

# COMPREENSÃO DE LEITURA: ADEQUAÇÃO DO EXAME DE PROFICIÊNCIA À REALIDADE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Helena Curcio Celia (UFRGS)

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é propor um formato alternativo para uma prova de proficiência em inglês, que tradicionalmente avaliava a compreensão da leitura através da tradução.

A população desta pesquisa constitui-se dos alunos de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que prestam exame de proficiência em leitura em língua inglesa. São aproximadamente 400 alunos que se apresentam anualmente para fazer o teste, que acontece no final de cada semestre. Sua idade média é 27 anos. A maioria é falante nativo de português, mas alguns têm o espanhol como língua materna. Todos têm curso de graduação completo e estão matriculados num dos 29 programas de pós-graduação da UFRGS. A amostra é formada pelos candidatos que realizaram as provas de 27 de novembro de 1982, 25 de junho de 1983, 26 de novembro de 1983 e 22 de setembro de 1984, aos quais foram aplicados, respectivamente, o teste-piloto e o formato alternativo (1ª e 2ª versões e 3ª versão, revisada). Não foram controladas as variáveis sexo e nível sócio-econômico.

Este trabalho está organizado em 4 partes. Na 1ª, estabelece-se o construto teórico adotado, tendo em vista leitura e testes de compreensão da leitura. Na 2ª, trata-se do teste-piloto, explicando-se sua construção e aplicação, bem como analisando-se os resultados obtidos. A análise de necessidades e da situação alvo é o assunto da 3ª parte. O item 4 apresenta o formato alternativo e comenta os resultados da aplicação de suas duas primeiras versões. Além disso, justifica-se a criação de sua 3ª versão (revisada) e analisam-se seus resultados.

## PRINCÍPIOS TEÓRICOS

### Leitura

Para estabelecer o construto de leitura adotado nesta pesquisa, ver: **ILHA DO DESTERRO**, 1º Semestre de 1985, p. 11 a 30

quisa, seguem-se os modelos cognitivos e psicolingüísticos de leitura de Smith (1971) e de Goodman (1976a, b), bem como a estrutura do discurso de van Dijk e Kintsch (1977). Acredita-se que cabe ao leitor proficiente saber adaptar suas estratégias de leitura de acordo com seu objetivo, a tarefa, o tipo de texto e o seu conhecimento sobre o assunto.

A tarefa de compreensão será facilitada com o uso apropriado de processamentos "top-down" ou "bottom-up". No primeiro caso, o leitor cria macro-estruturas, valendo-se de "frames" \*; no segundo caso, ele parte do material textual em nível de detalhes, marcadores lingüísticos, pistas lingüísticas no contexto. Ainda pode ocorrer uso intercalado dos dois tipos de processamento, conforme necessário — por motivos tais como: dificuldades lingüísticas e/ou no assunto, objetivo, estratégia própria de cada leitor.

A compreensão de leitura é vista como um processo ativo, estabelecendo-se uma interação entre leitor e autor, através do discurso. Uma vez que se está tratando do sujeito adulto, conta-se com o fato de que o leitor fluente usa estratégias, valendo-se das pistas encontradas no texto para ativar o processamento de informação não-visual. Essa é a contribuição que ele traz para o ato de ler e que se constitui do conhecimento de mundo e de assunto, de língua materna e estrangeira e do próprio processo de leitura. Enquanto lê, o indivíduo estabelece relações entre as partes do discurso e é capaz de reter e resumir o conteúdo do material lido. Todo esse processo é facilitado pela disponibilidade de "frames".

Em princípio, a página escrita fornece só uma pequena parte da informação necessária à compreensão. Widdowson (1979: 256) refere-se ao princípio cooperativo, segundo o qual os significados não existem explicitamente na língua, mas devem ser inferidos das pistas textuais. Inferência é um componente importante também para van Dijk e Kintsch (1977:64, 71): graças ao "frame" do conhecimento geral que o leitor possui, grande parte da informação pode ser deixada implícita no discurso.

---

\* V. Meurer (este volume). (Ed.)

Esses últimos autores dedicam-se especialmente a estudar como a informação é processada durante a leitura. Suas pesquisas consideram o papel das estratégias empregadas pelo leitor no ato de compreensão, bem como a maneira como a mensagem é organizada no texto. Discutem o papel dos conceitos de micro e macro-estrutura, de "frames" e esquema na construção do significado, numa abordagem semântica dos mesmos princípios psicolinguísticos de Smith e de Goodman (Lima, 1983). A formação de uma macro-estrutura é orientada e favorecida pelo "frame" do leitor, que inclui seu conhecimento prévio, suas experiências, suas percepções, expectativas e objetivos.

A micro-estrutura é o nível local do discurso, no qual a estrutura das proposições é considerada isoladamente, bem como suas relações. A macro-estrutura consiste num todo conexo e coerente por si mesmo, sendo o conteúdo global específico do discurso, ou o tema. Ocorre no momento da leitura e é responsável pela possibilidade de resumir a informação processada, ou seja, aquilo que é retido na memória é organizado pela macro-estrutura do discurso (van Dijk e Kintsch, 1977:67-70). A habilidade para compreender e reter um discurso na memória é facilitada pela disponibilidade de um "frame" adequado que, inclusive, supera as possíveis deficiências da organização do texto.

O leitor eficiente é aquele que forma expectativas inteligentes com relação ao texto, isto é, faz adivinhações bem informadas (Smith, 1973:188), valendo-se de seu caráter redundante, do contexto e das restrições de seqüência da língua para predizer e imaginar o conteúdo do que está por vir, a partir do que já foi processado (Smith, 1971:7, 20; 1981:25-6). Procede na leitura num ciclo constante de adivinhações no qual cria hipóteses e vai ao texto para testá-las, confirmando-as, refinando-as ou rejeitando-as, a fim de reconstruir uma mensagem que esteja de acordo com a mensagem que o escritor pretendeu transmitir (Goodman, 1973:23; 1976a:483; 1976b:498). Uma outra característica do leitor maduro é que ele é capaz de estabelecer por conta própria por que, o que e como ler, determinando os significados pelos quais deve esperar e que partes do texto são mais importantes (Grellet, 1981:3-4).

Na presente pesquisa, supõe-se que o examinado que for considerado leitor proficiente desenvolva estratégias adequadas a fim de tornar o processo de leitura bem sucedido dentro dos seguintes níveis de compreensão: geral, de detalhes, de pontos principais, busca de informação específica. Esses níveis ou estilos de leitura são enfocados no formato alternativo proposto, a partir da constatação de sua necessidade.

### **Testes de compreensão de leitura**

Um exame de proficiência fornece a medida do desempenho do aluno em tarefas que ele deverá realizar em outras ocasiões, que não a situação formal de sala de aula. Além disso, em vez de relacionar seu desempenho ao de outros membros do grupo, há interesse em referir-se a um critério pré-estabelecido como padrão de proficiência, o qual é absoluto (Glaser, 1963).

No caso da língua estrangeira, medem-se as condições que o aluno apresenta de desempenhar tarefas específicas, independentemente de que tipo de instrução prévia, formal ou informal, ele teve. É estabelecido um limite dentro do qual o indivíduo é considerado proficiente. O modelo sociolinguístico de Munby (1981) afigura-se conveniente para determinar as habilidades a serem incluídas no teste, a partir de informações sobre o tipo de material, eventos, intensidade, dificuldades e níveis de exigência no uso da língua.

O exame de proficiência em leitura em inglês proposto nesta pesquisa pretende avaliar até que ponto o indivíduo domina as habilidades e estratégias que se consideram essenciais para o aluno de pós-graduação. A situação do teste é artificial por natureza, mas procura-se colocar o examinando diante de um conjunto de tarefas que seja o mais semelhante possível ao que ele encontra na vida real, quando lê em inglês. Com isso, visa-se a avaliar sua competência comunicativa, o que não é tarefa fácil (entre outros: Hymes, 1979; Canale e Swain, apud Weir, 1981; Carroll, 1980).

A consideração do uso leva àquilo que Widdowson (1982:4) chama de paradoxo: testes gerais/específicos. Se testarmos um

engenheiro através de um texto de engenharia, fica muito difícil determinar até que ponto o sujeito não fez uso de seu conhecimento esquemático (do assunto), em detrimento de conhecimento sistêmico da língua. Não se podem classificar sujeitos pelo seu conhecimento do assunto através de um teste de língua (Alderson, 1981b:126-7). Mas, por outro lado, se o texto é de alguma especialidade, não usando a linguagem da especialidade acadêmica (EA) estamos exigindo que o aluno desempenhe uma atividade que não é natural para ele. Constata-se, assim, que é questionável a atitude de satisfazer às necessidades específicas de cada especialidade.

Outra dificuldade que surge é que não se tem uma estrutura descritiva do uso do discurso como se tem da forma lingüística (Hughes, 1981:207; Widdowson, 1979:112). Uma solução é trabalhar a partir das especificações de Munby (1981), criando testes específicos. No entanto, isso traz muitos custos para construir, administrar, corrigir e interpretar (Hughes, 1981:208), além de acarretar o problema de extrapolação dos resultados (Alderson, 1981b:129).

\* \* \*

No formato alternativo de exame de proficiência proposto na pesquisa relatada neste artigo, implementou-se uma política de consenso para solucionar esses problemas. Quanto à dificuldade de optar por testes gerais ou específicos, selecionaram-se assuntos que, por seu teor acadêmico, interessam a toda uma população de pós-graduandos, mesmo sem ser da área específica de cada sujeito.

Para contornar o segundo problema apontado (falta de sistematização na descrição do uso do discurso) adotou-se o procedimento de construir as questões de acordo com as particularidades de cada texto. A partir das dificuldades típicas dos alunos de pós-graduação na leitura em inglês, exploram-se aqueles itens presentes nos textos e/ou escolhidos para o exame.

Os estudos feitos sobre testes de proficiência em língua mostram a existência de uma alta correlação entre testes de inteligência tanto verbal como não-verbal e testes de compreensão de leitura. A tendência é considerá-los dois construtos diferentes mas relacionados, pertencentes a um contínuo (entre outros: Oller, 1979:2; Flahive, 1980:34-8; Vallmer, 1981:163). Atualmente, pode-se afirmar que os resultados de testes de proficiência em leitura sempre são influenciados pela capacidade intelectual do indivíduo.

Um outro tópico que merece atenção é o aspecto de processo e produto de compreensão de leitura. No exame de proficiência que é objeto deste estudo, incluíram-se itens que visam a ambos, com ênfase a habilidades consideradas relevantes.

A tendência atual é privilegiar os processos através dos quais o aluno atinge compreensão, ou seja ênfase é dada à cognição no ato de compreender. Assim, é apontada a necessidade de avaliar enquanto processo, visando a obter mais dados sobre áreas de carência e de proficiência. Embora não haja acompanhamento posterior do aluno, no caso do exame de proficiência, existem habilidades capacitadoras que correspondem a cada tarefa global e o aluno necessariamente faz uso delas — ou de algumas delas — ainda que inconscientemente.

No entanto, Alderson (1981a:62-3) é de opinião que é possível o teste de proficiência se interessar só pelo produto: uma vez que não se sabe exatamente como o indivíduo atinge seus fins, pode ser que testar habilidades capacitadoras seja perigoso, justamente por elas variarem de uma pessoa para outra, ou de uma situação para outra no mesmo sujeito. Mesmo assim, a fim de validar um teste em termos de sua teoria (validade de construto) e extrapolar seus resultados, é necessário que se tenha uma idéia a respeito das habilidades que estão por debaixo do produto, ou seja, é preciso que se defina o processo.

#### O TESTE-PILOTO

O teste-piloto desta pesquisa foi preparado de maneira assistemática, uma vez que não havia sido desenvolvida nenhuma

análise de necessidades de modo formal. Os pontos de partida para a elaboração desse formato foram: a análise de erros em exame de proficiência com a mesma população, desenvolvida por Maciel (1980), o curso de Inglês Instrumental para alunos de Biblioteconomia preparado por Harbich (1981), experiência com turmas de Inglês para Leitura e os princípios teóricos que norteiam o trabalho da equipe de Inglês Instrumental da UFRGS.

O teste-piloto foi dividido em duas partes. Os 4 itens da primeira parte se baseavam em um mesmo texto. Os examinandos deveriam seguir o desenvolvimento do assunto à medida que respondiam às perguntas, o que vem ao encontro dos conceitos de "frames" e esquemas. Na segunda parte do teste, os alunos recebiam 9 sumários ("abstracts"), dentre os quais deveriam selecionar 2 para serem traduzidos. A escolha desse tipo de texto deve-se: a) a seu caráter macro-estrutural (Lima, 1983:68, 80); b) ao fato de sumários apresentarem um discurso próprio, sintético, mais ou menos constante de uma publicação para outra; e c) à necessidade que alunos de pós-graduação têm de ler sumários.

A fim de estimar a viabilidade das alterações que se pretendiam implementar no exame de proficiência, considerou-se que um relacionamento entre os resultados das duas partes do teste-piloto seria positivo. O coeficiente de correlação obtido a partir dessa comparação pretendia mostrar a associação entre 2 conjuntos de medidas tiradas dos mesmos indivíduos (Ebel, 1972: 296-303).

Portanto, nas figuras que seguem, tratar-se-á sempre de relacionar os escores dos alunos na parte do teste que foi de tradução, medida tradicional, com os escores nas partes desenvolvidas no intuito de achar formas mais viáveis de testar no contexto da UFRGS.

O teste-piloto foi aplicado a 179 alunos de 22 cursos de pós-graduação da UFRGS. Os resultados foram analisados considerando a divisão dos cursos em três campos: Ciências Biológicas (CB), Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e Humanidades e Ciências Sociais (HCS). Tal divisão se justifica pelas próprias características de cada área. Suspeitava-se de que dife-

rentes desempenhos. A análise de necessidades e a análise da situação alvo desenvolvidas posteriormente confirmam esse ponto de vista.

Os coeficientes de correlação de Pearson (R), submetidos a testes de significância, obtidos de acordo com a metodologia proposta por Snedecor & Cochran (1967:172, 433), são significativos e mostram que os resultados apresentam correlação satisfatória (Figura 1).

CB	-	R = 0,68 **
		N = 62
CFM	-	R = 0,78 **
		N = 45
HCS	-	R = 0,69 **
		N = 72
GERAL	-	R = 0,72 **
		N = 179

Figura 1 - Coeficientes R de Correlação Entre Escores na 1ª Parte e Escores na Tradução (2ª Parte) - Teste-piloto.

\*\* = significativo para  $p < 0,01$ . N = no. de alunos.

Esses resultados sugeriam a possibilidade de se efetuar mudanças mais profundas no formato do teste. Para tanto, intensificaram-se leituras e a etapa seguinte era desenvolver a análise da situação alvo, antes de construir o formato alternativo do exame de proficiência. O objetivo era construir um exame de proficiência que respeitasse o contínuo de níveis de compreensão, com questões que visavam a testar compreensão geral, de pontos principais, detalhada e busca de informações específicas.

#### ANÁLISE DE NECESSIDADES E ANÁLISE DA SITUAÇÃO ALVO

Uma análise de necessidades fornece uma especificação adequada do que deve ser ensinado e testado (Munby, 1981; Carroll, 1980; Mackay e Mountford, 1979:3, 6), determinando o que



muda, para que e por que há mudanças de comportamento no aluno. No caso de uma língua estrangeira, a partir de questionários e entrevistas e considerando o uso da língua na situação alvo, é possível ter uma idéia sobre o que é necessário para esse aluno (Mackay, 1979:21-7; Mackay e Bosquet, 1981). Chambers (1980) enfatiza a importância de associar a análise de necessidades que toma o aluno como fonte a uma análise da situação alvo; é essa última que deve fornecer os dados para estabelecer as necessidades do sujeito no uso da língua estrangeira.

Assim, iniciou-se o processo de aplicação de entrevistas e questionários e análise da bibliografia utilizada nos cursos e nas dissertações. Baseando-se em modelo proposto por Mackay (1979:24-7), construíram-se um formato de entrevista estruturada e dois de questionário. As entrevistas seriam aplicadas aos coordenadores; os questionários, a professores e a alunos. Com isso, pretendia-se colher informações quanto às necessidades do uso de inglês para estudantes e profissionais atuantes.

De uma maneira geral, as perguntas visavam a levantar informações quanto a:

- (a) necessidade de conhecer uma língua estrangeira a fim de completar curso/disciplina;
- (b) escolha da língua estrangeira para o exame de proficiência;
- (c) proporção de material em língua inglesa no curso/disciplina;
- (d) tipo de material lido pelos alunos;
- (e) hábito de os alunos recorrerem a tradutores;
- (f) nível de conhecimento de inglês dos alunos;
- (g) nível de leitura exigido (compreensão geral, de detalhes, de pontos principais, localização de informação específica, posicionamento crítico)\*;
- (h) necessidade da língua estrangeira para a atividade docente;
- (i) tipo de questão para exame de proficiência\*;
- (j) relevância da atividade de leitura em língua inglesa.

As entrevistas foram marcadas e realizadas na 1ª quinzena de março de 1983. Na mesma ocasião, foi feito o levantamento

\*Item interessante, pois não é sempre que o entrevistador entra em detalhes técnicos da área de Leitura para Fins Acadêmicos.  
(Ed.)

da porcentagem de bibliografia em inglês exigida nas disciplinas, bem como da porcentagem de bibliografia em inglês efetivamente utilizada nas dissertações de mestrado. Ainda no momento da entrevista, foram solicitadas as listagens de professores e alunos do curso, para distribuir os questionários, com o auxílio de uma tabela de números randômicos.

Através dos dados obtidos (ver Celia, 1983), foi possível formar um perfil da situação real dos alunos de pós-graduação da UFRGS e de suas necessidades quanto à utilização da língua inglesa. O levantamento da bibliografia forneceu dados reais quanto ao uso do inglês em termos quantitativos, nos cursos e na confecção das dissertações. Os questionários e entrevistas informaram sobre a qualidade do inglês utilizado na pós-graduação e sobre o ponto de vista e expectativas de alunos e profissionais com relação às características do uso dessa língua. Esses dados foram essenciais para que decisões fossem tomadas quanto à construção do novo teste.

#### O FORMATO ALTERNATIVO

As mesmas bases do teste-piloto, acrescidas dos dados da análise de necessidades e da situação alvo foram o ponto de partida para a confecção do formato alternativo. Dessa maneira, pela primeira vez, o novo teste de proficiência não mais constava de duas partes. Achou-se mais conveniente deixar o aluno trabalhar de acordo com o seu próprio ritmo dentro de um limite total de 2h30min. Esse procedimento favoreceu a que o aluno tomasse iniciativa quanto a que parte do teste resolver primeiro, respeitando-se as suas estratégias individuais e sua maneira pessoal de trabalho. O uso do dicionário foi permitido em toda a prova, numa tentativa de preservar a naturalidade da tarefa.

#### Primeira e segunda versões

O formato alternativo foi usado para construir dois exames — só os textos mudavam em cada versão, mas a estruturação das questões foi a mesma. A primeira versão foi aplicada a 247 alunos de 25 cursos. A segunda versão foi aplicada a 173 alunos

de 25 cursos. Por ser teste exclusivamente de leitura em inglês, os alunos respondiam em português.

O teste constou de 4 questões, cada uma enfocando uma das atividades comunicativas apontadas pela análise de necessidades e da situação alvo. Assim como no teste-piloto, havia um único texto, comum a todos os alunos, que seria usado para responder às três primeiras questões (Figura 2).

#### PRIMEIRA QUESTÃO

Leia o sumário do artigo "SCIENCE WITH MICROPROCESSORS FLEXIBILITY IN AN INTERDISCIPLINARY SCHOOL" e das opções abaixo, assinale aquela que melhor expressar a idéia central do texto. Passe a sua resposta para a grade que se encontra na folha de respostas. (4 pontos)\*

- a) Através da disciplina Eletrônica e Instrumentação, programas flexíveis são introduzidos na Escola de Ciências da Universidade de Griffith.
- b) A Universidade de Griffith está tentando provar, através de sua Escola de Ciências, que todos os aspectos da vida moderna incluem a disciplina científica da computação.
- c) A educação superior prepara cientistas eficientes na Universidade de Griffith, devido ao caráter interdisciplinar de sua Escola de Ciências.
- d) Em caráter interdisciplinar e de maneira flexível, a Escola de Ciências da Universidade de Griffith introduziu uma nova área de concentração voltada para a computação.

#### SEGUNDA QUESTÃO

Leia a introdução do artigo "SCIENCE WITH MICROPROCESSORS: FLEXIBILITY IN A INTERDISCIPLINARY SCHOOL" (linhas 01 a 63). Marque a alternativa correta (apenas uma está certa). Passe suas respostas para a grade que se encontra na folha de respostas. (26 pontos)

- 6) Na linha 15, **this purpose** significa que o objetivo é:
  - a) departamentos de escolas de ciências.
  - b) vanguarda na pesquisa científica.
  - c) sofisticada tecnologia baseada em computadores.
  - d) ensino baseado em computadores.
- 12) Na linha 31, **retraining** significa:
  - a) retirada
  - b) retirando
  - c) retreinamento
  - d) retreinando

#### TERCEIRA QUESTÃO

Leia o subtítulo "COURSE STRUCTURE AND DEVELOPMENT" (linhas 04 a 127) do artigo "SCIENCE WITH MICROPROCESSORS: FLEXIBILITY IN AN INTERDISCIPLINARY SCHOOL" a fim de responder em português às perguntas abaixo. Quando o texto não contiver a informação solicitada, coloque não está no texto". Escreva na folha de respostas. (10 pontos)

- 2) Quem pode se associar ao Australian Institute of Physics?
- 6) Que modificações foram feitas no currículo para a introdução da nova área de concentração?

Figura 2 - Exemplos de itens da 1ª versão do formato alternativo.

\*Ótima idéia a de deixar bem claro para o candidato o valor de cada questão (Ed.).

Decidiu-se pelo formato de escolha múltipla para as questões 1 e 2 (compreensão geral e detalhada, respectivamente), por suas vantagens em termos de facilidade e objetividade de correção. Além disso, esse tipo de questão é adequado para o construto de leitura adotado, desde que exija capacidade de pensar e utilizar informação não visual (Ebel, 1972:130). A primeira questão era um único item de escolha múltipla. A segunda questão incluía 26 itens de escolha múltipla. A terceira questão, testando a busca de informações específicas, constava de 10 perguntas, as quais tinham claramente uma única resposta, embora, às vezes, implícita no texto. Incluíram-se perguntas cujas respostas não estavam no texto.

A fim de responder à questão 4, o aluno tinha de escolher 1 dentre 13 sumários para traduzir. Procurou-se incluir sumários que atendessem aos interesses e às especialidades de todos os cursos de pós-graduação.

Essa é uma questão de pontos principais em função do tipo de texto e do sistema de correção adotado. Não foi testada equivalência formal, mas conceptual, verificando-se o sentido foi preservado.

Tanto num caso como noutro, os resultados foram analisados à luz das medidas estatísticas de coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ), coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), análise de itens e distribuição de frequências.

Nos dois testes foram significativos os coeficientes de correlação, o que indica que os aproveitamentos nos itens novos e na tradução estavam medindo mais ou menos o mesmo construto (figura 3).

1ª Versão		2ª Versão	
CB	- R = 0,61 ** N = 100	CB	- R = 0,31 * N = 48
CFM	- R = 0,73 ** N = 72	CFM	- R = 0,50 ** N = 63
HCS	- R = 0,69 ** N = 75	HCS	- R = 0,63 ** N = 62
GERAL	- R = 0,66 ** N = 247	GERAL	- R = 0,48 ** N = 173

Figura 3 - Coeficientes R de Correlação Entre Escores nas Novas Questões Comunicativas Novas e Escores na Tradução, para as 2 Versões.

\* = significativo para  $p < 0,05$ .

\*\* = significativo para  $p < 0,01$ .

N = no. de alunos.

O coeficiente foi calculado (Cronbach, 1970:161) para verificar a fidedignidade do instrumento. Os coeficientes obtidos nas duas ocasiões atestam que os escores são altamente consistentes:

primeira versão: = 0,859

segunda versão: = 0,855

Foi desenvolvida análise de itens para as três primeiras questões, de acordo com metodologia proposta por Silveira (comunicação pessoal e 1980), obtendo-se os coeficientes de correlação item total para cada item, que representam o seu índice de discriminação. Todos os valores foram positivos, embora alguns itens não tenham discriminado de maneira satisfatória. Tal constatação não representa problema no presente caso, se forem consideradas as idéias de Popham & Huskek (apud Carroll, 1980: 102-3). Eles enfatizam a necessidade de que um teste baseado num critério oriente-se exclusivamente por esse critério, sem se preocupar com o índice de discriminação atingido. Embora esses autores questionem a análise de itens para medidas baseadas num critério, acredita-se que tal procedimento é útil e deve ser aplicado. Se um item importante para o critério não

está discriminando, pode-se tentar reformulá-lo para aumentar seu índice de discriminação, desde que ele continue testando a mesma coisa.

Tendências distintas se evidenciam a partir da observação das figuras com as distribuições de freqüências absolutas das notas em X (1tens novos) - figura 3 - e em Y (tradução) - figura 4 - na primeira versão de exame\*. Tanto X como Y apresentam uma tendência a escores altos, mas os resultados estão distribuídos de uma maneira mais regular em X, enquanto que há uma ascensão brusca em Y.

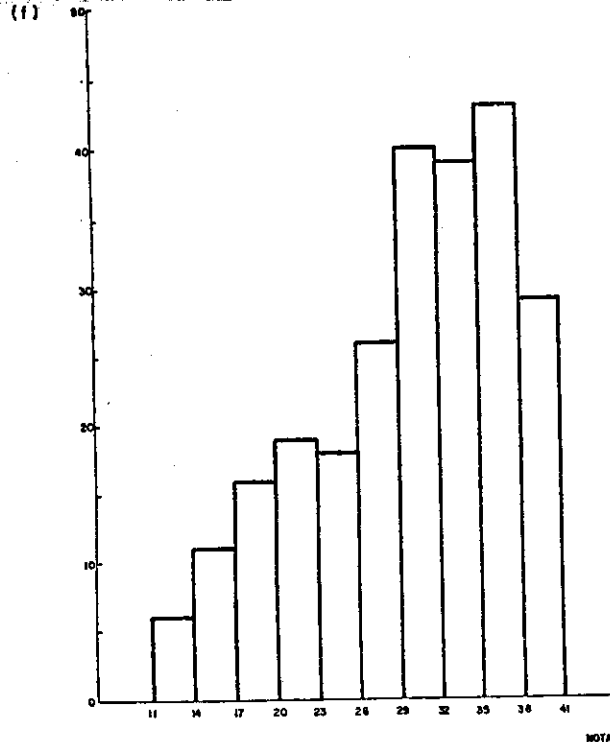


Figura 4 - Distribuição de freqüências absolutas (f) das notas nos itens novos - X - do exame de proficiência de leitura em inglês para alunos de pós-graduação da UFRGS de 25 de junho de 1983.

\*Por limitações de espaço, incluíram-se no presente artigo apenas as figuras referentes à primeira versão; as demais distribuições de freqüências absolutas apresentaram configurações semelhantes. (Nota da autora)

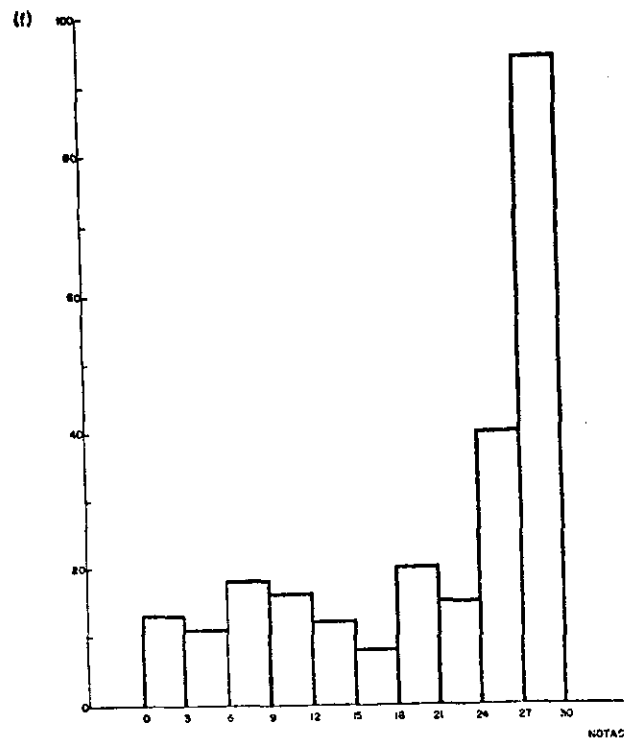


Figura 5 - Distribuição de freqüências absolutas (f) das notas na tradução - Y - do exame de proficiência de leitura em inglês para alunos de pós-graduação da UFRGS de 25 de junho de 1983.

Esse fato pode vir a acentuar a validade do construto proposto, uma vez que se acredita que o sujeito sempre traz alguma contribuição para a leitura — informação não-visual — mesmo numa língua estrangeira que ele não domina totalmente. Por outro lado, a tradução parece apresentar dificuldades que não estão relacionadas à compreensão de leitura propriamente dita de tal sorte que ou o indivíduo consegue se desempenhar bem, ou perde o controle sobre a tarefa.

### **Terceira versão: revisada**

A terceira versão do formato alternativo foi aplicada a 198 alunos de 27 cursos de pós-graduação. Essa é uma versão revisada, a partir da consideração de aspectos que pareciam não estar merecendo tratamento adequado, apesar de o formato alternativo estar apresentando resultados satisfatórios. Duas modificações foram introduzidas.

Um problema dizia respeito à primeira questão das versões 1 e 2, que visava a testar compreensão geral. Sabe-se da importância de o aluno criar uma macro-estrutura do discurso em sua mente, no momento da leitura. Além disso, a análise de necessidades revelou que 79% dos respondentes consideraram a relevância desse nível de leitura, sendo que 60% assinalaram esse nível como o mais importante (ver Celia, 1983).

Do modo como a questão era construída — múltipla escolha para decidir qual era a idéia principal do artigo a partir de seu sumário ("abstract") — a compreensão dos detalhes era exigida. Isso se devia ao fato de os distratores conterem os detalhes pouco significativos, ou seja, que não retratavam a idéia central do texto. A alternativa correta era a idéia global, mas o aluno necessariamente deveria perceber detalhes até identificar o todo, ou seja, a macro-estrutura do discurso.

Uma vez que se usa um mesmo texto para explorar diferentes níveis de leitura, pareceu dispensável incluir uma questão especificamente destinada a testar compreensão geral. A fim de ser coerente com o princípio de "frames", acredita-se que o aluno que se desempenha bem em tarefas que exigem domínio da micro-estrutura também o tenham da macro-estrutura. Tal afirmação baseia-se no fato de que micro e macro-estruturas são dois níveis semânticos que interagem.

Quanto à segunda questão, de acordo com o construto de leitura adotado, procura-se abranger processo e produto de compreensão. Ao mesmo tempo, acredita-se que se deve averiguar até que ponto o aluno está abordando o material em termos do sentido do discurso e não da estrutura gramatical do texto.



Tomavam-se palavras e unidades isoladas de sentido, bem como sintagmas nominais e verbais que podiam ser fonte de dificuldade para o aluno menos proficiente. O problema que parece ter surgido é que essas unidades de sentido estavam sendo tratadas como unidades gramaticais. Uma possível explicação para isso é o leitor adulto geralmente trazer uma formação voltada para a análise do texto e não do discurso. Desse modo, o processo usado pela maior parte dos alunos para resolver, por exemplo, uma questão enfocando o conceito semântico de coesão através de referência, era provavelmente percebê-lo como a unidade gramatical de pronome.

Além disso, tomavam-se porções mínimas do texto. O objetivo da compreensão detalhada é que o aluno perceba todos os detalhes significativos — micro-estrutura — e depois consiga relacioná-los para ficar com a idéia geral do texto — macro-estrutura. O que acontecia era que o aluno só via as unidades gramaticais como itens discretos, não estabelecendo a integração entre as partes para ver seu sentido no texto como um todo.

Em vista desses dois problemas, alterou-se a estrutura do exame. Retirou-se a questão sobre compreensão geral, partindo do princípio de que o leitor proficiente cria, internamente, à medida que lê, uma macro-estrutura do texto para poder desempenhar tarefas de diferentes níveis, relacionando elementos da micro-estrutura do texto.

Assim, se o aluno demonstra domínio da micro-estrutura ao responder adequadamente itens de compreensão detalhada, isso significa que ele também domina o nível de macro-estrutura, isto é, da compreensão geral. Logo, deve ser um leitor proficiente.

Quanto ao segundo problema, decidiu-se tomar porções maiores do texto, significativas em termos de compreensão de detalhes. As possíveis dificuldades eram então enfocadas nos distratores, por exemplo, tratando sintagmas nominais como verbais, ao mesmo tempo que se incluíam aspectos de coesão com referência e conetivos lógicos. Testam-se vários elementos simultaneamente, pois o discurso precisa ser visto como um todo em qualquer nível. Faz-se sentir a relevância de se instaurar

a integração das partes, mesmo porque até para responder a uma questão que envolve uma única palavra o sujeito proficiente percebe o todo (figura 6).

#### PRIMEIRA QUESTÃO

Leia as linhas 1 a 52 do artigo ENVIRONMENTAL SATISFIERS IN ACADEME a fim de assinalar a **alternativa correta** (apenas uma está correta), nas questões abaixo. Passe suas respostas para a grade que se encontra na folha de respostas. (10 pontos)

1. Os resultados de estudos sobre satisfação no trabalho (L. 3-6):
  - a) são usados para tentar amenizar conseqüências negativas.
  - b) servem aos empregados para direcionar implicações de comportamento.
  - c) são mal aplicados porque minimizam tentativas de melhorar o ambiente de trabalho.
  - d) produzem tensão, reduzem essa satisfação no trabalho e, em casos extremos, levam a várias formas de comportamento de fuga.
7. O objetivo deste trabalho é examinar o grau de satisfação no trabalho (L.25-28)
  - a) nas universidades americanas a fim de identificar os elementos das faculdades que estão satisfeitos e os que estão insatisfeitos em função de suas atividades acadêmicas.
  - b) entre o corpo docente universitário nos Estados Unidos, identificando elementos satisfatórios e insatisfatórios nas atividades acadêmicas.
  - c) entre as faculdades das universidades americanas, a partir da identificação das atividades acadêmicas com as quais alguns indivíduos estão satisfeitos e outros, insatisfeitos.
  - d) universitário nas faculdades dos Estados Unidos, depois de identificados os indivíduos com os quais a faculdade está satisfeita e aqueles com os quais a instituição está insatisfeita.

Figura 6 - Exemplos de itens de versão revisada do formato alternativo.

Em resumo, a versão revisada constou de três questões: a primeira, de compreensão detalhada, com dez itens de escolha múltipla; a segunda, de busca de informações específicas, com dez perguntas; e a terceira, com 15 sumários dos quais um deveria ser escolhidos para tradução no nível de compreensão de pontos principais\*.

\*A autora justifica esta afirmação, que à primeira vista surpreende, explicando que os critérios de correção, mencionados na seção Primeira e Segunda Versões, visavam somente 'equivalência conceptual', não formal. Esclarece, também que o sumário funciona em nível de pontos principais. Sentimo-nos obrigados a registrar aqui o nosso ceticismo a respeito. (Ed.)

Os resultados da versão revisada do formato alternativo foram submetidos às mesmas medidas estatísticas das duas versões anteriores (Figura 7).

CB	-	R = 0,59 **
		N = 74
CFM	-	R = 0,70 **
		N = 64
HCS	-	R = 0,68 **
		N = 60
GERAL	-	R = 0,67 **
		N = 198

Figura 7 - Coeficientes R de Correlação Entre Escores nos Itens Novos e Escores na Tradução - Versão Revisada do Formato Alternativo.

\*\* = significativo para  $p < 0,01$ .

N = no. de alunos.

O coeficiente de Cronbach atestou a consistência dos escores ( $\alpha = 0,862$ ). A análise de itens e a distribuição de freqüências também mostraram as mesmas tendências das versões anteriores.

#### CONCLUSÃO

Em primeiro lugar, é preciso considerar as limitações do teste proposto quanto a seu caráter comunicativo, já que o aluno não encontra questões desse tipo na vida real, quando lê em inglês. Um teste totalmente comunicativo envolveria, por exemplo, fornecer a cada aluno um periódico inteiro para que ele se decidisse por um artigo para leitura mais intensiva, podendo inclusive mudar de texto, se aquele não lhe interessasse. Esse procedimento acarretaria muitos gastos em termos de recursos humanos e materiais para preparação, aplicação e correção do teste. Na realidade, isso seria impraticável na situação atual da UFRGS.

Além disso, a validade aparente de um instrumento com

tais características seria totalmente nula, pois o aluno não esperaria, em hipótese alguma, encontrar algo assim num exame de proficiência\*. Então, adotou-se uma política de consenso, no sentido de que algumas características da situação alvo foram preservadas: os textos são autênticos, retirados de periódicos científicos; o aluno pode fazer escolhas, decidir por onde começar e que texto trabalhar, no caso da tradução de sumários, podendo, inclusive, mudar de texto, se assim o desejar; as tarefas solicitam o uso de habilidades que normalmente são exigidas na vida real; a língua materna é usada sempre que o aluno produz respostas; é permitido o uso do dicionário.

Resultados significativos foram alcançados até aqui, com a aplicação das três versões do formato alternativo. As necessidades e situação real dos sujeitos foram detectadas e consideradas para que o exame fosse o mais comunicativo possível. Os aspectos de validade de construto, de conteúdo, concorrente e aparente, bem como de fidedignidade têm sido satisfatórios. Os índices de discriminação são significativos. Acrescenta-se ainda o fato de o formato alternativo ser prático e econômico em termos de construção, aplicação e correção.

No entanto, não se pretende afirmar ter encontrado o Santo Graal, usando a metáfora criada por Upshur (1979:79-80) para ilustrar a busca de um instrumento perfeito para medir proficiência em língua. De fato, tanto o Santo Graal como o teste perfeito de proficiência em língua são caracterizados pela ilusão.

---

\*Isso num primeiro momento, embora pudesse ser preparado antes.  
(Ed.)