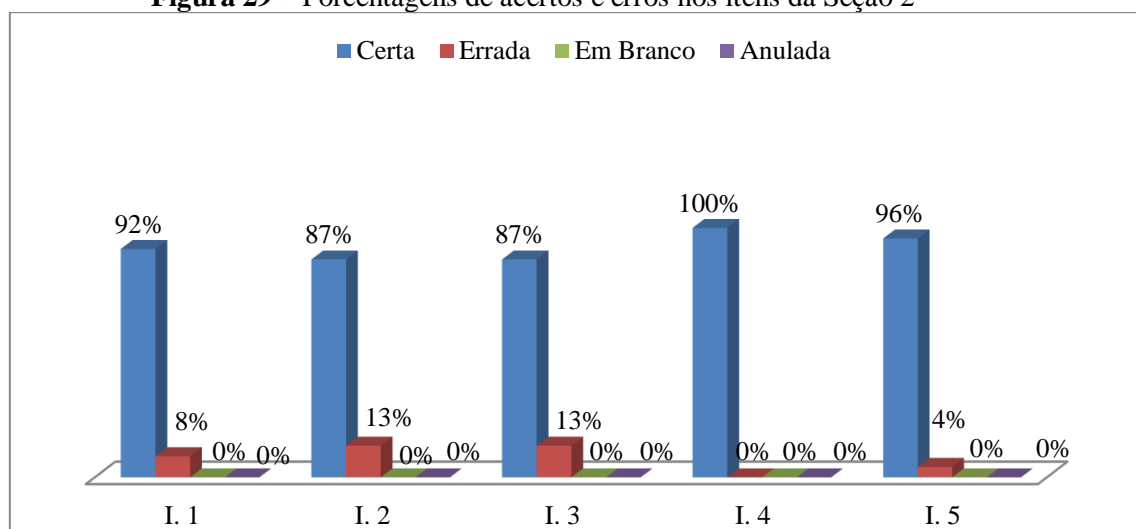
No texto, Isabel fala que não a convidou no dia anterior para comerem juntas porque estava com dor de cabeça e fala ainda que outra amiga delas começou a trabalhar. É possível

entender essas informações por meio da compreensão de vocabulário de níveis iniciais, uma vez que são usadas palavras de uso cotidiano e de coisas concretas e também pelo uso de estratégias do tipo *scanning*. No entanto, é necessário ainda parafrasear partes do texto para que haja a compreensão adequada. Com essas informações, já seria possível acertar o item, porém, mais ao final do texto, mais uma vez por meio de paráfrase, é possível chegar à resposta correta. Ou seja, é possível acertar o item por caminhos diferentes, o que vemos como algo positivo por motivo já exposto neste estudo.

Nos demais itens dessa seção, segue-se o mesmo tipo de raciocínio, uma vez que as informações são ditas, o que pode ser notado por paráfrase, mas referindo-se a pessoas diferentes, algo que exige mais atenção de quem faz a prova para não confundir as relações das ações entre as pessoas que aparecem no e-mail.

Sendo assim, apesar de ser de nível básico, houve bem mais erros do que a anterior, como podemos ver na figura 29. Cremos que isso se deva ao tipo de exigência da questão. O texto apresentado nesta parte é mais longo, mas seu vocabulário também é de nível básico. Contudo, aqui se exige mais dos participantes porque eles têm de entender vocabulário, pequenas estruturas e/ou trechos para depreender a informação ou entendê-los como equivalentes e, em alguns casos – parafrasear (algo já mencionado), o que geralmente apresenta maior nível de dificuldade. Consideramos que, assim como na seção anterior, o processo de leitura envolvido aqui é também predominantemente ascendente. Apesar de todo o exposto, a maioria dos participantes teve bom resultado.

**Figura 29** – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 2



Fonte: nossa autoria



A seção três está formada por oito itens de relacionar, cada um com três alternativas. Todos eles são relativos a narrativas de três jovens chilenas que falam sobre suas vivências como estudantes no exterior. Classificamos os textos dessa seção como medianos (100-120 cada), mas como a seção utiliza os três conjuntamente, consideramos que a junção deles forma um texto longo (300-350 palavras). Seu gênero textual é relatos.

O que notamos nesta seção, que é de nível B1, é que, em geral, o vocabulário não é complexo e não é exigido conhecimento tão apurado da língua espanhola, mas tampouco é simples como nas seções anteriores. Em outras palavras, de acordo com o *Council of Europe* (2001), espera-se que o leitor consiga descrever acontecimentos e experiências, entender pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara e relacionada a aspectos familiares em contextos de tempo livre, escolar, de trabalho. Além disso, consegue ler textos relacionados ao interesse do leitor com compreensão satisfatória e é capaz de interagir em muitas situações de uma viagem onde a língua-alvo é falada, o que deixa claro que é necessário ser um *utilizador independente* da língua, termo utilizado pelo Conselho da Europa.

É relevante dizermos que para acertar a resposta adequada é necessário realizar paráfrase e entender determinadas estruturas como sinônimas umas das outras, como podemos ver no quadro nove:

**Quadro 9** – Excerto 01 da terceira seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

**Instrucción:** *Usted va a leer tres textos en los que unas jóvenes chilenas hablan sobre su experiencia como estudiantes en un país extranjero. Elija la opción correcta para cada una de las ocho preguntas.*

*Lo que viví allí me enriqueció personalmente porque aprendí a solucionar los problemas por mí misma.*

6. *¿Quién dice que esta vivencia le ayudó a ser más independiente?*

(a) *Gabriela.*    (b) *Paula.*    (c) *Sara\*.*

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

O exposto demonstra que o candidato precisa ter uma proficiência mais elevada que nas seções anteriores, isto é, uma proficiência que o permita ser independente no uso da LE. Contudo, notamos que os resultados dessa seção foram, em geral, melhores do que na anterior, com a exceção do item três, que teve o pior resultado até aqui (23% de erros). Imaginamos que isso

tenha relação com o conteúdo do texto, pois apesar de exigir conhecimento em nível de sentença e paráfrase, as informações solicitadas nos itens constavam somente em uma das três narrativas. Em outras palavras, queremos dizer que mesmo que os participantes não entendessem muito bem a sentença do texto como equivalente à pergunta, eles provavelmente conseguiriam acertar o item porque não havia informação semelhante em outra narrativa que pudesse causar algum tipo de confusão ou dúvida. Ou seja, os participantes deveriam entender a relação da pergunta do item e da sentença do texto que a responde, mas o que lhes é pedido é que simplesmente identifiquem a pessoa que dizia a informação.

No item três, o que apresentou a maior incidência de erros, como podemos notar na figura 30, fizemos uma inferência imaginando que isso possa ter ocorrido devido a uma possível interpretação equivocada dos participantes de que o termo *costó*, como consta no quadro 10, pudesse estar relacionado a algum gasto financeiro, o que os levaria a concluir que isso aconteceu com Paula, que diz: “*El único problema que tuve fue el dinero, porque el coste de vida era muy alto*” e não com Gabriela, ocasionando assim o erro de parte dos participantes. Damos ênfase a essa possibilidade, porque dos que erraram esse item (16 participantes), 14 marcaram justamente a alternativa “b”, que se refere à personagem Paula. Somente dois dos que erraram marcaram a letra “c” (Sara).

**Quadro 10** – Excerto 02 da terceira seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

*Al principio lo pasé muy mal porque, aunque estudiaba mucho, el idioma me resultaba muy complicado y no me enteraba de nada.*

3. *¿Quién dice que le costó mucho aprender el idioma?*

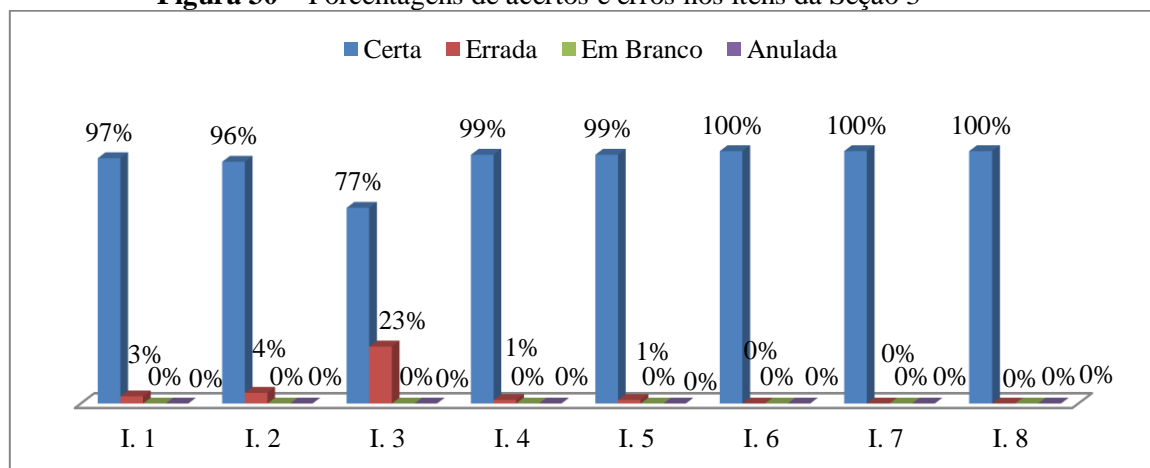
(a) Gabriela\*. (b) Paula. (c) Sara.

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

Ressaltamos ainda que essa seção exige um bom tempo dos participantes para responder os oito itens, uma vez que esses provavelmente terão de reler as narrativas algumas vezes para se lembrarem das informações do texto e relacioná-las com quem as disse. Ou seja, acreditamos que a retomada de leitura para todas as perguntas é necessária ou pelo menos importante para não se equivocar no alcance da resposta correta. Cabe dizermos também que a primeira leitura utiliza estratégia de *skimming* e a segunda, ou quantas mais forem necessárias, é do tipo *scanning*. No

que tange ao processamento da leitura, acreditamos que aqui começa haver uma mudança de perspectiva do ascendente para o descendente, seguindo as definições de autores citados na análise da seção um da prova.

**Figura 30** – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 3



Fonte: nossa autoria

A seção quatro é do tipo item de preenchimento de lacunas. Ela está formada por dois textos, que consideramos como de longa extensão (230-280 palavras), sendo o primeiro um artigo de opinião e o segundo uma notícia. Cada um deles tem quatro espaços vazios para serem preenchidos por cinco trechos, sendo quatro destes trechos pertencentes ao texto e um não.

Essa seção foi considerada por nós como complexa, pois além de exigir o entendimento das partes do texto para o alcance do seu entendimento global, exige também o emprego de estratégias de leitura, que veremos mais a frente, o que serve como facilitador para se chegar às respostas adequadas. Nesse sentido, notamos que é exigido do candidato conhecimento não só de vocabulário e de estruturas gramaticais, mas principalmente de conectivos, já que estes facilitam a construção dos sentidos dos textos e o encaixe dos trechos que foram retirados deles. Ou seja, coerência e coesão são muito relevantes nessa questão. Aqui acreditamos que são exigidos do leitor conhecimento de competência gramatical, textual, estratégica e pragmática, seguindo o modelo de capacidade para o uso da língua de Bachman (1990).

Nesta seção, é esperado nível de proficiência B2, seguindo as definições do *Council of Europe* (2001, p. 6) e seus descritores. Nessa faixa, em outras palavras, esperamos que o leitor seja capaz de “ler artigos e relatórios relacionados a problemas da contemporaneidade em que os escritores adotam postura ou pontos de vista particulares”, de entender o conteúdo essencial de

textos complexos (concretos ou abstratos), de “ler com alto grau de independência, adaptando estilo e velocidade a diferentes textos e propósitos” (p. 10).

É importante ressaltarmos que nela o vocabulário e, principalmente, o entendimento de estruturas são pertencentes a uma proficiência mais elevada da língua. Entender a quais termos o fragmento a seguir se refere não é uma tarefa simples: “ *El nuevo consumidor, en definitiva, recurre a medios que le ofrecen la inmediatez deseada y que satisfacen su necesidad de conocimientos*”. Ou seja, é bem mais complexo que nas seções anteriores. Sendo assim, é necessária uma melhor proficiência da LE no que tange não somente ao léxico e às estruturas sintáticas, mas também ao próprio uso da língua e à competência textual e discursiva, por exemplo, para facilitar o bom entendimento das partes e as conexões das ideias expostas nos textos, já que a reconstrução da estrutura do texto e a relação entre as ideias neles expressas são objetivos dessa seção, como consta no próprio guia do exame.

Cabe mencionarmos ainda que o leitor deve utilizar estratégias de leitura como captar marcas do discurso para processar relações (BROWN, 2004), reconhecer nomes e pronomes que se referem a termos já mencionados no texto, inferência lexical (KLEIMAN, 1997), *skimming* (ALDERSON, 2000; WEIR, 2005) e estratégias compensatórias (KLEIMAN, 1985; ALDERSON, 2000) para suprir alguma dificuldade surgida durante a leitura, uma vez que o leitor pode observar a sequência de ideias e a ordem de acontecimentos, por exemplo. Outro fator que pode ajudar no processo de compreensão é o conhecimento de mundo (ALDERSON, 2000). Enfim, essas características podem servir como mecanismo facilitador da compreensão. Devemos dizer também que essa seção demanda bastante tempo para a sua resolução. Para ilustrar, trazemos o quadro 11:

**Quadro 11** – Excerto 01 da quarta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

**Instrucción:** *Usted va a leer dos textos en los que faltan cuatro fragmentos. Elija el fragmento correcto para cada hueco.*

*De los cinco fragmentos, solo tiene que utilizar cuatro.*

*Por eso prefiero a los padres tolerantes, incluso a los padres que aceptan demasiadas cosas, antes que a los padres que insisten en decirles continuamente a sus hijos lo que deben hacer. 4 \_\_\_\_\_ . Sin duda, tiene sus peligros, pero creo que estos son menos terribles que los peligros del rigor o de la indiferencia.*

*(a) Permitir demasiado significa mimar, ser indulgente, pero también significa sentir con el otro, desear el bien para la persona que amamos.*

Aqui percebemos que o bom entendimento das relações das ideias, do contexto e do uso de anafóricos, por exemplo, é determinante para acertar a resposta adequada.

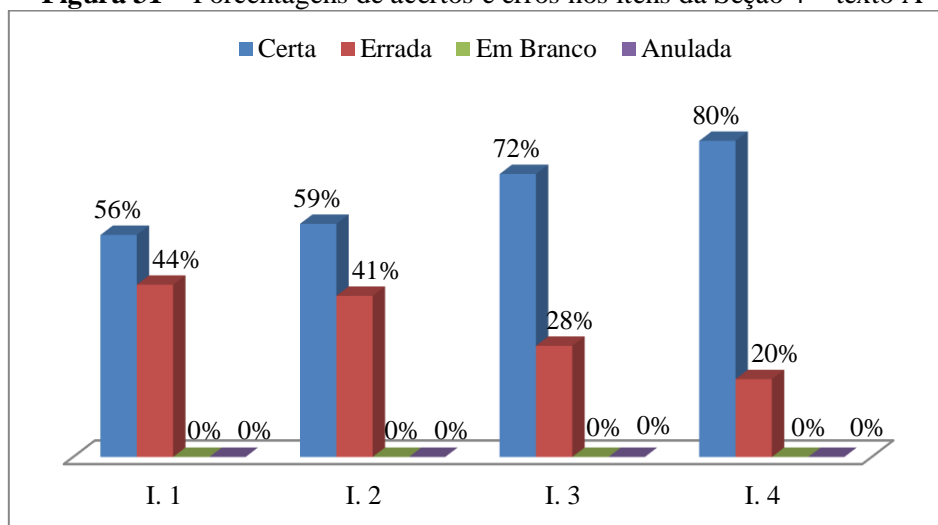
Então, é preciso ir além do nível da sentença, passando para o nível textual, da organização das ideias em um texto, o que acontece na estrutura do parágrafo. Além disso, chegar ao nível discursivo, das intenções dos falantes e da circulação dos gêneros textuais entre os usuários da língua (informação escrita).<sup>72</sup> Para nós, devido ao exposto, o processamento de leitura aqui é interativo.

A quantidade de erros explicitados nessa seção, que é muito superior às anteriores, demonstra a dificuldade desse tipo de itens. Principalmente no texto **b**, no qual a quantidade de erros supera a de acertos em dois itens, se iguala em outro e somente em um os acertos são superiores. Notadamente, a proficiência de leitura dos participantes caiu bastante nessa seção. Isso nos faz imaginar que são bons leitores em nível de sentenças, mas apresentam dificuldade no processo de leitura entendido como relação de ideias e organização textual-discursiva.

No item um do texto A, explicitado na figura 31, quase a metade dos participantes errou a resposta (44%). O participante acertaria o item se tivesse entendido o contexto do parágrafo e relacionado o termo *juguete* já mencionado com sua nova aparição no trecho retirado do texto. Algo semelhante acontece no item dois, onde 41% erraram. Para acertá-lo, bastava perceber que o termo *según esta* remetia a *una idea*, um caso de anáfora. Algo que poderia ser percebido pela concordância de número e gênero e ainda pela proximidade dos termos no parágrafo. No item três, a porcentagem de acertos aumentou consideravelmente em relação aos anteriores (72%). Acreditamos que isso esteja relacionado à relação de ideias entre os conectivos *por una parte* e *por otra parte*, pois eles costumam aparecer juntos e indicam ideias opostas. O visual aqui pode ser um fator mais facilitador do que o próprio entendimento da ideia do parágrafo, já que são estruturas que ocorrem em paralelo. O item quatro, por sua vez, foi o que teve maior quantidade de acertos (80%). Acreditamos que isso se deve à continuidade da ideia do parágrafo, pois há desenvolvimento do assunto.

---

<sup>72</sup> Conteúdo fornecido pela minha orientadora profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida, em 11 out. 2019, durante uma de suas orientações.

**Figura 31** – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 4 – texto A

Fonte: nossa autoria

No item de número cinco, texto B, a quantidade de acertos e erros ficou exatamente com a mesma porcentagem (49%), os outros 2% foram respostas em branco. Apesar de haver a possibilidade de acerto da resposta por intermédio do uso de anafóricos, as estruturas não são simples de serem entendidas como referindo-se uma a outra, como podemos ver no quadro 12:

**Quadro 12** – Excerto 02 da quarta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

*Cada día los profesionales de la mercadotecnia y de la publicidad intentan comprender el comportamiento del consumidor y hallar las verdades humanas que lo mueven. 5 \_\_\_\_\_. Lo cierto es que en los últimos años el perfil de los consumidores ha cambiado. Hoy nos encontramos ante un consumidor más informado y exigente, que interactúa con distintos medios para distintos propósitos.*

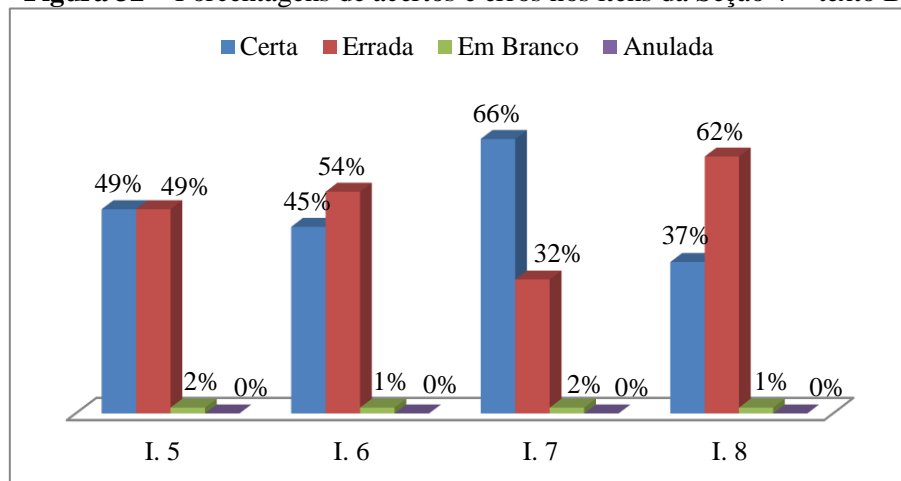
*(e) Este conocimiento les permite conectar con él y hacer que se involucre con las propuestas que hacen las marcas.*

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

Talvez isso explique a alta porcentagem de erros, como podemos ver na figura 32. No item seis, a porcentagem de erros foi mais alta (54%), o que causou certa surpresa, pois a ideia do parágrafo é progressiva (fala da revolução do mundo do consumidor, perpassando por uma nova postura, fala de suas características até defini-lo), algo que vemos como um facilitador, porém não aconteceu na proporção do esperado por nós. No de número sete, a porcentagem de acertos foi a maior dessa seção (66%). Imaginamos que isso esteja relacionado ao entendimento do

parágrafo, pois a ideia é progressiva e o termo que a complementa *pero también* expressa oposição nesse contexto. Já o item de número oito é o que apresentou a maior incidência de erros nessa seção (62%). Nesse item, há uma afirmação e, na sequência, um exemplo, fazendo uso de anafórico, o que poderia servir de facilitador, mas não parece ter sido o que ocorreu.

**Figura 32** – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 4 – texto B



Fonte: nossa autoria

A última seção, a de número cinco, apresenta um texto considerado por nós como longo – o mais extenso da prova (375 palavras aproximadamente), e mais complexo que os das três primeiras seções justamente por exigir dos participantes proficiência mais alta em relação ao conhecimento gramatical, lexical e de conectivos, como citado no próprio guia do exame.

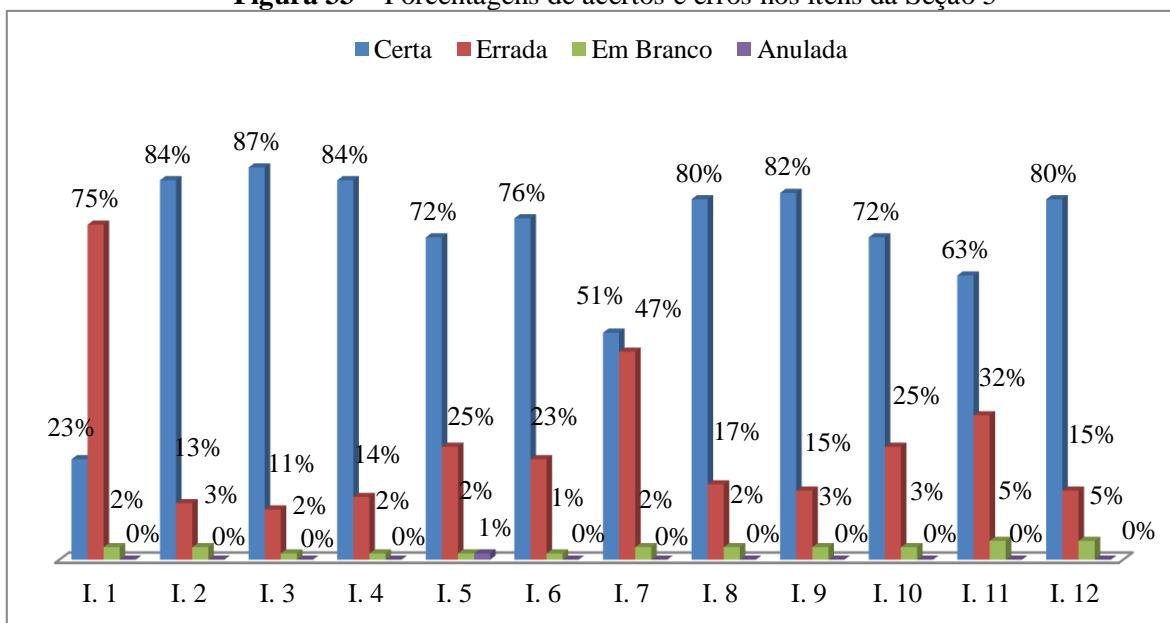
Nessa seção, que avalia a faixa C1, espera-se que o participante seja capaz de compreender com detalhes textos complexos e longos pertencentes a áreas diversas apreciando estilos variados, seja capaz ainda de reconhecer significações implícitas, artigos especializados e instruções técnicas longas mesmo quando não sejam pertencentes à área do leitor, mas que seja possível a releitura de partes mais complexas (*COUNCIL OF EUROPE*, 2001). Aqui todos os itens são de múltipla escolha. Seu gênero textual é notícia/artigo.

Esse texto possui doze lacunas para serem preenchidas adequadamente com substantivos, verbos, pronomes relativos, adjetivos, conjunções, preposições, locução adverbial, advérbios. Em resumo, quatro itens concentram-se nas estruturas gramaticais, quatro no léxico e quatro em mecanismos de coesão. Isso evidencia a necessidade de os leitores terem conhecimento de um repertório linguístico complexo e que possuam maior desenvoltura no idioma espanhol, isto é,

proficiência mais elevada da língua. Além disso, é necessário admitir a possibilidade da existência de cognatos e falsos cognatos e reconhecê-los. Nesse sentido, Cintrão (2006) sublinha as diferentes frequências de usos de pares de sinônimo nos dois idiomas (português/espanhol), as diferentes conotações e as intersecções parciais de sentido, que, segundo a autora, podem coincidir em significados em alguns contextos, mas podem ser diferentes em diversos outros, características já discutidas neste trabalho.

Consideramos, nessa seção, que o leitor deve dominar principalmente as competências gramatical e textual. Não obstante, é relevante dizermos que os conhecimentos de mundo e de conteúdo pelo leitor podem auxiliá-lo na compreensão desse texto. Inclusive esses dois tópicos são alguns dos fatores facilitadores apontados no processo de leitura por Alderson (2000) e por muitos outros estudiosos da área. Vamos aos resultados da seção cinco (figura 33):

**Figura 33** – Porcentagens de acertos e erros nos itens da Seção 5



Fonte: nossa autoria

Como podemos notar, o item um teve muito mais erros que acertos. Acreditamos que isso se deva ao fato de um distrator especificamente ser sinônimo (=aumento) da resposta correta em determinados contextos, o que nesse caso não se aplica, como podemos observar no quadro 13:



**Quadro 13** – Excerto 01 da quinta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

**Instrucción:** Usted va a leer un texto en el que faltan doce palabras. Elija la opción correcta para cada hueco.

El \_\_\_\_\_1\_\_\_\_\_ de tan sólo un grado centígrado en la temperatura de los océanos ocasiona el blanqueamiento generalizado de las colonias de coral y les causa la muerte, \_\_\_\_\_2\_\_\_\_\_ significa la pérdida de miles de especies, debido a que en estos ecosistemas se encuentran las más \_\_\_\_\_3\_\_\_\_\_ del planeta.

- |    |                 |                 |                  |
|----|-----------------|-----------------|------------------|
| 1. | (a) crecimiento | (b) incremento* | (c) alargamento  |
| 2. | (a) lo que*     | (b) la que      | (c) el que       |
| 3. | (a) variadas*   | (b) específicas | (c) persistentes |

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

Dos que erraram esse item, 53 participantes, 45 (85%) marcaram a alternativa “a”, o que reforça o que dissemos. Outro fator que pode ter elevado o número de equívocos, é o possível fato de ser comum para um brasileiro falar de “crescimento” de temperatura, o que não parece ser o mesmo caso de uso do espanhol. Ou ainda o fato de terem realmente interpretado o termo *crecimiento* no sentido literal de “aumento”. Nesse sentido, seria um caso de intersecção parcial de sentido, seguindo a definição de Cintrão (2006).

Nos itens dois e três, o número de acertos foi bem superior, 84% e 87%, respectivamente. Isso provavelmente está relacionado ao tipo de conhecimento exigido para a resolução de ambos. No item dois, por exemplo, o pronome relativo *lo que* se refere a tudo que foi dito anteriormente no parágrafo. Já os termos *la que* e *el que* referem-se a termos determinados, feminino e masculino, respectivamente, o que os impede de ser a resposta adequada e demonstra que é exigido predominantemente o conhecimento gramatical (estrutura), mas é necessário também entender o sentido do parágrafo. E no três, apesar de todas as alternativas serem adjetivos e concordarem em gênero e número com o substantivo *especies*, é o contexto que possibilita o alcance da resposta, já que o trecho *la pérdida de miles de especies* demonstra que existe uma variedade muito grande de espécies. Enquanto o termo *específicas* dá ideia de restrição e o *persistentes* de resistência, o que iria na contramão do sentido de *pérdida* (=perda).

Os itens cinco e seis, apresentados no quadro 14, mostram quantitativo relativamente alto de erros em relação à maioria dos itens dessa seção – 25% e 23%, nesta ordem. No cinco, que

tem três alternativas compostas por conjunções, é exigido dos participantes que entendam a ideia de partes maiores do texto, não somente de sentenças, como acontecia nas seções um, dois e três, por exemplo, e também abstrair a ideia que o conectivo transmite no contexto, o que costuma causar maior dificuldade e exigir melhor proficiência do leitor. Nesse caso, o conectivo expressa oposição, diferentemente das outras duas alternativas do item.

**Quadro 14** – Excerto 02 da quinta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

\_\_\_\_5\_\_\_\_ solo ocupan el dos por ciento de la superficie terrestre, mencionó el investigador, estos ecosistemas son una gran fuente de riqueza económica y de servicios ambientales \_\_\_\_6\_\_\_\_ más de cien millones de personas en el mundo, y capturan aproximadamente 50 por ciento del carbono planetario.

5. (a) A pesar de que\* (b) Debido a que (c) Sumado a que
6. (a) por (b) para\* (c) a

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

No item seis, exige-se conhecimento do uso de preposições, o que está relacionado à gramática, mas também ao entendimento do período, uma vez que a preposição *para* dá coesão ao parágrafo. Nesse contexto, para que o leitor acertasse o item, o termo *para* tem de ser entendido como destinar algo a alguém, o que pode ter causado dificuldade em alguns leitores, já que a preposição *a* pode ser utilizada em contextos semelhantes.

O segundo item que apresentou maior índice de equívocos de resposta (47%) foi o de número sete. O que para nós é coerente, pois ele exige que o leitor entenda o sentido do conectivo e compreenda a ideia do parágrafo, o que, como já vimos neste estudo, causa maior grau de dificuldade, exigindo proficiência mais alta do leitor. Talvez o fato de o conectivo iniciar o parágrafo tenha causado mais dificuldades do que outros itens que abordam a mesma temática nessa seção, já que não há contexto inicial para desenvolver a ideia, como podemos observar no quadro 15:

**Quadro 15** – Excerto 03 da quinta seção da prova de compreensão de leitura do SIELE

\_\_7\_\_, informó, son las estructuras geológicas de origen biológico más grandes del orbe y han dominado las zonas poco profundas de los mares tropicales en los últimos 200 millones de años.

7. (a) Entonces (b) Por su parte (c) Asimismo

Fonte: Instituto Cervantes *et al* (2018)

Os demais itens seguem linha de raciocínio semelhante. Em outras palavras, abordam conhecimentos semelhantes de leitura, senão os mesmos. O que notamos, é que os itens que abordam a competência gramatical, por exemplo, abordam também o entendimento da ideia do parágrafo/trecho do texto. O que pode ser visto nos itens dez e onze, pois ambos tratam do conhecimento e domínio de formas verbais (verbos resultar e haver), porém o que importa não é somente que o leitor domine essas formas, mas que ele entenda também o seu contexto de uso, o que pode ter interferido no resultado desses itens, uma vez que estão entre os que mais tiveram erros: 25% e 32%, nesta ordem.

Em resumo, nessa seção, percebemos que é exigido do leitor proficiência mais alta no que tange ao conhecimento linguístico, ao textual, ao discursivo, à pragmática, à habilidade de leitura e às suas estratégias, diferentemente das três primeiras seções, como já exposto. O que não notamos na quarta, que nos pareceu mais complexa, baseando-nos inclusive nos resultados dos participantes.

Acreditamos que essa seção possa ter nos parecido mais fácil que a de número quatro, o que é reforçado pelos resultados dos participantes, porque apesar dela mobilizar conhecimentos diversos já tratados aqui, ela restringe esses conhecimentos a períodos, parágrafos. Já a quatro exige entendimento do texto como um todo, conexão de ideias entre partes mais extensas, recuperação de informação. Em outras palavras, há maior mobilização de conhecimento de ordem superior. Acreditamos ainda que a seção cinco exige o conhecimento de gramática em uso, o que pode explicitar bons resultados de quem tem um bom conhecimento linguístico.

Após explicitarmos as diversas características da prova de compreensão de leitura do SIELE, que foram de grande importância para selecioná-lo para a realização deste estudo, e de analisar os resultados que os participantes obtiveram nela, destacamos agora seu nível de proficiência.

#### **4.3 Nível de proficiência em leitura de acordo com o SIELE e o QCER**

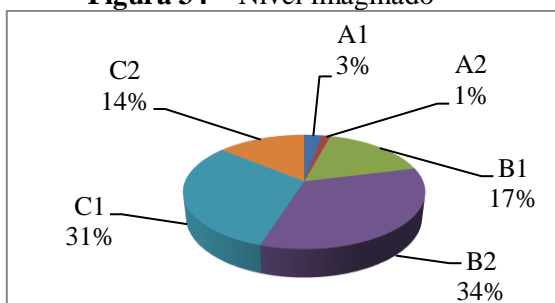
Nesta seção, discutimos a proficiência atingida pelos participantes baseando-nos nos descritores da habilidade em leitura constantes no SIELE, que foram alicerçados no QCER, segundo o próprio guia do exame. Esses descritores estão no quadro dois, na subseção 2.4.3.1 (Descrição do Exame SIELE).

As análises dos resultados foram classificadas de acordo com esse quadro porque concordamos que as habilidades nele descritas são coerentes com os níveis que elas se enquadram. Nesse sentido, acreditamos que as faixas do QCER é o que temos de mais adequado no momento para avaliarmos proficiência, neste caso, de leitura, e que melhor representa o que entendemos do que é ler em seus diferentes níveis.

Na primeira figura, a de número 34, mostramos o nível de compreensão de leitura que os participantes imaginam estar antes da aplicação do simulado. Já na segunda, figura 35, explicitamos o resultado da prova de leitura aplicada aos participantes deste estudo segundo as faixas do SIELE/QCER. Nesse sentido, aproveitamos esses dados para fazer um comparativo entre os dois.

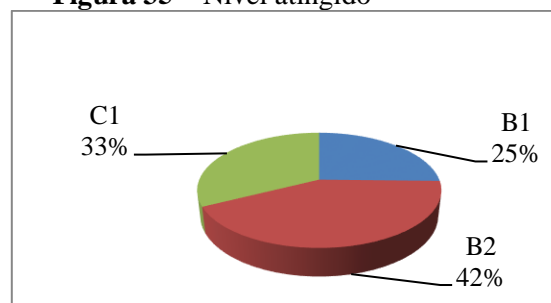
Essas informações nos mostraram que um terço deles atingiu o nível C1, um quarto o B1 e os demais o B2. No que se refere ao nível imaginado por eles, isso nos mostrou que dois estudantes acreditavam estar no nível A1 e somente um no A2. Ou seja, 3% deles se classificaram como de níveis elementar ou básico. Já outros 51%, basicamente a metade, pensavam estar nos níveis B1 e B2, 17% e 34% respectivamente. Os demais se enquadraram nos níveis C1 e C2, sendo 31% neste e 14% naquele.

**Figura 34 – Nível imaginado**



Fonte: nossa autoria

**Figura 35 – Nível atingido**



Fonte: nossa autoria

Como podemos perceber, nenhum estudante foi classificado como de níveis elementar e básico, contrariando, positivamente, o que três deles criam. Imaginamos que isso se deva ao fato de não falarmos de iniciantes entre o par espanhol-português, como demonstra Cintrão (2006), tema já tratado aqui, e também pelo fato de ser um grupo que, muito provavelmente, possua uma boa proficiência na habilidade de leitura em sua LM, o que acreditamos afetar de maneira positiva o processo de leitura em LE. Desse modo, dois que acreditavam estar no A1 obtiveram o nível B1 e um que acreditava estar no nível A2 atingiu o B2. Em contrapartida, oito deles se

classificaram como C2 e atingiram apenas os níveis B1 e B2 (quatro alunos em cada faixa), contrariando o imaginado por eles.

Outros dois também se classificaram como C2 e foram classificados como C1 (nível máximo atestado pelo SIELE). Devido ao fato desse exame não qualificar o C2, não é possível sabermos se esses participantes o atingiriam. Um deles atingiu a nota máxima: 250 pontos. Já o outro obteve a nota 223,68.

Dando continuidade a essa análise, podemos afirmar que quatro participantes imaginavam estar no B1 e atingiram exatamente esse nível, confirmando suas expectativas. Outros oito foram classificados como B1 mesmo quando achavam que estariam em algum nível acima (quatro no B2 e quatro no C1). Relativo ao B2, 12 participantes se classificaram como B2 e foi o que realmente alcançaram. Outros sete pensavam estar no B1 e lograram o B2. Contudo, seis esperavam estar acima do B2 (no C1) e foram classificados nesta faixa. E para finalizar esta etapa, 12 se identificaram como C1 e foi exatamente o que obtiveram como resultado. Outros nove se viam como faixas B1 (um participante) e B2 (oito participantes) e foram identificados como C1.

A tabela um é apresentada para resumir as informações expostas anteriormente e para facilitar a nossa compreensão:

**Tabela 1** – Estatística descritiva do grupo total

	Mín.	Máx.	Média	Mediana	Moda	DP	<i>Kurtosis</i>	<i>Skewness</i>
Pontuação	125	250	199,40	203,94	217,10	27,29	,06	-,43
Faixa	B1	C1	–	B2	B2	–		

*N* = 71

Fonte: nossa autoria

A partir desses dados, que são gerais, partimos em direção às discussões dos dados dos grupos dos pesquisados.

#### **4.3.1 Análise da proficiência entre os grupos dos participantes**

Aqui, comparamos a proficiência em leitura dos estudantes por ano do curso, para verificar se há diferença no que tange à nota e à faixa alcançadas por eles na prova de

compreensão em leitura do SIELE. Analisamos também a possível influência do conhecimento prévio da língua espanhola, antes do ingresso na UnB, no nível de proficiência dos participantes, assim como sua vivência no exterior e/ou estudo, atuação docente e certificação internacional.

#### **4.3.1.1 Iniciantes x formandos**

Nós dividimos os grupos por anos, mesmo o curso sendo estruturado em semestres, devido ao pequeno quantitativo de participantes em cada semestre. Esse mecanismo, inclusive, se torna útil para as testagens estatísticas, uma vez que passamos a ter mais participantes em cada grupo.

Na tabela 2, estão descritos os resultados obtidos a partir da análise estatística. É importante destacarmos que para alcançarmos a resposta da pergunta de pesquisa número quatro, fatiamos o grupo de participantes em quatro partes, a saber: 1º ano (iniciantes), 2º ano, 3º ano e 4º ano (formandos), como já mostramos.

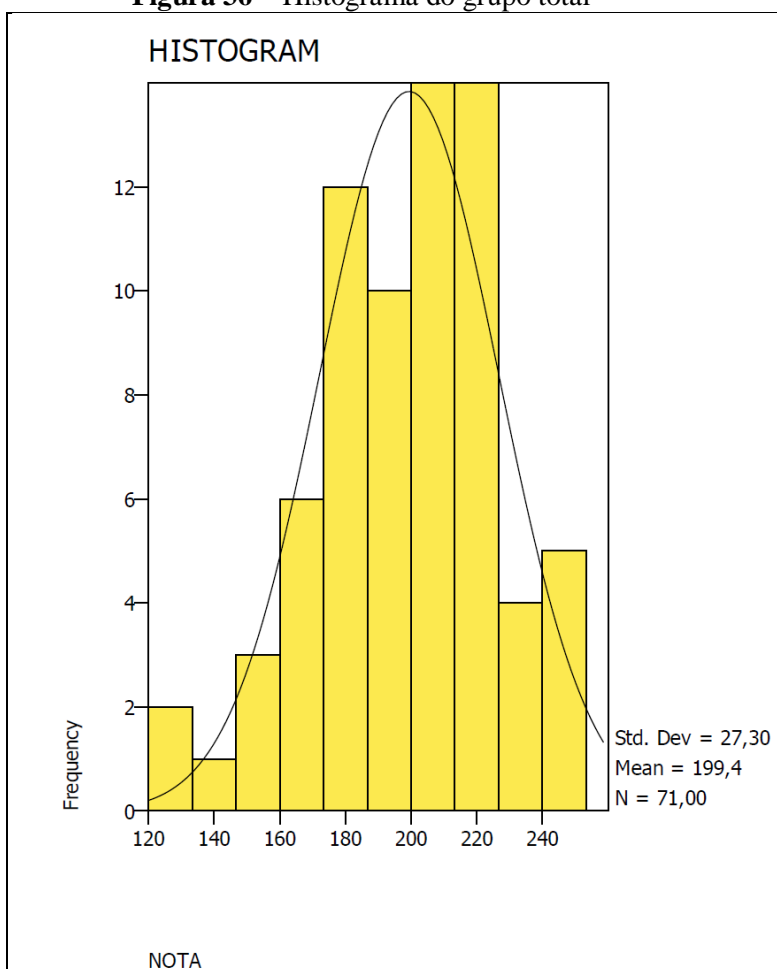
**Tabela 2** – Estatística descritiva por ano no curso

	Mín.	Máx.	Média	Md.	Moda	DP	Kurtosis	Skewness
<i>1º ano (N=12)</i>								
Pontuação	125	217,10	178,17	174,34	210,52/ 217,10	31,04	-1,19	-,11
Faixa	B1	C1	-	B1	B1	-	-	-
<i>2º ano (N=17)</i>								
Pontuação	131,57	243,42	199,68	203,94	203,94	25,90	2,11	-,84
Faixa	B1	C1	-	B2	B2	-	-	-
<i>3º ano (N=24)</i>								
Pontuação	157,89	243,42	200,92	197,36	197,36	25,22	-1,11	-,03
Faixa	B1	C1	-	B2	B2/C1	-	-	-
<i>4º ano (N=18)</i>								
Pontuação	177,63	250,00	211,25	213,81	217,10	21,98	-,40	,26
Faixa	B1	C1	-	B2/C1	C1	-	-	-

Fonte: nossa autoria

De acordo com as informações apresentadas dos dados estatísticos na tabela dois, percebemos que há diferenças entre os estudantes do primeiro ano do curso, chamados por nós de iniciantes, e do quarto ano, denominados formandos, referente à nota, como podemos observar nas notas mínimas, máximas, médias e medianas, por exemplo. Contudo, para sabermos se essas diferenças têm significância estatística, foi necessário rodar testes de normalidade, como mencionamos no capítulo metodológico. A partir da análise dos resultados desses testes, percebemos que os nossos dados não se distribuam normalmente, como pode ser notado observando os resultados da *Kurtosis* (iniciantes = -1,19 e formandos = -,40) e da *Skewness* (iniciantes = -,11 e formandos = ,26) na tabela dois e no histograma do grupo de total de participantes (Figura 36).

**Figura 36** – Histograma do grupo total



Fonte: nossa autoria

Por esse motivo, precisamos utilizar testes não paramétricos, que são testes mais adequados para a análise de dados de grupos que não se enquadram dentro de uma normalidade, uma vez que esses grupos apresentam distribuição assimétrica. Sendo assim, utilizamos o Kruskal-Wallis (KW), que compara os grupos, ou seja, faz comparação global para verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre grupos (considerando todos os grupos), porém esse teste não aponta onde estão essas diferenças caso existam. Em caso afirmativo, usamos o Mann-Whitney (MW), que faz comparação entre pares, para encontrar as diferenças.

**Tabela 3 – Kruskal-Wallis por nota e ano no curso**

	<i>Mean rank</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp.Sig<sup>73</sup></i>
<i>1º ano (N=12)</i>	22,38			
<i>2º ano (N=17)</i>	35,65			
<i>3º ano (N=24)</i>	36,69			
<i>4º ano (N=18)</i>	44,50			
<i>Total =71</i>		8,38	3	,039

Fonte: nossa autoria

Aqui notamos que há diferença entre as médias dos grupos, mas para afirmarmos que essa diferença tem relevância estatística, como comentado anteriormente, é necessário que o nível de significância (*Asymp. Sig. p.*)<sup>74</sup> seja inferior a ,05, que é o caso neste contexto, como está explicitado na tabela três. Por isso, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que se refere à proficiência em habilidade de leitura quando consideramos a pontuação.

**Tabela 4 – Mann-Whitney para diferenças entre iniciantes e formandos por nota**

	<i>Mean rank</i>	<i>Sum of ranks</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Asymp.Sig(2tailed)</i>
<i>1º ano (N=12)</i>	10,13	121,50		
<i>4º ano (N=18)</i>	19,08	343,50		
<i>Teste estatístico</i>			43,50	,006

Fonte: nossa autoria

<sup>73</sup> Nível de significância =  $p < ,05$

<sup>74</sup> Em estatística, esse termo significa *possivelmente verdadeiro*. Em outras palavras, o que não resulta de uma situação aleatória. Em geral, o valor de  $p < 0,05$  ou menor indica que estamos assumindo uma probabilidade de apenas 5% de que a informação dada não seja verdadeira. Disponível em: <https://www.diabetes.org.br/publico/colunistas/20-dr-augusto-pimazoni-netto/125-como-interpretar-a-significancia-estatistica>. Acesso em: 01 nov. 2019.



Com esses testes, percebemos que há diferença entre grupos (tabela 3). No entanto, como já queríamos testar de antemão, notamos que essa diferença está entre o par iniciantes/formandos, como podemos ver na tabela quatro, e também entre o par iniciantes/terceiro ano, como explicitaremos mais adiante.

Tais resultados são de extrema importância, pois nos mostram que há diferenças significativas estatisticamente no decorrer da graduação. Apesar dos testes KW e MW não mostrarem se houve evolução do início do curso até o último ano, podemos afirmar que a diferença mostrada por eles expressa evolução mesmo quando os estudantes ingressam no curso com algum conhecimento da língua, uma vez que os dados da tabela dois expõem e ratificam essa afirmação. Contudo, essa evolução não acontece de forma homogênea em todos os anos, o que pode ser percebido nas tabelas dois e três. De acordo com os dados dessas tabelas, podemos afirmar que não se vê com clareza essa evolução entre todos os anos. Sendo assim, só há diferença estatisticamente significativa no que tange à nota entre o primeiro e o quarto ano, como demonstrado, e entre o primeiro e o terceiro, apesar de ser menos expressiva neste último par: *Asymp. Sig= ,034*.

Sabemos que a robustez estatística das notas (pontuação) como variável intervalar é extremamente relevante para fazermos comparação entre elas e para percebermos as variáveis, já que é possível vermos as diferenças de notas mesmo quando não há mudanças de faixa, uma vez que diferentes notas são agrupadas em uma mesma faixa. Contudo, de acordo com a tabela cinco, observamos que existe diferença significativa também no que se refere a faixas, o que nos interessa bastante, pois além de o SIELE classificar seus candidatos utilizando esse tipo de parâmetro, acrescentamos a isso algo de extrema importância: a proficiência é de natureza ordinal, assim como as faixas, como mostramos no capítulo metodológico. Ressaltamos ainda o fato de as notas não dizerem nada a professores, coordenadores de curso, mas faixas sim.

Aqui se faz necessário explicitarmos novamente os intervalos de notas que compõem as faixas utilizadas pelo exame que utilizamos nesta investigação e na tabela cinco os dados do KW no tocante a faixas.

**Quadro 16** – Intervalo de notas entre cada faixa do SIELE

A1	32,99	A2	51,99	B1	59,99	B2	38,39	C1	33
----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	----	----

Fonte: nossa autoria

**Tabela 5 – Kruskal-Wallis por faixa e ano no curso**

	<i>Mean rank</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp.Sig</i>
<i>1º ano (N=12)</i>	23,92			
<i>2º ano (N=17)</i>	33,94			
<i>3º ano (N=24)</i>	37,44			
<i>4º ano (N=18)</i>	44,08			
<i>Total =71</i>		8,19	3	,042

Fonte: nossa autoria

Ainda nesse sentido, utilizamos o teste MW, tabela 6, para verificarmos entre quais pares estão essas diferenças entre faixas apontadas pelo KW. Desse modo, percebemos que só existe diferença significativa entre o primeiro e o quarto ano:

**Tabela 6 – Mann-Whitney para diferenças entre iniciantes e formandos por faixa**

	<i>Mean rank</i>	<i>Sum of ranks</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Asymp.Sig(2tailed)</i>
<i>1º ano (N=12)</i>	10,71	128,50		
<i>4º ano (N=18)</i>	18,69	336,50		
<i>Teste estatístico</i>			50,50	,010

Fonte: nossa autoria

Em resumo, percebemos que as diferenças em relação a faixas são menos ocorrentes porque elas englobam um conjunto de notas, como já vimos. Nesse sentido, notamos que no tocante a notas há diferenças estatisticamente significativas entre os iniciantes x formandos e entre os iniciantes x terceiro ano, já no que se refere a faixas, só há diferenças entre os iniciantes x formandos, como já discutido aqui.

#### **4.3.1.2 Estudo Prévio**

A maioria dos estudantes que ingressa no curso de Letras-Espanhol já teve contato com o estudo da língua espanhola. Esse estudo pode acontecer no ensino regular (público e/ou particular), em escolas de línguas no Brasil (públicas, como os CILs, e/ou particulares), em escolas no exterior (nenhum dos investigados teve essa experiência antes do seu ingresso na universidade), ou ainda aulas particulares. Todos esses aspectos já foram explicitados e

comentados neste estudo. Ainda nesse sentido, é imperioso dizermos que dos que estudaram o idioma espanhol, o tempo de estudo é bastante variável, assim como o nível que cursaram, destacando aqui que este foi informado pelos próprios participantes.

Na tabela sete, constam os dados coletados sobre a temática em comento e, na sequência, a análise desses dados para explicitarmos a quais conclusões chegamos.

**Tabela 7** – Estatística descritiva em relação ao estudo prévio

	Mín.	Máx.	Média	Mediana	Moda	DP	Kurtosis	Skewness
<i>Básico (N=5)</i>								
Pontuação	131,57	197,36	169,73	177,63		25,65	,00	-,81
Faixa	B1	B2	-	B1	B1	-	-	-
<i>Pré-int. (N=4)</i>								
Pontuação	144,73	250,00	213,81	230,26		48,20	2,10	-1,53
Faixa	B1	C1	-	C1	C1			
<i>Inter. (N=12)</i>								
Pontuação	164,47	230,26	192,98	194,07		20,29	-,72	,32
Faixa	B1	C1	-	B2	B2	-	-	-
<i>Inter. Sup. (N=5)</i>								
Pontuação	171,05	217,10	198,68	210,52		22,50	-2,98	-,59
Faixa	B1	C1	-	B2	B1/B2	-	-	-
<i>Avançado (N=31)</i>								
Pontuação	164,47	250,00	208,61	210,52		22,74	-,54	-,23
Faixa	B1	C1	-	B2	C1	-	-	-
<i>Outros<sup>75</sup> (N=14)</i>								
Pontuação	125,00	236,84	191,25	197,36		29,36	,80	-,93
Faixa	B1	C1	-	B2	B2	-	-	-

Fonte: nossa autoria

Baseando-nos na descrição estatística apresentada na tabela sete e no teste KW demonstrado na oito, podemos afirmar que o conhecimento prévio realmente é um fator preponderante no processo de ensino/aprendizagem-aquisição no curso de Licenciatura Espanhol da UnB quando falamos de notas, uma vez que o *Asymp. Sig.* é igual a ,026.

<sup>75</sup> O termo *outros* abarca quem somente estudou a língua espanhola no ensino regular e aqueles que nunca haviam estudo esse idioma.

**Tabela 8** – Kruskal-Wallis por nota e nível cursado

	<i>Mean rank</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>df</i>	<i>Asymp.Sig</i>
<i>Básico (N=5)</i>	15,00			
<i>Pré-int. (N=4)</i>	48,75			
<i>Inter. (N=12)</i>	29,25			
<i>Inter. Sup. (N=5)</i>	35,50			
<i>Avançado (N=31)</i>	43,03			
<i>Outros (N=14)</i>	30,25			
<i>Total =71</i>		12,78	5	,026

Fonte: nossa autoria

Para sabermos onde está essa diferença, utilizamos o teste MW. Sendo assim, podemos afirmar que ela acontece entre os grupos básico e avançado, entre o intermediário e o avançado, e também entre o avançado e outros quando falamos de nota, como podemos observar na tabela nove. Em relação aos demais, não há diferença estatisticamente significativa.

**Tabela 9** – Mann-Whitney para diferenças entre conhecimento prévio por nota

	<i>Mean rank</i>	<i>Sum of ranks</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Asymp.Sig (2tailed)</i>
<i>Básico (N=5)</i>	6,60	33,00		
<i>Avançado (N=31)</i>	20,42	633,00		
<i>Teste estatístico</i>			18,00	,006
<i>Inter. (N=12)</i>	15,75	189,00		
<i>Avançado (N=31)</i>	24,42	757,00		
<i>Teste estatístico</i>			111,00	,041
<i>Avançado (N=31)</i>	25,63	794,50		
<i>Outros (N=14)</i>	17,18	240,50		
<i>Teste estatístico</i>			135,50	,045

Fonte: nossa autoria

Quando falamos de faixas e utilizamos o KW, também houve diferença significativa entre os grupos investigados, como podemos ver na tabela 10. Para descobrirmos onde estão essas diferenças, utilizamos o MW que, por sua vez, compara os grupos em pares, algo já explicitado.

Desse modo, encontramos diferença entre os grupos básico e avançado, intermediário e avançado e entre o avançado e outros, como podemos notar na tabela 11.

**Tabela 10** – Kruskal-Wallis para diferenças entre conhecimento prévio por faixa

	<i>Mean rank</i>	<i>Chi-Square</i>	<i>Df</i>	<i>Asymp.Sig</i>
<i>Básico (N=5)</i>	19,10			
<i>Pré-int. (N=4)</i>	47,38			
<i>Inter. (N=12)</i>	29,92			
<i>Inter. S. (N=5)</i>	34,50			
<i>Avançado (N=31)</i>	42,37			
<i>Outros (N=14)</i>	30,43			
<i>Total (N=71)</i>		10,99	5	,05

Fonte: nossa autoria

**Tabela 11** – Mann-Whitney para diferenças entre conhecimento prévio por faixa

	<i>Mean rank</i>	<i>Sum of ranks</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Asymp.Sig(2tailed)</i>
<i>Básico (N=5)</i>	8,40	42,00		
<i>Avançado (N=31)</i>	20,13	624,00		
<i>Teste estatístico</i>			27,00	,013
<i>Interm. (N=12)</i>	16,42	197,00		
<i>Avançado (N=31)</i>	24,16	749,00		
<i>Teste estatístico</i>			119,00	,050
<i>Avançado (N=31)</i>	25,48	790,00		
<i>Outros (N=14)</i>	17,50	245,00		
<i>Teste estatístico</i>			140,00	,040

Fonte: nossa autoria

De acordo com tudo que foi exposto, o estudo prévio é aspecto relevante no nível de proficiência dos graduandos de Letras-Espanhol. No entanto, notamos que apesar dos que tiveram contato com a língua antes do seu ingresso no curso terem estudado em distintas escolas, esse fator não se mostrou preponderante para o desenvolvimento da proficiência em espanhol.

### **4.3.1.3 Outras características: estudos no exterior, experiência docente e certificação internacional**

No que tange a esses aspectos, não houve nenhum caso de alguém que haja morado ou estudado fora do país antes de ingressar no curso de Licenciatura Espanhol da UnB. Entretanto, quatro desse grupo tiveram essa oportunidade ao longo do curso no que se refere a estudo. Tal oportunidade teve duração de um a dois meses. No tocante à prática docente, sete dos nossos participantes tiveram ou estão tendo essa experiência. Elas variam de um a três anos. E na situação de possuir algum certificado de proficiência internacional, temos somente quatro dos participantes. Todas essas características já foram mostradas na seção de perfil dos participantes. No entanto, serão explicitadas mais detalhadamente no quadro 16.

É importante ressaltarmos que, para uma melhor compreensão, nomeamos, numericamente (1-11), os participantes que possuem uma ou mais de uma dessas características para verificarmos se elas podem interferir positivamente na formação deles, como consta no quadro 17. Cabe destacarmos ainda que o estudo prévio já foi tratado na subseção anterior. Contudo, ele entra aqui somente como uma característica a mais dos participantes que possuem algum dos aspectos já citados.

**Quadro 17** – Fatores que podem interferir positivamente na proficiência

Participante	Estudo prévio	Estudo no exterior	Experiência docente	Certificação internacional	Tempo de curso	Faixa/Nível
1	-	8 semanas	-	-	4º ano	B2
2	Avançado	4 semanas	-	-	4º ano	C1
3	Avançado	-	1 ano	DELE	4º ano	B2
4	-	6 semanas	-	DELE	4º ano	C1
5	Avançado	-	1 ano	DELE	4º ano	C1
6	Avançado	-	1 ano	-	4º ano	C1
7	Avançado	-	2 anos	-	3º ano	B2
8	Avançado	-	-	DELE	3º ano	C1
9	Avançado	-	3 anos	-	3º ano	C1
10	Avançado	-	2 anos	-	3º ano	C1
11	Intermediário	4 semanas	2 anos	-	1º ano	C1

Fonte: nossa autoria

Notamos, nesse sentido, que do total de participantes ( $N=71$ ) somente 11 possuem algumas das características analisadas nesta subseção. Desse modo, percebemos que desses 11, oito alcançaram o nível máximo do simulado aplicado (C1) e outros três o segundo melhor nível (B2), o que representa um desempenho muito bom na prova de compreensão escrita do SIELE.

Nessa perspectiva, acreditamos que essas características podem interferir positivamente no nível de proficiência de estudantes em formação docente. Contudo, é relevante dizermos que isso se deu também aliado, na maioria das vezes, a outras características como tempo de curso e estudo prévio, como podemos ver no quadro apresentado.

#### 4.4 Implicações dos resultados para a formação de professores de ELE

Nesta seção, discutimos os níveis atingidos pelos professores em pré-serviço em relação ao que consideramos minimamente aceitável para a carreira inicial de professor do idioma espanhol.

##### 4.4.1 Nível dos formandos e o mínimo para o professor

O grupo de formandos está composto por 18 participantes, o que corresponde a 25% do total de participantes do estudo, lembrando que essa estimativa foi feita baseando-nos nos estudantes que estão “concluindo” a universidade. Desse total, nove atingiram a faixa C1, sete a B2 e somente dois a B1. Nessas faixas, de acordo com os descritores do QCER, apresentados no quadro 18, podemos observar o que é esperado em cada faixa de quem faz a prova.

**Quadro 18**<sup>76</sup> – Excerto dos descritores do QCER

<b>C1</b>	Consegue entender detalhadamente textos longos e complexos, relacionados ou não à sua própria área de especialidade, desde que possa reler seções difíceis.
<b>B2</b>	Pode ler com um alto grau de independência, adaptando estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins e usando fontes de referência apropriadas seletivamente. Possui um amplo vocabulário ativo de leitura, mas pode experimentar alguma dificuldade com

<sup>76</sup> C1 – Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections. B2 – Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms. B1 – Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 10)

	expressões de baixa frequência.
<b>B1</b>	É capaz de ler textos factuais diretos sobre assuntos relacionados ao seu campo e interesse, com um nível satisfatório de compreensão.

Fonte: *Council of Europe*, 2001, p. 10

A partir dessas informações, acreditamos que para a habilidade de leitura, o mínimo que se espera é que esse grupo atinja o nível B2, o que se justifica pelas características que estão descritas no quadro, já que esse leitor lê com alta independência, se adapta a estilo e velocidade em textos variados e possui amplo vocabulário. Essas são características vitais para a prática da docência em nível básico de educação. Claro que almejamos mais do que isso, mas devemos sublinhar que isso é o que esperamos no início da carreira. Até porque sabemos que no exercício da profissão desenvolvemos muito nossas habilidades linguísticas, além das pedagógicas, claro.

Além disso, ressaltamos que não consideramos o nível B1 como satisfatório, porque o leitor que é classificado nesse nível tem proficiência restrita ao seu interesse e campo, o que não é suficiente para o desempenho da função de docente, como sabemos, pois um professor de LE deve ter conhecimento de sua área e também conhecimentos diversos, já que grande parte da sua proficiência deve estar relacionada ao uso geral da língua, como já discutimos neste estudo. Percebemos ainda que no B1 o leitor não possui um repertório lexical amplo e que sua leitura se restringe a textos factuais. Cabe sublinharmos que a formação continuada também é de suma importância para a melhoria no desempenho do nosso ofício. Em outras palavras, a nossa prática, em geral, melhora o nosso nível de proficiência.

Em resumo, explicitamos aqui qual o nível mínimo de proficiência que esperamos de um professor de LE em carreira inicial e suas características como leitor. Mostramos também que dos participantes desta pesquisa que se encontram no último ano do curso, a grande maioria (16) está ou no nível C1 ou no B2, e apenas dois deles foram classificados como de nível B1, ou seja, estariam abaixo do mínimo exigido segundo nossa classificação. Isso mostra que 88,88% deles atingiram o que consideramos como (minimamente) adequado ou acima disso. Em relação aos outros dois, acreditamos que o restante do curso possa sim ser proveitoso a ponto de fomentar a mudança de ambos para a próxima faixa (B2), pois eles alcançaram a nota 177,63 e, no SIELE, quem atinge 178, na prova de compreensão escrita, é classificado como de nível B2.

Sendo assim, acreditamos que na habilidade de leitura, os estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UnB estão saindo da universidade com proficiência



“adequada” na maioria dos casos e em outros com o minimamente aceitável, o que é bastante positivo, já que a nosso ver todos estariam “capacitados” em leitura para a carreira inicial de docente em ELE.

#### ***4.4.2 Nível dos iniciantes e o desenvolvimento da proficiência***

Aqui, apresentamos e discutimos os resultados alcançados pelos participantes que se encontram no primeiro ano do curso de Licenciatura em Espanhol, o que representa 12 participantes (17%) do total. Desses, dois atingiram a faixa C1, três a faixa B2 e sete a B1. Isso nos faz perceber que há uma inversão em relação aos formandos, grupo no qual a maioria se enquadrou no C1, enquanto no grupo de iniciantes, a maioria foi classificada como B1. Dos que alcançaram a faixa C1 no grupo de iniciantes, a máxima avaliada pelo SIELE, como já mostrado, um estudou em escola de Línguas (CIL) até o intermediário, estudou um mês na Espanha e tem dois anos de experiência como docente. O outro, por sua vez, cursou até o avançado em escola de línguas (CIL), o que provavelmente interferiu positivamente na proficiência deles.

Observando os dados expostos no que se refere à comparação entre esses dois grupos (iniciantes/formandos), imaginamos, baseando-nos no QCER, na nossa experiência como docente e também em cursos consolidados na região, como o UnB idiomas, computamos quantas horas de curso de língua espanhola são necessárias para que haja mudança de faixa de proficiência.

Nesse sentido o QCER aponta que são necessárias entre 90 – 100 horas para o aluno progredir do nível A1 para o A2 e outras 90 – 100 aproximadamente para progredir do A2 para o B1. No B1, imagina-se que são necessárias entre 350 – 400 horas, para o B2 cerca de 500 – 600, para o C1 de 700 a 800 e, por fim, para o C2 entre 1000 – 1.200 horas. Devemos ressaltar que essas horas são cumulativas, ou seja, cada nível progredido pelo estudante é somado à carga horária cursada nos níveis anteriores. Isso é pensando no desenvolvimento das habilidades linguísticas, a saber: compreensão escrita, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral e/ou interação oral. Desse modo, fizemos uma contabilização da carga horária das disciplinas do curso de Letras-Espanhol da UnB que são voltadas para o ensino do ELE a fim de fazermos um comparativo com o exposto para inferirmos até que nível os estudantes desse curso teoricamente aumentariam sua proficiência.

Segundo as disciplinas da grade do curso, em anexo, esses estudantes têm as disciplinas de Teoria e Prática do Espanhol oral e Escrito 1, 2 e 3, cada uma com carga horária de 60 horas (total=180), o que na teoria já classificaria um estudante que concluiu a metade do segundo ano do curso como de nível A2. Soma-se a isso a disciplina de Gramática da Língua Espanhola, com 45 horas, e Gramática Comparada Espanhol-Português, outras 45. Ou seja, em meados do terceiro ano, ele estaria adentrando no B1, o que é baixo para o nível considerado por nós como minimamente adequado para um docente recém-formado.

Contudo, não podemos deixar de destacar que apesar das outras disciplinas do curso não serem exatamente voltadas para o ensino da língua, elas contribuem bastante no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Exemplo disso seriam as matérias de literatura, que são seis. Estas nos interessam bastante, pois acreditamos que interferem muito na habilidade de leitura. Temos disciplinas voltadas para a prática escrita, além dessa habilidade ser desenvolvida ao longo do curso, assim como as demais habilidade. Ainda podemos citar o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala com a disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Espanhola (optativa).

A todo o exposto, devemos acrescentar ainda como fatores que podem interferir no desenvolvimento da proficiência desses estudantes o estudo prévio (a maioria possui em alguma medida), a prática docente, estudo no exterior etc., como já discutimos neste trabalho. Além disso, devemos destacar fatores que podem servir de facilitadores ou vice-versa, são eles: idade, motivação, conhecimento de mundo, exposição à língua fora do ambiente estudantil, quantidade de tempo gasto com estudo individual, entre outros.

A partir disso, acreditamos que existem poucas matérias voltadas para o ensino da língua, pois a impressão que temos é de que quem entra sem nenhum conhecimento prévio ou sem alguma outra característica citada aqui, provavelmente não atingirá o nível que imaginamos como mínimo adequado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traçou o perfil de professores em pré-serviço, com o uso de questionário *on-line* Google forms com perguntas abertas e fechadas, na Universidade de Brasília, e investigou a proficiência em leitura em língua espanhola desses participantes, por intermédio da aplicação da prova de compreensão escrita do exame *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE) modelo 0, a qual foi escolhida e analisada previamente para verificar a pertinência de seu uso e sua posterior utilização devido suas características. A avaliação de proficiência foi feita a partir dos descritores do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) e do guia do exame SIELE, que se fundamenta no próprio QCER, para classificar os participantes de acordo com as faixas desse quadro.

Construímos gráficos utilizando planilhas e fórmulas do Excel para dar maior segurança e credibilidade à nossa análise de estatística descritiva (média, mediana, moda, desvio-padrão e porcentagens, por exemplo). Além disso, foi necessário o uso de testes estatísticos não paramétricos (Kruskal-Wallis e Mann-Whitney), uma vez que percebemos que os dados coletados não se distribuíam normalmente, após termos realizado testes de normalidade. Os resultados desses testes foram apresentados em tabelas para objetivar a nossa análise e facilitar a compreensão do leitor. A partir disso, foi possível verificar se existiam diferenças entre os grupos investigados, a saber: iniciantes x formandos, estudo prévio x não ter conhecimento da língua, experiência como docente x não ter experiência, possuir certificação internacional x não possuir certificação e estudo no exterior x nunca ter estudado fora do país.

Após verificarmos o nível de proficiência dos 71 participantes e relacioná-lo às suas diferentes categorias, estipulamos o nível B2 como o minimamente adequado para um professor de LE em carreira inicial. Essa escolha deveu-se aos descritores dessa faixa segundo o QCER, o contraste entre ela e o nível B1, o que mostramos no capítulo de análise. E apesar de não termos estudos empíricos para afirmarmos categoricamente que esse deva ser o limiar mínimo exigido na habilidade de leitura de um docente em carreira inicial, decidimos por essa faixa porque, além do já exposto, acreditamos que a experiência deste docente/pesquisador leva a essa conclusão, o que demonstra ser uma decisão intuitiva, mas também de análise de um conjunto de fatores, como já discutido neste trabalho.

Com esses resultados e segundo as análises já discutidas neste estudo, percebemos que os iniciantes pontuam menos que os formandos, isto é, têm proficiência menor que os formandos. Supomos que isso aponte para um provável desenvolvimento na proficiência. No entanto, para verificarmos isso, é necessário que sejam feitos estudos longitudinais. Vimos que existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de iniciantes (primeiro ano) e de formandos (quarto), e entre os do primeiro e os do terceiro ano, ambos no que se refere à nota. No que tange à faixa, existe diferença significativa somente entre o primeiro e quarto ano, par que nos interessa já que faz parte de uma das nossas perguntas de pesquisa.

Referente ao estudo prévio, as diferenças existentes estão entre o avançado e os demais níveis, a saber: básico, intermediário e outros (só cursou o espanhol no ensino regular ou nunca cursou) no que tange à nota. Em relação à faixa, as diferenças estão entre quem cursou o básico e os que cursaram o avançado, quem cursou o intermediário e o avançado e ainda entre os que cursaram o avançado e os que nunca estudaram a língua espanhola ou só estudaram no ensino regular. É importante ressaltarmos que essas informações referentes aos níveis cursados partiram dos próprios pesquisados, como já expusemos no capítulo de análise.

Salientamos que estudo no exterior, certificação internacional e a prática docente parecem ser fortes indicadores de interferência positiva na proficiência dos participantes. Contudo, o local de estudo (escola de línguas particular ou CIL, por exemplo) não demonstrou interferir no nível de proficiência, o que também já foi discutido.

Com isso, acreditamos que os resultados desta pesquisa trazem informações úteis que servem como apoio para o desenvolvimento de outras pesquisas na área de Linguística Aplicada, mais especificamente na área de avaliação de proficiência, e que também seja factível evidenciar possíveis falhas no processo de formação desses futuros professores para que haja uma melhora na formação desses profissionais e, a partir dessas informações, informar a tomada de medidas por parte da instituição de ensino, quando necessária, relevante para o processo de ensino-aprendizagem de LE, mais especificamente de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Nesse sentido, podemos pensar numa análise da grade curricular, estratégias didático-pedagógicas de acompanhamento de desempenho, por exemplo, que podem ser realizadas pelos docentes desse curso, utilizando informações que foram aqui apresentadas.

Cabe ressaltarmos ainda que os participantes foram informados sobre o seu desempenho no simulado do SIELE por e-mail, ou seja, houve retroalimentação dos resultados. No que tange

à retroalimentação para curso, acreditamos que é possível divulgar esses dados com apresentação deste trabalho ao grupo de docentes da universidade, disponibilização em meio virtual e divulgação no meio acadêmico (apresentações em congressos e produção de artigos).

### **5.1 Limitações desta pesquisa**

De acordo com os resultados apresentados, percebemos que há diferença de nível ao longo do curso investigado tanto em relação à nota como à faixa quando comparamos indivíduos ao longo dos anos do curso, em relação ao estudo prévio, à prática docente, à certificação internacional e ao estudo no exterior, todos esses tópicos já foram apontados aqui. No entanto, como este estudo não foi longitudinal, não é possível fazermos afirmações científicas sobre o desenvolvimento dos alunos, mas apenas mapeá-lo.

Destacamos também o quantitativo de participantes que não foi amplo para uma pesquisa quantitativa, uma vez que os grupos eram formados por menos de 30 participantes, por exemplo.

### **5.2 Estudos futuros**

Neste estudo, não demonstramos quais disciplinas possivelmente causam melhoria na proficiência dos participantes, se a carga horária das disciplinas voltadas para o ensino da língua espanhola é suficiente para fazer com que eles mudem de faixa de proficiência ou se é o conjunto das diversas disciplinas que causa isso, o que já sabemos que não acontece ano a ano.

Gostaríamos de saber ainda se existe algum momento do curso que os participantes ficam estagnados em determinada faixa, em que medida as disciplinas que não são relacionadas ao ensino da língua os fazem progredir no nível de língua, se há a necessidade de mais disciplinas voltadas para a língua, ou seja, se o aumento da carga horária desse conjunto de disciplinas se faz necessário. Enfim, existem minúcias que se perdem durante os anos do curso que gostaríamos de explorá-las com mais detalhes, principalmente em relação aos participantes do segundo e terceiro ano de curso, que não foram foco desta pesquisa, apesar de termos coletado seus dados e, inclusive, explicitá-los em alguns momentos deste trabalho. Em outras palavras, ficamos apenas no campo da intuição em relação a esses tópicos. Contudo, é relevante salientarmos que eles não faziam parte dos nossos objetivos de pesquisa.

Imaginamos que com essas informações, poderíamos entender melhor o que acontece com os estudantes desse curso ao longo dos seus anos, pois acreditamos que a partir disso poderíamos ter respostas que pudessem fomentar possíveis mudanças no curso, caso necessárias, para oferecer melhor formação a esses futuros professores de LE.

Gostaríamos de entender melhor em qual ano do curso eles mais evoluem em proficiência, isto é, após cursarem quais disciplinas, investigar com mais profundidade o que acontece no segundo e no terceiro ano, como já mencionado, verificando a estrutura curricular, os conteúdos previstos nas ementas e o que é realmente exequível com a carga horária de cada disciplina e mesmo do curso como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). O professor de Língua Estrangeira em Formação*. 3. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2009, p. 11-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. As Competências no Modelo da Operação Global de Formação. *In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). As Competências por Dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 9-19, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, vol. 3, n. 1, p. 07-19, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **“Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

ANDRELINO, P. J. A caracterização de Instruções de Professores de inglês: contribuições para a elaboração de tarefas para um teste oral. *In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. (org.). Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 95-112.

AZEVÊDO, A. M. B. de. **A concepção do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais para os atores educacionais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACK, A. C. P. et al. **A pertinência da leitura na formação docente: algumas palavras**. In: Seminário de leitura e produção textual (SELEP), v. 3, 2013. Criciúma. *Anais...*Criciúma: Ediunesc, 2013. n.p.

BERMAN, R. A. Syntactic components of the foreign language reading process. In: ALDERSON, J. C. and URQUHART, A. H. (eds.), **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

BERNHARDT, E. B.; KAMIL, M. L. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 15-34, 1995.

BLANK, C. A. A intercompreensão em línguas romanas. **Hispeci & Lema on-line**. Bebedouro, ano 1, v. 1, 2009.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 3th ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1992.

BORDÓN, T. **La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE**. Carabela 48. Madrid: SGEL, 2000.

BORGES-ALMEIDA, V. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em LETRAS: implicações para a validação de um teste**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

BORTONE, M. E. A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. C. (org.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas Perspectivas**. 1. ed., v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2015.

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITISH COUNCIL. EAQUALS core inventory for general English. 2nd edition, United Kingdom, 2015. Disponível em: <https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/pub-british-council-eaquals-core-inventoryv2.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BROWN, H. D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. New York: Longman. 2004

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e



Estudos da Linguagem, São Paulo, v. 6, 1997. [19] p. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4098>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C; SCHMIDT, R. W. (eds.). Language and communication. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, n. 1, 1980.

CANDLIN, C. N. **Explaining communicative competence limits of testability?** In Stanfield. 1986, p. 38-57.

CANTERO, F. J. S. **Oír para leer:** la formación del mediador fónico en la lectura, en A. Mendoza (dir.): La seducción de la lectura en edades tempranas. Madrid: M.E.C.D. - Colección Aulas de Verano, p. 75 – 100, 2002.

CAROLA, C. H. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas:** desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARREIRO, J. C. S. **Reflexões sobre a formação do futuro professor de espanhol na Universidade Federal da Paraíba.** 2014. Monografia (Licenciatura em Letras-Espanhol) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **TEIAS:** Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. Trad. de M<sup>a</sup> José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CINTRÃO, H. P. Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta. In: **Tradterm**, São Paulo, v. 12, p. 69-104, 2006.

COHEN, A. **Strategies in learning and using a second language.** Harlow: Longman, 1998.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Enseñar a leer, enseñar a comprender.** Madrid: Celestes ediciones/MEC, 1996.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers? oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R.

B.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. (Org.). **Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas**: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 59-71.

CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (orgs.). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas, Pontes Editores, 2017.

COUNCIL OF EUROPE. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg Cedex, France, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/overview-of-cefr-related-scales>. Acesso em: 11 out. 2019.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of educational research**, [s. l.], v. 49, p. 222-252, 1979.

DEGACHE, C. **Didactique du plurilinguisme**: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Synthèse de l'activité de recherche. UFR des sciences du langage, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 2006.

DIAS, E. O efeito retroativo de um teste de proficiência na formação do professor de língua estrangeira. *In*: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. (org.). **Perspectivas em Avaliação no Ensino e Aprendizagem de Línguas**: Pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 113-148

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. *In*: Kaplan, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

DURÃO, A. B. A. B. ¿Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Brasília, v. 12, p. 13-28, 2002.

EBEL, R.L.; FRISBIE, D.A. **Essentials of Educational Measurement**. 5th ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ESCUDE, P.; JANIN, P. Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Paris: CLE international, col. 128, 2010.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. *In*: HORNBERGER, N. and CORSON, D. (eds.). *In*: Research Methods in Language and education. **Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Publishers, p. 145-152, 1997.

FERNANDES, A. M. A avaliação da metalinguagem em um teste de proficiência oral: análise da produção oral de duas professoras de língua inglesa. *In*: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R.

B.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. (org.). **Perspectivas em Avaliação no Ensino e Aprendizagem de Línguas**: Pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. 1. ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 73-94.

FERNANDES, A. M. **A (meta)linguagem para explicação gramatical em língua inglesa**: subsídios para elaboração de tarefas do teste oral EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira). 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2016.

FONSECA, L. S. S. **A Agência na Formação de uma Professora de Língua Estrangeira Espanhola em Contexto Pré-Serviço**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GADDIS, G. M.; GADDIS, M. L. **Introduction to biostatistics**. Part. 2: descriptive statistics. *Ann Emerg Med.*, v. 19, n. 3, p. 309-315, mar. 1990.

GADDIS, G. M.; GADDIS, M. L. **Introduction to biostatistics**. Part. 5: statistical inference techniques for hypothesis testing with nonparametric data. *Ann Emerg Med.*, v. 19, n. 9, p. 1.054-1.058, sept. 1990.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau**: por uma outra leitura da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GIGLIO, C. L. F. M. **A compreensão leitora em manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira de 1945-1990**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, [Detroit], v. 6, p. 126-135, 1967.

GRABE, W. Currents developments in second-language Reading research. **TESOL Quarterly**, [s. l.], vol. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and researching reading**. London: Longman, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. (eds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994. p. 105-117.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], vol. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HALADYNA, T. M. **Developing and validating multiple-choice test items**. 3rd ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 1983.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge:Cambridge University Press, 1999.

HYMES, D. H. "On communicative competence". *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

INSTITUTO CERVANTES. **Guia para realização do exame SIELE**, 2018.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. **Universitas Psychologica JCR**, v. 6, p. 507-521, 2007.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**. Um estudo das questões em língua espanhola no Enem. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes , 1999.

KATO, M. A. Reconhecimento instantâneo e processamento em leitura. **Séries estudos 8**, Uberaba, 1984.

KLEIMAN, A. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. **Ilha do Desterro**, Florianópolis: UFSC, p. 67-82, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KULIKOWSKY, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *In*: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Brasília: Embajada de España, v. 9, p. 11-19, 1999.

LANZONI, H. de P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V.J.; PEREIRA. **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. p. 13-37.

LEFFA, V. J. **ReVEL na escola: ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo**. *ReVEL*, [Brasil], v. 14 , n. 27, 2016. [12].

LOURENÇO, R. L. A. **Olho mágico: a competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARTINS, T. H. B. **Subsídios para elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MARTINS, T. H. B. Subsídios para elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês: foco na consciência de linguagem e aspectos centrais da fala do professor em aulas de língua estrangeira. *In*: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA Da SILVA, V. L. (org.). **Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas**: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. 1. ed. Campinas: Pontes Editora, 2017, v. 1, p. 149-169.
- MATEUS-LESSA, E. C.; PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura utilizadas por alunos universitários de Licenciaturas distintas. **UNOPAR Científica**: Ciências Humanas e Educação, Londrina, v. 12, n. 2, p. 5-10, Out. 2011.
- MCHUGH, M. L. **Descriptive statistics**. Part II: most commonly used descriptive statistics. *J Spec Pediatr Nurs.*, v. 8, n. 3, p. 111-116, jul./sep. 2003.
- MENDOZA FILLOLA, A. La formación lectora en la etapa escolar. *In*: GARCÍA, R.L. (ed.). **Literatura infantil en la escuela**, Alicante: Universidad-Caja de Ahorros del Mediterráneo, 2000, p. 9-34.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: ossey-Bass Publishers, 1998.
- MESSICK, S. Validity. *In*: LINN, R. L. (ed.). **Educational measurement**. New York: Macmillan, 1989, p. 13-103.
- MESSICK, S. Validity. *In*: LINN, R. L. (ed.). **Educational Measurement**. 3rd. ed. Phoenix, AZ: American Council on Education/Orix Press, 1993. p.13-103.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n.3, 2º sem. 1996.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, J. A. A. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa, 2004.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. *In: Perspectivas teóricas y metodológicas*: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación. 2003, p. 503-514.

PEARSON, P. D. CAMPERELL, K. Comprehension of text structures. *In: RUDDELL, R. B. RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (eds.). Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 2001, p. 448-468.

PERRENOUD, P. Introdução. *In: Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999, 9-18.

PIETRARÓIA, C.M.C. **Percursos de leitura**: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.

PINTO, P.T.; CONSOLO, D. A. Uma análise de entrevistas em língua inglesa de formandos em Licenciatura em Letras com base na Linguística de Corpus. *In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. (org.). Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas*: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 171-190.

PIRES-O'BRIEN, J. De onde surgiram o Espanhol e o Português? **PortVitoria**, UK, v. 1, jul./dec. 2011.

PROCAILO, L. Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. **Revista X**, [Paraná], v. 2, p. 19-36, 2007.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional. *In: CONSOLO, D. A. ; GATTOLIN, S. B. ; TEIXEIRA DA SILVA, V. (org.). Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas*: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 41-58.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 27- 44, jan./abr. 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G. O professor de inglês de instituto de línguas, trabalho e constituição profissional. **Revista X**, [Paraná], v. 2, p. 1-20, 2006.

RANGEL, E. F. M. A formação de leitores a partir de leitura e interpretação de gêneros textuais. **Anais do VII Seminário Internacional em Letras**, [s.l.], v. 01, p. 01-10, 2007.

RINGBOM, H. **On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production**. *Language Learning*, [s. l.], v. 42, n.1, 1992.

RODRIGUES, C. F. de S.; LIMA, F. J. C. de; BARBOSA, F. T. Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, v. 67, p. 619-625, 2017.

RUMELHART, D.E. Schemata: the building blocks of cognition. *In*: SPIRO, R. J. et al. (eds.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1980, p. 3-26.

SAUL, A. M. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. *In*: **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 25-51.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, [Rio Grande do Sul], v. 7, n.1, p. 30-48, jan./abr. 2009.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [Campinas], vol. 36, p. 11-22, 2000.

SHIOTSU, T. **Linguistic Knowledge and processing efficiency as predictors of L2 reading ability: a component skills analysis**. Unpublished PhD dissertation. University of Reading. 2003.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, vol. 1/2, n. 28.,jan./dez. 2006.

SOLÉ, I. **Estrategias de Lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K. and LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**, London: Sage, 1994, p. 236-247.

STANOVICH, K.E. Towards an Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. **Reading Research Quarterly**, [s. l.], v. 16, n. 1, 1980.

TUMOLO, C.H.S.; TOMITCH, L.M.B. Avaliando a leitura em inglês: uma reflexão sobre itens de testes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [Minas Gerais], v. 7, n. 2p. 67-88, 2007.

TWYXCROSS, A.; SHIELDS, L. **Statistics made simple**. Part 1: mean, medians, and mode. *Paediatr Nurs.*, v. 16, n. 4, p. 32-32, may. 2004.

UR, P. **A course in language teaching**: Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

URQUHART, A. H. e WEIR, C. J. **Reading in a second language: process, product and practice**. Harlow: Longman, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIR, C. J. **Language testing and validation: an evidence-based approach.** Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

WINDISH, D. M.; DIENER-WEST, M. A. **clinician-educator's roadmap to choosing and interpreting statistical tests.** J Gen Intern Med., v. 21, n. 6, p. 656-660, jun. 2006.



## APÊNDICE

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Avaliação de Proficiência em Leitura em Língua Espanhola dos Estudantes de Letras”, de responsabilidade do Prof. mestrando Eder de Souza Silva, discente da Universidade de Brasília (UnB) e membro do grupo de pesquisa Avaliação e Formação Docente (AVALIA), abrigado nesta universidade, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esta pesquisa é recorte do projeto “Mapeamento da proficiência linguístico-pedagógica do aluno de Letras”, de responsabilidade de minha orientadora no mestrado, Prof. Dra. Vanessa Borges de Almeida.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o nível de proficiência em leitura dos alunos do curso de Letras – Espanhol da UnB nos seus variados semestres, verificando, assim, seu domínio de proficiência nessa habilidade. Para tanto, será realizada a aplicação de simulado de um exame de proficiência internacional, e a correção será feita de acordo com os parâmetros de avaliação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). Os dados coletados podem servir inclusive como suporte em decisões pedagógicas futuras da universidade. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade para cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

Sendo esta uma pesquisa de mestrado, a coleta de dados será realizada em momentos estratégicos no decorrer deste semestre (1º/2019) por meio de aplicação de um questionário e de um simulado de exame de proficiência internacional, como já dito, constando somente a prova de leitura deste exame. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Para você, esta pesquisa poderá contribuir de forma direta: (a) permitindo-lhe conhecer as características de um importante exame de proficiência internacional sem nenhum custo; e principalmente (b) oferecendo-lhe *feedback* objetivo quanto ao seu nível de proficiência neste momento do curso.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício financeiro. É importante entender que a pesquisa utilizará *simulado* de exame, o que significa que os resultados não serão oficiais e você não receberá nenhum certificado de agências internacionais. Ao assinar este termo, você concorda em participar da pesquisa. Entretanto, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo e-mail [ederdelacroix@gmail.com](mailto:ederdelacroix@gmail.com), ou ainda pelo telefone (61) 98150-1760.

O pesquisador garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por e-mail, no formato de tabelas anônimas com a pontuação da prova, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

O projeto ao qual este está vinculado foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br). Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra, com você.

Mestrando Eder de Souza Silva  
Pesquisador responsável (UnB – IL – LET/PGLA)

\_\_\_\_\_  
Sim. Eu quero participar.

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Matrícula na UnB: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÉNDICE B - SIELE – Prueba de Comprensión de Lectura**

Hoja de Respuestas

Nombre: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

TAREA 1				Evaluador
1	A	B	C	
2	A	B	C	
3	A	B	C	
4	A	B	C	
5	A	B	C	

TAREA 4 – TEXTO A		Evaluador
1		
2		
3		
4		

TAREA 2				Evaluador
1	A	B	C	
2	A	B	C	
3	A	B	C	
4	A	B	C	
5	A	B	C	

TAREA 4 – TEXTO B		Evaluador
5		
6		
7		
8		

TAREA 3				Evaluador
1	A	B	C	
2	A	B	C	
3	A	B	C	
4	A	B	C	
5	A	B	C	
6	A	B	C	
7	A	B	C	
8	A	B	C	

TAREA 5				Evaluador
1	A	B	C	
2	A	B	C	
3	A	B	C	
4	A	B	C	
5	A	B	C	
6	A	B	C	
7	A	B	C	
8	A	B	C	
9	A	B	C	
10	A	B	C	
11	A	B	C	
12	A	B	C	

# AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DOS GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

Você está sendo convidado a participar de uma importante pesquisa, realizada pelo pós-graduando Eder de Souza Silva, para conhecermos o perfil do aluno de Letras da UnB. Após responder o questionário, você receberá uma cópia da versão completa deste termo por e-mail.

O seu nome **NÃO** será divulgado.

Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e livre de qualquer remuneração ou benefício.

Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Ao responder este questionário, você está participando da primeira etapa da investigação. As outras consistem na aplicação de um **SIMULADO** de um exame de proficiência e uma possível entrevista.

É importante entender que a pesquisa utilizará simulados de exames de proficiência internacional, o que significa que os resultados não serão oficiais e você não receberá nenhum certificado de agências internacionais. Entretanto, você receberá **FEEDBACK** a respeito do seu resultado nos simulados.

**\*Obrigatório**

## 1. Endereço de e-mail \*

---

## 2. Você concorda em participar?

*\* Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não *Pare de preencher este formulário.*

*Ir para a pergunta 2.*

## Perfil e contato

### 3. Qual o seu nome? (Esta informação não será divulgada) \*

---

### 4. Qual o seu código de matrícula na UnB? \*

---

### 5. Data de nascimento \*

---

*Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

**6. Gênero \****Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Outro: \_\_\_\_\_

**7. Raça \****Marcar apenas uma oval.*

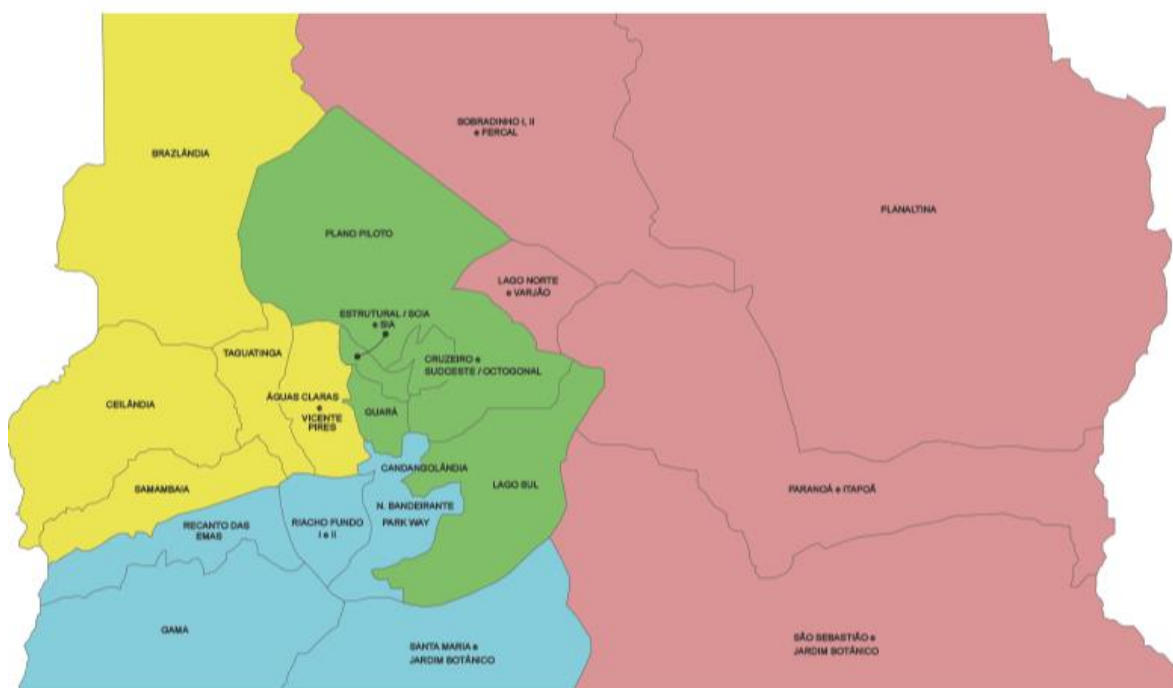
- Amarela ou oriental
- Branca
- Indígena
- Parda, morena ou mulata
- Preta
- Outro: \_\_\_\_\_

**8. Você é deficiente? \****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**9. Onde você residia antes de ingressar na UnB? (Veja a figura a seguir) \* Marcar apenas uma oval.**

- DF - Região amarela
- DF - Região verde
- DF - Região rosa
- DF - Região azul
- Goiás
- Outro: \_\_\_\_\_



10. **Se você teve de se mudar de cidade quando iniciou o curso, onde reside agora?**

\_\_\_\_\_

11. **Qual sua renda familiar aproximada?**

\* *Marcar apenas uma oval.*

- Até 2 salários mínimos
- Entre 2 e 4 salários mínimos
- Entre 4 e 6 salários mínimos
- Entre 6 e 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

12. **No total, contando com você, quantas pessoas moram na mesma residência que você?**

\_\_\_\_\_

13. **Você trabalha atualmente ou já trabalhou antes de ingressar na UnB?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Não trabalhava antes de ingressar na UnB e atualmente também não trabalho.
- Não trabalhava antes de ingressar na UnB, mas agora trabalho.
- Trabalhava antes de ingressar na UnB, mas atualmente não trabalho.
- Trabalhava antes de ingressar na UnB e atualmente também trabalho.

14. **Se respondeu afirmativamente à questão anterior, comente (tempo de serviço, local de trabalho e o tipo de atividade desenvolvida).**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. **Você é cotista?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

16. **Como ingressou na UnB?**

\* *Marcar apenas uma oval.*

- Vestibular
- Programa de Avaliação Seriada (PAS)
- ENEM
- Transferência de outra instituição de ensino superior
- Portador de diploma de curso superior
- Outro: \_\_\_\_\_

**17. Qual o seu curso e opção na UnB?**

\* Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas
- Bacharelado em Tradução - Espanhol
- Outro: \_\_\_\_\_

**18. Quando você ingressou neste curso na UnB? Utilize o formato semestre/ano (1/2017, 2/2017, 1/2016...)\***

\_\_\_\_\_

**19. Esta é sua primeira graduação?**

\* Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**20. Se assinalou "não" na pergunta anterior, indique outras graduações que possua.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**21. Durante o Ensino Fundamental, em quais tipos de instituição você estudou? \* Marque todas que se aplicam.**

- Escola pública
- Escola particular
- Outro: \_\_\_\_\_

**22. Durante o Ensino Médio, em quais tipos de instituição você estudou? \* Marque todas que se aplicam.**

- Escola pública
- Escola particular
- Outro: \_\_\_\_\_

Ir para a pergunta 22.

**Experiências de aprendizagem de línguas**

23. **Se você frequentou escola bilíngue por pelo menos um ano (onde algumas disciplinas, como matemática, ciências etc. são ministradas em língua estrangeira), indique em quais níveis de ensino. \***

*Marque todas que se aplicam.*

- No Ensino Infantil.  
 No Ensino Fundamental.  
 No Ensino Médio.  
 Não frequentei escola bilíngue.

24. **Além da escola regular, onde você já estudou espanhol antes de ingressar na UnB? \*** *Marque todas que se aplicam.*

- Centro Interescolar de línguas (CIL)  
 Escola de línguas no Brasil  
 Escola de línguas no exterior  
 Nunca estudei espanhol fora da escola regular  
 Outro: \_\_\_\_\_

25. **Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, até que nível estudou em escola de línguas**

*Marcar apenas uma oval.*

- Básico  
 Pré-intermediário  
 Intermediário  
 Intermediário Superior  
 Avançado

26. **Você já morou ou estudou em algum país de língua espanhola? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

27. **Se respondeu "sim" à pergunta anterior, comente (onde e por quanto tempo).**

---

---

---

---

---



**28. Assinale os certificados de proficiência em espanhol que você possui.** \* Marque todas que se aplicam.

- DELE
- CELU
- SIELE
- Não possuo nenhum certificado
- Outro: \_\_\_\_\_

**29. Se possui algum certificado, indique a data aproximada em que prestou o**

**exame.** Exemplo: 15 de dezembro de 2012 \_\_\_\_\_

**30. Indique todas as disciplinas de língua espanhola ou ensino de língua espanhola que você concluiu (foi aprovado ou recebeu concessão de créditos) \***

Marque todas que se aplicam.

- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3
- Língua Espanhola 1
- Língua Espanhola 2
- Civilização Espanhola
- Civilização Hispano-americana
- Gramática da Língua Espanhola
- Gramática Comparada Espanhol-Português
- Literatura Espanhola 1 - Idade Média e Siglo de Oro
- Literatura Espanhola 2 - Séculos 18 e 19
- Literatura Espanhola 3 - Século 20
- Literatura Hispano-americana 1 - Séculos 16, 17 e 18
- Literatura Hispano-americana 2 - Século 19 e Modernismo
- Literatura Hispano-americana 3 - Pós-modernismo até a Atualidade
- Espanhol Peninsular e Espanhol de América
- Usos Especializados do Espanhol
- Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua
- Metodologias de Análises de Textos em Espanhol
- História da Língua Espanhola
- Fonética e Fonologia da Língua Espanhola
- Estágio Supervisionado 1 - Língua Espanhola e Literatura
- Estágio Supervisionado 2 - Língua Espanhola e Literatura
- Trabalho de Conclusão de Curso
- Outro: \_\_\_\_\_

**31. Indique todas as disciplinas de língua espanhola ou ensino de língua espanhola que você está ATUALMENTE cursando \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 1
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2
- Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 3
- Língua Espanhola 1
- Língua Espanhola 2
- Civilização Espanhola
- Civilização Hispano-americana
- Gramática da Língua Espanhola
- Gramática Comparada Espanhol-Português
- Literatura Espanhola 1 - Idade Média e Siglo de Oro
- Literatura Espanhola 2 - Séculos 18 e 19
- Literatura Espanhola 3 - Século 20
- Literatura Hispano-americana 1 - Séculos 16, 17 e 18
- Literatura Hispano-americana 2 - Século 19 e Modernismo
- Literatura Hispano-americana 3 - Pós-modernismo até a Atualidade
- Espanhol Peninsular e Espanhol de América
- Usos Especializados do Espanhol
- Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua
- Metodologias de Análises de Textos em Espanhol
- História da Língua Espanhola
- Fonética e Fonologia da Língua Espanhola
- Estágio Supervisionado 1 - Língua Espanhola e Literatura
- Estágio Supervisionado 2 - Língua Espanhola e Literatura
- Trabalho de Conclusão de Curso
- Outro: \_\_\_\_\_

**32. Comente quais outras experiências com a língua espanhola você acredita que têm/tiveram um impacto no seu atual nível de proficiência?**

---



---



---



---



---

*Ir para a pergunta 32.*

### **Autoavaliação de proficiência**

Para cada uma das capacidades linguísticas (compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral, escrita) indique qual descritor melhor representa seu atual nível de proficiência

### 33. Compreensão oral \*

*Marcar apenas uma oval.*

(A1) Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.

(A2) Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.

(B1) Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.

(B2) Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.

(C1) Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.

(C2) Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.

### 34. Leitura \*

*Marcar apenas uma oval.*

(A1) Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.

(A2) Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.

(B1) Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.

(B2) Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.

(C1) Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.

(C2) Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

**35. Interação oral \****Marcar apenas uma oval.*

(A1) Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.

(A2) Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.

(B1) Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia a dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).

(B2) Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.

(C1) Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adéquo o meu discurso ao dos meus interlocutores.

(C2) Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.

**36. Produção oral \****Marcar apenas uma oval.*

(A1) Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e as pessoas que conheço.

(A2) Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.

(B1) Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.

(B2) Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.

(C1) Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.

(C2) Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

**37. Escrita \***

*Marcar apenas uma oval.*

(A1) Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.

(A2) Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

(B1) Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.

(B2) Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.

(C1) Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.

(C2) Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.

**38. Você teve alguma surpresa ao ingressar na UnB com relação ao nível exigido para acompanhar as aulas de espanhol? \***

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

**39. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, comente.**

---

---

---

---

---

**40. Você sente alguma dificuldade para acompanhar as aulas dadas em espanhol?**

**Indique todas as afirmações verdadeiras para você. \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Tenho dificuldade para compreender o que os professores dizem em espanhol.
- Tenho dificuldade para me comunicar com meus colegas nas atividades que requerem o uso da língua espanhola.
- Tenho dificuldade para me comunicar com os professores em espanhol
- Tenho dificuldade para compreender o que meus colegas dizem em espanhol.
- Tenho dificuldade para compreender os áudios/vídeos em espanhol usados nas disciplinas.
- Tenho dificuldade para compreender os textos escritos em espanhol usados nas disciplinas.
- Tenho dificuldade para me expressar por escrito em espanhol. Não
- tenho dificuldades para acompanhar as aulas em espanhol
- Outro: \_\_\_\_\_

**41. Utilize este campo caso deseje comentar suas dificuldades**

---



---



---



---



---

**42. Se você indicou alguma dificuldade nas perguntas anteriores, que tipo de suporte você acredita que poderá precisar (ou que o/a teria ajudado) para acompanhar as aulas? Marque todas que se aplicam.**

- Aulas e/ou tira-dúvidas com alunos-monitores
- Atividades extra-classe em plataforma virtual
- Atendimento extra-classe com o(a) professor(a) da disciplina
- Indicação de bibliografia para estudo
- Cursos de línguas externos ao curso de Letras (UnBIdiomas, outras escolas de línguas)
- Softwares para o estudo da língua
- Nenhum
- Outro: \_\_\_\_\_

**43. Utilize este campo caso deseje comentar os suportes desejáveis.**

---



---



---



---



---

44. Na sua opinião, o nível de espanhol exigido nas disciplinas no início do curso

é \* *Marcar apenas uma oval.*

- Muito alto
- Um pouco alto
- Adequado
- Um pouco baixo
- Muito baixo

45. (Só responda a esta questão se você já tiver cursado a disciplina Metodologia do Ensino de LEM) Na sua opinião, o nível de espanhol exigido nas disciplinas ao final do curso é *Marcar apenas uma oval.*

- Muito alto
- Um pouco alto
- Adequado
- Um pouco baixo
- Muito baixo

*Ir para a pergunta 45.*

## Motivos para escolher Letras

46. Por que você escolheu estudar Letras – Espanhol? \*

---



---



---



---



---

47. Qual foi a sua primeira opção de curso no ingresso à UnB? \* *Marcar apenas uma oval.*

- Letras - Espanhol.
- Outro: \_\_\_\_\_

48. Você deseja atuar na área do curso ou em outra área? \* *Marque todas que se aplicam.*

- Desejo atuar como professor de língua espanhola.
- Desejo atuar como professor de literatura de língua espanhola.
- Outro: \_\_\_\_\_

49. **Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, marque todas as alternativas de contextos em que gostaria de atuar.**

*Marque todas que se aplicam.*

- Escola de ensino infantil
- Escola de ensino fundamental ou médio particular
- Escola de ensino fundamental ou médio pública
- Escola de línguas particular ou pública
- Faculdade ou universidade
- Outro: \_\_\_\_\_

50. **Se você deseja atuar em outra área, qual o motivo?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

51. **Se você já atua como professor de espanhol, indique os contextos** *Marque todas que se aplicam.*

- Escola de ensino infantil
- Escola de ensino fundamental ou médio particular
- Escola de ensino fundamental ou médio pública
- Escola de línguas particular ou pública
- Faculdade ou universidade
- Outro: \_\_\_\_\_

52. **Se você já atua como professor de espanhol, indique aproximadamente há quantos anos.**

\_\_\_\_\_

53. **Hoje você sente que o curso o/a prepara bem para atuar profissionalmente na área?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei dizer

54. **Poderia justificar sua resposta à pergunta anterior?** \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA (CL)

Número de tareas: 5

Número de preguntas: 38

Tiempo: 60 minutos

Pulse en **Iniciar** para comenzar la prueba.

### TAREA 1

**Instrucción:** Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las **cinco** preguntas.

Hola, María:

¿Quieres venir al concierto de Shakira? Canta en Santiago este verano, los días 24, 25 y 26. Es un concierto con sus grandes canciones, y canta con Alejandro Sanz, Juanes y otros amigos. Adela y yo queremos ir el viernes 24 pero, si no puedes, cambiamos el día. ¿Vienes con nosotros? Dime algo pronto porque el lunes empiezan a vender las entradas y siempre se terminan muy rápido.

Adiós,

Pedro

1. Pedro dice que...

- (a) en el concierto hay diferentes cantantes.
- (b) quiere ir al concierto el lunes.
- (c) ya no hay entradas para el concierto.

### SE ALQUILA

Se alquila una habitación en apartamento compartido con tres estudiantes. Está muy bien para una joven. El apartamento es grande con 4 dormitorios, 2 baños y cocina. Tiene 100 m<sup>2</sup> y está al lado del metro y de algunas paradas de autobuses que llevan al centro. 200€/mes.

2. El anuncio es para personas que quieren...

- (a) un apartamento para su familia.
- (b) una casa bien comunicada.
- (c) vivir en el centro de la ciudad.

### Pasión

Un año más llega a nuestra ciudad la empresa andaluza Hípicus con su interesante grupo *Pasión*. Más de cien actores y cincuenta caballos en un circo que gusta a pequeños y a grandes.

Horarios:

- de martes a viernes: 18 h y 21 h
- sábado y domingo: 18 h y 22 h

Con la compra de dos entradas para padres, los niños no pagan.

Venta de entradas en la página: [www.pasion.com](http://www.pasion.com)

3. El circo *Pasión*...

- (a) tiene un horario diferente los fines de semana.
- (b) es especialmente para niños.
- (c) no cuesta dinero a las familias.

### VETUSTA EN CONCIERTO

Lugar: Teatro Principal.

Fecha: viernes 20 de noviembre

Hora: las puertas se abren a las 20:00 horas. El concierto empieza a las 22:00 horas.

Precio: 27 euros. Concierto para mayores de 16 años.

Compra tu entrada en las tiendas del centro comercial Las Torres.

Texto 4

4. En el anuncio se dice que...

Pregunta

- (a) el concierto de Vetusta es por la noche.
- (b) los niños pueden entrar al concierto.
- (c) hay un concierto en el centro comercial.

Queridos compañeros:

Vendo un billete de tren a Barcelona, con ida el viernes 26 de junio y vuelta el domingo 28. El de ida sale de la estación de Madrid a las 19:00 y llega a Barcelona a las 21:30. El de vuelta sale a las 21:00 y llega a las 23:30. Lo vendo porque al final esos días trabajo. Cuesta 80€, más barato que en la estación. Gracias,

Juan

Texto 5

5. Juan dice en su mensaje que...

Pregunta

- (a) tiene billetes de tren baratos.
- (b) puede viajar ese fin de semana.
- (c) quiere ir a Barcelona con un compañero.

## TAREA 2

**Instrucción:** Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

Texto

Hola Sara, ¿qué tal todo?

Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza. Pero por la tarde ya me sentí mejor y fui a dar un paseo por el centro. Por cierto, ¿sabes con quien me encontré? Con Eugenia, que salía del cine. Llevaba el vestido que le compramos para su cumpleaños y estaba guapísima. Me preguntó por ti y me dijo que está muy contenta porque ha empezado a trabajar en una tienda de decoración.

En el centro siempre me encuentro con gente conocida: hace dos días vi a tu hermano en una exposición. Me contó que lo pasó muy bien en el concierto de Maná, pero después leí en el periódico que empezó treinta minutos tarde. Decían que los músicos llegaron tarde y que la gente estaba bastante enfadada. Tienes que decirme qué pasó. Ya sabes que me encanta Maná y estuve triste por no poder ir.

Estaba muy ocupada con los exámenes. Sin embargo, la próxima semana quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña. Está muy cerca de la casa donde pasaba los veranos con mis abuelos. ¿Te apetece venir? He visto que va a hacer buen tiempo, podemos pasear y montar en bici.

Si quieres, podemos vernos mañana y lo hablamos. Por la tarde tengo que ir a la biblioteca de la universidad que está cerca de tu oficina. Puedo verte en la cafetería que está enfrente de la biblioteca, esa donde ponen un café tan rico. Dime algo.

Un beso y hasta pronto,

Isabel

Preguntas

1. Isabel escribe este correo a Sara para...

- (a) comer con ella
- (b) invitarla a un viaje.
- (c) hablarle de su nuevo trabajo.

2. En el texto se dice que ayer Isabel...

- (a) vio una película.
- (b) salió de compras.
- (c) estuvo con una amiga.

3. El día del concierto, el hermano de Sara...

- (a) llegó un poco tarde.
- (b) estuvo muy contento.
- (c) se enfadó con Isabel.

4. La próxima semana, Isabel...

- (a) quiere ir a un hotel.
- (b) tiene que hacer exámenes.
- (c) va de vacaciones con sus abuelos.

5. Isabel va a ver a Sara en...

- (a) su oficina.
- (b) la biblioteca.
- (c) una cafetería.

### TAREA 3

**Instrucción:** Usted va a leer tres textos en los que unas jóvenes chilenas hablan sobre su experiencia como estu-diantes en un país extranjero. Elija la opción correcta para cada una de las ocho preguntas.

#### GABRIELA

Tenía varios compañeros que se habían ido anteriormente a estudiar al extranjero y me dijeron que la experiencia era fan-tástica y que por qué no buscaba la forma y hacía lo mismo. Pensaba ir a Alemania por seis meses, pero me gustó tanto que me quedé todo el año. Al principio lo pasé muy mal porque, aunque estudiaba mucho, el idioma me resultaba muy complicado y no me enteraba de nada. Sin embargo, al final conseguí aprobar los exámenes y me sentí muy feliz conmi-go misma. Estuve viviendo con dos familias y tuve mucha suerte con las dos: nuestra relación fue muy linda y familiar. Mi experiencia fue excelente. Me divertí y aprendí muchas cosas, entre ellas, a organizar mi economía y a convivir con más gente.

#### PAULA

Yo quería escapar del día a día y esta fue la principal razón por la que fui a Holanda a estudiar. Debo decir que el colegio me impresionó muchísimo. Al principio no sabía ni una palabra de holandés y, como soy tímida, me daba vergüenza cuando no entendía lo que explicaba el profesor. Pero mis compañeros de clase me recibieron muy bien y me trataban como a una amiga. Para mí fue un año muy positivo y siempre recordaré con cariño esta experiencia. El único problema que tuve fue el dinero, porque el coste de vida era muy alto.

#### SARA

La experiencia de irse a otro país es increíble, se lo aconsejo a todo el mundo sin dudar. Cuando pienso en lo que viví, siempre es con una sonrisa en la cara. Lo que más recuerdo es la llegada a la casa de la familia en Bélgica, sin saber muy bien lo que iba a encontrarme y con ganas de conocerlo todo. La familia con la que viví era la mejor, tuve mucha suerte con ellos y les estoy muy agradecida por lo bien que se portaron conmigo. Siempre me hicieron sentir como una más. Lo que viví allí me enriqueció personalmente porque aprendí a solucionar los problemas por mí misma. Me gustaría volver algún día porque quiero hablar mejor el idioma.

(Adaptado de [www.yfuchile.cl/opiniones](http://www.yfuchile.cl/opiniones). Chile)

1. ¿Quién decidió estudiar en el extranjero porque se lo aconsejaron?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
2. ¿Quién se fue a otro país porque buscaba un cambio en su vida?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
3. ¿Quién dice que le costó mucho aprender el idioma?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
4. ¿Quién dice que tuvo complicaciones económicas?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
5. ¿Quién aprendió a administrar su dinero gracias a esta experiencia?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
6. ¿Quién dice que esta vivencia le ayudó a ser más independiente?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
7. ¿Quién afirma que repetiría la experiencia de regresar al país?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.
8. ¿Quién cambió de opinión con respecto al tiempo que iba a pasar en el país de destino?  
(a) Gabriela. (b) Paula. (c) Sara.

## TAREA 4

**Instrucción:** Usted va a leer dos textos en los que faltan cuatro fragmentos. Elija el fragmento correcto para cada hueco.

De los cinco fragmentos, solo tiene que utilizar cuatro.

## LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

En una ocasión, Fabricio Caivano, fundador de *Cuadernos de Pedagogía*, le preguntó al premio Nobel Gabriel García Márquez acerca de la educación de los niños. El autor de *Cien años de soledad* le contestó: «Lo único importante es encontrar el juguete que llevan dentro». 1 \_\_\_\_\_.

García Márquez había sido un estudiante malísimo hasta que un maestro se dio cuenta de su amor por la lectura. A partir de entonces, todo fue miel sobre hojuelas pues, en su caso, el juguete oculto eran las palabras. Es una idea que conecta la educación con el juego. 2 \_\_\_\_\_.

Y al igual que García Márquez no está de acuerdo con separar la educación del juego, yo no soy capaz de entender la educación sin la felicidad y el amor. Por una parte, un niño feliz no solo es más alegre y tranquilo, sino que también puede ser educado con más facilidad: el bienestar le hace creer que el mundo es un lugar en el que merece la pena vivir, por extraño que pueda parecer muchas veces. 3 \_\_\_\_\_. El amor consiste básicamente en tratar de ponerse en el lugar del otro; pero ponerse en el lugar del niño, saber cómo es cada niño, no es una tarea sencilla para la mayoría de los adultos.

Por eso prefiero a los padres tolerantes, incluso a los padres que aceptan demasiadas cosas, antes que a los padres que insisten en decirles continuamente a sus hijos lo que deben hacer. 4 \_\_\_\_\_. Sin duda, tiene sus peligros, pero creo que estos son menos terribles que los peligros del rigor o de la indiferencia.

(Adaptado de <http://elpais.com>. España)

- (a) Permitir demasiado significa mimar, ser indulgente, pero también significa sentir con el otro, desear el bien para la persona que amamos.
- (b) Por consiguiente, hay adultos que tienen el maravilloso don de ponerse en lugar de los niños.
- (c) Según esta, educar consistiría en encontrar el tipo de juego que debemos jugar con cada niño, ese juego en que está su propio ser.
- (d) Y por otra parte, la mejor manera de empezar a educar a un niño es hacer que se sienta querido.
- (e) Para el escritor colombiano, cada niño llevaría un juguete distinto, y educarlo consistiría en averiguar cuál es para ponerse a jugar con él.

Esta tarea continúa en la página siguiente

## EL NUEVO CONSUMIDOR EN UN PANORAMA DE CAMBIO

Cada día los profesionales de la mercadotecnia y de la publicidad intentan comprender el comportamiento del consumidor y hallar las verdades humanas que lo mueven. **5** \_\_\_\_\_. Lo cierto es que en los últimos años el perfil de los consumidores ha cambiado. Hoy nos encontramos ante un consumidor más informado y exigente, que interactúa con distintos medios para distintos propósitos.

Internet ha revolucionado el mundo del consumidor, que se siente capaz de convertirse en un entendido sobre cualquier sector del mercado que le interese y de elegir con conciencia. Y como valora mucho su tiempo, busca informarse de la forma más rápida que le sea posible. **6** \_\_\_\_\_. Conoce muy bien las marcas y es consciente del poder que tiene entre sus manos. Víctor Lozano, de la consultora Future Labs, comenta que hoy en día «el consumidor puede ejercer su poder de manera mucho más concreta y clara. Es crítico, hace saber lo que piensa en las redes sociales y tiene la capacidad de destruir una marca a través del boca a boca». **7** \_\_\_\_\_.

El nuevo consumidor quiere sentirse parte de la empresa y adquirir un papel protagonista en la creación de los productos. Desea ser escuchado y tomado en cuenta. Para satisfacer esta necesidad, las empresas se han visto obligadas a establecer puentes que ayuden a acercar la marca a los posibles compradores. **8** \_\_\_\_\_.

(Adaptado de <http://beta.udep.edu.pe>. Perú)

- (a) Pero también puede convertirse en un aliado que ayude a que la marca mejore el valor de su propuesta.
- (b) No obstante, ha dejado de ser un receptor pasivo para convertirse en un receptor activo que quiere ser amigo de la marca.
- (c) Un claro ejemplo de esto se ve en el uso que se hace de las redes sociales, que representan un canal de comunicación fundamental en el mercado actual.
- (d) El nuevo consumidor, en definitiva, recurre a medios que le ofrecen la inmediatez deseada y que satisfacen su necesidad de conocimientos.
- (e) Este conocimiento les permite conectar con él y hacer que se involucre con las propuestas que hacen las marcas.

## TAREA 5

**Instrucción:** Usted va a leer un texto en el que faltan **doce** palabras. Elija la opción correcta para cada hueco.

## PELIGRAN ARRECIFES DE CORAL POR EL CAMBIO CLIMÁTICO

Recientes investigaciones del Instituto de Ciencias del Mar y Limnología de la UNAM han demostrado que los efectos del cambio climático producen la pérdida de los arrecifes de coral, informó Roberto Iglesias Prieto, académico de esta entidad.

El 1 de tan sólo un grado centígrado en la temperatura de los océanos ocasiona el blanqueamiento generalizado de las colonias de coral y les causa la muerte, 2 significa la pérdida de miles de especies, debido a que en estos ecosistemas se encuentran las más 3 del planeta.

Además, estos arrecifes son la más importante fuente turística de México, pues producen la arena blanca del mar Caribe, preferida por el turismo internacional, que representa la tercera fuente de divisas, solo por debajo de la industria petrolera y de las remesas 4 de Estados Unidos, refirió.

5 solo ocupan el dos por ciento de la superficie terrestre, mencionó el investigador, estos ecosistemas son una gran fuente de riqueza económica y de servicios ambientales 6 más de cien millones de personas en el mundo, y capturan aproximadamente 50 por ciento del carbono planetario.

7, informó, son las estructuras geológicas de origen biológico más grandes del orbe y han dominado las zonas poco profundas de los mares tropicales en los últimos 200 millones de años.

Por eso, argumentó, sería necesario que se 8 conciencia entre la población para el cuidado de estas fuentes de riqueza, 9 tan perjudiciales son el calentamiento global y el efecto invernadero como la contaminación marítima producida por la población.

Como ya se dijo, los arrecifes 10 del crecimiento de las colonias de corales que dejan sus esqueletos en la roca calcárea, y a través de miles de años forman una estructura definida que se incrementa mientras no 11 erosión. Si bien este último fenómeno explica las playas blancas como las de Cancún, especificó el investigador, en caso de que la erosión sea mayor a la incorporación de carbonato de calcio, se seguirá produciendo la arena blanca pero el arrecife no podrá prosperar.

Las acciones para el cuidado de los arrecifes son escasas e insuficientes, algo no exclusivo del país, señaló el especialista, pues en todo el mundo persiste el desconocimiento sobre el estado de ese ecosistema o se minimiza su importancia, 12 en países que tienen políticas de protección del medio ambiente.

(Adaptado de [www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008\\_368.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_368.html). México)

Texto

Opciones de respuesta

- |     |                    |                   |                  |
|-----|--------------------|-------------------|------------------|
| 1.  | (a) crecimiento    | (b) incremento    | (c) alargamiento |
| 2.  | (a) lo que         | (b) la que        | (c) el que       |
| 3.  | (a) variadas       | (b) específicas   | (c) persistentes |
| 4.  | (a) provenientes   | (b) proviniendo   | (c) provistas    |
| 5.  | (a) A pesar de que | (b) Debido a que  | (c) Sumado a que |
| 6.  | (a) por            | (b) para          | (c) a            |
| 7.  | (a) Entonces       | (b) Por su parte  | (c) Asimismo     |
| 8.  | (a) generaría      | (b) generaba      | (c) generara     |
| 9.  | (a) por lo tanto   | (b) ya que        | (c) aunque       |
| 10. | (a) resultan       | (b) producen      | (c) suceden      |
| 11. | (a) hubiera        | (b) hay           | (c) haya         |
| 12. | (a) además         | (b) por añadidura | (c) inclusive    |







[siele.org](http://siele.org)

Creado y desarrollado por:  
por:



Gestionado



LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURA ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA  
OPÇÃO 4154

PERÍODO DE REFERÊNCIA Início 1995/2

PERÍODO	1	CRÉDITOS	18		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
1	F	LET	145726	TEORIA P ESP ORAL E ESCRITO 1	002 004 000 004
2	F	LIP	147397	PRÁTICA DE TEXTOS	002 002 000 004
3	F	LIP	140082	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA	004 000 000 004
4	F	TEL	141089	INTROD A TEORIA DA LITERATURA	004 000 000 004

PERÍODO	2	CRÉDITOS	20		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
5	F	LET	145734	TEORIA P ESP ORAL E ESCRITO 2	002 004 000 004
6	F	LET	145742	CIVILIZAÇÃO ESPANHOLA	002 002 000 004
7	F	LIP	147281	FONETICA E FONOLOGIA	002 000 000 000
8	F	PED	125156	DESENV PSICOLÓGICO E ENSINO	004 000 000 004
9	F	LIP	140201	LATIM 1	002 002 000 004

PERÍODO	3	CRÉDITOS	16		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
10	F	LET	146188	TEORIA P ESP ORAL E ESCRITO 3	002 004 000 004
11	F	LET	146064	CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA	002 002 000 004
12	F	LIP	147290	MORFOLOGIA	002 000 000 000
13	F	TEF	191027	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	004 000 000 002

PERÍODO	4	CRÉDITOS	16		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
15	F	LET	146269	GRAMATICA DA LINGUA ESPANHOLA	002 002 000 004
16	F	TEL	146277	LIT ESP 1-IDADE MED SIGLO ORO	002 002 000 004
18	F	MTC	192015	DIDÁTICA FUNDAMENTAL	002 002 000 004
19	F	PAD	194221	ORGANIZAÇÃO EDUC BRASILEIRA	003 001 000 004

PERÍODO	5	CRÉDITOS	12		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
20	F	LET	146137	GRAMAT COMP ESPANHOL-PORTUGUES	002 002 000 004
21	F	TEL	146218	LITER ESPANH 2-SÉCULOS 18 E 19	002 002 000 004
22	F	TEL	146226	LIT HISP-AMER 1-SÉC 16,17 E 18	002 002 000 004

PERÍODO	6	CRÉDITOS	14		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
17	F	LIP	147311	MORFOSSINTAX LÍNGUA PORTUGUESA	002 000 000 002
23	F	LET	146170	USOS ESPECIALIZADOS ESPANHOL	002 002 000 004
24	F	TEL	146111	LITERA ESPANHOLA 3 - SÉCULO 20	002 002 000 004
25	F	TEL	146102	LIT HISP-AMER 2-SÉC 19 MODERN	002 002 000 004

PERÍODO	7	CRÉDITOS	12		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
26	F	LET	146161	ESP PENINSULAR E ESP AMERICA	002 002 000 004
27	F	TEL	146200	LIT HISP-AMER 3-PÓS MOD ATUALI	002 002 000 004
28	F	LET	146251	MET ENS ESPANHOL 2ª LÍNGUA	004 000 000 004

PERÍODO	8	CRÉDITOS	16		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
28	F	LET	146129	HISTORIA DA LINGUA ESPANHOLA	002 002 000 004
29	F	LET	113280	EST SUPERVISIONADO ESPANHOL 1	006 008 000 003

PERÍODO	9	CRÉDITOS	16		
Prioridade	Tipo	Departamento	Código	Nome	Créditos
32	F	LET	146234	MET ANAL TEXTOS EM ESPANHOL	002 002 000 004
33	F	LET	113298	EST SUPERVISIONADO ESPANHOL 2	006 008 000 003

## ANEXO D – Descritores de leitura específicos

**Leitura de correspondência**

C2	Nenhum descritor disponível
C1	Consegue entender qualquer correspondência, devido ao uso ocasional de um dicionário.
B2	É capaz de ler correspondências relacionadas ao seu campo de interesse e entender rapidamente o significado essencial.
B1	Consegue entender a descrição de eventos, sentimentos e desejos em cartas pessoais o suficiente para corresponder regularmente com um amigo de correspondência.
A2	É capaz de entender tipos básicos de cartas e faxes de rotina padrão (consultas, pedidos, cartas de confirmação etc.) em tópicos familiares. Consegue entender cartas pessoais simples e curtas.
A1	Consegue entender mensagens curtas e simples em cartões postais.

Fonte: *Council of Europe* (2001, p. 11, tradução nossa)

**Leitura para orientação**

C2	Nenhum descritor disponível
C1	Nenhum descritor disponível
B2	Pode analisar rapidamente textos longos e complexos, localizando detalhes relevantes. Pode identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de notícias, artigos e relatórios sobre uma ampla gama de tópicos profissionais, decidindo se um estudo mais aprofundado vale a pena.
B1	Pode analisar textos mais longos para localizar as informações desejadas e coletar informações de diferentes partes de um texto, ou de textos diferentes para realizar uma tarefa específica. Pode encontrar e entender informações relevantes no material cotidiano, como cartas, folhetos e documentos oficiais.
A2	Pode encontrar informações específicas e previsíveis em material simples do dia a dia, como anúncios, prospectos, menus, listas de referência e horários. Pode localizar informações específicas em listas e isolar as informações necessárias (por exemplo, use as "Páginas Amarelas" para encontrar um serviço ou comerciante). Consegue entender sinais e avisos do cotidiano: em locais públicos, como ruas, restaurantes, estações ferroviárias; em locais de trabalho, como instruções, instruções, avisos de perigo.
A1	Pode reconhecer nomes familiares, palavras e frases muito básicas em avisos simples em situações mais comuns do cotidiano.

Fonte: *Council of Europe* (2001, p. 11, tradução nossa)

### Leitura de informação e argumento

C2	Nenhum descritor disponível
C1	Consegue entender com detalhes uma ampla variedade de textos longos e complexos que provavelmente serão encontrados em mídias sociais, profissionais ou vida acadêmica, identificando pontos de detalhes mais refinados, incluindo atitudes e opiniões implícitas assim como situadas.
B2	Pode obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas em seu campo. Consegue entender artigos especializados fora de seu campo, desde que ocasionalmente use um dicionário para confirmar sua interpretação da terminologia. Consegue entender artigos e relatórios relacionados a problemas contemporâneos nos quais os escritores adotam posições ou pontos de vista.
B1	Consegue identificar as principais conclusões em textos argumentativos claramente sinalizados. Consegue reconhecer a linha de argumentação no tratamento da questão apresentada, embora não necessariamente em detalhes. Consegue reconhecer pontos significativos em artigos simples de jornal sobre assuntos familiares.
A2	Consegue identificar informações específicas em material escrito mais simples que encontra, como cartas, folhetos e artigos de jornal descrevendo eventos.
A1	Pode ter uma ideia do conteúdo de material informativo mais simples e descrições simples e breves, especialmente se houver suporte visual.

Fonte: *Council of Europe* (2001, p. 11, tradução nossa)

### Instruções de leitura

C2	Nenhum descritor disponível
C1	Consegue entender detalhadamente instruções longas e complexas sobre uma nova máquina ou procedimento, se as instruções estão relacionadas à sua própria área de especialidade, desde que possa reler seções difíceis.
B2	Consegue entender instruções longas e complexas em seu campo, incluindo detalhes sobre condições e avisos, desde possa reler seções difíceis.
B1	Consegue entender instruções diretas e claramente escritas para um equipamento
A2	Consegue entender regulamentos, por exemplo, segurança, quando expressos em linguagem simples. Consegue entender instruções simples sobre os equipamentos encontrados na vida cotidiana - como um telefone público.
A1	Pode seguir instruções escritas curtas e simples (por exemplo, para ir de X a Y)

Fonte: *Council of Europe* (2001, p. 12, tradução nossa)