

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE
PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM
FRANCÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA, EM TRÊS
UNIVERSIDADES DO RIO GRANDE DO
SUL: A PROVA, OS CANDIDATOS E O
PRODUTO DE LEITURA**

Tese de Doutorado

JOICE ARMANI GALLI

Porto Alegre, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM FRANCÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM TRÊS UNIVERSIDADES DO RIO
GRANDE DO SUL: A PROVA, OS CANDIDATOS E O PRODUTO DE LEITURA**

JOICE ARMANI GALLI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor

Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER
Orientadora

Porto Alegre, março de 2004.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)

BIBLIOTECÁRIOS RESPONSÁVEIS: Eliane Maria Severo Gonçalves

CRB-10/796

Maria Lizete Gomes Mendes

CRB-10/950

G168S

Galli, Joice Armani

O sistema de avaliação de proficiência em leitura em francês como língua estrangeira, em três universidades do Rio Grande do Sul : a prova, os candidatos e o produto de leitura / Joice Armani Galli . – Porto Alegre, 2004.

214 f.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, BR-RS, 2004. Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter.

1. Língua francesa (segunda língua) – Ensino.
2. Língua francesa – Exame de proficiência.
3. Língua francesa – Leitura. I. Título.

CDD 440.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM FRANCÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM TRÊS UNIVERSIDADES DO RIO
GRANDE DO SUL: A PROVA, OS CANDIDATOS E O PRODUTO DE LEITURA**

JOICE ARMANI GALLI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor

Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER
Orientadora

Porto Alegre, março de 2004.

Dedico esta tese à minha família: Valter & Tarsila, símbolos de amor, Júlio César, Janine e Chico, irmãos de muitas vidas e a todos os amigos e amigas de sempre.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Margarete Schlatter, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, à CAPES e a todas as pessoas e instituições que tornaram possível a realização deste trabalho.

Quando, pois, procuramos explicar um fenômeno social é preciso buscar separadamente a causa eficiente que o produz e a função que desempenha. (DURKHEIM, 1999, p. 83)

RESUMO

Partindo-se do pressuposto de que ler em uma língua estrangeira é condição essencial para a formação acadêmica, a presente pesquisa busca investigar o sistema de avaliação em leitura do francês como língua estrangeira em três universidades gaúchas, analisando a prova, os candidatos e o produto de sua leitura. O objetivo principal é analisar os exames de proficiência em leitura do FLE, buscando verificar os modelos de leitura e de testagem que lhe são subjacentes bem como ensaiar um perfil do leitor pesquisador que se submete a prestar a prova nesta língua, já que não há estudos sobre tal tema em nosso país. O procedimento metodológico dá conta de um levantamento quantitativo, que diz respeito a dados que foram organizados de forma a compor a tabela com o índice de aprovação e reprovação no exame de proficiência em língua francesa ao longo de quatro anos, I e II semestres, na UniA, UniB e UniC, além das respostas fornecidas por 95% da população que se submete a esta prova, durante a aplicação de um questionário no I semestre de 2001, aos candidatos da UniA. A interface com dados qualitativos diz respeito às entrevistas com representantes das comissões de avaliação, à análise das provas e à análise das respostas dos candidatos. Os principais resultados permitem considerar que este exame de leitura em FLE caracteriza-se por um modelo de leitura e de avaliação que legitimam uma visão de leitura predominantemente sócio-interativa em duas universidades e uma visão de leitura prioritariamente de decodificação em outra. Dentre as contribuições, destacam-se as considerações sobre o que se entende por um leitor proficiente em FLE, além das respostas fornecidas no questionário, a exemplo desta população pensar que a obrigatoriedade da prova poderia ser substituída pelo cumprimento de créditos em seus cursos, permitindo-lhes uma formação mais afinada às exigências de pesquisadores leitores neste contexto.

RÉSUMÉ

Le présupposé que la lecture en langue étrangère est fondamentale à la formation académique est le point de départ de cette étude. Donc le sujet cherche à vérifier le système d'évaluation en lecture du français comme langue étrangère (FLE) dans trois universités de l'état du Rio Grande du Sud, où il est analysé l'examen, les candidats et le produit de leurs lectures. L'objectif principal est d'analyser les examens de compétence en lecture du FLE, afin de constater les modèles de lecture et les possibilités qui leur sont sous-jacentes, ainsi qu'essayer d'établir un profil du lecteur chercheur qui passe à cet examen, puisqu'il n'existe pas d'études dans cette thématique, au Brésil. La méthodologie rend compte d'une approche quantitative, laquelle est présentée sous la forme de données à propos des indicatifs sur la réussite et l'échec à cet examen au long de quatre ans, I et II semestres, à UniA, UniB et UniC. En plus, il y en a les réponses de 95% de cette population au questionnaire, instrument de recherche appliqué au I semestre de 2001, aux candidats de l'UniA. L'interface des données qualitatives fait rapport aux entrevues avec les représentants de commissions d'évaluation, à l'analyse des examens et à l'analyse des réponses de ces candidats. Les principaux résultats sont la caractérisation d'un modèle de lecture et d'évaluation qui correspond à une visée préférentialement socio-interactive, selon les présupposés théoriques ici étudiés, au-dessous de cet examen dans deux universités, et à une visée de lecture qui privilégie la décodification dans une autre. Parmi les contributions, on détache les considérations à propos de ce qu'on comprend par un lecteur compétent en FLE et les réponses données à l'occasion du questionnaire, comme, par exemple, le fait de cette population penser que l'obligation de passer cet examen pourrait être remplacée par la réalisation de disciplines dans ses cours, ce que lui donnerait une formation plus proche des exigences de chercheurs lecteurs inscrits dans ce contexte.

ABSTRACT

Supposing that reading in a foreign language is an essential condition to the academic development, this research aims to investigate the system of reading evaluation in French as a foreign language in three universities in Rio Grande do Sul, analysing their tests, candidates and reading results. Our main goal is to analyse the reading proficiency tests of FLE, trying to verify their reading models and tests, and also rehearse a profile of the researcher reader that takes the tests in that language since there are not any studies about this topic in our country. The methodology embraces a quantitative survey about some data organised to design a table with the rate of the results in the French proficiency test through four years, first and second semesters at UniA, UniB and UniC, and the answers given by 95% of the population that takes that test, during the application of a questionnaire to the candidates of UniA, in the first semester of 2001. The interface with quantitative data is about interviews with representatives of the evaluation commissions and the analysis of the tests and candidate answers. Our main results give the possibility to consider that this reading exam in FLE is characterized by a reading model and evaluation that legitimate a reading vision mainly socio-interactive in two universities, and a reading vision predominantly decoder. Among the contributions, the considerations of what we know about what a proficient reader is in FLE and the responses given in the questionnaires are highlighted. The population who answered this survey think that the obligation of taking this test could be substituted by some credits in their courses, given the possibility of an academic formation in accordance with the researchers readers' demands in this context.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TEORIAS E PERSPECTIVAS DE LEITURA EM LE	17
2.1 O lugar da leitura nas abordagens de ensino de LE	17
2.2 Definição dos modelos de leitura em LE	19
2.2.1 I Visão – abordagem ascendente	20
2.2.2 II Visão – abordagem descendente	21
2.2.3 III Visão – abordagem interativa	25
2.2.4 IV Visão – abordagem sócio-interativa	27
2.3 A leitura e o nível limiar lingüístico	30
3 TESTAGEM DE LEITURA EM LE	33
3.1 Histórico	33
3.2 Concepções de leitura em LE em um exame de proficiência	36
3.2.1 A leitura como exame de proficiência para fins acadêmicos	36
3.2.2 Conhecimento e competência	39
3.3 Testagem em leitura de LE	42
3.3.1 Tipos de testes	44
3.3.1.1 Tipos de testes quanto ao objetivo e conteúdo	46
3.3.1.2 Tipos de testes quanto à elaboração	48
3.3.1.3 Tipos de testes quanto à interpretação dos resultados	49
3.3.1.4 Tipos de testes quanto ao método de correção	50
3.3.2 Características do teste	52
3.3.3 Gêneros do discurso	58
3.3.4 Níveis de dificuldades	61
3.3.5 A terminologia proficiência/suficiência em leitura de LE	65
4 METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	67
4.1 Objetivos da pesquisa	69
4.2 Histórico: delimitação da pesquisa qualitativa e interface com dados quantitativos	77
4.3 Técnicas empregadas para a coleta e análise de dados	78
4.3.1 Técnicas quantitativas	78
4.3.1.1 Levantamento das provas por meio das tabelas/documentação	78
4.3.1.2 Questionário sobre a percepção dos candidatos	78
4.3.2 Técnicas qualitativas	81
4.3.2.1 Entrevistas	81
4.3.2.2 Análise das provas	83
4.3.2.3 Análise das respostas dos candidatos	83

5 ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.1 As provas de proficiência em língua francesa em cinco anos na UniA.....	85
5.1.1 Descrição das provas.....	85
5.1.1.1 Análise das provas a partir dos textos	87
5.1.1.2 Análise das provas a partir das questões.....	94
5.1.1.3 O recurso à técnica da tradução.....	99
5.1.2 A prova: o conceito de leitura subjacente.....	106
5.1.2.1 Análise da prova de 1999/II.....	106
5.1.2.2 Análise da prova de 2001/II.....	110
5.1.3 A visão dos candidatos sobre a prova e sua auto-descrição.....	118
5.1.3.1 Análise das provas de cinco candidatos considerados proficientes.....	126
5.1.3.2 Análise das provas de cinco candidatos considerados não proficientes.....	132
5.1.4 Conclusão.....	139
5.2 As provas de proficiência em língua francesa em quatro anos na UniB.....	141
5.2.1 Descrição das provas	141
5.2.1.1 Análise das provas a partir dos textos.....	144
5.2.1.2 Análise das provas a partir das questões.....	145
5.2.1.3 A tradução.....	149
5.2.2 A prova: o conceito de leitura subjacente.....	151
5.2.3 Análise das respostas dos candidatos.....	154
5.2.3.1 Análise das respostas dos candidatos considerados proficientes.....	154
5.2.3.2 Análise das respostas dos candidatos considerados não proficientes.....	156
5.2.4 Conclusão.....	158
5.3 As provas de proficiência em língua francesa em quatro anos na UniC.....	159
5.3.1 Descrição das provas.....	159
5.3.1.1 Análise das provas a partir dos textos.....	162
5.3.1.2 Análise das provas a partir das questões.....	162
5.3.2 A prova: o conceito de leitura subjacente.....	168
5.3.3 Análise das respostas dos candidatos.....	174
5.3.3.1 Análise das respostas dos candidatos considerados proficientes.....	174
5.3.3.2 Análise das respostas dos candidatos considerados não proficientes.....	176
5.3.4 Conclusão.....	177
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	192
Anexo A - Tabela 1 - Índices de aprovação e de reprovação em FLE na UniA, UniB e UniC3, de 1998 a 2001.....	193
Anexo B - O Questionário.....	202
Anexo C - Levantamento de dados com base no questionário	204
Anexo D - Análise das respostas dos candidatos.....	210
Anexo E - Perfil dos candidatos UniA 2001/I.....	214

1 INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a leitura em língua estrangeira (LE) é imprescindível para a formação acadêmica e de que sua testagem é uma prática institucional relativamente recente no universo científico, este trabalho tem como objetivo conhecer uma parte da população envolvida, ou seja, os candidatos, e pensar mais criticamente o exame de proficiência de francês como língua estrangeira (FLE), em sua inserção avaliativa como processo de capacitação de suficiência em leitura, em três universidades do Rio Grande do Sul.

Solicitação formal do governo brasileiro desde 1969, a normativa oficial Número 77 do Conselho Federal de Educação (CFE)¹ exige o exame de proficiência em leitura de LE para os candidatos aos cursos de pós-graduação, em uma LE para o mestrado e em duas para o doutorado. Segundo autores como Izquierdo (1995), nosso país encontra-se ainda em fase de desenvolvimento nas ciências, o que demanda constante atualização por meio de materiais escritos em outras línguas que não o português. Dessa maneira, a importância de conhecer e de saber empregar tal conhecimento lingüístico é fundamental para qualquer tipo de pesquisa. Quem não é capaz de ler em LE carece de um instrumento importante para sua formação científica.

Além disso, deve-se acrescentar o fato de que a realidade dos exames de proficiência em FLE apresenta-se como uma área de estudo pouco explorada, indo ao encontro de uma constatação nacional no que tange à testagem, conforme a seguinte afirmação:

¹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n°77/69 de 11 de fev. 1969. Relator: Newton Sucupira. Normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro (98): 128-132. 14 p.

[...] cabe mencionar que, no Brasil, a pesquisa em testagem de proficiência é praticamente inexistente e que, a despeito disso, os testes de proficiência continuam sendo aplicados. Assim é fundamental que se incremente a pesquisa nessa área, posto que a construção de testes de proficiência em universidades brasileiras pode estar calcada fundamentalmente no que se pesquisa sobre o assunto em outros países, notadamente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesses países, o termo proficiência vai além da noção de habilidade ou suficiência em leitura, visto que o aluno terá que enfrentar atividades mais diversas, envolvendo tanto a comunicação oral quanto a escrita. Em outras palavras, é sob a ótica do que é considerado razoável e adequado para a realidade daqueles países que pode estar sedimentada a testagem de proficiência no contexto nacional, fato que, por si só, justificaria um esforço de pesquisa voltado à realidade local. (WIELEWCKI, 1997, p. 44)

Outra consideração que justifica científica e socialmente o presente estudo apóia-se no número reduzido de trabalhos que dêem conta de tal procedimento acadêmico. Essa afirmação pode ser constatada por meio dos títulos referenciados ao final deste estudo e citados de forma resenhada ao longo da pesquisa. Da mesma forma, a questão da leitura e de sua avaliação apresenta-se como um campo de difícil consenso teórico e prático, haja vista as dificuldades inerentes a áreas tão complexas como estas, pois muitas variáveis, ou níveis de variáveis concorrem para fazer da avaliação de leitura uma questão problemática. Tal constatação é observada na ausência de articulação entre a pesquisa e a ‘mise en scène’ desses conhecimentos, conforme comenta o pesquisador canadense Boyer (1994), ao discutir a problemática da avaliação do saber-ler na situação atual, reconhecendo haver uma utilização generalizada, nos espaços de leitura universitária, de testes tradicionais cuja orientação e conteúdo não consideram pesquisas realizadas no curso de décadas, bem como a aridez de estudos voltados para essa clientela:

Resumindo, aqui bem como em outros momentos, faltam instrumentos que, às vezes, responderiam a critérios de validade compatíveis com o estado atual da pesquisa, que estariam padronizados em função dos meios francófonos, que seriam utilizáveis comodamente junto a grupos numerosos e comportariam normas estatísticas permitindo classificar leitores tanto sob a base de seus desempenhos sucessivos quanto em

comparações com uma população junto da qual o teste teria sido experimentado.²(BOYER, 1994, p. 16, tradução nossa)

A incipiente relação entre pesquisa e prática de leitura, acrescida da ausência de trabalhos preocupados com a questão de como se avalia a testagem de leitura em FLE, reclama um estudo mais atento para a prova enquanto teste de proficiência em leitura e para com a população de leitores aí envolvida. O fato de a inserção dessa prova acontecer em um contexto científico e apresentar-se como a única qualificação formal quanto à suficiência³ em leitura do pesquisador leitor confere ao exame de proficiência em FLE um caráter avaliativo decisivo que repercute na compreensão do que se concebe por leitura no meio acadêmico.

Temos assim a delimitação do tema deste estudo em função de dois problemas centrais: as reflexões disponíveis na literatura dessa área são fruto de pesquisas calcadas em experiências de outras línguas, sobretudo a inglesa, cujo modelo é de outra realidade que não a nossa, o desconhecimento das características das provas de leitura em FLE que têm sido aplicadas nas universidades do RS e o desconhecimento do perfil sociolinguístico de pesquisadores leitores em francês que optam por prestar prova nessa língua. Surgem assim os dois eixos principais do presente trabalho: a prova de leitura, o modelo de leitura que lhe é subjacente, e os leitores examinados.

Com base em um levantamento junto ao Ministério da Educação, realizado no II semestre de 1998, período de elaboração do ante-projeto, a fim de delimitar o universo da pesquisa, havia quinze cursos de pós-graduação no Rio Grande do Sul, dos quais cinco

² Do original: En résumé, ici aussi bien qu'ailleurs, on manque d'instruments qui, à la fois, seraient conformes à des critères de validité compatibles avec l'état actuel de la recherche, seraient standardisés en fonction des milieux francophones, seraient utilisables commodément auprès de groupes nombreux et comporteraient des normes statistiques permettant de classer des lecteurs aussi bien sur la base de leurs performances successives qu'en comparaison avec une population auprès de laquelle le test aurait été expérimenté.

ofereciam prova de proficiência em FLE. Deste número de cursos de pós-graduação que apresentavam o francês como língua para a prova de proficiência em LE, focalizei três universidades, uma pública - a UniA - e outras duas privadas. A pública pela questão primeira da amostragem, já que esta dispõe de um número razoável de candidatos inscritos desde a época de elaboração deste projeto de pesquisa. As privadas, UniB e UniC, por reunirem juntas um número suficiente de candidatos por semestre, a fim de poder avaliar então as provas e o perfil dos candidatos em dois contextos diferentes.

O objetivo geral é o de buscar um maior entendimento de como esse sistema de avaliação ocorre, focalizando a prova e o conceito de leitura a ela subjacente, além de trazer à discussão a importância de se entender a função social da língua imbricada neste exame através da caracterização da população que lê em francês para fins acadêmicos. Nesse sentido, os autores pelos quais se norteia o presente estudo são Alderson & Urquhart (1995), Cornaire (1999), Cicurel (1991, 2000 e 2001), Goodman (1970), Leffa (1996), Perfetti (1992), Widdowson (1978, 1981) no que tange à leitura e, à testagem, Bachman (1995), Lussier (1992), Munby (1978), Nuttall (1999) e Spolsky (1995), dentre outros.

Embora o fato de que o interesse pela pesquisa que trata da leitura em LE já exista há bastante tempo, tem-se ainda muitas questões a serem estudadas principalmente no que diz respeito à testagem de proficiência. Ratificando tal informação, o fato de os exames de proficiência em FLE, no RS, ainda não terem um estudo sistemático em termos de pesquisa enquanto processo avaliativo evidencia a complexidade dessa questão, daí oportunizarem-se a apresentação das perguntas da pesquisa e dos respectivos objetivos específicos que orientam este trabalho.

³ Os termos ‘proficiência’ e ‘suficiência’ são empregados aqui como sinônimos, porém, no terceiro capítulo, voltarei a eles, discorrendo sobre suas acepções.

Perguntas da investigação:

- 1) Como são as provas de proficiência em FLE aplicadas nos cursos de pós-graduação em três universidades do RS?
 - 1.a) Quais são as tarefas dos testes?
 - 1.b) Qual é a concepção de leitura subjacente?
- 2) Como é o desempenho dos candidatos?
 - 2.a) Que desempenho caracteriza o leitor considerado proficiente?
 - 2.b) Que desempenho caracteriza o leitor considerado não proficiente?
- 3) Qual é a visão do candidato quanto à
 - 3.a) prova?
 - 3.b) validade da prova?
 - 3.c) seleção do(s) texto(s), no que se refere ao conteúdo?
 - 3.d) seleção do(s) texto(s), no que se refere ao gênero?
 - 3.e) seleção dos itens, no que se refere às tarefas?
- 4) Qual é a visão do candidato quanto
 - 4.a) ao nível de exigência da prova. Ela está de acordo com sua auto-avaliação?
 - 4.b) ao tempo determinado para a realização da prova?
 - 4.c) à obrigatoriedade dessa prova?

Objetivos específicos da pesquisa:

1. Caracterizar a prova de FLE de três universidades do RS;
2. Caracterizar o desempenho dos candidatos;
3. Caracterizar o perfil dos candidatos quanto à faixa etária, ao curso do qual é vinculado, ao sexo, à experiência de leitura, ou seja, quanto ao seu preparo para

prestar o exame e sua percepção quanto à auto-avaliação enquanto leitor em LM e em LF e quanto à sua auto-descrição de leitor em LF;

4. Caracterizar a visão da prova por parte dos candidatos quanto:

4.a) à validade,

4.b) ao conteúdo e gênero de texto selecionado,

4.c) à seleção das questões da prova,

4.d) ao nível de exigência,

4.e) ao tempo para realizá-la,

4.f) à obrigatoriedade.

Tendo justificado e delimitado o tema, apresentado os objetivos gerais e específicos, seguidos das perguntas norteadoras e estando determinados os dois grandes eixos nos quais se desenvolverá o presente trabalho: leitura em LE e testagem de leitura em LE, passo no capítulo seguinte a contextualizar a questão da leitura, recuperando por meio de um histórico os modelos ou visões de leitura que caracterizam os últimos 30 anos. Ainda nesse capítulo, busco determinar quais as concepções adotadas quanto a questões relacionadas à leitura e o nível limiar de conhecimento lingüístico.

No capítulo que segue, terceiro, apresento um panorama dos períodos de testagem em leitura de LE, delimitando os gêneros de textos e de exercícios próprios para essa testagem, configurando o espaço de discussão sobre testagem de leitura em LE. Com base nas características levantadas em cada corrente teórica, delimito o problema da pesquisa, bem como o *corpus* – provas e amostras do desempenho e respostas dos candidatos à prova e ao questionário – constituindo-se o quarto capítulo, configurado por sua metodologia.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados das três instituições. A similaridade metodológica quanto ao procedimento de análise corresponde à discriminação do período

compreendido para cada foco de estudo. Assim, temos que a primeira grande subdivisão do capítulo analítico apresenta os dados reunidos em cinco anos na UniA, por meio da descrição das provas, que são caracterizadas pela análise destas a partir dos textos e das questões que as compõem, bem como pelo recurso à técnica da tradução, estabelecendo a ponte para que se compreenda o conceito de leitura subjacente, o qual é, por sua vez ratificado pela análise de duas provas, respectivamente o exame do II semestre de 1999 e do mesmo semestre de 2001. A aplicação de um questionário aos candidatos deste último período possibilitou que se levantasse a visão dos candidatos sobre a prova e sobre sua auto-descrição, informações que são cruzadas com as respostas destes mesmos candidatos na análise do produto de suas provas. As outras duas instituições apresentam o mesmo formato de análise, salvo a consideração quanto ao questionário, pois a amostragem da primeira universidade, em função de sua densidade e volume de informações justifica tal levantamento. Ao final das três grandes seções deste capítulo, optou-se por finalizá-las com uma nota conclusiva, a fim de arrematar a descrição, caracterização e análise de cada uma das instituições.

Finalizarei com as contribuições da pesquisa para as áreas de leitura e de testagem, além de constatar as limitações do presente trabalho e sua projeção para uma melhora no desenvolvimento de pesquisas nesse campo de estudos da Lingüística Aplicada (LA), dando assim ao sexto capítulo o teor das considerações finais e implicações.

2 TEORIAS E PERSPECTIVAS DE LEITURA EM LE

2.1 O lugar da leitura nas abordagens de ensino de LE

O título dessa seção é o mesmo do primeiro capítulo da obra de Claudette Cornaire, *Le point sur la lecture* (1999), em que se vislumbra, segundo o responsável pelo prefácio, Claude Germain, "[...] pela primeira vez na área da didática das línguas segundas ou estrangeiras, e acrescente-se em língua francesa, o traçado de um panorama completo da questão"⁴(CORNAIRE, 1999, p. i). Considerei pertinente buscar enquadrar a questão da leitura em uma visão macro de seu lugar nas abordagens de ensino de LE ou de segunda língua (L2)⁵, para visualizar de uma maneira mais clara qual foi o seu trajeto e como é tratada atualmente na área de ensino, aprendizagem e testagem de LE.

As abordagens ou correntes de pensamento que mais influenciaram a didática das línguas foram e são, segundo Cornaire (1999), a abordagem tradicional, a estrutural-behaviorista, a estrutural-global audio-visual, a cognitiva e a comunicativa. Sem precisão temporal, uma vez que sabemos tratarem-se de períodos que se sobrepõem, pode-se definir a primeira escola como aquela que se apoiava na hipótese de que existia uma estrutura universal das línguas e que seriam as palavras (o vocabulário) as principais responsáveis pelas diferenças existentes entre elas. Na abordagem tradicional, ler consistia no simples estabelecimento de correspondências entre a língua materna e a segunda (ou estrangeira)

⁴ Do original: [...] pour la première fois dans le domaine de la didactique des langues secondes ou étrangères, et de surcroît en langue française, de brosser un tour d'horizon complet de la question.

pelo viés da tradução. Segundo Cornaire (1999), a crítica no que tange em especial à leitura reside justamente aí:

É claro que um tal desenvolvimento linear e simplificado artificialmente, apoiando-se em uma rede de equivalências entre duas línguas, não considerava certamente uma verdadeira aprendizagem da leitura, pois tratar-se-ia tão meramente de uma preparação para a tradução e para a análise do texto.⁶ (CORNAIRE, 1999, p. 4, tradução nossa)

Da mesma forma a abordagem seguinte, estrutural-behaviorista, enfatiza um dos aspectos de aquisição das competências lingüísticas em detrimento de outros. A automação consolidada pelo reforço repousava na aprendizagem da língua oral, restando ao escrito, leitura e produção, uma relação de dependência da oralidade da língua. "[...] a leitura não era nada além de um outro tipo de exercício sistemático (drill), e uma maneira mais ou menos confessa de reforçar o oral, sem vontade de preparar o estudante a 'ler o sentido' da passagem."⁷ (CORNAIRE, 1999, p. 5, tradução nossa)

A abordagem estrutural-global audio-visual define-se, em poucas palavras, na sustentação de que na aprendizagem de uma língua estrangeira todo o esforço deve recair na compreensão global da estrutura, apoiando-se na teoria da Gestalt (uma percepção global da forma), e que essa percepção seria facilitada se fossem postos em ação elementos da audição e da visão. Mais uma vez o escrito é sacrificado em nome da língua falada e, mais precisamente, em nome da pronúncia, que acaba por tornar-se o elemento essencial do ensino de uma língua estrangeira.

⁵ Neste momento do trabalho, optou-se por empregar L2 em consideração ao público no qual a obra foi desenvolvida.

⁶ Do original: Il est clair qu'une telle démarche linéaire et somme toute assez artificielle, s'appuyant sur un réseau d'équivalences entre deux langues, ne préparait certainement pas à un véritable apprentissage de la lecture car il s'assignait tout au plus d'un entraînement à la traduction et à l'analyse de texte.

⁷ Do original: [...] la lecture n'était rien de plus qu'un autre type d'exercice systématique (drill), et une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans volonté de préparer l'étudiant à 'lire le sens' du message.

A abordagem cognitiva, ainda que com uma série de ressalvas, é a primeira a tratar a questão da leitura de uma maneira menos tangencial. Para os cognitivistas a habilidade da compreensão encontrava-se no centro mesmo de qualquer atividade de comunicação ou de aprendizagem, e o aprendiz (com seu estilo cognitivo particular) é o elemento principal. Entretanto, ainda que a leitura comece a gozar de um certo poder no ensino de línguas, pouca atenção particular é dada às estratégias de compreensão do sentido e ao caráter particular das situações de leitura em L2, “[...] e tudo se passa como se ler significasse poder responder a um certo número de questões de compreensão, consideradas no conjunto de um texto.”⁸ (CORNAIRE, 1999, p. 7, tradução nossa)

Por fim, é na abordagem comunicativa que surge o princípio de que a língua é um instrumento de comunicação e sobretudo de interação social. No tocante à leitura, o ato de ler inscreve-se em um processo de comunicação no curso do qual o leitor tenta reconstruir uma mensagem a partir de seus próprios objetivos de leitura. Questões como a percepção visual e a organização da memória no tratamento da informação são estabelecidas, a fim de que sejam explicados de maneira mais procedural os modelos de leitura, que são definidos como 1) o de baixo para cima (bas vers haut), 2) o de cima para baixo (haut vers bas) e 3) o modelo interativo. Dentro dessa última visão, discute-se ainda a teoria dos esquemas (PERFETTI, 1992) e o modelo proposto a partir de três fatores: o contexto, as características do texto e os conhecimentos do leitor. Esses modelos serão apresentados na próxima seção.

⁸ Do original: [...] et tout se passe comme si lire signifiait pouvoir répondre à un certain nombre de questions de compréhension portanto sur l'ensemble d'un texte.

2.2 Definição dos modelos de leitura

O processo de leitura é um processo complexo que envolve o uso simultâneo de conhecimento lingüístico, conhecimento enciclopédico, estratégias de leitura, além da capacidade de relacionar o texto com suas condições de produção entre outros aspectos, porém, ao longo do estudo desse processo, diferentes pontos têm sido priorizados, caracterizando as diferentes visões que discutirei a seguir.

2.2.1 I Visão – abordagem ascendente

A maior característica do momento primeiro dos estudos de leitura recai na essencialidade atribuída ao texto. Aqui a compreensão escrita é concebida como um ato perceptual e o objetivo principal reside na extração de sentido do texto. Assim, o sentido estaria dentro do mesmo, e o leitor desempenharia o papel de repositório, estando a serviço da reprodução, como uma cópia. Outra característica bastante peculiar a esse modelo diz respeito ao uso do dicionário. Seu emprego não é unicamente incentivado mas condição *sine qua non* para o acesso ao significado de palavras desconhecidas, pois a adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitada, uma vez que a leitura é concebida aqui como um processo exato que não comporta aproximações (LEFFA, 1996).

Segundo Solé:

[...] é um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender [...] cada um dos seus elementos. (SOLÉ, 1998, 23)

As propostas de ensino baseadas nesse modelo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, “[...] pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente”, de acordo com esta autora, na mesma página da obra referenciada.

O processamento do texto por meio da identificação de palavras a fim de extrair a mensagem partilha da idéia de que a leitura é um processo linear e cumulativo. Fato imprescindível para definição deste modelo diz respeito à compreensão, resultado do ato de leitura, seu valor, assim, só pode ser medido depois que a mesma tiver terminado. A ênfase não está no processo da compreensão tampouco na construção do sentido, pois o sentido já está pronto no texto. O que importa nesta acepção de leitura é o produto final da compreensão. Por isso a leitura aqui é um procedimento ascendente (sobe do texto para o leitor, ou de baixo para cima) à medida que este vai avançando, de forma linear das letras para as palavras, das palavras para as frases, das frases para o parágrafo.

Desde as características é possível reconhecer uma série de limitações nessa acepção quanto ao que se entende por leitura. Além de ver no objeto a fonte de conhecimento e informação, o leitor é mero reproduzidor do texto, atingindo a informação de maneira passiva. Outra limitação concerne à crença de que uma palavra nova é simplesmente somada às que o leitor já conhece; na verdade, a palavra nova obriga todo o sistema a se reorganizar, e esse modelo de leitura, não aceitando tal perspectiva, faz parecer que leitura é acúmulo e identificação de vocabulário.

2.2.2 II Visão – abordagem descendente

Assim como no modelo anterior, aqui a leitura também é concebida como um movimento unilateral, mas ao invés de ser do texto para o leitor, é do leitor para o texto. Na abordagem descendente, a leitura é concebida como um ato cognitivo, os olhos não vêem o que realmente está escrito na página, mas meras informações pedidas pelo cérebro, a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas atrás deles. Conforme Smith:

Na verdade os olhos não vêem nada; a sua única função é colher a informação visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulsos de energia nervosa que viajam ao longo dos milhões de fibras do nervo óptico em direção ao cérebro. O que vemos é a interpretação deste acúmulo de impulsos nervosos. É o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. Assim, o que você vê vai depender do que seu cérebro decidiu que você estivesse olhando. (SMITH, 1999, p. 23)

Nesta acepção de leitura, o sentido não reside no texto, mas no leitor, que atribui um sentido ao mesmo. É desta forma que entram em questão as experiências prévias que o leitor traz para a leitura, pois ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra, porque ela ainda não está pronta, mas deve ser construída pelo leitor. Nesta abordagem, a adivinhação de palavras é incentivada, diferentemente do modelo anterior, segundo sugere Grellet:

[...] os alunos devem ser encorajados a inferir o significado das palavras desconhecidas ao invés de procurarem auxílio no dicionário. Caso eles precisem do dicionário para precisar o sentido, atividade necessária e importante também, devem fazer isso somente depois de terem tentado chegar a uma solução por conta própria. Por isso é fundamental desenvolver, desde o início, a habilidade de inferência.⁹ (GRELLET, 1999, p. 14, tradução nossa)

⁹ Do original: [...] students should be encouraged to make a guess at the meaning of the words they do not know rather than look them up in a dictionary. If they need to look at the dictionary to get a precise meaning – which is an important and necessary activity too – they should only do so after having tried to work out a solution on their own. This is why, from the very beginning, it is vital to develop the skill of inference.

Aqui a leitura não está encadeada linearmente, por isso o desconhecimento de palavras ou/e expressões não deve interromper a leitura, já que sua compreensão pode ser dada mais adiante, conferindo à leitura um procedimento de levantamento de hipóteses. O texto de Goodman a respeito do jogo psicolinguístico de adivinhação que entra em cena no momento da leitura é fundamental nesse modelo descendente, pois refuta a idéia de que ler é um processo preciso que envolve de maneira exata e detalhada a percepção seqüencial e a identificação das letras e palavras. Para o autor:

Em síntese, ler é um jogo psicolinguístico de adivinhação. Envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura eficiente não é resultado de uma percepção precisa e de uma identificação de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o menor número de pistas, mais produtivas e necessárias para uma adivinhação correta na primeira tentativa. A habilidade para antecipar o que não se leu, é claro, é vital na leitura, bem como a habilidade para antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na compreensão oral.¹⁰ (GOODMAN, 1967, p. 108, tradução nossa)

De acordo ainda com esse autor, na leitura que prima pela decodificação ler não é visto como um trabalho. No entanto, a idéia defendida por Goodman é de que o leitor não é restrito à informação que recebe a partir do que sua percepção visual lhe permite ver. Leitores não utilizam apenas uma, mas três tipos de informação simultaneamente. É certo que sem *input* gráfico não há leitura, mas o leitor usa também informações sintáticas e semânticas. Redundâncias e restrições na seqüência da leitura fazem com que o leitor reaja, tornando as predições possíveis. Mesmo com imagens fora de foco, o leitor pode, com a visão periférica de seu campo visual, engatilhar ou confirmar adivinhações.

¹⁰ Do original: More simply stated, 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. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet heard is vital in listening.

Ao compartilhar dessa visão, Smith redimensiona o que seria a previsão, conforme prefere denominar ao explicar o termo ‘adivinhar’:

A adivinhação possui uma má reputação no ensino e especialmente entre os professores de leitura, em parte por um puritanismo equivocado – pode sugerir que as crianças não devem se aplicar de forma apropriada ao ‘trabalho’ - e em parte porque a adivinhação, da maneira como eu utilizo o termo, não é uma questão de comportamento cego e impetuoso, mas sim um processo fundamental de *previsão* (...), empregando o conhecimento prévio (a informação não-visual) para eliminar alternativas improváveis. **Adivinhar, da maneira como descrevi, não é somente a estratégia preferida pelos leitores iniciantes e pelos fluentes; é a maneira mais eficiente de ler e de aprender a ler.** (SMITH, 1999, p. 64, grifo nosso)

Segundo Widdowson (1981), em sua proposta de uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, a idéia de fazer previsões não é apenas incentivada como condição para a realização de uma leitura em LE na qual o leitor tem a possibilidade de reagir de maneira autêntica em relação ao texto, isto é, reconhecendo-o como um discurso. E no que diz respeito ao vocabulário, o processo é semelhante, pois para Widdowson nos valem de previsões tanto em LM quanto em LE, já que nosso conhecimento do vocabulário organiza-se a partir de associações desse tipo¹¹; ao emitirem-se assim hipóteses sobre o sentido por meio da associação contextual, o aprendiz começa a disponibilizar sua capacidade de ler.

Prever não é uma habilidade nova e artificial que precisa ser aprendida, mas sim uma maneira natural de encontrar sentido no mundo. Considerando previsão como a eliminação antecipada de alternativas improváveis, percebe-se que essa perspectiva reforça o processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada, privilegiando assim as estratégias utilizadas pelo leitor para atribuir um sentido ao texto. Daí ser um processo descendente (desce do leitor para o texto, ou de cima para baixo) que começa pela

¹¹ O autor apresenta, anteriormente em seu texto, associações que têm por característica comum o fato evidente de que o aprendiz, e para o nosso caso o leitor, não pode estar absolutamente seguro das equivalências que estabelece ao longo da leitura.

apropriação do texto enquanto material como, por exemplo, observando se há título, gráficos, ilustrações, verificando a fonte dentre outros dados.

Quanto à estratégia buscamos sua definição segundo Solé:

São suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Conforme Leffa (1996, p. 16), a principal limitação dessa abordagem é ao mesmo tempo responsável por circunscrever toda a presente concepção de leitura, já que nela residem duas acepções antagônicas de texto. Há os que vêem o texto como uma fonte de redundâncias e os que o percebem cheio de lacunas, correspondendo a cada uma dessas visões também uma perspectiva diferente de leitura: um processo altamente seletivo quando a informação é redundante e extremamente construtivo quando a informação é truncada. No entanto, o papel do leitor em ambos os casos é mais ou menos o mesmo, já que, ainda que use apenas parte da informação fornecida pelo texto ou que preencha as lacunas deixadas pelo mesmo, tem-se uma obtenção do sentido que se dá sempre por força de sua contribuição. Num caso o leitor contribui com aquilo que o texto não tem; noutro com aquilo que o texto já tem, preferindo, contudo, usar sua contribuição pessoal em vez da informação redundante do texto.

Reforçando tal crítica, considero igualmente importante como sinalizador das limitações desse modelo a observação de Scaramucci :

Sua principal limitação foi, entretanto, a de enfatizar excessivamente a contribuição dos processos cognitivos envolvidos na leitura, e, conseqüentemente, minimizar a dimensão de percepção e de

decodificação desses processos. Seu impacto foi tão grande que, ao invés de complementar a visão ascendente ou de decodificação, passou a substituí-la. [...] Uma outra crítica que se pode fazer ao modelo psicolinguístico é que, da mesma forma que no modelo anterior de decodificação, aspectos sociolinguísticos ou referentes às regras da língua em uso, e psicossociais, ou referentes às atitudes do leitor na interação, não são considerados. (SCARAMUCCI, 1996, p. 14)

2.2.3 III Visão – abordagem interativa

Nesse momento dos estudos de leitura acontece o encontro entre texto e leitor, concebendo a leitura como um processo de duas vias (bilateral), assim, as características dos modelos precedentes são aproveitadas para qualificar o presente modelo, reunindo-se, portanto, as competências linguísticas (decodificadoras) e o conhecimento prévio do leitor.

Segundo Kleiman (1989), há nesse processo uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico a fim de construir a coerência tanto *local* (mediante a construção de laços coesivos entre as seqüências) como *temática* (mediante a construção de um sentido para essa seqüência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir de elementos formais do texto, à medida que o leitor os vai percebendo (de baixo para cima), quanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (de cima para baixo).

Em outras palavras, os processos envolvidos na compreensão sustentam-se a partir do significado da palavra, da estrutura sintática, dos papéis temáticos das frases, no estabelecimento de relações com e entre as orações até a construção de uma representação mental do conteúdo do texto. Nessa abordagem, ‘palavra, oração e texto’ inserem-se ainda em um contexto maior que é sua relação com o leitor: “O significado da palavra então está

no acúmulo de suas experiências episódicas individuais, e cada nova experiência traz uma nova contribuição para o seu significado, que está em constante evolução"¹². (MACKINNON, 1999, p. 464)

Mais uma vez a idéia de que leitura é um processo seletivo, conforme sugerido por Goodman e por Smith é reforçada, pois a atribuição de sentido é feita através da seleção da informação durante o ato de leitura.

Qualquer definição de leitura deve reconhecer a maneira seletiva como lemos todos os tipos de textos não nos esforçando mecanicamente para ‘extrair’ toda a informação que o autor nos fornece, mas procurando, deliberadamente, somente a informação da qual precisamos, como se procurássemos um caminho entre dois lugares em um mapa.(...) a leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para perguntas feitas. (SMITH, 1999, p. 107)

Assim, o objetivo nessa abordagem é a negociação de sentido, circunscrita que está pelo processo seletivo, possibilitada pela troca do texto com o leitor e vice-versa, assumindo-se a existência de um autor que também interage por meio do texto quando a leitura é estabelecida entre ele e o leitor, pois conforme Grellet: “É igualmente importante lembrar que o sentido não é inerente ao texto, que cada leitor atribui seu próprio sentido ao que lê baseado nas expectativas que tem em relação ao texto e ao seu conhecimento prévio”(GRELLET, 1999, p. 9, tradução nossa). Tal fato é reforçado mais adiante, na mesma página, quando a autora afirma: “Isso mostra como é difícil testar a competência de leitura e do quanto é grande a tentação para impor-se uma única interpretação própria aos leitores quando outras são possíveis.”¹³

¹² Do original: The meaning of a word, then, is embodied in the accumulation of its individual episodic experiences, with each new experience contributing to the word’s continually evolving meaning.

¹³ Do original: It is also important to remember that meaning is not inherent in the text, that each reader brings his own meaning to what he reads based on what he expects from the text and his previous knowledge. This shows how difficult it is to test competence in reading comprehension and how great the temptation is to impose one’s own interpretation on the learners.

Contudo, ainda que essa visão interativa do processo de leitura, representada por um ícone com uma interrelação entre leitor, texto e autor tenha sido inaugurada, a limitação da mesma repousa basicamente no fato de que há uma ausência da questão social na qual acontece tal interação, daí o complemento decisivo do próximo momento solidificar-se sob tal aspecto.

2.2.4 IV Visão – abordagem sócio-interativa

Esse último período apresenta-se como um momento mais atualizado do modelo precedente, uma vez que não se caracteriza pelo simples somatório de uma e de outra visão. Seria mais apropriado defini-lo com características que se implicam mutuamente e não apenas que se conjugam. Se antes tínhamos uma orientação vertical fosse do texto para o leitor, fosse do leitor para o texto ou entre autor, texto e leitor, inaugura-se outra direção que parte de uma perspectiva horizontal, já que insere a leitura em um contexto de produção e de recepção. Neste modelo considera-se, assim, igualmente um quarto aspecto: o que acontece quando o leitor e o texto se encontram, envolvendo três instâncias: o texto (autor), o leitor e o processo de interação entre o texto (autor) e o leitor. Dessa forma, o ato de leitura é redimensionado, passando a considerar também o contexto no qual se circunscreve essa competência da linguagem.

Da mesma forma que na abordagem interativa, a leitura aqui é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea quanto seqüencialmente. Esses processos incluem desde habilidades de baixo nível (como a associação de letras, por exemplo, que formam uma palavra, ninguém lê letra por letra, mas seu conjunto é apreendido como um todo) executadas de modo automático na leitura proficiente, até

estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (a exemplo da inferência). A essas habilidades são relacionados outros elementos contextuais, já que, segundo esse modelo, ler pressupõe um interlocutor, um propósito para a leitura e uma negociação de sentido que respondem a um ambiente sociocultural determinado. Segundo Hudson (1998), a novidade nessa abordagem triplica-se em diferentes sentidos: 1) é inovadora na conceitualização em pesquisa, situada em um contexto de história, de política e de poder, sugerindo investigações de caráter mais qualitativo do que quantitativo; 2) é inovadora na nova dinâmica que propõe à pedagogia e às concepções curriculares, porque traz à tona a importância em articularem-se pesquisa e ensino em leitura; 3) é inovadora em seu próprio termo, pois o saber-ler é uma prática que envolve a interação com vários gêneros discursivos.

Assim, o saber-ler inserido na visão sócio-interativa de leitura é a capacidade em utilizar o discurso escrito em ambientes diferentes, a fim de alcançar objetivos diversos. Não é definida em si, mas em função de contextos sociolinguísticos, históricos e culturais, dados que definem as necessidades dos leitores de adaptarem-se e de situarem-se nesses contextos.

Enfim, a característica fundamental da abordagem sócio-interativa é o questionamento da definição do texto em sua relação com o leitor, a interação e a definição do que é pertinente como conhecimento para a leitura, pois para Hudson (1998, p. 52) a leitura é um ato de composição antes de ser mera recitação ou regurgitação.

Além de a leitura não ser mera repetição, ela é também arte de composição que implica quatro papéis, segundo Hudson (1998), por parte do leitor: planejamento (o leitor tem objetivos de leitura e mobiliza seu conhecimento para alcançá-los); composição (o leitor busca coerência ao ler o texto); editoração (à medida que ele avalia seu

desenvolvimento interpretativo, o leitor acaba por editar um novo texto); e por fim, a monitoração que ocorre simultaneamente à execução desses papéis, pois ela é responsável pela equiparação das partes em seu todo.

Edifica-se, assim a abordagem sócio-interativa, sedimentada na **construção social do ato de leitura**, já que o papel interativo do leitor desdobrado em quatro níveis como planejar, compor, editar e monitorar insere-se em um espaço determinado sócio-historicamente que repercute de maneira decisiva para a avaliação de leitura de uma LE. Ao reconhecer-se o contexto, põe-se à mostra a questão do gênero discursivo. Segundo Brait (2000, p. 18): “Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção”. (sobre gêneros discursivos ver também Motta-Roth 2002). Ao considerar-se, portanto, o contexto no qual acontecem as provas de proficiência em leitura em FLE, direciono o trabalho para as condições de produção textual nestes espaços, pois a situação de produção de linguagem em tais circunstâncias têm de considerar as condições de interlocução que são determinantes para o estudo proposto.

As condições de produção e as características dos gêneros são da ordem da discursividade bem mais do que da textualidade e são inerentes ao processo ensaiado pela perspectiva sócio-interativa de leitura, já que segundo Barbosa:

A noção de ‘gênero’ permite incorporar ‘elementos da ordem do social e do histórico’ (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a ‘situação de produção’ de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivos, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange ‘o conteúdo temático’ – o que pode ser dizível em um dado gênero, ‘a construção composicional’ – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu ‘estilo verbal’ – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado

gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação. (BARBOSA, 2000, p .152-3)

Tematizar o contexto político e histórico pelo critério de domínio social de comunicação que entendemos haver em uma prova de LE convida a perguntar-se como acontece a testagem de leitura em FLE em três universidades do RS, já que retomando esse histórico, reconhece-se que o saber-ler envolve bem mais do que o saber decifrar, conforme a discussão sugerida pelo modelo sócio-interativo e pela concepção enunciativa da linguagem, ao considerar-se o discurso no qual se insere essa forma de produção do FLE.

Nesse sentido, parece interessante apresentar ainda, ao final deste capítulo, a leitura e o nível limiar de conhecimento lingüístico, já que este poderá ser confrontado com o produto de leitura dos candidatos examinados, no capítulo analítico desta pesquisa.

2.3 A leitura e o nível limiar de conhecimento lingüístico

Como é de conhecimento da área de processo da leitura, a construção de sentido é articulada por meio de um mecanismo complexo de operações intelectuais. Quando se trata de um língua estrangeira, a situação parece complicar, pois problemas relacionados à competência lingüística ou a variáveis afetivas acabam por desempenhar um papel importante nesse processo. Ainda que o estudo não verse sobre tal tema, pensei ser adequado discorrer sobre algumas noções preliminares no que diz respeito às etapas leitoras bem como ratifico a indagação sobre o fato de existir um nível limiar necessário para os candidatos aos exames de proficiência em leitura no RS. Além do que ao reconhecer-se que todo leitor é um leitor em constante formação, temos que o leitor em LE é forçosamente um

leitor que traz não apenas seus conhecimentos de língua e enciclopédicos como também uma carga emocional que o faz exercer o ato de leitura em LE de forma sempre diferenciada de como a realiza em um texto escrito em sua LM, daí a redução de velocidade, os problemas relativos aos movimentos dos olhos, à subvocalização e o funcionamento da memória a curto prazo não darem conta de explicar completamente tal dificuldade.

Mas o que de fato interessa aqui diz respeito às etapas do processo de leitura e ao reconhecimento de um nível limiar, pois entendo que ambos apresentam-se estreitamente relacionados quando deparados com o produto de leitura dos candidatos examinados. Ainda que as etapas leitoras estejam próximas do processo de leitura, as mesmas dizem respeito a habilidades que promovem o entendimento do que seja considerado leitor proficiente em FLE, segundo esta pesquisa. Assim, ao reconhecer que mais que a gramática, um vocabulário restrito poderia limitar a capacidade de compreender um texto, conforme veremos nos resultados da pesquisa, os dados vão ao encontro do que pesquisadores como Cornaire (1998) que afirma que 1500 a 2000 palavras é considerado um vocabulário insuficiente para ler razoavelmente textos autênticos em LE (ver também Scaramucci, 1995; 1997). É evidente que, por tratarem-se de línguas próximas, o candidato no contexto aqui focalizado tem um elemento facilitador, mas ainda assim, o limite entre transparência e opacidade pode variar muito dependendo do tema tratado e da familiaridade que o candidato tem com aquele tema.

No tocante às etapas, Hudson (1998) apresenta quatro papéis do leitor: planejamento, composição, editoração e monitoração. Além disso, considero ainda que seja preciso organizar a leitura que parte do global para o mais preciso, passando pelo entendimento de uma leitura diagonal e crítica, em que haja ainda a utilização do contexto e

dos conhecimentos anteriores, sejam eles referenciais, textuais, gramaticais, de mundo, possibilitando o estabelecimento de uma leitura que não é apenas decodificadora ou enciclopédica, mas sócio-interativa.

No próximo capítulo traçarei um panorama sobre avaliação em leitura de LE e mais precisamente sobre testagem de leitura em LE, para então apresentar os critérios, sugerindo a posterior análise respectivamente no quarto e quinto capítulos.

3 TESTAGEM DE LEITURA EM LE

3.1 Histórico

Na história do ensino e pesquisa de línguas, e no contexto científico em um plano maior, constata-se que existe uma defasagem entre teoria, ensino e avaliação. Conforme anunciou-se no capítulo introdutório, considero interessante colocar a testagem de leitura em LE sob uma perspectiva histórica, junto ao desenvolvimento do ensino de línguas.

Foi somente a partir da segunda década de 80 que a testagem reivindicou para si o status de disciplina dentro da Lingüística Aplicada, com a criação do periódico *Language Testing*. Na trajetória dos testes de língua podemos iniciar retomando as fases mais visíveis nessa área, as quais acabaram por instaurar períodos. No que diz respeito à evolução dos testes de línguas, Spolsky (1995) propõe três fases: a Pré-científica, a Psicométrico-estruturalista e a Psicolingüística-sociolingüística, ironicamente conhecidas como Jardim do Éden, Vale das Lágrimas e Terra Prometida. Identifica-se ainda um quarto estágio, que seria o atual, denominado Sociolingüístico-comunicativo. Essa divisão não é rígida, como não é a que se refere aos modelos de leitura, uma vez que os períodos sobrepõem-se no

tempo, o que é possível determinar são itens característicos de diferentes fases em um mesmo teste.

Assim como os diferentes estágios dentro do ensino de línguas acompanham as tendências das correntes teóricas da época, também em termos de testes há uma ligação com as teorias lingüísticas, psicolingüísticas e sociolingüísticas vigentes. Pode-se dizer que a primeira escola, a Pré-científica, corresponde ao método de tradução e gramática, pois, apoiando-se nos princípios para o ensino de grego e latim, não distingue entre o ensino de gramática para falantes nativos e o ensino da mesma para aprendizes de LE. O método enfatiza o uso de tradução e os textos são explorados para fins de exercícios gramaticais, vendo a língua como uma lista de estruturas e de vocabulário. Não há preocupação de caráter psicológico (o que ocorre na mente do indivíduo), sociológico (as interações sociais do candidato usando a língua), ou comunicativo (o emprego que o usuário faz da língua). Esse período é denominado de pré-científico porque não se dispunha de estudos sobre testes e sobre o processo de testagem em línguas estrangeiras. Assinala-se uma tendência que reside na ausência de preocupação com aspectos técnicos tais como validade e fidedignidade, critérios que serão desenvolvidos a seguir, ainda neste capítulo, ao tratarmos das características de um teste. No período em discussão, as questões de testagem caracterizam-se como as de conversação livre, itens escritos de resposta livre e de completar sentenças ou tradução.

O segundo estágio acompanha basicamente o método audiolingual. A ênfase é dada à testagem do aluno no desempenho de diálogos treinados, nos quais a língua materna configura-se como ‘quelque chose d’interdite’, isto é, algo expressamente proibido. A abordagem da língua é feita por meio de exercícios que estabelecem correspondência imediata com a gramática. A língua continua a ser vista como uma lista de estruturas e de

vocabulário, e as teorias lingüística e psicológica que sustentam essa visão de ensino e aprendizagem são, respectivamente, o estruturalismo e o behaviorismo. O período denominado Psicométrico-estruturalista distingue-se justamente pela precisão científica buscada junto ao especialista em testes e ao psicólogo. Há uma preocupação muito grande em obter validade e fidedignidade, consolidando-se testes objetivos, de escolha múltipla, com itens discretos. Também é aqui que se tem o surgimento dos testes padronizados para aplicação a um grande número de alunos ou candidatos.

As abordagens cognitivas tentaram aplicar em sala de aula os princípios da gramática transformacional e da psicologia cognitiva, vindo a instaurar-se no período seguinte a psicolingüística como fundamentação do ensino e da aprendizagem de línguas. O objetivo de ensino passa a ser a comunicação, e o foco, o aprendiz. A língua passa a ser vista também como função social. Há uma preocupação em verificar o que ocorre no ato de comunicação em termos de participantes, contexto de produção, propósito e interlocutores envolvidos na interação com o texto oral e/ou escrito. No que diz respeito à testagem, o período Psico-sociolingüístico pode ser dividido em duas partes: uma de interesse da psicolingüística e outra da sociolingüística. A primeira baseia-se no fato de que o aluno deve mostrar proficiência por meio de atividades objetivas da língua como o teste ‘cloze’ e o ditado. O maior interesse da sociolingüística apresenta-se em relação à capacidade do indivíduo em desempenhar tarefas na língua em questão. É o surgimento dos testes comunicativos, com tarefas que retratam da maneira mais fiel possível o uso da língua por um determinado grupo de candidatos, de acordo com objetivos claramente definidos. Isso veio a revolucionar muitos dos pressupostos das fases anteriores, principalmente no tocante à validade e à fidedignidade, já que a realização de exames passa a considerar elementos

outros que não somente os relacionados às técnicas lingüísticas como o contexto de uso da língua para sua efetiva realização de instrumento de comunicação.

A quarta fase na história da testagem é também conhecida como ‘naturalística-ética’, já que deve refletir a responsabilidade social (ética) da testagem somada a preocupações acerca do uso da linguagem natural (ística) nos testes. O estágio atual conhecido como Sociolingüístico-comunicativo configura-se como uma busca de sistematização dentro do princípio de que o mais importante em termos de teste de língua é ver se está ocorrendo comunicação, para só depois avaliar o grau de aceitabilidade dessa comunicação. Especificações cuidadosas em termos de objetivos, tipos de tarefa e critérios são necessárias para que se satisfaçam as exigências de validade e fidedignidade para testes comunicativos. Subjacente a esse modelo está a noção de que a língua é utilizada para agir no mundo e o conhecimento de uma língua implica saber usá-la e adaptá-la ao contexto demandado, à finalidade pressuposta e ao interlocutor da situação.

Finalizo esta parte do trabalho tendo cumprido a trajetória da testagem de línguas, definindo o arcabouço teórico que lhe é intrínseco para então poder passar, na próxima seção, a tratar especificamente de testagem em leitura de LE, considerando inicialmente as concepções de leitura que envolvem um exame de proficiência, incluindo-se aí o que se entende por um teste de leitura em LE e o que é a leitura como exame de proficiência. Ainda neste capítulo serão desenvolvidos os tipos de testes, suas características essenciais, os gêneros de discursos e níveis de dificuldades, a discussão terminológica entre proficiência e suficiência, compreendidos sob a ótica da testagem em leitura de LE.

3.2 Concepções de leitura em LE em um exame de proficiência

3.2.1 A leitura como exame de proficiência para fins acadêmicos

É preciso considerar que, ao tratar da leitura para fins acadêmicos, estamos lidando com um tipo de leitura especial, com características próprias. Penso ser necessário discorrer sobre essa questão, uma vez que a leitura para fins acadêmicos apresenta fatores distintos da leitura privada¹⁴, particular ou pessoal. No contexto de uma prova de proficiência, deve-se situar o leitor pesquisador no âmbito da leitura coletiva e não no da leitura privada, pois ainda que ela demande uma leitura particular, acaba por inserir-se, nas circunstâncias de um exame de leitura, na coletividade, ou na heterogeneidade dos leitores envolvidos nessa leitura determinada, já que se tem aí um único texto, mas com múltiplas leituras, que parte de vários leitores. Além disso, a leitura literária aproxima-se muito mais da privada do que da leitura informativa, não deixando igualmente de ser, mas o que efetivamente distingue a leitura acadêmica, dita coletiva, da privada ou literária é o objetivo. Nesta, segundo Cicurel (2001), a leitura é vista como um jogo, naquela é preciso centrar-se mais nas orientações determinadas pelo contexto e nas circunstâncias de um exame. Em outras palavras, a leitura passa pelas perguntas que seguem ao texto, lendo, então, para encontrar as respostas às questões de compreensão e interpretação que são sugeridas pelos examinadores, e é aqui que reside a defasagem entre a situação de leitura individual e a profissional ou coletiva.¹⁵

¹⁴ Essas considerações foram feitas, bem como a denominação desse nome, segundo a conferência de Francine Cicurel, intitulada 'Pratiques lectorales et situations d'enseignement', durante o XII SEDIFRALE – Mondialisation et Humanisme – Les enjeux du Français – em junho de 2001, no Rio de Janeiro.

¹⁵ Em entrevista posterior, julho de 2002, com esta autora, tais discussões foram atualizadas, ratificando-se a importância que a leitura acadêmica tem na formação e no desenvolvimento da prática leitora.

Conforme Tardif (1994), a leitura é resultante da interação de três componentes: o leitor, o texto e o contexto, indo ao encontro do modelo sócio-interativo já comentado. Um olhar mais atento sobre esses três elementos atualiza os modelos de leitura recuperados anteriormente, além de melhor situá-los quanto ao este estudo, pois tais componentes determinam a construção de sentido, configurada que está na problemática da avaliação do saber-ler. Tal problemática é ainda mais complexificada à medida que, segundo a ótica psicológica, uma grande ponderação é atribuída ao componente ‘leitor’, ao passo que, segundo a perspectiva lingüística, essa ponderação recai sobre o texto. “A leitura não é certamente algo exclusivamente psicológico, tampouco exclusivamente lingüístico.”¹⁶ (TARDIF, 1994, p. 87)

Do componente texto, as categorias destacadas são as informações lingüísticas, as de caráter textual e as discursivas. No modelo proposto, as informações lingüísticas não ultrapassariam as fronteiras da frase. Já as textuais corresponderiam essencialmente à estrutura canônica do texto, à sua organização e à sua coerência. As informações textuais são fornecidas ao leitor pelos marcadores de relações ou os conetivos entre as frases, pelos elos anafóricos e catafóricos, pelas transições entre os parágrafos, pela progressão da temática, pela micro e macro-estruturas. Por fim, como em um triângulo, estariam no cume as informações discursivas, que, segundo o autor, são menos precisas que as informações lingüísticas e textuais. Conforme Tardif:

A problemática da avaliação do saber-ler concerne em um primeiro momento ao fato de que essas informações ‘depositadas’ ou ‘colocadas’ no texto não podem ser fotocopiadas pelo leitor, mas devem ser

¹⁶ Do original: La lecture n'est certainement ni quelque chose d'exclusivement psychologique, ni quelque chose d'exclusivement linguistique.

construídas por ele, podendo-se mesmo dizer reconstruídas, para que a compreensão possa produzir-se.¹⁷ (TARDIF, 1994, p. 89, tradução nossa)

Do componente ‘contexto’ a definição é de que este faz referência aos elementos que fazem parte do meio mais ou menos imediato do texto ao qual é submetido o sujeito, compreendendo todas as condições nas quais se encontra o leitor quando posto em contato com o mesmo. Nesse espaço, registra-se a presença do autor, o manuseio do texto seja o exercido pelo professor quando da avaliação da prova de proficiência em FLE, seja o exercido pelo candidato nas respostas fornecidas durante o exame de proficiência e toda a circunstância que a situação de um exame representa para o nosso leitor pesquisador.

Tratando-se desse último componente, que é de suma importância uma vez que entre os nossos objetivos está a descrição do leitor proficiente e do não proficiente, ele é concebido segundo essa visão de leitura como um componente crucial no ato da mesma, pois será exclusivamente por ele que o sentido será construído. O leitor, em interação com o texto e o contexto, trata as informações pelo filtro de seus conhecimentos anteriores. Segundo Tardif, o saber-ler é da ordem das competências: trata-se de um conjunto de competências, fruto da coordenação de conhecimentos, distinção também importante para nossa compreensão do que é leitura e, portanto, tratada na próxima seção.

3.2.2 Conhecimento e competência

Saber-ler é uma condição suficiente para se ser considerado um bom leitor em LE?

Essa é uma questão bastante pertinente no que diz respeito à testagem de línguas

¹⁷ Do original: La problématique de l'évaluation du savoir-lire concerne au premier chef le fait que ces informations ‘déposées’ dans le texte ne peuvent être photocopiées par le lecteur et qu’elles doivent être construites par lui, on pourrait même dire reconstruites, pour que la compréhension puisse se produire.

estrangeiras em geral, e, ao exame de proficiência em específico. É nesse sentido que pretendo analisar a atribuição de proficiente ou não proficiente aos candidatos que fizeram a prova de leitura de francês, nos cursos de pós-graduação de três universidades gaúchas.

Circunscreve-se aí igualmente a compreensão do que seja a leitura concebida sob este viés. Segundo Regina Pierre (1994, p. 278), o termo ‘littératie’ ou ‘literacy’ oriundo do latim ‘literatus’ evoluiu ao longo dos tempos para tomar na Idade Média o sentido de ‘conhecimentos mínimos em leitura e em escrita’, sentido que cobre o conceito de alfabetização em francês e em português, mas que se ampliou nos tempos atuais e sobretudo na concepção inglesa que o redefiniu. Assim, a questão de manusear leitura e escrita adquiriu um caráter que integra diferentes fatores como históricos, políticos, sócio-culturais, psicolingüísticos e educacionais, que influenciam finalmente todo o processo de aquisição da língua escrita, definindo-se como a relação que se estabelece com o escrito.

Essa consideração é mais uma vez repercutida nesta pesquisa, uma vez que, nas três universidades em que se realiza a investigação, a maneira pela qual os candidatos prestam exame de leitura em francês é bastante semelhante, ou seja, todos demonstram sua capacidade leitora por meio de questões dissertativas, o que coloca em estreita relação as competências de leitura e de escrita, ainda que esta seja em língua materna e aquela em língua francesa. Reconhece-se que um dos fatores que podem esclarecer e auxiliar quanto a essa questão pode estar relacionado à distinção entre conhecimento e competência, discussão que será trabalhada ao serem analisadas as provas e as repostas dos candidatos.

Segundo Tardif (1994), podemos ver que a competência é essencialmente um sistema de conhecimentos e que a avaliação do saber-ler responde à ordem das competências ao passo que uma avaliação de leitura estaria mais voltada para um conhecimento, por isso ainda que oficialmente esta prova responda pelo nome de

proficiência em leitura, é interessante pesquisar se não temos aí um conceito mascarado. Ainda que toda a avaliação esteja sustentada em competências, o que ela deve engendrar é que os conhecimentos possam efetivamente indicar o desenvolvimento de competências, pois segundo este autor:

A definição da competência indica finalmente que o sistema de conhecimentos que a constitui permite, no interior de um grupo de situações, não somente a identificação de problemas mas igualmente sua resolução por meio de uma ação eficaz.¹⁸ (TARDIF, 1994, p. 84, tradução nossa)

Distinções clássicas como ‘langue x parole’ preconizada por Saussure e ‘competência x desempenho’ apontada por Chomsky são reconhecidas e repensadas por Widdowson (1981), que estabelece haver dentro da ‘parole’ ou do desempenho ainda uma outra distinção. O desempenho apresentaria em seu estado de atuação a diferença entre ‘o uso e o emprego’. Essa distinção remete ao conhecimento do uso da língua e ao conhecimento do emprego da língua se objetivadas sob a ótica de uma abordagem comunicativa.

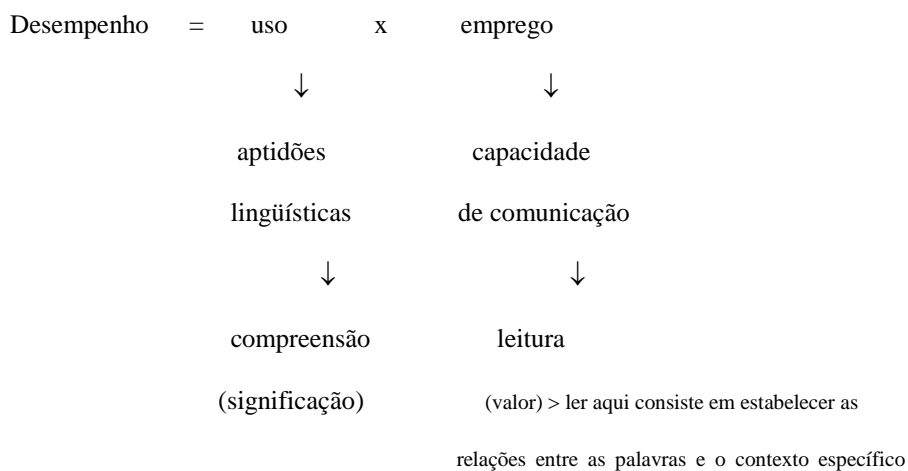
Esses dois aspectos do desempenho podem ser definidos resumidamente reconhecendo que o uso seria o aspecto que indica em que medida o usuário da língua demonstra seu conhecimento das regras lingüísticas, e o emprego um outro aspecto do desempenho que indica em que medida o usuário da língua demonstra sua capacidade em se servir de seu conhecimento das regras lingüísticas para comunicar com eficiência. Segundo o autor, em uma abordagem comunicativa da língua, o que importa é o emprego, sobretudo por funcionar como um filtro que elimina as irregularidades do uso. Em outras

¹⁸ Do original: La définition de la compétence indique finalement que le système de connaissances qui la constitue permet, à l’intérieur d’une famille de situations, non seulement l’identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace.

palavras, o uso reenviaria para a citação de palavras e de frases que manifestam o sistema da língua, o emprego, por sua vez e pela maneira como o sistema é atualizado, para os fins normais de comunicação.

Essa distinção parece interessante uma vez que engendra ainda o entendimento de que o uso põe em ação as aptidões lingüísticas, restando ao emprego o entendimento de que essas ações, ou seja, as aptidões lingüísticas são atualizadas ou não pelo capacidade de comunicação. Dessa articulação, as aptidões lingüísticas, que são decorrentes do uso que o falante tem da língua, levariam à compreensão que é por sua vez a leitura, oriunda da capacidade de comunicação, que tem sua fonte no emprego que o falante faz da língua. “[...] as capacidades pressupõem as aptidões lingüísticas e a capacidade de ler inclui a aptidão para compreender.”¹⁹ (WIDDOWSON,1981, p. 95, tradução nossa)

O esquema que entendemos ser sugerido por Widdowson é aproximadamente o seguinte:



O autor discorre sobre essa questão considerando as quatro habilidades, mas o que interessa aqui são as considerações quanto à leitura, que, para Widdowson, é entendida

¹⁹ Do original: [...] les capacités de communication présupposent les aptitudes linguistiques et la capacité de lire inclut l'aptitude à comprendre.

juntamente com a escrita, ainda que com suas devidas ressalvas, pois ambas são atividades relacionadas à linguagem escrita: "[...] - lire et écrire – apparaissent donc comme des aspects d'un même processus sous-jacent d'interprétation", ou seja, ler e escrever aparecem assim como aspectos de um mesmo processo subjacente de interpretação (WIDDOWSON, 1978, p. 176). Ainda a respeito do que seja 'signification' para este autor, o mesmo o concebe como a significação do elemento lexical, cuja definição enquanto elemento lingüístico faz parte do código, ao passo que 'valeur' para o autor significa o elemento lexical em um contexto particular, como é o caso dos exames de proficiência.

Assim, ler é visto como a construção do sentido de um discurso que não coloca em jogo apenas o reconhecimento do que as palavras e as frases significam, mas também o valor que elas adquirem associadas umas às outras enquanto elementos constitutivos do discurso, que estabelecem assim as condições de produção pertinentes para a presente investigação e que serão melhor desenvolvidos na seção que trata sobre os gêneros discursivos.

3.3 Testagem em leitura de LE

A discussão sobre testagem em leitura de LE passa pela menção ao ensino de leitura da mesma, conforme vimos no início deste capítulo. É dessa forma que Charles Alderson introduz a questão na obra de Christine Nuttall, ao prefaciá-la:

Os professores freqüentemente não sabem como testar leitura. O que poderia ajudá-los é se darem conta de que a diferença entre testagem e ensino não é tão grande quanto se pensa e que, portanto, respostas para a pergunta 'como testar língua?' podem ser encontradas em materiais que tratam do ensino da leitura. A diferença não está tanto nos materiais em si,

mas em como e para quê eles são usados."²⁰ (Alderson In: NUTTAL, 1996, p. 212, tradução nossa)

Nesse sentido, a obra de Nuttal passa a apresentar similaridades e diferenças no ensino e na testagem de leitura. Quanto àquelas, resumem-se à elaboração dos exercícios, pois deve-se testar o que se ensina e ensinar o que se pode testar. Conforme a autora, na mesma referência, se ao testarmos sentimos que houve uma inadequação para o que foi ensinado, então a validade dessa testagem pode ser questionada, isto é: “Se você não pode ensinar com vistas a um teste de forma interessante e prazerosa, há problemas ou com o teste ou com o professor e a forma de ensinar.”²¹

Deve-se reconhecer a importância desta relação ensino e testagem sobretudo no que diz respeito ao possível efeito retroativo (washback ou backwash effect), pois ainda que um exame de proficiência não tenha relação direta com o ensino, isto é, não é elaborado com o objetivo de avaliar o que um candidato aprendeu em um determinado curso, mas “o que esse candidato consegue ou não fazer na língua-alvo quando se submete ao exame, [...]”(SCHLATTER, 2002, p.3), há uma inevitável reflexão sobre o ensino de leitura quando consideram-se os resultados de uma testagem.

Tais considerações introduzem a questão proposta nesta seção, que é a testagem de leitura em LE. Assim, ao buscar entender o que definiria um teste desta natureza, busco investigar os tipos de testes, suas características, além dos gêneros do discurso e níveis de dificuldades, arrematando este capítulo com a discussão sobre a terminologia proficiência e suficiência de leitura em LE.

²⁰ Do original: Teachers often feel that they do not know how to test reading. It might help them if the realized that the difference between testing and teaching is not as great people believe, and that therefore answers to the question. 'How to test reading?' can be found in materials that deal with the teaching of reading. The difference is not so much the materials themselves as the way they are used and the purpose for which they are used.

3.3.1 Tipos de testes

Considerando o fato de que há diferentes razões para testar leitura em LE, ensaio neste momento uma tipologia de testes, a qual define as características essenciais comuns a qualquer teste como validade e fidedignidade, anunciadas anteriormente e que serão desenvolvidas após discorrer-se sobre os tipos de testes e o lugar no qual se insere o exame de proficiência em FLE.

Segundo Alderson, o tipo de teste de proficiência diferencia-se de todos os demais, pois

[...] testes de proficiência não são baseados em programas de ensino, mas são elaborados para medir a habilidade lingüística de forma mais genérica. Eles freqüentemente são usados para selecionar candidatos para o ensino superior ou para um emprego, definidas as competências testadas."²² (Alderson In NUTTAL, 1996, p. 218, tradução nossa)

Para Bachman (1990), os testes devem ser usados como fontes de *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo um insumo importante dentro do desenvolvimento pedagógico, conforme o que se comentou anteriormente ao reconhecer-se a relação ensino e testagem. Como o objetivo da testagem nem sempre é o mesmo, diversos fatores devem ser levados em consideração para o desenvolvimento e aplicação dos testes. Os testes de língua podem ser usados com dois objetivos: 1) como fontes de informação para tomada de decisões em contextos educacionais; e 2) como indicadores de capacidades ou atributos que sejam de interesse na pesquisa, na aquisição ou no ensino de língua.

²¹ Do original: If you cannot teach towards a test in interesting, enjoyable ways, there are problems either with the test, or with the teacher and the way of teaching.

²² Do original: Proficiency tests are not based upon syllabus, but are designed to measure language ability more generally. They are often used to select candidates for higher education, or employment, and often test very broadly defined abilities.

O exame de proficiência em FLE insere-se objetivamente dentro da primeira finalidade por ser uma das fontes de informação para que se tome uma decisão sobre o candidato, seja a de ingresso ao curso de pós-graduação, isto é, ao universo de pesquisa, seja para a obtenção de título, conforme discorreu-se no capítulo de introdução deste trabalho, em sua justificativa.

Bachamn; Palmer (1996) apontam que o mais importante na elaboração de um teste é o seu objetivo, o qual deve estar diretamente relacionado a cinco qualidades essenciais da testagem como a validade, a fidegnidade, a confiabilidade, a interatividade e a praticidade. Os autores acreditam que alguns princípios são importantes para operacionalizar o objetivo de um teste: 1) a ênfase deve ser o objetivo do teste, relevando as qualidades individuais que o teste possa ter; 2) as qualidades individuais de um teste não podem ser avaliadas independentemente, mas sim com relação ao efeito que elas possam ter quando aplicadas juntas, sobre o objetivo do teste; e 3) o objetivo do teste e o equilíbrio necessário entre as diferentes qualidades individuais do mesmo não podem ser estabelecidos de forma genérica, e sim de forma a serem aplicados para cada situação específica de testagem.

É nesse sentido que não há um teste ou uma técnica de testagem melhor que outro, pois enquanto um instrumento pode ser ideal para uma situação determinada, em outra, o mesmo instrumento pode revelar-se absolutamente inadequado, reforçando a justificativa de que inexistem trabalhos investigativos sobre o processo de testagem de leitura em FLE, no RS.

Hugues (1989) distingue os teste da seguinte forma:

- Quanto ao objetivo e conteúdo, o autor diferencia os teste em teste de proficiência, de rendimento, de diagnóstico e de colocação;

- Quanto à elaboração da testagem, ou seja, à forma como são elaboradas as tarefas relativas à testagem, pode-se defini-las como testagem direta e indireta, testagem integrativa ou de pontos discretos;
- Quanto à forma como o escore obtido pelo candidato é interpretado, sob essa ótica a testagem pode ser concebida e referenciada pela norma ou pelo critério;
- E por fim, quanto ao critério de correção dos resultados, a testagem apresenta-se sob a forma objetiva ou subjetiva.

3.3.1.1 Tipos de testes quanto ao objetivo e conteúdo

a) Testes de proficiência

Os testes de proficiência são desenvolvidos para medir a capacidade de uso da língua dos indivíduos para uma ou mais finalidades, sendo que não existe preocupação com o currículo, curso ou treinamento que estes possam ter tido. Essa definição vai ao encontro do que afirma Schlatter:

[...] um exame de proficiência implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem, independentemente de ‘onde, quando ou como’ essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido durante toda sua vida, pela convivência com falantes dessa língua, ou durante um determinado período em uma situação formal de ensino. (SCHLATTER, 2002, p. 3)

A grande discussão que esse tipo de teste suscita é o conceito de ‘proficiência lingüística’, que será desenvolvido mais detalhadamente em 3.3.5.

Hugues (1989) aponta como proficiente aquele que possui domínio suficiente de uma língua para uma finalidade específica, exemplificando esse conceito com a situação em que um candidato, ao desejar ingressar em um determinado contexto de estudo, deve alcançar

um certo nível no que tange às habilidades específicas, como se enquandra o exame de proficiência em leitura em FLE. Dessa forma, a testagem acontece por meio de um teste de proficiência, cuja ênfase não se dá na instituição de ensino, no conteúdo ou nos objetivos do curso frequentado pelo candidato, mas em um certo nível que deve ser atingido pela habilidade demandada. Esse é o elemento comum a todos os exames de proficiência, embora existam diferenças entre eles no que diz respeito ao conteúdo e grau de dificuldade, conforme poderemos visualizar posteriormente na análise das três universidades fontes de nossa pesquisa.

b) Testes de rendimento progressivo ou final

Diferentemente do tipo de teste anterior, estes estão relacionados diretamente com os cursos de língua, já que seu propósito é verificar o quanto de objetivos os alunos atingiram. Podem ser classificados em testes de rendimento em progresso ou finais. O conteúdo, nessas circunstâncias, reflete um currículo minucioso ou os materiais utilizados pelo curso.

c) Testes de diagnóstico

Visando adaptar um programa de ensino, esse tipo de teste propõe-se a oferecer um *feedback* necessário para as atividades de reforço que focalizam dificuldades apresentadas pelos alunos. Ainda que apresentem estreita relação com o currículo, seu propósito não é traçar uma impressão sobre o nível atingido pelo testado, mas sim determinar o que o mesmo domina a fim de identificar onde estão as falhas de aprendizagem.

d) Testes de colocação ou de nivelamento

De acordo com o nome desse teste, os mesmos possuem como objetivo coletar informações sobre o nível de língua no qual se encontra o aluno ou candidato, para classificá-lo em um programa de curso que seja apropriado às suas capacidades.

3.3.1.2 Tipos de testes quanto à elaboração

a) Testagem direta e indireta

A testagem é considerada direta quando exige que o candidato desempenhe tarefas relacionadas diretamente com a habilidade que se quer avaliar, por exemplo, solicitar ao candidato que elabore uma produção textual quando se quiser saber se ele sabe escrever. Já a indireta propõe-se a medir as capacidades que subjazem à habilidade em foco. Conforme veremos mais adiante, os testes aqui analisados envolvem características de testagem direta e indireta. No caso da UniA, a testagem é direta, já que examina a leitura do texto por meio de questões dissertativas, já as duas outras instituições além de questões diretas incluem algumas de caráter indireto, como atividades gramaticais e relacionadas ao léxico.

b) Testagem de pontos discretos ou abordagem integrativa

A testagem de pontos discretos focaliza um ponto por vez, já que tem como objetivo avaliar somente uma habilidade lingüística, a exemplo da leitura ou da escrita, além de avaliar um único aspecto dentro dessa habilidade. O outro tipo de testagem, de cunho

integrativo, exige do candidato a combinação de diversas habilidades na resolução de uma tarefa. Enquanto a testagem de pontos discretos separa as habilidades para o processo de testagem, o teste integrativo coloca-as juntas, objetivando estabelecer uma idéia geral do que os candidatos lêem, inserindo-se, portanto, neste tipo de testagem o exame de proficiência em FLE das três unis estudadas, já que solicita ao candidato as habilidades de leitura, escrita e o conhecimento lingüístico e textual para responder as questões.

3.3.1.3 Tipos de testes quanto à interpretação dos resultados

a) Testes referenciados pela norma

Os testes referenciados pela norma são desenvolvidos para que se possa fazer interpretações normativas dos escores dos testes, ou seja, os resultados são interpretados com relação ao desempenho de um grupo específico, chamado de grupo padrão, que é composto pelo número de sujeitos ao qual o teste será aplicado. (BACHMAN, 1990)

Conforme esse autor, nos últimos vinte e cinco anos, a testagem referenciada pela norma tem sido dominante no que tange aos testes de língua, sendo os teste padronizados o ponto mais alto dessa abordagem. O fato deve-se ao reconhecimento de que os mesmos são aplicados a grandes grupos que produzem escores a serem utilizados como normas para interpretação de outros escores.

b) Testes referenciados pelo critério

Na testagem que tem por referência o critério, os escores dos testes são relatados e interpretados com referência ao domínio de um contexto específico ou ao desempenho de um critério. Para que se desenvolvam testes de proficiência de línguas que sejam referenciados pelo critério, Bachman (1990) sugere duas características basilares: a especificação do domínio da habilidade lingüística e a definição da abrangência dessa habilidade.

Ainda para outro autor, Hugues (1989), o propósito dos testes referenciados pelo critério é a classificação dos candidatos de acordo com sua capacidade ou não de desempenhar tarefas. As atividades são propostas e aqueles que as desempenham com êxito atingem o critério especificado.

Para classificar-se o exame de proficiência em FLE é preciso considerar duas grandes diferenças apresentadas pelos tipos de testes quanto à interpretação dos resultados que são a forma, a elaboração e o desenvolvimento dos mesmos e as escalas que eles, os testes, produzem, conjuntamente à forma de interpretação das mesmas. Isto é, enquanto os testes referenciados pela norma são elaborados e desenvolvidos para demonstrar as diferenças entre os indivíduos, os testes referenciados pelo critério são elaborados com a finalidade de especificar os níveis da habilidade do indivíduo.

A segunda diferença se dá pelo fato de que os testes referenciados pela norma interpretam os escores obtidos por um indivíduo frente ao desempenho obtido por outros, enquanto que nos testes referenciados pelo critério, os escores produzidos por um indivíduo são interpretados como indicadores de um nível de habilidade ou grau de domínio obtido por ele. Essas diferenças geram conseqüências importantes no que se refere a como interpretamos, e verificamos uma das principais qualidades da testagem, a confiabilidade, que veremos a seguir.

De acordo com essa definição, o exame de proficiência em FLE é referenciado pelo critério, uma vez que se desenvolvem interpretações de escores com base em critérios específicos, de adequação das respostas ao produto de leitura esperado.

3.3.1.4 Tipos de testes quanto ao método de correção: testagem objetiva e subjetiva

Quanto a esse item, pode-se afirmar que a diferença entre ambas reside no método de correção empregado e na obtenção do escore do candidato. A testagem será objetiva quando não houver nenhum julgamento de valor por parte do corretor durante o processo de correção da testagem. Por conseguinte, quando há julgamento de valor, mesmo que em diferentes graus, dizemos que a testagem é subjetiva, como é o caso de questões dissertativas de compreensão de leitura.

Da mesma forma, Bachman (1990) aponta que não somente a correção dos escores pode ser considerada subjetiva, mas também outros aspectos importantes da testagem como o conteúdo do teste, a elaboração das tarefas, a escolha da melhor resposta pelos candidatos, já que todo esse contexto de inserção de um teste também envolve decisões tomadas pelos participantes da elaboração e resolução de um teste. Por outro lado, no intuito de diminuir as diferenças de avaliação intra e intercorretores, pode-se controlar a subjetividade da correção (em questões dissertativas, por exemplo), construindo-se escalas para correção e treinando-se os corretores para levarem em conta os mesmos aspectos na análise das produções, atribuindo-lhes pesos e sentidos o mais semelhantes possível. Outra forma de controle é a correção da mesma questão por mais de um corretor.

A partir do que se desenvolveu sobre tipos de testes, é possível definir as provas de leitura em FLE das universidades estudadas, como um teste de proficiência, já que não é

levado em conta como o conteúdo foi desenvolvido pelo candidato para chegar a esta competência da língua, para essa habilidade específica, que é o de ler em uma LE. No que tange à elaboração do teste, o exame de proficiência em leitura de FLE pode ser classificado como direto e indireto, pois como veremos mais adiante, as tarefas apresentadas envolvem compreensão de leitura e também de vocabulário e gramática, além de produção escrita e tradução, enfatizando assim outras capacidades que se pressupõem inerentes à habilidade de leitura. Ainda pode-se dizer que os testes da UniB e da UniC são de pontos discretos quanto à elaboração de exercícios, por avaliar as habilidades de leitura como vocabulário e gramática de forma isolada, mas também pode-se dizer que algumas tarefas indicam uma abordagem integrativa quanto à elaboração de exercícios, a exemplo da tradução e das questões dissertativas. O teste é igualmente referenciado por critérios, uma vez que o conceito de proficiente ou de não proficiente obtido pelos candidatos permite sua aprovação ao ser comparado com critérios pré-estabelecidos de adequação das respostas. Por serem provas cujas tarefas são de questões dissertativas e de tradução, a correção e obtenção dos resultados se dá de forma subjetiva, conforme as considerações do item anteriormente desenvolvido. A discussão de como as tarefas apresentam-se nas provas bem como a análise dessa e das respostas dos candidatos será feita no quinto capítulo.

Com base nesse arcabouço teórico passo a delimitar as características que envolvem uma testagem, além da terminologia proficiência e suficiência, os gêneros de discursos e os níveis de dificuldades.

3.3.2 Características dos testes

A abordagem proposta por Bachman; Palmer (1996) para uso e desenvolvimento dos testes de língua baseia-se em dois princípios fundamentais: a necessidade de correspondência entre o desempenho no teste de língua e uso real da mesma e a definição clara das qualidades de testagem que podem interferir nos objetivos do teste. Quanto ao primeiro princípio, espera-se que um teste atinja seus objetivos, devendo proporcionar correspondência entre o desempenho do candidato no teste e o uso da língua em situações de não-testagem. Quanto ao segundo princípio, deve-se ter uma definição clara das qualidades de testagem que podem interferir no objetivo do teste. Este princípio é responsável pelo controle de qualidade em todo o processo de elaboração, desenvolvimento e aplicação de um teste de língua, determinando as características principais de uma testagem.

De acordo com esse pressuposto, apresentam-se as características essenciais de um teste como a validade, a fidedignidade, a confiabilidade, a interatividade e a praticidade.

Segundo Bachman (1990), a validade está ligada à significância e é a característica mais importante de um instrumento. Um teste é considerado válido e significativo se ele mede aquilo a que se propõe medir de maneira relevante e fidedigna, ou seja, validade tem a ver com a relevância das tarefas selecionadas e com a consistência de resultados obtidos com relação ao objetivo que se tem por alvo. Por isso, validade é uma questão de grau: um teste não é válido por si só e nem é válido em termos absolutos; ele é mais ou menos válido, dependendo do uso que dele se faz, de seu objetivo, do grupo ao qual se destina, das habilidades testadas, bem como dos resultados obtidos. Há três tipos de validade: a aparente, a de construto e a de conteúdo.

A validade aparente diz respeito à impressão que o teste causa tanto nos candidatos quanto nos examinadores (ou qualquer pessoa que entre em contato com o teste), baseando-se na opinião que o leigo cria com relação ao instrumento. Segundo Brown, (1993, p. 256),

a validade aparente é muito importante para a perspectiva do leitor. Não é um conceito teórico, no sentido de ser mensurável ou logicamente possível de ser constatado. Desvia-se do enfoque puramente estatístico dos procedimentos de validar testes para uma preocupação em fazer parecer que o que está sendo feito é relevante. Sua importância reside no fato de que o construtor do instrumento deve estar consciente das expectativas geradas em torno do teste. A exemplo do exame de proficiência em leitura em FLE, o teste deveria aproximar-se o máximo possível das situações de vida real em que o leitor pesquisador ativa suas leituras para o desenvolvimento da pesquisa que opera.

Se o teste é visto como um instrumento que parece inadequado - mesmo que esse seja um julgamento subjetivo - isso interfere em sua aceitação. Além disso, um teste com validade aparente tem mais chances de aumentar a motivação por parte do candidato à prova. No entanto, é preciso que fique claro que a presença de validade aparente não garante que o teste seja realmente válido sob outros aspectos, mas o reconhecimento de que aquele tipo de testagem realmente certifica o candidato quanto à sua capacidade em leitura é de todo visível nesse primeiro tipo de validade, daí a importância em se investigar essa parte da população envolvida com os exames de proficiência em FLE, e sua perspectiva e considerações em relação à prova.

Um segundo tipo de validade é a de construto. Esse tipo apresenta-se como uma característica supostamente existente que explica algum aspecto do comportamento humano, proporcionando um meio conveniente de identificar o conceito psicológico representado. Se um teste é construído de acordo com uma teoria que apropriadamente analise os componentes do comportamento que estamos interessados em avaliar, ele tem validade de construto, a qual é derivada de uma análise lógica e de estudos experimentais e de correlação. Para que seja possível, o construto deve ser suficientemente bem definido,

pois ao se estabelecer validade de construto, em última análise, valida-se a teoria na qual o teste se apoia. De acordo com Tardif,

[...] este tipo de validade é definido como o grau de adequação entre a estrutura de um instrumento de avaliação e o esquema teórico, ilustrando as características comportamentais interrelacionadas do traço medido ou testado.²³ (TARDIF, 1994, p. 95, tradução nossa)

O processo de validar um teste em termos de seu construto visa fornecer evidências de que o desempenho em um teste de compreensão de leitura, por exemplo, é explicado por fatores associados a tal construto. A validade de construto pouco tem a ver com medidas estatísticas, prestando-se mais adequadamente à análise que proponho, a qual se configura sob uma ótica qualitativa. Nesse sentido, a validade de construto baseia-se em uma análise dos conceitos sobre língua, linguagem, leitura e testagem subjacentes ao teste, justificando o histórico dos modelos de leitura e de testagem apresentados inicialmente.

A validade de conteúdo considera a relação entre o teste e o conteúdo que ele se propõe a medir, ou a relação entre o conteúdo do instrumento e os objetivos do curso ou teste. É mais usada para testes de rendimento e de diagnóstico que se incluem em um currículo, consistindo na relação entre o que foi ensinado e o que está sendo testado, a partir de uma análise do programa. No caso do exame de proficiência, é a relação dos objetivos originados a partir das análises de necessidades e da situação alvo com o que o teste mede.

Esse terceiro tipo de validade não se baseia em procedimentos estatísticos, mas sim em uma análise rigorosa, direta, preferencialmente orientada por uma visão mais detalhada do assunto, a qual deve avaliar até que ponto o conteúdo do teste é uma amostra significativa dos objetivos a serem testados. Um teste que tenha validade de conteúdo

²³ Do original: Celle-ci est définie comme le 'degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et le schéma théorique illustrant les caractéristiques comportementales interreliées du traçt mesuré'. (Tardif, 1994:1994)

permite que, a partir do desempenho nas tarefas propostas, façam-se generalizações quanto ao desempenho na vida real. Assim, idealmente, os itens de um instrumento válido em termos de conteúdo são uma amostra representativa do universo da situação ou assunto testado.

Fidedignidade é a medida estatística mais significativa da qualidade de um exame, que diz respeito à sua precisão enquanto instrumento de medida. Pretende-se que um teste meça tão consistente e precisamente quanto possível aquilo que ele pretende medir, através de características como objetividade, estabilidade, consistência interna e equivalência. Operacionalmente, fidedignidade pode ser definida como o coeficiente de correlação entre os resultados em duas formas equivalentes de um teste para um grupo específico de candidatos.

Segundo a referência ao trabalho de Celia (1983) e a Bachman (1990), fidedignidade deve ser a primeira qualidade a ser verificada em um teste, embora validade seja o conceito mais importante. Pode-se dizer que um instrumento perfeito seria aquele que servisse aos objetivos para os quais foi preparado e, ao fazer isso, produzisse informação consistente, pois, segundo Bachman; Palmer (1996), a fidedignidade, também conhecida pelo termo autenticidade, é o grau de correspondência existente entre as tarefas propostas por um teste em determinada língua e as mesmas tarefas em situações de uso real da língua-alvo, sendo relevantes para essa relação o tópico apresentado e o tipo de tarefa exigido no desempenho dos candidatos.

Para que se atinja um alto grau de fidedignidade, algumas estratégias podem ser seguidas: planejamento, análise e amostragem significativa do conteúdo; relação entre teste e objetivo; inclusão do maior número possível de itens; tarefas idênticas ou equivalentes para todos os candidatos; condições de aplicação igualmente idênticas. No entanto, é

preciso que se reconheça que nenhum instrumento é totalmente fidedigno, pois toda medida é sujeita a erro. Uma maneira de se resolver esse problema, segundo Celia (1983, p.44), seria aplicar testes tantas vezes quanto possível, a fim de que esses erros pudessem ser anulados. Essa sugestão leva a pensar mais uma vez no quanto se faz necessária a pesquisa nessa área para que se possa desenvolver ao longo do tempo um trabalho sistematizado sobre os exames de proficiência, além de lançar um olhar mais atento para essa população aí envolvida, possibilitando igualmente o traçado do perfil desses candidatos.

A confiabilidade é outra característica essencial da testagem, já que diz respeito à consistência que a medição apresenta em diferentes tempos, com diferentes apresentações do teste, entre outras características do contexto de medição. Hugues (1989) argumenta que os seres humanos comportam-se de forma diferenciada em diversas ocasiões. Então, não se podendo eliminar os fatores externos que possam interferir nos resultados obtidos pelos candidatos, deve-se procurar administrar os testes de tal forma que os resultados possam ser similares àqueles que poderiam ser obtidos pelos mesmos candidatos em outra situação de uso da língua em seu processo de leitura em LE. Assim, quanto mais similaridade for encontrada entre os resultados, mais confiável será o teste. Alguns fatores podem tornar um teste não confiável, como instruções confusas, questões ambíguas ou mesmo itens que propiciem que o candidato adivinhe a resposta certa.

A interatividade é uma das características de testagem que em muito se estreita com o modelo sócio- interativo de leitura, desenvolvido no capítulo anterior sobre este aspecto teórico do presente estudo. Interatividade, segundo Bachman; Palmer (1996), é o tipo de envolvimento das características individuais do candidato no cumprimento das tarefas do teste. São importantes aqui fatores como o conhecimento da língua, o conhecimento do tópico e o esquema que o candidato acessa para relacionar as tarefas do teste com contextos

de uso real da língua semelhante às mesmas. Assim, uma tarefa que solicite ao candidato relacionar o conteúdo do teste ao seu próprio conhecimento sobre o tópico será mais interativa do que outra que não o faz, o que estreita a relação entre interatividade e fidedignidade.

Uma situação na qual se vislumbram interatividade e fidedignidade baixas é a do exemplo a seguir. Poderíamos supor estudantes estrangeiros candidatos a uma universidade francesa, aos quais seria proposto um teste de vocabulário em francês relacionando as palavras da coluna um com seus significados na coluna dois. Os escores desse teste seriam usados para diagnosticar a capacidade do candidato de ler textos acadêmicos em francês. Teríamos aqui uma fidedignidade e interatividade baixas, em função de que esse tipo de tarefa não é comum entre universidades francesas, bem como o uso de estratégias de leitura e de conhecimento da língua seriam mínimos. Igualmente, podemos nos perguntar sobre o grau de interatividade e de fidedignidade que um teste no qual se solicita a tradução de excertos de um texto pode ter na vida real de um leitor pesquisador que, para realizar a leitura de um artigo na língua francesa, não precisa traduzi-lo, mas usá-lo como fonte de informação para desenvolver uma pesquisa.

Por fim, a qualidade da praticidade possui natureza diferente das demais características, pois enquanto as outras referem-se à forma como são usados os resultados dos testes, a praticidade refere-se à implementação do mesmo e de como ele será desenvolvido e utilizado Bachman; Palmer (1996). A praticidade, como quinta característica essencial da testagem, somente pode ser determinada por e para uma situação específica de testagem, uma vez que o que pode ser prático para uma determinada situação, pode não o ser para outra. Dessa forma, o exame de proficiência em FLE, da UniA, por exemplo, administra a prova de maneira a contemplar os diferentes cursos dos quais são

oriundos os candidatos, sob a forma de um único texto, cujo tópico é comum para qualquer área do conhecimento, conforme coletou-se quando das entrevistas que se realizaram junto ao departamento de francês desta instituição e que será explicitado no item seguinte.

Em suma, os princípios vislumbrados no desdobramento das características essenciais de um teste podem ser uma indicação para aperfeiçoar exames de proficiência, avaliando efetivamente o conhecimento, a competência e as habilidades na compreensão de leitura, daí a preocupação neste trabalho em considerar as respostas dos candidatos como fontes para a descrição e caracterização dos níveis de dificuldade. Essa é uma forma de proceder pela via da pesquisa com elementos de base comportamental, justificando o procedimento mais apurado no mapeamento da questão da proficiência no RS.

3.3.3 Gêneros do discurso

A questão dos gêneros do discurso é igualmente decisiva na elaboração de um exame de proficiência. Assim, segundo Anna Maria Becker Maciel (1980), em sua dissertação, o tema apresentado em uma prova desse tipo deve ser atual, os textos devem apresentar as qualidades de um trabalho científico. Quanto ao discurso, os mesmos devem procurar representar a linguagem do cientista e não do repórter dirigindo-se ao leitor, ou a do professor ensinando o aluno.

São, portanto, excluídos os textos de revistas não-científicas e de livros didáticos. No que se refere ao léxico e à sintaxe, os textos (devem) tender para um padrão de dificuldade intermediário, de acordo com os parâmetros que lhe são subjacentes. (MACIEL, 1980, p. 13)

Enfim, um texto válido a qualquer pesquisador ou futuro pesquisador, independente de sua área é um texto acadêmico-científico, cujo discurso é partilha comum entre os leitores de não importa qual área de estudos.

Em uma seção do capítulo anterior, enfatizou-se a importância do propósito no qual se assenta o teste de leitura, sugerindo por conseguinte a relação deste com o gênero discursivo que vai ser lido. A discussão que se propõe, portanto nesta seção, **é o efeito da escolha do texto na medida de compreensão.**

Inicialmente cabe recuperar uma breve trajetória a esse respeito. No tocante ao gênero discursivo da UniA tem-se um único texto que atende as necessidades de todos os candidatos aos diferentes cursos de pós-graduação, em função da reconhecida inviabilidade administrativa²⁴, comentada anteriormente sob o item praticidade. Essa opção vai ao encontro do que afirma Maciel (1980), como vimos anteriormente, e Widdowson (1981) no que se refere à escolha do texto para testagem. Segundo esses autores, a linguagem científica é universal, já que um texto acadêmico organiza-se sob bases explícitas de funcionamento para leitura. Já a UniB e UniC administram a questão da escolha do gênero discursivo de maneira diversa daquela e entre si. A UniB utiliza um único texto, retirado da literatura disponível na imprensa. A UniC gerencia o exame empregando dois textos, um genérico de caráter científico e outro mais específico da própria área do candidato.

Nesse sentido, a escolha dos gêneros de discurso das UniA e UniC vai ao encontro do que preconiza Alderson (1996), pois o autor afirma que se temos de aplicar textos similares aos empregados durante o processo de ensino-aprendizagem, ou, no nosso caso, durante as leituras para o desenvolvimento das pesquisas dos leitores pesquisadores, a

²⁴ Essa informação foi fornecida pela representante do setor de Francês, na Comissão de Aplicação de Provas de Leitura em Língua Estrangeira da Universidade, durante entrevista em novembro de 1998.

pergunta de como saber quais textos são efetivamente semelhantes responde-se mediante a variáveis como: dificuldade, tópico e comprimento/extensão/duração desenvolvidos nas leituras regulares. Itens que são inevitavelmente complexos devido ao grau de subjetividade. No entanto, o consenso firmado por Alderson é de que deve estar claro para o meio em que ocorre o exame o gênero do discurso que um candidato pode ou não entender/ler.

Talvez não menos importante seja a escolha do texto pelo tópico. Vimos nos capítulos iniciais desta tese, mais precisamente no segundo capítulo, a importância da ativação dos esquemas de conhecimento por parte do leitor, já que a compreensão individual é consideravelmente afetada pelo conteúdo do texto.(ALDERSON, 1996, p. 221). Mas o que de fato se quer averiguar ou medir é como um candidato pode entender um determinado texto, e não o que conhece sobre tal tópico. Daí proceder a afirmação de Maciel e de Widdowson quanto à opção por um texto comum a qualquer área científica, pois evita-se assim o risco de testar conhecimento prévio, próprio de uma determinada área, e não lingüístico específico. Nesse sentido retomamos uma parte do segundo capítulo da presente pesquisa, em que se discorre sobre as concepções de leitura ao atentar para a citação de Alderson:

O dilema consiste no fato de que o conhecimento da compreensão de palavras facilitadoras incorre no risco de que o teste estabeleça-se a favor daqueles estudantes que têm maior conhecimento prévio. Deve-se partir do mesmo grau de facilidade para todos os estudantes, optando por testes que não favoreçam um grupo em detrimento de outro.²⁵ (ALDERSON, 1996, p. 221, tradução nossa)

²⁵ Do original: The dilemma is that, since knowledge of the world facilitates comprehension, there is a risk that the test is biased in favour of those students who have the most background knowledge. We ought either to ensure the same facilitation to all students, or to use texts on which nobody is likely to have prior knowledge.

A terceira variável – a extensão – é certamente um fator importante para um texto que será submetido à testagem, pois pode-se trabalhar muito bem um único texto em 4 horas de prova, como é o caso da UniB, mas com maior velocidade textos mais longos em menos horas, como é o caso da UniA (2horas e 30minutos). Segundo Alderson (1996), deve-se priorizar a leitura seletiva, lendo-se para satisfazer um dado propósito, julgando o que é relevante e o que não é, destacando a idéia principal das secundárias. Assim, a questão dos gêneros discursivos é primordial para o entendimento do que seja testar proficiência em FLE nesses contextos, pois tal determinação orienta as considerações sobre o sistema de avaliação nas três universidades da pesquisa.

3.3.4 Níveis de dificuldades

Como leitura e testagem são os dois eixos deste estudo, considero oportuno levantar alguns aspectos relativos aos níveis de dificuldades em questões de leitura, bem como buscar um maior entendimento quanto ao que sejam estratégias de leitura ou operações cognitivas, para relacioná-las aos resultados encontrados na presente pesquisa.

Várias questões são propostas na literatura sobre as estratégias de leitura. O que tem sido freqüentemente compartilhado diz respeito ao fato de que há níveis, ou melhor, hierarquias dessas operações cognitivas que podem ser organizadas da 'mais baixa' ordem para a 'mais alta'. Por exemplo, a distinção entre 'compreensão literal' e 'inferência de sentido que não está diretamente declarado no texto' é bastante familiar aos professores de leitura como é a distinção de Gray (1960) entre 'leitura das linhas', 'leitura entre as linhas' e 'leitura além das linhas'. Baseados nessa perspectiva, pesquisadores têm tentado apontar habilidades ou subhabilidades de leitura. Muitas listas já foram esboçadas desde a

identificação de 36 habilidades até o número de oito, dado que remete para a qualificação tênue desse aspecto leitor, mas que via de regra pode ser dividido em 'habilidades de compreensão' e 'habilidades de inferências', como opta por fazer Carol (1971).

Munby (1978) estabeleceu uma lista de 'microhabilidades', de enorme influência na área de ensino e testagem de inglês como LE. Deve-se enfatizar, no entanto, que Munby chegou a esta lista não divisando questões para medir diferentes habilidades ou subhabilidades, mas pensando sobre a natureza da linguagem e especulando - algo relacionado à introspecção - o que o leitor segue como caminho para compreender textos escritos. Isto é, a natureza do 'nível' de compreensão dos textos. Como nem todas as microhabilidades que constam da taxonomia de Munby estão relacionadas à leitura, Tavares (1992, p. 165-184) propõe uma adaptação dessa taxonomia, considerando somente aquelas habilidades normalmente acessadas quando da leitura. Assim como este autor, entendo leitura como um processo em que diferentes habilidades são integradas, mas, para fins do presente trabalho, proponho organizar essas micro-habilidades em nove tipos:

- 1- Habilidades motoras e perceptuais;
- 2- Conhecimento lexical;
- 3- Compreensão de significado conceitual;
- 4- Compreensão do valor comunicativo;
- 5- Habilidades operantes no nível de coesão do discurso;
- 6- Conhecimento esquemático;
- 7- Habilidades operantes no nível de coerência do discurso;
- 8- Habilidades de sumarização;
- 9- Habilidades de leitura global e de leitura seletiva.

O que é tipicamente considerado como uma habilidade de baixa ordem são as relacionadas ao conhecimento lingüístico, como as que remetem para a memorização e para a localização de informação explícita no texto ou tradução, ao passo que analisar, sintetiza e avaliar são reconhecidas como atividades de 'alta' ordem.

Ainda que essa distinção seja freqüentemente acertada, há uma dificuldade para se mostrar uma hierarquia, não havendo ordem para o emprego primeiro das de baixa ou das de alta ordem. Surge aí a hipótese, que será levantada quando da análise das respostas de nossos candidatos ao exame de leitura, de que ou os leitores são capazes de compreender o sentido literal das frases, mas não conseguem esboçar inferências, ou os leitores podem compreender a idéia principal, mas ainda não são capazes de inferir o significado de uma palavra. De fato, o tema pode tornar possível responder a questões de alta ordem ainda que lhe faltem elementos para responder corretamente questões de baixa ordem.

Como poderá ser constatado mais adiante, inferimos, a partir das perguntas das provas, as estratégias de leitura mais salientes exigidas pelas questões. Sabe-se, no entanto, que uma pessoa pode ter dificuldade com uma palavra em particular e necessitar de uma conexão entre as frases para conseguir entendê-la. Outra via para a compreensão da palavra poderia ser a inferência. Uma resposta a uma pergunta sobre o texto pode exigir de diferentes leitores uma variedade de caminhos para se chegar a ela, caminhos que se valem de diferentes habilidades, dependendo da proficiência de cada leitor. Apesar disso, tentei a partir das questões apresentadas nos exames de proficiência, formular algumas hipóteses quanto à estratégia de leitura exigida e ao nível de dificuldade implicado. De acordo com as operações exigidas dos leitores para responderem às questões foi possível destacar que as mesmas classificam-se como perguntas que transitam entre a identificação da idéia principal do texto e sua finalidade, bem como a localização e o entendimento de

informações específicas, além do reconhecimento do ponto de vista dos autores, o que, como veremos, distingue os exames de proficiência analisados como provas que buscam testar principalmente níveis de dificuldade de baixa e/ou de alta ordem, exigindo profundidades de leitura diferentes.

Tal perspectiva vai ao encontro dos resultados que Alderson; Luckmani (1989) levantaram ao aplicar pesquisa sobre testagem em leitura com estudantes da Universidade de Bombaim, na Índia. Trabalhando com um número de estudante diferenciados em dois grupos, foi possível apontar uma tendência para diferenças entre um grupo e outro, sobretudo no que diz respeito ao gerenciamento das questões de alta ordem. O grupo *bottom* respondeu melhor às questões de baixa ordem, enquanto que o grupo *top* respondeu tão bem os itens de baixa quanto os de alta ordem. Entretanto, não há razão para crer que estudantes lingüisticamente fracos são necessariamente fracos cognitivamente, isto é, que eles deveriam ter um desempenho pior nas habilidades de alta ordem. No entanto, se quisermos medir a competência lingüística antes das habilidades cognitivas então talvez seja melhor planejar um teste com questões metalingüísticas, no qual, ao maximizar-se o código, reduz-se a necessidade de uso das habilidades cognitivas. Mas então Alderson e Luckmani levantam a questão: Por que testar a língua por ela mesma? O que queremos saber é se o leitor sabe usar a língua (o que Widdowson, 1981, chama de emprego) além do código, sabendo ativar habilidades cognitivas como estabelecer relações, resumir e avaliar, dentre outras.

Se cruzarmos esses resultados com a classificação quanto a termos itens de alta ordem nas provas da UniA, em algumas questões das provas de UniB e em grande parte das questões da UniC observaremos que os candidatos respondem a níveis de dificuldades relacionados mais a habilidades cognitivas, lógicas, enfim, competências do raciocínio, em

detrimento a questões de baixa ordem, que estão mais relacionadas às competências lingüísticas, o que torna oportuno citar Cornaire: "[...] mais o leitor em língua² torna-se competente, menos tempo ele investe reconhecendo palavras, o que lhe permite, dessa forma, concentrar-se nas estratégias de nível mais elevado."²⁶(CORNAIRE, 1999, p.33)

3.3.5 A terminologia proficiência e suficiência em leitura de LE

Conforme anunciado anteriormente, o emprego do termo 'proficiência' merece uma atenção maior não apenas pela questão terminológica, mas, principalmente, pelo fato de que as divergências maiores não residem na interpretação do termo, mas na concepção do que 'seja saber uma língua' que o termo representa, apontando diretamente para o seu construto.

De acordo com Scaramucci, a abrangência do termo 'proficiência', que pode ser conceituado como "o resultado [...] de uma meta definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, etc.", (SCARAMUCCI, 2000, p. 12) aliada ao valor que assume no contexto desta pesquisa, solicita a necessidade de sua definição, já que há critérios que orientam o entendimento do que seja atestar proficiência em testes padronizados, os quais são instrumentos validados e que podem ser examinados publicamente.

Proficiência é um termo que se aplica a diferentes áreas do saber, não se restringindo à linguagem, ainda que seja aqui seu uso mais freqüente. O fato de que o termo

²⁶ Do original: [...] plus le lecteur en langue seconde devient compétent, moins il devrait passer de temps à reconnaître les mots, ce qui lui permettrait alors de se concentrer sur des stratégies de niveau plus élevé.

remete para o entendimento de que ser proficiente significa pressupor conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade e/ou competência em determinada língua adquire outra dimensão nos exames de proficiência em FLE, no RS, uma vez que se testa não as quatro habilidades implicadas, compreensão e produção oral e escrita, mas leitura, o que faz pesquisadores como Wielewicki (1997) denominar tais provas como exames de suficiência em leitura, por entender que o candidato é considerado proficiente quando apresenta uma leitura 'suficiente' na LE.

De qualquer forma, adotarei o termo proficiência em leitura em LE, ainda que se possa recorrer à suficiência em leitura, quando considerar mais adequado tal emprego, a exemplo de circunstâncias mais específicas. Bachman (1990) define proficiência como a capacidade de usar a língua (communicative language ability). Considero assim que o termo proficiência tem um compromisso com o construto teórico, no espaço em que se circunscreve e, nas visões mais contemporâneas de avaliação, tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso que fazem da língua.

4 METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

4.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste estudo é, conforme anunciado no capítulo introdutório, buscar um maior entendimento de como o sistema de avaliação de proficiência em leitura em francês como língua estrangeira desenvolve-se no Rio Grande do Sul, a partir do recorte de três universidades, uma pública e duas privadas, atentando para a prova, os candidatos e o produto de sua leitura. Objetiva-se trazer à discussão a importância de se entender a função social da língua imbricada neste exame através da descrição, caracterização e identificação da população que lê em francês para fins acadêmicos.

Assim, o objetivo geral apresenta-se sob a forma de dois grandes eixos: um que analisa o instrumento de medida de proficiência em leitura, identificando o modelo de leitura e, portanto, de testagem em leitura de LE que lhe é subjacente. O outro eixo diz respeito à análise da população desta prova. Tal população restringe-se aos candidatos que aceitaram participar do levantamento, a fim de traçar um perfil desses quanto à área de concentração de tais leitores pesquisadores, quanto à faixa etária, ao sexo, ao seu preparo para prestar a

prova, isto é, sua experiência em relação à leitura de FLE, sua auto-avaliação enquanto leitores em LM e em língua francesa, além de sua auto-descrição de leitores em LF. Entendo, portanto, que este segundo eixo visa igualmente coletar informações relevantes quanto à perspectiva dessa população em relação à prova, conforme se verá criteriosamente nos objetivos específicos.

Os objetivos específicos respondem às perguntas da pesquisa, por isso para cada questionamento segue-se o objetivo determinado pela presente investigação:

- 1) Como são as provas de proficiência em FLE aplicadas nos cursos de pós-graduação em três universidades do RS? Ou seja, quais são as tarefas dos testes e qual é a concepção de leitura subjacente. Essas três perguntas correspondem à caracterização da prova de FLE, nestes contextos;
- 2) Como é o desempenho dos candidatos? Entendendo-se aí o questionamento quanto a que desempenho caracteriza o leitor considerado proficiente e que desempenho caracteriza o leitor considerado não proficiente. Delimitando-se assim o objetivo específico em caracterizar o desempenho dos candidatos;
- 3) Qual é a percepção do candidato quanto à prova? À validade? À seleção do(s) texto(s) no que se refere ao conteúdo? À seleção do(s) texto(s) no que se refere ao gênero? E à seleção dos itens, no que se refere às tarefas? Especificamente objetiva-se caracterizar a visão da prova por parte dos candidatos quanto à validade, ao conteúdo e gênero de texto selecionado, quanto à seleção das questões da prova, ao seu nível de exigência, ao tempo estipulado para realizá-la e quanto à sua obrigatoriedade. Restringiu-se este terceiro objetivo aos leitores pesquisadores da UniA, pela representatividade do número de candidatos, já que se trabalhou com um universo de aproximadamente 100 pesquisadores leitores.

Dessa forma, o presente capítulo traçará um histórico desta pesquisa a fim de justificar sua delimitação, apresentando as tabelas formuladas para o estudo, além de apontar as etapas metodológicas no que tange às técnicas utilizadas para coleta e análise de dados, como o levantamento de documentos, ou seja, os arquivos com os resultados obtidos em cinco anos na UniA e quatro anos na UniB e UniC nas provas de proficiência em FLE e o questionário sobre a percepção dos candidatos, ambos, os resultados por meio do índice de aprovação e de reprovação e o questionário, de caráter quantitativo, e as entrevistas, a análise das provas e das respostas dos candidatos participantes, que arrematam a perspectiva qualitativa desta pesquisa.

4.2 Histórico: delimitação da pesquisa qualitativa e interface com dados quantitativos

O contexto do trabalho delineou-se a partir do ante-projeto de tese realizado no ano de 1998. Importa registrar que desde a idéia do presente estudo, foi inaugurado um caderno, o ‘diário de campo’, no qual seriam escritas todas as considerações referentes ao processo de pesquisa no que tange à coleta e investigação de campo para cada uma das universidades propostas para o estudo. Assim, esse material, que será configurado em parte neste espaço da pesquisa, foi e é providencial no sentido de haver o registro de todos os contatos e contratempos ocorridos ao longo desse período. O primeiro ‘diário de campo’ diz respeito à universidade pública que ficou assim nomeada como UniA, e seu primeiro registro data de novembro de 1988, época de elaboração do ante-projeto. A idéia de estudar-se tal área do conhecimento foi devidamente justificada na introdução deste trabalho, mas cabe ainda registrar que as dificuldades em se realizar uma pesquisa que busca o entendimento desta

questão são conhecidas e compartilhadas por teóricos como Denise Lussier, conforme sua citação:

Querer acordar a prioridade ao desenvolvimento da competência ao ato de comunicação e centrar a avaliação das aprendizagens sobre o domínio das habilidades da língua implica uma transformação profunda do contexto de avaliação e por consequência de elaboração das situações de avaliação.²⁷ (LUSSIER, 1992, p.71, tradução nossa).

Essa citação parece ecoar frente aos contratemplos encontrados ao longo da realização deste trabalho, pois permite entender o quanto é delicado tratar do sistema que envolve uma avaliação e em nosso caso uma testagem. Tais dificuldades, no entanto, não serviram para fazer esmorecer a busca pela compreensão da leitura em contexto acadêmico sob a forma da testagem, pelo contrário, indicaram que essa questão mais do que nunca tinha de ser investigada.

Buscou-se então junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) o delineamento do campo de ação a fim de estabelecer-se o universo da pesquisa. Desse levantamento foram apontadas quinze Instituições de Ensino Superior (IES), que apresentavam cursos de pós-graduação, no Rio Grande do Sul. Direcionei a pesquisa levantando quais desses quinze centros ofereciam o francês como língua para a prova de proficiência em leitura, objeto deste estudo. As respostas à pesquisa deram-se por via de correspondência eletrônica, somando um total de cinco cursos que ofereciam a prova de proficiência em FLE. Destes cursos, focalizamos inicialmente duas universidades: uma pública e outra privada. A pública pela questão primeira da amostragem, já que dispunha de um número razoável de candidatos, conforme manuseio dos arquivos da universidade, e uma particular

²⁷ Do original: Vouloir accorder la priorité au développement de la compétence à communiquer et centrer l'évaluation des apprentissages sur la maîtrise des habilités langagières entraîne une transformation profonde du contexte d'évaluation et par conséquent de l'élaboration des situations d'évaluation.

pois desejávamos realizar um mapeamento suficientemente significativo quanto à situação da proficiência em leitura de FLE, no RS.

Logo, como já foi mencionado, quando da elaboração do ante-projeto buscou-se realizar um levantamento a fim de mapear a situação de aprovação e de reprovação na UniA, para se ter uma idéia de qual era o número de candidatos considerados proficientes em língua francesa, em 1998. Dessa forma, foram pesquisados os arquivos referentes aos conceitos atribuídos aos candidatos desse ano, primeiro e segundo semestres. Conforme o desenvolvimento da pesquisa, esta tabela foi sendo reorganizada, ou seja, à medida que se escalonaram as demais fontes de estudo para o fornecimento do material de testagem em FLE, a tabela foi sendo ampliada e visualizada por meio de comparações quanto à porcentagem, de acordo com o índice de aprovação e de reprovação dos candidatos. Optei por apresentar todas as tabelas que compõem este parte do estudo de forma completa no Anexo A e no presente capítulo apresentar o resumo dos dados anuais, realizando sua respectiva análise. Os dados resumidos ao longo do quatro anos podem ser visualizados a seguir:

Tabela 1 – Índice de Aprovação e de Reprovação no Exame de Proficiência em Língua Francesa em Quatro Anos/ 1998-2001 (I e II Semestres)

Ano	Semestres	UNIA	UNIB	Porcentagem sobre o índice de aprovação	
1998	I Semestre – n° de aprovados/ candidatos	59/86	13/14	UniA 69%	UniB 93%
	II Semestre – n° de aprovados/candidatos	23/43	21/26	53%	80%
	Total de aprovados por ano/total de candidatos por ano	82/129	34/40	63%	85%
Ano	Semestres	UNIA	UNIB	UNIC	Porcentagem sobre o índice de aprovação

1999	I Semestre – n° de aprovados/candidatos	31/50	08/11	03/03	UniA 62%	UniB 72%	UniC 100%
	II Semestre – n° de aprovados/candidatos	48/70	20/23	05/06	69%	87%	83%
	Total de aprovados por ano/ total de candidatos por ano	79/120	28/34	08/09	66%	82%	89%
2000							
	I Semestre - n° de Aprovados/candidatos	72/95	13/19	Não houve candidatos	UniA 76%	UniB 69%	UniC -
	II Semestre - n° de aprovados/candidatos	58/87	18/28	5/7	67%	64%	71%
	Total de aprovados por ano/ total de candidatos por ano	130/182	31/47	5/7	71%	66%	71%
2001							
	I Semestre – n° de aprovados/candidatos	63/80	13/19	3/3	UniA 79%	UniB 69%	UniC 100%
	II Semestre – n° de aprovados/candidatos	57/88	29/43	4/4	65%	67%	100%
	Total de aprovados por ano/ Total de candidatos por ano	120/168	42/62	7/7	71%	68%	100%

Fonte: Coleta realizada pela autora durante este período.

Estes dados foram levantados ao final de cada semestre. Penso ser interessante demonstrar o que foi feito nestes períodos, pois com base em dados específicos foi possível chegar à tabela anterior. Assim, a fim de ilustrar esta parte da pesquisa, indico o procedimento realizado no primeiro ano na UniA e na UniB, disponibilizando este mesmo desenvolvimento nos outros três anos, nas três universidades de abrangência do escopo desta pesquisa, no Anexo A.

Tabela 2 - Índice de Aprovação e Reprovação em FLE na Unia, em 1998/ I e II Semestres

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
-------	----------------------	--------------	------------------	----------

1. Administração	05	01	01	03
2. Antropologia Social	07	03	-	04
3. Arquitetura	03	02	-	01
4. Artes Visuais	01	01	-	-
5. Bioquímica	02	-	01	01
6. Botânica	02	02	-	-
7. Ciências Políticas	06	04	01	01
8. Ciências de Materiais	01	01	-	-
9. Direito	07	06	-	01
10. Ecologia	01	-	01	-
11. Economia	01	-	01	-
12. Educação	03	02	-	01
13. Engenharia	06	04	01	01
14. Filosofia	03	02	-	01
15. Física	03	03	-	-
16. Geografia	06	06	-	-
17. Genética	01	01	-	-
18. História	05	05	-	-
19. Informática	03	02	01	-
20. Letras	04	04	-	-
21. Medicina	02	02	-	-
22. Música	02	-	-	02
23. Planificação Urbana e Social	03	02	-	01
24. Psicologia	01	01	-	-
25. Química	01	01	-	-
26. Sociologia	05	02	01	02
27. Veterinária	02	02	-	-
TOTAL	86	59	08	19
PERCENTAGEM		69%	9%	22%

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1.	01	-	01	
Agronomia/Filotecn.				
2. Antropologia Social	05	02	01	02
3. Artes Visuais	03	-	01	02
4. Bioquímica	01	-	01	-
5. Botânica	01	-	01	-
6. Ciências Políticas	02	01	-	01
7. Comunicação	01	01	-	-
8. Direito	04	04	-	-
9. Educação	05	02	-	03
10. Engenharia	02	-	01	01
11. Filosofia	01	-	-	01
12. Geografia	02	02	-	-
13. História	04	04	-	-
14. Informática	03	01	-	02
15. Letras	03	03	-	-
16. Matemática Aplica.	01	-	01	-
17. Medicina	02	02	-	-
18. Sociologia	02	01	-	01

TOTAL	43	23	07	13
PERCENTAGEM		53%	16%	30%

Fonte: Coleta realizada durante o levantamento de dados.

Neste primeiro contato com os dados sistemáticos da pesquisa obteve-se, na UniA, um índice de aprovação de 69%, em um universo que dispunha de 9% de candidatos reprovados e de 22% de candidatos ausentes, num total de 86 candidatos inscritos ao exame, referente ao primeiro semestre de 1998, mês de julho. No segundo semestre, o índice de aprovação foi de 53% para 16% de reprovação e 30% de ausência para realização da prova em um contexto de 43 candidatos inscritos. É interessante observar ainda a abrangência de cursos envolvidos, 27 no primeiro semestre e 18 no segundo.

Da mesma forma procedeu-se com a segunda universidade escalonada para o estudo. As dificuldades em organizar o material e em classificar os resultados obtidos no ano de 1998 ocorreram igualmente na universidade privada, a qual não dispunha de um controle sistemático quanto ao índice de aprovação dos candidatos ao exame de proficiência em FLE. Houve a necessidade de organizar o material disponibilizado, para somente então estabelecer a tabela seguinte quanto a esses dados.

Tabela 3 - Índice de Aprovação e Reprovação em FLE na UniB, em 1998/ I e II Semestres

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Comunicação Social	04	04	-	-
2. Direito	01	01	-	-
3. Filosofia	03	03	-	-
4. Letras	01	01	-	-
5. Psicologia	03	03	-	-
6. Teologia	02	01	01	-
TOTAL	13	12	01	-
PERCENTAGEM		93%	7%	

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Direito	01	01	-	-
2. Filosofia	03	03	-	-
3. História	02	-	-	02

4. Letras	01	01	-	-
5. Psicologia	03	03	-	-
6. Serviço Social	15	12	01	01
7. Teologia	01	01	-	-
TOTAL	26	20	01	04
PERCENTAGEM		80%	5%	15%

Fonte: Título

Os resultados obtidos foram de que no primeiro semestre de 1998 houve 13 candidatos inscritos com 93% de aprovação e 7% de reprovação, não havendo sido registrada nenhuma ausência. Já no II semestre deste ano, houve 26 candidatos inscritos, sendo que 21 foram aprovados, o que configura um índice de aprovação de 80%.

Ao final deste primeiro ano, e conforme pode-se verificar na Tabela 1, os dados comparativos entre UniA e UniB permitem que se façam algumas considerações. Assim, em 1998, houve 129 candidatos inscritos para as duas provas de proficiência em leitura em francês, na UniA. Deste número de inscritos, realizaram a prova 82 candidatos e, dessa população, foram considerados proficientes 63%. Já na UniB, o índice de aprovação é de 85%, pois em universo de 39 candidatos inscritos neste ano, 34 candidatos foram considerados proficientes em leitura em FLE.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foram levantados os índices referentes ao primeiro e segundo semestres de 1999 em ambas universidades, mas o número reduzido de candidatos ao exame de língua francesa na universidade privada levou-me a inserir uma terceira universidade deste mesmo âmbito, denominada respectivamente de UniC, configurando em definitivo o plano do projeto e da tese.

Dessa forma, é possível verificar na Tabela 1 os dados comparativos das três universidades, o que permite afirmar que a UniA no I semestre, abril de 1999, apresentava 50 candidatos inscritos, obtendo um índice de aprovação de 62%, 24% de reprovação e 14% de ausência, no II semestre, outubro de 1999, dos 70 candidatos inscritos, 69% foram

considerados proficientes, 22% não proficientes e 9% ausentaram-se na prova. Os índices que estão sendo informados quanto à reprovação e à ausência podem ser verificados no Anexo A, em que se dispõe desse dados de forma íntegra, diferentemente da Tabela 1, que reúne os dados de forma resumida.

Na continuação da análise, a UniB, no mesmo período, ou seja, no I semestre, em julho de 1999, apresentam-se 11 candidatos inscritos, 72% de aprovação, 9% de reprovação e 18% de ausência. No II semestre, dezembro deste ano, 23 candidatos inscritos, 87% de aprovação e 9% de reprovação com 4% de ausência. A UniC, no I semestre de 1999 teve 3 candidatos inscritos todos aprovados, obtendo 100% de aprovação. No II semestre, dos 6 candidatos inscritos, 80% foi aprovado e 20% reprovado, sem registros de ausência para ambos os semestres deste ano, nesta universidade, totalizando 89% de aprovação neste ano. Vale a verificação de que nesta universidade, diferentemente da UniA e da UniB, não é atribuído conceito mas nota quanto ao desempenho do candidato à prova. Segundo declaração da Comissão de Testagem desta universidade, o procedimento deve-se ao fato de atribuir ao curso ou ao departamento de pós-graduação o grau médio esperado para que o candidato seja considerado proficiente ou não, em conformidade às necessidades e aos critérios assim estabelecidos por cada curso de pós-graduação da própria universidade ou de outras que venham ali realizar prova de proficiência em leitura de FLE. Isto é, a Comissão atribui uma nota para a prova do candidato, mas ele somente será aprovado se esta nota corresponder ao solicitado pelo seu curso de pós-graduação, que delibera quanto à aprovação do candidato em última instância.

No ano seguinte, ou seja, 2000, os dados permitem afirmar que a UniA apresentou 95 candidatos inscritos no I semestre, obtendo 76% de aprovação, 16% de reprovação e 8% de ausência. No II semestre, 87 candidatos inscritos, 67% de aprovação, 18% de reprovação

e 15% de ausência. A UniB, 19 candidatos inscritos, 69% de aprovação, 10% de reprovação e 21% de ausência, no II semestre, dos 28 candidatos inscritos, 64% foi aprovado, 18% reprovado e 18% ausentou-se da realização da prova. A UniC não teve candidatos inscritos, no I semestre deste ano, e sete candidatos no semestre seguinte, dos quais cinco receberam uma nota que pode ficar na coluna dos candidatos considerados proficientes, já que se encontram acima da nota 7,0, obtendo assim aproximadamente 71% de aprovação.

Em 2001, a UniA apresentou 91 candidatos inscritos, dos quais 80 estavam presentes à prova, o que equivale a 88% de frequência e 11 ausentes, correspondendo a 12%. Do total de 63 candidatos presentes, 79% foram considerados proficientes e 14 considerados não proficientes 17%. Neste semestre, aplicou-se o questionário, daí haver uma nova coluna para este dado na tabela final, no Anexo I, em que disponibilizo, igualmente esta informação de forma integrada. Cabe registrar que dos 80 candidatos presentes, 76 responderam a este instrumento de coleta de dados, o que representa 95% da população. No segundo semestre deste ano, houve 88 candidatos inscritos, 57 aprovados, 65%, e 13 reprovados, 15%, havendo 20% de abstenção, já que não compareceram à prova 18 candidatos.

Na UniB, obteve-se no I semestre de 2001, 19 candidatos inscritos com 69% de aprovação, 10% de reprovação e 21% de ausência. Na UniC o primeiro semestre teve 6 candidatos inscritos, todos presentes e aprovados, perfazendo 100% de rendimento nesta universidade. No semestre seguinte desta universidade obteve-se o mesmo rendimento, uma vez que dos 4 candidatos inscritos, todos compareceram e foram considerados proficientes.

Temos, assim, que a UniA apresenta 63%, 66%, 71% e 71% como índices de aprovação ao longo dos quatro anos. A UniB, 85%, 82%, 66% e 68%, e a UniC os maiores rendimentos 89%, 71% e 100%.

Penso que o estabelecimento desses dados permite visualizar o rendimento dos candidatos ao exame de proficiência em francês no RS, bem como reconhecer os cursos cuja área de concentração demanda leituras nesta língua, conforme pode-se observar no Anexo A, o qual disponibilizo ao final do estudo para fins de uma análise mais criteriosa quanto estes dados.

Delimitada a parte inicial do estudo, passo a seguir a tratar dos demais critérios selecionados para a investigação, além de levantar as principais técnicas acolhidas aqui, mas não sem antes desenvolver uma observação quanto à opção pela análise qualitativa de dados, já que este histórico responde pelo título de delimitação da pesquisa qualitativa e interface com dados quantitativos.

4.3 Técnicas empregadas para a coleta e análise de dados

O trabalho foi dividido em seções que correspondem às técnicas adotadas. O levantamento destes documentos, as provas, ao longo deste período, possui um caráter quantitativo bem como o levantamento da percepção dos candidatos, instrumentalizado por meio do questionário aplicado aos pesquisadores leitores voluntários. Quanto ao aporte qualitativo, reconhece-se nas entrevistas às comissões responsáveis pelo processo de testagem de cada universidade, na análise das provas e das produções dos candidatos o cunho qualitativo do presente estudo

4.3.1 Técnicas quantitativas

4.3.1.1 Levantamento das provas por meio de tabelas

A coleta de documentos é uma das técnicas de levantamento de dados utilizada aqui para obter informações sobre as provas realizadas ao longo de cinco a quatro anos nas instituições. A coleta e a organização de documentos, incluindo registros quanto às notas dos candidatos, inscrição e assiduidade ao exame, permitiram a sistematização de fontes de dados volumosas e desorganizadas, como mencionado anteriormente no histórico da pesquisa.

Apresento o resumo do levantamento dessas fontes de estudo com seu quadro comparativo entre as instituições no Anexo A, que responde pelo título Tabela 1 - Índice de aprovação e de reprovação em FLE, nas três universidades, contemplando o período de 1998 a 2001.

4.3.1.2 Questionário sobre a percepção dos candidatos

Outra técnica empregada para coleta de dados é o questionário, que pode ser igualmente visualizado no Anexo B e no anexo seguinte, Anexo C, temos a tabulação dos dados levantados na leitura dos 76 questionários respondidos dentre os 80 candidatos presentes à prova.

A formulação do questionário teve por pressuposto a condição temporal que envolvia o exame. Como o tempo determinado para a realização da prova neste contexto é de 2 horas e 30 minutos, o questionário, como fonte de dados quanto à perspectiva do leitor pesquisador em relação à prova e enquanto leitor pesquisador em relação a seu auto-conceito de leitor em FLE, tinha de ser construído em conformidade aos critérios de objetividade e clareza, respeitando os limites de tempo impostos pela realização da mesma.

Igualmente, procurou-se a orientação de um estatístico que auxiliou na formulação das questões, a fim de que as mesmas fossem passíveis de serem tabuladas de forma organizada ao final do levantamento.

O questionário foi aplicado no dia da prova de proficiência, ou seja, em 22 de maio de 2001. O instrumento foi entregue junto a prova, após uma breve apresentação deste trabalho. Os candidatos optaram por responder depois da realização de seu exame, entregando-o diretamente para a pesquisadora, que esteve presente durante todo o tempo da prova.

Optei pela elaboração de um instrumento de coleta de dados configurado em duas páginas, com um cabeçalho composto de dados tais como nome completo, curso para o qual estava prestando a prova, idade, sexo e se em nível de mestrado ou de doutorado. O item nome não tem razão senão pelo fato de que, conforme orientação do estatístico, no caso de haver dúvidas quanto à referência, este dado poderia esclarecer o material analisado, ou seja, as provas selecionadas, o que de fato veio a acontecer quando da tabulação dos mesmos.

O instrumento foi ainda dividido em duas grandes partes, a primeira intitulada A PROVA, pois trazia informações quanto à realização desta, sendo composta de sete perguntas. Itens como o tempo estipulado para sua realização, o tema apresentado, o gênero do texto selecionado, as questões sugeridas e o emprego do dicionário e gramáticas, que é permitido por essa instituição e pelas outras duas, puderam ser apresentados de forma objetiva, fornecendo uma escala que ia de (1) muito inadequado a (5) bastante adequado. As outras duas perguntas são de caráter subjetivo, já que demandavam uma justificativa. O que pensam os candidatos quanto à obrigatoriedade e que tipos de dificuldades tinham experimentado durante a realização da prova.

Dessa forma, o questionário visa a responder as perguntas da pesquisa, relacionadas ao item 3, apresentados na introdução deste trabalho. As perguntas contempladas por esta parte da investigação são: Qual a visão do candidato quanto à: prova; à validade da prova; à seleção do(s) texto(s), no que se refere ao conteúdo; à seleção do(s) texto(s), no que se refere ao gênero; à seleção dos itens, no que se refere às tarefas.

A segunda parte do questionário intitula-se O LEITOR e tem como objetivo focalizar a experiência de leitura do candidato enquanto leitor de língua materna e de língua estrangeira. Assim, configuraram-se nove perguntas, uma quanto ao fato de realizar a prova pela primeira vez ou não, outras duas quanto à sua auto-avaliação enquanto leitor de LM e de LE, essas duas seguidas de justificativas. A escolha para prestar prova nessa língua, o preparo para realizá-la, quais os textos (áreas), os gêneros de textos e os tipos de questões mais adequados para prestar a prova foram contempladas, bem como sua classificação, isto é, qual seria sua auto-descrição que melhor caracteriza-o enquanto leitor de FLE, arrematando, assim, as perguntas da pesquisa em relação à visão do candidato quanto ao nível de exigência da prova e se ele estaria ou não em concordância com sua própria auto-avaliação; questionando o candidato quanto à sua percepção em relação ao tempo determinado para a realização da prova e quanto à obrigatoriedade desta exigência formal dos cursos de pós-graduação.

Importa registrar mais uma vez que o número de candidatos que aceitaram participar da pesquisa. Dos 80 candidatos presentes, 76, ou seja, 95% dessa população respondeu voluntariamente ao questionário que lhe foi apresentado quando do momento da prova, em 22 de maio de 2001, ou seja, ao término da realização do exame, no próprio ambiente de acontecimento da prova. Esse dado é importante uma vez que, sabendo-se do contexto de tensão que envolve qualquer prova, a maioria dos candidatos demonstrou, senão vontade

em colaborar com o estudo, necessidade em indicar suas considerações quanto à realização desse exame.

Os dados desses questionários foram tabulados e serão analisados quantitativamente através de porcentagens de respostas para cada aspecto em estudo.

4.3.2 Técnicas qualitativas

4.3.2.1 Entrevistas

A entrevista disponibiliza o alcance de dois tipos de dados: o primeiro refere-se a fatos objetivos, concretos que o pesquisador também poderia obter através de outras fontes como relatórios, o segundo refere-se a dados que só podem ser obtidos através da entrevista ou da manifestação espontânea dos informantes, como foi o caso dos representantes das comissões que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

De acordo com a forma pela qual se estrutura a entrevista ela pode ser classificada em três tipos: a sondagem de opinião, a pesquisa semi-estruturada e a entrevista focalizada ou aberta. O segundo tipo de entrevista, a semi-estruturada vem a caracterizar nossa metodologia em relação às informações obtidas com as comissões responsáveis pela testagem, nas três diferentes universidades. Estas entrevistas foram registradas por meio do 'diário de campo', onde foram levantados aspectos concernentes à elaboração da prova, os quais já foram comentados neste trabalho, a exemplo das características do teste no terceiro capítulo, em que se trouxe uma das entrevistas para ilustrar a importância da praticidade na construção destas provas.

A entrevista focalizada ou aberta é igualmente contemplada pelo procedimento metodológico deste estudo. Diferentemente dos dois tipos de entrevistas anteriores, essa não obedece a roteiro pré-estabelecido. O entrevistador centra a conversa no aprofundamento de certo(s) tema(s) e o respondente pode discorrer livremente sobre ele(s), conforme os comentários traçados quando do levantamento dos índices de aprovação como pode-se observar nos comentários feitos em notas explicativas, ao final de algumas tabelas, indo ao encontro dos registros realizados no ‘diário de campo’.

Como pode ser observado, os três tipos de entrevistas variam do grau máximo de estruturação, no caso da abordagem de opinião, ao nível mínimo de estruturação, como a entrevista aberta. As três modalidades podem ser aplicadas para qualquer número de entrevistados; considerando os dados, optou-se pela escolha das modalidades que foram devidamente ajustadas à presente pesquisa, pois conforme Alves:

[...] a estrutura da pesquisa não precisa e nem deve ser apriorística no sentido mais estrito, pois, embora ela anteceda a coleta sistemática de dados, deve ser precedida por uma imersão no contexto, de caráter exploratório. (ALVES, 1991, p. 56)

Isto é, entendo que os dados são a fonte de orientação quanto ao caminho metodológico mais adequado a ser seguido, já que “a metodologia se define pela lógica que define o processo de investigação”, conforme referência à mesma autora.

As entrevistas aqui caracterizam-se por conversas informais, entrevista semi-estruturada, com membros das diferentes Comissões de Avaliação de cada universidade durante a etapa de coleta de documentos e da aplicação dos questionários, totalizando 10 encontros, todos registrados no diário de campo. As conversas versaram sobre o sistema de avaliação, a aplicação das provas, a escolha do tema, a elaboração dos exercícios, entre

outros. Serão utilizados trechos das anotações dos diários de campo para completar, esclarecer, aprofundar as análises desenvolvidas com base nos questionários, nas provas e nas respostas dos candidatos.

4.3.2.2 Análise das provas

A análise das provas foi organizada de forma sistemática, partindo-se de sua descrição para chegarmos à caracterização dos conceitos de linguagem e leitura subjacentes às tarefas. A metodologia adotada baseia-se na fundamentação teórica exposta no segundo e terceiro capítulos, onde foram apresentados os modelos de leitura em LE e os pressupostos teóricos relacionados à testagem de leitura em LE. Após a descrição da prova e com base nessas leituras serão analisadas as provas a partir dos textos e das questões, bem como as respostas de candidatos considerados proficientes e não proficientes, no intuito de verificar os conceitos de linguagem e de leitura subjacentes.

4.3.2.3 Análise das respostas dos candidatos

Ao analisarem-se as respostas dos candidatos, busquei verificar como é o desempenho dos candidatos, procurando caracterizar os candidatos considerados proficientes e os candidatos considerados não proficientes.

Optei por analisar dez candidatos na UniA, cinco de cada grupo, quatro candidatos na UniB e dois na UniC, critério estabelecido em conformidade ao número de candidatos em cada instituição. Na UniA, a opção por esses dez candidatos obedeceu aos seguintes critérios: terem respondido ao questionário, serem oriundos de diferentes cursos e

participarem de diferentes grupos quanto ao grau de aperfeiçoamento (mestrado ou doutorado). Ao realizar-se a análise de cada uma das respostas à prova destes dez candidatos, estabeleceu-se igualmente uma tabela de trabalho que corresponde ao Anexo D, onde há a análise das respostas dos candidatos escalonados para este estudo, além do Anexo E, que reúne os dados que caracterizam o perfil dos candidatos, que participantes do questionário.

Reconhecendo-se a interface entre dados quantitativos e técnicas qualitativas, ensaio a seguir a análise dos dados, pois o quinto capítulo potencializa a análise por meio das tabelas que se encontram em anexo, realizando a descrição, a caracterização e a análise das provas e das respostas dos candidatos considerados proficientes e dos candidatos considerados não proficientes nas três universidades escalonadas para esta pesquisa.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo desenvolverei inicialmente a análise dos dados referentes à UniA, no período compreendido entre 1997 e o I semestre de 2001. As outras duas grandes divisões do capítulo reportam para a análise dos exames das UniB e UniC no período de 1998 a 2001.

5.1 As Provas de Proficiência em Língua Francesa em Cinco Anos na UniA

Conforme o delineamento da presente pesquisa, analisarei nove provas, que cobrem o período de cinco anos, coletadas entre 1997 e o I semestre de 2001. Primeiramente partirei para a descrição geral das provas, observando sua apresentação, para caracterizar e analisar os textos que as compõem bem como as questões de abordagem da leitura e o recurso à técnica da tradução.

Em um segundo momento, ilustrarei o estudo com duas provas e analisarei os resultados do questionário que foi aplicado, no I semestre de 2001, aos candidatos sobre suas percepções a respeito da prova e seu perfil de leitor para cruzar tais respostas com nossa análise.

5.1.1 Descrição das provas

Os dados relativos à apresentação das provas são comuns nesses cinco anos, pois todas têm uma folha que corresponde à capa, em que há, no cabeçalho, a apresentação da instituição, a data da prova, seguida dos dados de identificação do candidato, como nome, curso ou programa de pós-graduação para o qual presta exame, além de sua data de ingresso neste. Tem-se, após, um quadro que apresenta as instruções da prova, além da informação quanto ao rendimento mínimo solicitado e o prazo de entrega dos resultados, conforme pode-se visualizar pela síntese dos dados, no quadro a seguir:

Quadro A - Descrição das Provas da UniA - Apresentação Formal

Períodos: 02/06/97 20/08/98 24/05/99 29/05/00 22/05/2001
 20/10/97 14/12/98 18/10/99 23/10/00 14/01/2002²⁸

Instruções:

1. Responda em português.
 2. É facultativo o uso individual de dicionário e/ou gramática.
 3. Escreva a tinta e com clareza, ou com certeza.
 4. Atenha-se ao conteúdo da questão e não faça comentários pessoais.
 5. Rubrique todas as folhas do material recebido.
 6. A duração da prova é de 2h30min.
- Serão considerados aprovados os candidatos que demonstrarem no mínimo 70% de compreensão do texto, aferido através da avaliação das respostas dadas.
 - Os resultados serão encaminhados ao Programa de Pós-Graduação 45 dias após a realização da prova.

I Semestre de 97: dois textos, duas folhas

I Semestre de 98: um texto, três folhas

II Semestre de 97: dois textos, três folhas

II Semestre de 98: dois textos, três folhas

I Semestre de 99: dois textos, três folhas

I Semestre de 2000: um texto, quatro folhas

II Semestre de 99: um texto, quatro folhas

II Semestre de 2000: um texto, três folhas

I Semestre de 2001: um texto, quatro folhas

Aspectos comuns: tradução e questões sobre o texto:

I/97: um texto para tradução '4. Probité intellectuelle en recherche' e outro 'Sur la communication scientifique', com três questões de compreensão;

II/97: um texto para tradução 'Histoire de l'autorité' e outro 'Le travail à partir de données incomplètes et floues', com três questões de compreensão;

I/98: um texto 'Que voulons-nous montrer?', Seguido de quatro perguntas de compreensão;

II/98: um texto para tradução 'Actualiser l'universel' e outro 'La diffusion des savoirs', com três perguntas de compreensão;

I/99: um texto 'L'affaire Sokal?', com quatro perguntas de compreensão e outro 'Relation avec l'industrie et le monde socio-économique, prise en compte de la demande sociale', para tradução;

II/99: um texto 'La disparition', para tradução e outra parte do mesmo texto, seguido de quatro perguntas de compreensão;

I/00: um texto 'Vers une science des civilisations', dividido em uma parte inicial para tradução e outra para a abordagem de quatro questões de compreensão;

II/00: um texto 'La science et ses malaises', dividido em parte inicial para tradução e outra com duas questões de compreensão.

I/01: um texto 'Paradigmes perdus', dividido em uma parte inicial para tradução e a outra com três perguntas de compreensão.

Os dados sintetizados no Quadro A permitem que se caracterize o exame pelo exercício de perguntas em relação ao texto e pela técnica da tradução. Da mesma forma, é possível afirmar que os títulos remetem para textos cujo gênero é sempre recorrente, ou seja, a questão da ciência, dando conta assim das diferentes áreas que se submetem ao exame. Passarei a analisar as provas agrupadas em textos e suas respectivas atividades de leitura como as questões e a tradução.

5.1.1.1 Análise das provas a partir dos textos

O estudo dessas nove provas permite que se caracterizem alguns aspectos que compõem o perfil dos exames de proficiência em leitura em francês da UniA, dentre os quais destacamos oito: o número de textos apresentados em cada prova e sua extensão; o texto autêntico *versus* o texto digitado; a apresentação da fonte; o fato de se dispor de um texto completo ou apenas de um excerto do mesmo; a apresentação do tema como relevante e/ou atual; o gênero; o propósito do texto; além da complexidade do texto seja em nível vocabular ou temático, já que sua organização corresponde à estrutura de textos científicos.

Esses aspectos que sobrepujaram a análise foram organizados em quadros, para que se pudesse visualizar seu índice de ocorrência ao longo desse período do recorte da pesquisa. Inicialmente, organizaram-se os aspectos relativos à forma, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro B - Descrição das Provas da UniA - Apresentação Formal dos Textos

Ano/Semestre	Número de textos e extensão	Texto autêntico versus Texto digitado	Fonte	Texto completo ou excerto
1997 I semestre	2 : 23 e 73 linhas	2 autênticos	Não informada	1) Excerto 2) Completo
1997 II semestre	2: 30 e 60 linhas	2 autênticos	Informadas	1) Excerto 2) Completo
1998 I semestre	1: 69 linhas	Digitado	Informada	Completo
1998 II semestre	2: 23 e 43 linhas	2 autênticos	Informadas	Completos
1999 I semestre	2: 32 e 31 linhas	2 autênticos	Informada	Completos
1999 II semestre	1: 87 linhas	Autêntico	Informada	Completo
2000 I semestre	1: 101 linhas	Digitado	Informada	Completo
2000 II semestre	1: 52 linhas	Digitado	Informada	Completo
2001 I semestre	1: 65 linhas	Digitado	Não informada	Completo

²⁸ Disponibilizo no Anexo A, tabelas com o índice de aprovação e de reprovação dos dados relativos aos anos de 1998 a 2001, ainda que a análise das provas reporte-se a um período anterior, ou seja, de 1997 ao primeiro semestre de 2001.

Total: 13 textos/9 semestres	4 duplos e 5 únicos	5 semestres com 9 textos autênticos e 4 semestres com 4 textos digitados	10 fornecidas, 3 não fornecidas	11 completos e 2 excertos
------------------------------	---------------------	--	---------------------------------	---------------------------

Conforme os dados sintetizados, quanto aos dois primeiros aspectos organizados nesta análise, é possível afirmar que a UniA no que diz respeito ao número de textos seleciona um único texto, muitas vezes apresentado sob a forma de texto I e texto II ou dois textos, os quais apresentam entre 52 e 101 linhas, sendo algumas vezes (4/13) divididos em duas partes que correspondem às suas respectivas atividades: uma primeira parte explorada por meio do exercício de tradução, e uma segunda parte em que são realizadas perguntas de compreensão. Caracterizam-se por textos ora autênticos ora digitados, classificando tal aspecto como um item híbrido, já que não há predominância nem de um nem de outro.

Quanto à apresentação da fonte e do texto ser completo ou apresentado em parte, temos que dentre os 13 textos desse período, 10 permitem que o candidato reconheça a fonte de produção do material, observando-se que apenas uma minoria, 3 textos, em dois semestres: 1997/I e 2001/I, não dispõem deste cuidado para com o leitor.

Selecionamos, a fim de ilustrar esses quatro aspectos da forma da prova da UniA, um texto que ilustra tais indicadores, conforme pode-se reconhecer no material da prova do II semestre de 1999, em que se tem um texto extenso, 87 linhas, autêntico, completo e com a informação quanto à fonte, modelo de prova a ser estudado na seção **5.1.2**, seguida pelo estudo de uma prova com um texto digitado e sem informação de fonte, na seção **5.1.3**. Os dois exemplos ilustram o critério de apresentação dos textos da UniA. Quanto ao primeiro exemplo, o texto autêntico, como veremos mais adiante, reconhece-se a adequação de sua apresentação já que, além de permitir ao leitor que identifique sua formatação original, fornece também a fonte como informação para a contextualização de tal leitura. Observa-se igualmente a adequação quanto à extensão do material, fato legitimado pelas respostas dos

candidatos em seu questionário quando indagados a respeito da adequação do tempo para realização da prova. (ver seção **5.1.3** A visão dos candidatos sobre a prova e sua auto-descrição). O fato de, no segundo exemplo, o texto ser digitado e sem apresentação da fonte, desvincula-o de seu contexto social, privando o leitor de informações importantes para uma leitura situada. Voltaremos a essa questão nas seções seguintes (**5.1.2** e **5.1.3**).

Em um segundo momento, centramos a análise nos aspectos relacionados ao conteúdo destes materiais, itens que dizem respeito ao tema, ao gênero, ao propósito e ao grau de complexidade dos textos das provas. A fim de organizar o quadro para um melhor entendimento desses itens, consideramos o gênero familiar quando reportando-se para a área científica e não familiar, para outras áreas. Classificamos os textos como acadêmico-científico a partir da fonte e do tema, já que este reenvia obrigatoriamente para o propósito do texto. O propósito relacionando-se aos objetivos mais salientes do texto e o grau de complexidade foram estabelecidos com base nos critérios relativos ao tema, se relevante ou não para a testagem a que se propõe, tendo em vista que o público leitor é heterogêneo. Se o assunto era relativo às ciências em geral, considerei o texto acessível ao público testado, isto é, pesquisadores de diversas áreas. Outros dois critérios que determinaram o estabelecimento do grau de complexidade dizem respeito ao vocabulário e à sintaxe: transparentes, quando o texto apresenta muitos cognatos, e opaco, quando os cognatos são mais raros. Quanto à organização textual: claro, quando coeso e bem estruturado, e confuso, ao apresentar problemas de coesão. A análise da complexidade foi feita com base nesses critérios, mas sabe-se que idealmente seria interessante submeter os textos aos elaboradores das provas e/ou professores da área para obter um julgamento quanto à complexidade dos mesmos.

A partir dessas características, consideramos o grau de complexidade como básico, intermediário ou avançado, conforme as seguintes combinações:

- Texto de temática familiar vocabulário transparente = nível básico;
- Texto de temática familiar vocabulário mais opaco ou texto temática não familiar com vocabulário mais transparente = nível intermediário;
- Texto de temática não familiar e vocabulário mais opaco = nível avançado.

Quadro C - Descrição das Provas da UniA -Apresentação Textual

Ano/S	Título/ tema	Gênero	Propósito	Grau de complexidade
97/ I	1) Probité intellectuelle en recherche 2) Sur la communication scientifique	Acadêmicos-científico	Apresentar a concepção do que seja uma política quanto à ética em pesquisa; Destacar as responsabilidades de um pesquisador.	Intermediários
97/ II	1) Histoire de l'autorité 2) Le travail à partir de données incomplètes et floues	Acadêmicos-científico	Apresentar a natureza do discurso científico; Discorrer sobre a incompletude comum a todo trabalho de pesquisa.	Intermediários
98/ I	Que voulons-nous montrer?	Informativo-jornalístico	Criticar a publicação de uma obra que critica um certo discurso nas ciências humanas.	Intermediário
98/ II	1) Actualiser l'universel 2) Diffusion des savoirs	Informativo-jornalístico Acadêmico-científico	Comentar a respeito do cinquentenário da Declaração universal dos direitos do homem; Persuadir quanto ao que seja a difusão do saber e justificar que a mesma não é apenas uma transmissão de informações.	Intermediários
99/ I	1) L'affaire Sokal 2) Relation avec l'industrie et le monde socio-économique, prise en compte de la demande sociale	Informativo-jornalístico Acadêmico-científico	Relatar a discussão sobre o livro que teve uma parte de seu comentário explorado na prova de 98/I; Apresentar a demanda social implicada na pesquisa científica e suas relações com a economia.	Intermediários
99/ II	La disparition: 'une archive à part'	Acadêmico-científico	Justificar a originalidade que um 'arquivo à parte', como são os cadernos de laboratório, mantém em um universo de pesquisa cuja tecnologia avança constantemente.	Intermediário
00/ I	Sem título, mas texto extraído da obra 'Vers une science des civilisations'	Acadêmico-científico	Expor, comentar, discutir e expressar um ponto de vista sobre a transdisciplinaridade da ciência e sua situação na atualidade.	Intermediário
00/ II	La science et ses maladies	Acadêmico-científico	Justificar as limitações que a exploração da ciência apresenta seja em países desenvolvidos como naqueles em fase de desenvolvimento.	Intermediário
01/ I	Paradigmes perdus	Acadêmico-científico	Discutir o conceito de 'ciência'.	Intermediário
Consi-dera-	Títulos que remetem para questões científicas.	Gênero adequado para testagem.	Propósito geral de reflexão sobre o papel do cientista e da pesquisa.	Intermediário

ções finais				
----------------	--	--	--	--

Os dados sintetizados no quadro anterior permitem que se caracterize o exame de proficiência em língua francesa da UniA como uma prova que apresenta uma temática atual e relevante para o público a que se destina, conforme podemos inferir dos títulos, do assunto e do propósito dos textos. Da mesma forma, o gênero é pertinente, ainda que alguns semestres apresentem textos cujo gênero é o informativo-jornalístico. Quando isso acontece, os textos tratam do papel da ciência e da pesquisa em uma sociedade em constante mudança, mudanças que convidam os pesquisadores a questionarem-se sobre o desenvolvimento de seus trabalhos.

O exemplo a seguir foi selecionado a fim de ilustrar com propriedade a análise dos materiais. Destacamos, assim, a prova do I semestre de 1998, a qual apresenta um texto cujo gênero é o informativo, mas que relaciona diretamente a questão da ciência nos meios intelectuais, dispondo de uma temática que tem, portanto, como propósito discutir a concepção da ciência por meio do discurso de alguns teóricos renomados que se apropriam de determinadas falas sem haver um trabalho efetivamente científico em suas análises. É, portanto, a defesa desses autores em relação ao que designam 'imposturas intelectuais', expressão que dá nome ao livro que faz tais críticas. Uma versão posterior de sua publicação foi igualmente aplicada na testagem do I semestre de 1999, sob o título 'L'affaire Sokal'. Vejamos a seguir o texto que aglutina assim os aspectos relativos ao tema, ao gênero, ao propósito e ao grau de complexidade típicos dos exames de proficiência em leitura em francês pela UniA.

TEXTO 1 - PROVA DO II SEMESTRE DE 1998

Que voulons-nous montrer ?

Le but de cet essai est d'apporter une contribution, limitée mais originale, à la critique de la nébuleuse postmoderne. Nous ne prétendons pas analyser celle-ci en général mais plutôt attirer l'attention sur des aspects relativement peu connus, atteignant néanmoins le niveau de l'imposture, à savoir l'abus réitéré de concepts et de termes provenant des sciences physico-mathématiques. Plus généralement, nous analyserons certaines confusions mentales, fort répandues dans les écrits postmodernes, qui portent à la fois sur le contenu du discours scientifique et sur sa philosophie. Pour être précis, le mot " abus " désigne une ou plusieurs des caractéristiques suivantes.

1) Parler abondamment de théories scientifiques dont on n'a, au mieux, qu'une très vague idée. Dans la plupart des cas, ces auteurs ne font qu'utiliser une terminologie scientifique (ou apparemment scientifique) sans trop se soucier de ce qu'elle signifie.

2) Importer des notions de sciences exactes dans les sciences humaines sans donner la moindre justification empirique ou conceptuelle à cette démarche. Un biologiste qui voudrait utiliser dans son domaine de recherche des notions élémentaires de topologie (telles que le tore), de la théorie des ensembles ou encore de la géométrie différentielle serait prié de donner quelques explications. Une vague analogie ne serait pas prise très au sérieux par ses collègues. Ici, par contre, on apprend avec Lacan que la structure du névrosé est exactement le tore (c'est la réalité elle-même ! cf. p. 27), avec Kristeva que le langage poétique relève de la puissance du continu (p. 42) et avec Baudrillard que les guerres modernes se déroulent dans un espace non euclidien (p. 135).

3) Exhiber une érudition superficielle en jetant sans vergogne des mots savants à la tête du lecteur, dans un contexte où ils n'ont aucune pertinence. Le but est sans doute d'impressionner et surtout d'intimider le lecteur non scientifique. Certains commentateurs s'y laissent d'ailleurs prendre : Lechte fait l'éloge de la rigueur de Julia Kristeva (p. 42) et *Le Monde* admire l'érudition de Paul Virilio (p. 153).

4) Manipuler des phrases dénuées de sens et se livrer à des jeux de langage. Il s'agit là d'une véritable intoxication par les mots, combinée à une superbe indifférence pour leur signification.

Ces auteurs parlent avec une assurance que leur compétence ne justifie nullement. Lacan se vante d'utiliser " le plus récent développement de la topologie " (p. 28) et Latour se demande s'il n'a pas appris quelque chose à Einstein (p. 121). Ils pensent sans doute pouvoir utiliser le prestige des sciences exactes pour donner un vernis de rigueur à leur discours. De plus, ils semblent assurés que personne ne remarquera leur usage abusif des concepts scientifiques. Personne ne va s'écrier que le roi est nu.

Notre but est justement de dire que le roi est nu. Nous ne voulons nullement attaquer les sciences humaines ou la philosophie en général, mais plutôt mettre en garde ceux qui travaillent dans ces domaines (surtout les jeunes). En particulier, nous voulons " déconstruire " la réputation qu'ont ces textes d'être difficiles parce que profonds. Dans bien des cas, nous pouvons démontrer que s'ils semblent incompréhensibles, c'est pour la bonne raison qu'ils ne veulent rien dire.

Soulignons qu'il y a différents degrés dans les abus. À une extrémité, il existe un certain nombre d'extrapolations de concepts scientifiques en dehors de leur domaine de validité qui sont erronées, mais pour des raisons subtiles. À l'autre extrémité, on trouve de nombreux textes dénués de sens mais parsemés de terminologie savante. Et il existe, évidemment, un continuum de discours qui se situent quelque part entre les deux. Bien qu'ici nous nous concentrons sur les abus manifestes, nous aborderons brièvement quelques confusions moins évidentes à propos de la théorie du chaos (chapitre 6).

Soulignons également qu'il n'y a rien de honteux à ignorer le calcul infinitésimal ou la mécanique quantique. Ce que nous critiquons, c'est la prétention à tenir des propos profonds sur des sujets qui ne sont compris, au mieux, qu'au niveau de la vulgarisation.

Nous ne nous prononcerons pas de façon catégorique sur une question assez naturelle : s'agit-il de fraudes conscientes ou d'auto-aveuglement, ou bien d'un mélange des deux ? Indépendamment du manque de preuves à ce sujet - du moins, de preuves publiquement disponibles - nous devons dire que cette question ne nous intéresse pas outre mesure. Notre but est d'éveiller une attitude critique, non seulement envers certains individus mais également à l'égard d'une partie de l'intelligentsia, en Europe comme aux États-Unis, qui a toléré et même encouragé ce type de discours.

Penso que seja oportuno cruzar o grau de complexidade com as respostas fornecidas no questionário quanto ao uso do dicionário, já que a maioria, 53%, indicou usar 'várias vezes' para 30% que indicou usar 'às vezes', indicativos altos para a consulta a este material durante uma testagem de 2 horas e 30 minutos.

É possível concluir que os aspectos relacionados ao conteúdo das provas da UniA somados aos índices levantados no questionário, sobretudo no item relativo às considerações dos candidatos quanto ao tema e ao gênero dos textos, que indicam respectivamente 60% e 58%, permitem reconhecer a adequação desses textos, já que partem de um conhecimento temático comum aos pesquisadores, de um gênero e de um propósito pertinentes para a aplicação a uma prova de proficiência em leitura em francês, além de dispor de um grau de complexidade intermediário tanto no que tange ao vocabulário quanto no que diz respeito à estrutura dos textos. Observou-se quanto à organização estrutural haver adequação na escolha de textos claros e bem estruturados. A consulta freqüente aos dicionários ratifica o grau de complexidade intermediário dos textos, conforme aferição dos próprios candidatos.

5.1.1.2 Análise das provas a partir das questões

Quanto à elaboração das questões que compõem as provas da UniA, elaboramos igualmente um quadro-síntese desses dados, agrupando-os segundo os aspectos relativos à instrução, à operação exigida do leitor e ao propósito da tarefa. Apresento as instruções *ipsis litteris* e sua respectiva tradução, pois penso que tal recurso permite reconhecer a clareza ou ambigüidade de cada questão, comentando a seguir a operação exigida do leitor

em tal pergunta, além de identificar seu propósito, se adequado ou não para o gênero do texto em que se enquadra.

Considero adequadas as perguntas que tratam de aspectos chave do texto e que, portanto, têm relação com o propósito de leitura do mesmo. Por exemplo, enquanto na leitura de um editorial há uma expectativa que o leitor identifique o ponto de vista do jornal em relação a determinado assunto, na leitura de um relato de pesquisa espera-se que o leitor identifique, por exemplo, qual é a pesquisa, como foi feita, resultados e implicações. O propósito de leitura solicitado por todas as perguntas parece adequado, pois elas dirigem o leitor para a compreensão das idéias centrais de cada texto e privilegiam operações do tipo inferenciais e globais. A quinta coluna trata assim dos tipos de pergunta que caracterizam a prova da UniA, conforme a nomenclatura de Marcuschi (2002), apresentada após o quadro que se segue.

Quadro D - Descrição das Provas da UniA - Apresentação das Questões

Ano/ Sem.	Questão original	Questão traduzida	Operação exigida	Tipo de pergunta
97/I	I texto (tradução) II texto: 1) La communication scientifique est victime d'un type de pratique assez contestable: le vedettariat . Expliquez de quoi s'agit. 2) La science est actuellement un enjeu économique. Cela a des conséquences pour les chercheurs. Relevez quelques unes de ces conséquences. 3) La communication scientifique impose aux chercheurs certaines responsabilités qui relèvent de différents domaines. Quels sont-ils? * * Pergunta ambígua, pois não há uma indicação quanto às áreas ou campos, mas quanto às responsabilidades de qualquer pesquisador.	1) A comunicação científica é vítima de um tipo de prática bastante contestável: o vedetismo . Explique do que se trata. 2) A ciência é atualmente um 'jogo' econômico, implicando conseqüências para os pesquisadores. Destaque algumas dessas conseqüências. 3) A comunicação científica impõe aos pesquisadores algumas responsabilidades que se sobressaem aos diferentes campos. Quais são eles?	1) Identificar a idéia principal do texto ; 2) Identificar as idéias principais para resumir o texto; 3) Identificar a finalidade ou objetivo do texto.	1) Infe- renciais 2) Global 3) Global
97/II	I texto (tradução) II texto: 1) Quelles sont les contraintes de la recherche vis-à-vis du recueil des données? 2) Le mode de raisonnement de l'auteur ne correspond pas tout à fait à celui de la	1) Quais são os contratempos da pesquisa frente à coleta de dados? 2) A linha de raciocínio do autor não corresponde absolutamente ao da lógica	1) Identificar a idéia principal do texto; 2) Inferir informação do texto, indicando	1) Global 2) Infe- renciais

	<p>logique classique. En quoi sont-ils différents?</p> <p>3) Le chercheur, fort de ses connaissances et de ses expériences singulières, est aussi prisonnier de ses incompétences et de ses doutes. Expliquez (d'après le texte).</p>	<p>clássica. Quais são as diferenças?</p> <p>3) O pesquisador, atrelado aos seus conhecimentos e às suas experiências singulares, é também prisioneiro de suas incompetências e de suas dúvidas. Explique, conforme o texto.</p>	<p>as diferenças;</p> <p>3) Explicar uma passagem chave do texto.</p>	<p>3) Global</p>
98/I	<p>Único texto (sem tradução) * Único semestre sem tal recurso.</p> <p>1) Quel est le but de cet essai?</p> <p>2) Citez brièvement les caractéristiques que désigne le mot 'abus' dans le texte.</p> <p>3) Choisissez un des exemples présentés par les auteurs en précisant le type d'abus.</p> <p>4) Expliquez la phrase: 'Notre but est de dire que le roi est nu'.</p>	<p>1) Qual é o objetivo deste ensaio?</p> <p>2) Cite brevemente as características que designa a palavra 'abuso' no texto.</p> <p>3) Escolha um dos exemplos apresentados pelos autores, precisando o tipo de abuso.</p> <p>4) Explique a frase: 'Nosso objetivo é dizer que o rei está nu'.</p>	<p>1) Identificar a finalidade ou o objetivo do texto;</p> <p>2) Localizar informação específica no texto;</p> <p>3) Destacar um ponto relevante para sua defesa da idéia;</p> <p>4) Reconhecer a situação de produção do discurso.</p>	<p>1) Global</p> <p>2) Objetiva</p> <p>3) Objetiva</p> <p>4) Inferencial</p>
98/II	<p>I texto (tradução)</p> <p>II texto:</p> <p>1) Comment le savoir est défini dans le texte?</p> <p>2) Ce texte examine la question de la construction du savoir et celle de sa diffusion. 2.a) Comment le savoir se construit-il? et 2.b) Quelles sont les trois dimensions qui caractérisent la diffusion du savoir?</p> <p>3) Expliquez l'énoncé ci-dessous: 'Dans une société de communication diffuser les savoirs ne peut se réduire à transmettre des informations; c'est plutôt construire une coopération active entre les différents acteurs: producteurs, transmetteurs, récepteurs'.</p>	<p>1) Como o saber é definido no texto?</p> <p>2) Esse texto examina a questão da construção do saber e de sua difusão. A) Como o saber constrói-se? B) Quais são as 3 dimensões que caracterizam a difusão do saber?</p> <p>3) Explique o enunciado abaixo: 'Em uma sociedade de comunicação, divulgar os saberes não pode reduzir-se à transmissão de informações; trata-se de construir uma cooperação ativa entre os diferentes atores: produtores, transmissores, receptores'.</p>	<p>1) Identificar a idéia principal do texto;</p> <p>2) Localizar informação chave no texto;</p> <p>3) Identificar e explicar a finalidade do texto.</p>	<p>1) Global</p> <p>2) Inferencial</p> <p>3) Global</p>
99/I	<p>II texto (tradução)</p> <p>I texto:</p> <p>1) Précisez les aspects de la répercussion du livre 'Impostures intellectuelles' auprès des milieux intellectuels.</p> <p>2) Quels faits ont-ils déterminé la publication de ce livre?</p> <p>3) En quoi consiste l'aspect 'abusif' des citations chez les intellectuels célèbres cités?</p> <p>4) A la fin du dernier paragraphe, les auteurs apportent des précisions à leur point de vue concernant l'usage abusif des citations. Quelles sont-elles?</p>	<p>1) Precise os aspectos da repercussão do livro 'Imposturas intelectuais', junto a este meio.</p> <p>2) Que fatos determinaram a publicação de tal obra?</p> <p>3) Em que consiste o aspecto 'abusivo' nas citações dos intelectuais célebres citados?</p> <p>4) Ao fim do último parágrafo, os autores precisam seu ponto de vista no que diz respeito ao uso abusivo de citações. Quais são elas?</p>	<p>1) Localizar e entender informação chave no texto;</p> <p>2) Identificar a finalidade do texto.</p> <p>3) Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento;</p> <p>4) Fazer distinção entre os pontos principais e detalhes de apoio, além de reconhecer o ponto de vista do autor.</p>	<p>1) Global</p> <p>2) Global</p> <p>3) Inferencial</p> <p>4) Objetiva e global</p>
99/II	<p>I parte do texto (tradução)</p> <p>II parte:</p> <p>1) Selon le texte, qu'est-ce qui caractérise un cahier de laboratoire?</p> <p>2) Que dit l'auteur à propos de l'utilisation du cahier de laboratoire?</p> <p>3) Comment ce cahier est-il considéré par</p>	<p>1) Segundo o texto, o que caracteriza um caderno de laboratório?</p> <p>2) O que diz o autor a propósito da utilização do caderno de laboratório?</p> <p>3) Como os pesquisadores consideram tal</p>	<p>1) Identificar informação específica no texto;</p> <p>2) Reconhecer o ponto de vista do autor;</p>	<p>1) Objetiva</p> <p>2) Inferencial</p>

	<p>les chercheurs?</p> <p>4) Expliquez la 'personalisation' des documents dont parle l'auteur. Précisez-en quelques conséquences.</p>	<p>caderno?</p> <p>4) Explique a 'personalização' dos documentos de que fala o autor. Precise algumas de suas consequências.</p>	<p>3) Relacionar informação;</p> <p>4) Identificar idéia principal para resumir esta parte do texto.</p>	<p>3) Global</p> <p>4) Inferencial</p>
00/I	<p>I parte do texto: (tradução)</p> <p>II parte:</p> <p>1) Comment l'auteur explique-t-il l'apparition de nouvelles disciplines jusqu'au XIX siècle?</p> <p>2) D'après le texte, quelles sont les caractéristiques de l'objet d'étude des ces nouvelles disciplines?</p> <p>3) Comment l'auteur justifie-t-il le rapprochement de certaines disciplines?</p> <p>4) De nos jours, à quelles questions se heurte la science?</p>	<p>1) Como o autor explica a aparição de novas disciplinas até o século XIX?</p> <p>2) De acordo com o texto, quais são as características do objeto de estudo dessas novas disciplinas?</p> <p>3) Como o autor justifica a aproximação de algumas disciplinas?</p> <p>4) Atualmente, com quais questões confronta-se a ciência?</p>	<p>1) Localizar e entender informação chave no texto;</p> <p>2) Destacar pontos chave para resumir o texto;</p> <p>3) Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento;</p> <p>4) Identificar a finalidade do texto.</p>	<p>1) Objetiva</p> <p>2) Global</p> <p>3) Inferencial</p> <p>4) Global</p>
0/II	<p>I parte do texto: (tradução)</p> <p>II parte:</p> <p>1) Expliquez, d'après le texte, la contradiction existante dans les pays industrialisés (et qui apparaît dans le sondage réalisé par le Figaro) entre la prospérité de ces pays (taux d'éducation, etc.) et la culture scientifique de leurs habitants.</p> <p>2) Selon le texte, comment la conception de 'la fonction sociale de la science' et celle de 'la responsabilité' des chercheurs' ont-elles évoluées au long des années? Précisez cette évolution. A) au XIXème siècle; B) au XXème siècle.</p>	<p>1) Explique, de acordo com o texto, a contradição existente nos países industrializados (e que aparece na sondagem realizada pelo Figaro) entre a prosperidade desses países (taxa de educação, etc.) e a cultura científica de seus habitantes.</p> <p>2) Segundo o texto, como a concepção da 'função social da ciência' e da 'responsabilidade dos pesquisadores' evoluíram ao longo dos anos? Precise essa evolução. A) no século XIX, B) no século XX.</p>	<p>1) Reconhecer o ponto de vista do autor expresso explicitamente no texto;</p> <p>2) Identificar a idéia principal do texto.</p>	<p>1) Objetiva</p> <p>2) Global</p>
01/I	<p>I parte do texto: (tradução)</p> <p>II parte:</p> <p>1) Il y a chez le public non scientifique une certaine méconnaissance de ce que signifie le mot <i>science</i>. Quelles idées ce public se fait-il à propos des finalités de la science?</p> <p>2) En quoi consiste l'idéologie de la science?</p> <p>3) Quels sont les principaux piliers sur lesquels s'appuie l'idéologie de la science? Expliquez-les.</p>	<p>1) Há entre o público não científico um certo desconhecimento quanto ao significado da palavra <i>ciência</i>. Quais idéias tal público têm a respeito das finalidades da ciência?</p> <p>2) Em que consiste a ideologia da ciência?</p> <p>3) Quais são os principais pilares sobre os quais se apóia a ideologia da ciência? Explique-os.</p>	<p>1) Identificar informações chave no texto;</p> <p>2) Identificar a idéia principal do texto;</p> <p>3) Reconhecer o ponto de vista do autor.</p>	<p>1) Objetiva e global</p> <p>2) Inferencial</p> <p>3) Inferencial</p>

A síntese desses dados permite reconhecer que há uma adequação das perguntas de compreensão às informações chave dos textos e de seu gênero. Percebe-se que as operações demandadas transitam entre a identificação da idéia principal do texto e a finalidade do mesmo, bem como a localização e o entendimento de informações chave para a compreensão do tema tratado, além do reconhecimento do ponto de vista dos autores.

Conforme Marcuschi (2001), em sua tipologia de perguntas quanto à compreensão textual, elaborada a partir da análise de livros-texto para o ensino de português língua materna no ensino fundamental, há nove tipos de perguntas que podem ser reunidas em três grandes grupos. Os três primeiros tipos de perguntas denominadas como 1) A cor do cavalo branco de Napoleão, 2) Cópias e 3) Objetivas foram agrupadas pela característica principal que as identifica. Tratam-se de perguntas cujo objetivo é a extração de informação, já que primam por uma decodificação do texto para a elaboração de uma resposta que o reproduz. O segundo grande grupo reúne as perguntas 4) Inferências e as do tipo 5) Globais, pois caracterizam-se pela demanda de análise crítica para a formulação das respostas. Por fim, o terceiro grupo reúne as perguntas classificadas como 6) Subjetivas, 7) Vale-tudo, 8) Impossíveis e as 9) Metalingüísticas, que ressaltam pelo caráter extra-textual que as caracteriza.

Reconhece-se haver uma predominância do segundo grupo de perguntas na análise das questões das provas da UniA, pois os questionamentos realizados caracterizam uma demanda mais complexa, que exige conhecimentos textuais e contextuais e/ou enciclopédicos, além de considerar o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos. Tais operações exigem do leitor uma habilidade de leitura que vai além do reconhecimento de vocabulário e de estruturas; exige do leitor que ele seja participante e usuário do texto, indo ao encontro do que afirma Gibbons (2002), caracterizando um modelo subjacente sócio-interativo de leitura.

Gibbons (2002) assinala que o processo de leitura pode envolver quatro tipos de leitores: o decodificador, o participante, o usuário e o crítico, cada qual desempenhando um papel durante o processo. Parece-nos oportuno citá-los aqui, uma vez que, além de ir ao encontro dos modelos de leitura anteriormente apresentados no capítulo teórico, é uma

perspectiva de papéis do leitor que converge para o que é exigido do candidato na prova de leitura em língua francesa da UniA. Segundo a autora, o leitor unicamente decodificador geralmente não tem muito sucesso em seu processo, pois limita-se ao exclusivo entendimento lingüístico do texto. Em uma escala de gradação, o leitor participante é aquele que conecta tais conhecimentos com sua visão de mundo, ou seja, seus conhecimentos prévios. O leitor usuário é capaz de participar do espaço social no qual se enquadra o escritor, reconhecendo o valor do contexto de produção e de recepção do texto, fazendo, portanto, uma leitura adequada às expectativas de leitura que caracterizam cada gênero discursivo. O leitor crítico lê um texto como um objeto a ser descoberto, fruto de uma escrita política inserida que está em seu processo ideológico de produção. Leitores críticos reconhecem que todos os textos, por menos autoritários que pareçam ser, representam uma visão particular de mundo e que os leitores estão posicionados em um determinado espaço histórico para realizar tal procedimento. Assim, a análise das operações exigidas do leitor pesquisador da UniA aponta para um leitor que não apenas participe do texto, tampouco decodifique-o, mas que também seja seu usuário e crítico, já que é solicitado a ler de forma situada (levando em conta seu contexto de produção e de recepção) e a reconhecer e/ou inferir pontos de vista e posicionamentos dos autores.

5.1.1.3 O recurso à técnica da tradução

O recurso à técnica da tradução aplicado à testagem de proficiência em leitura em FLE é uma marca desta instituição, uma vez que somente no I semestre de 1998 tal procedimento não foi implementado. Assim, julgamos pertinente analisar tal exercício, considerando os mesmos critérios aplicados aos textos submetidos para as perguntas de

compreensão: o título/tema; a apresentação formal (número de linhas, se autêntico ou digitado, se autônomo ou não); a extensão e o grau de complexidade. O gênero, apesar de importante, não foi distintivo, pois todos os textos enquadram-se na classificação acadêmico-científica, não sendo preciso distingui-lo em nossa análise. Da mesma forma, o propósito já foi contemplado quando da análise dos textos em sua íntegra, momento em que se reconheceu a adequação deste item em todos os materiais.

Na apresentação formal, pensamos ser importante analisar se o texto para a tradução é autônomo, ou seja, se trata-se de um texto escolhido para essa atividade, ou se ele depende-se de um texto maior, sendo empregada uma parte dele para a tradução. Assim, estabeleceu-se que será considerado autônomo o texto exclusivo para tal exercício e não-autônomo o que fizer parte de um texto maior tendo sua parte, a ser indicada, se inicial, central ou final, para a prática da tradução. Retomamos igualmente o aspecto relativo à autenticidade já apresentada no Quadro B. Os aspectos estabelecidos na apresentação formal permitem que se entenda melhor o aspecto relativo à extensão, pois o mesmo é relevante ao inserir-se durante o tempo de uma prova com duração limitada.

No item 'extensão' entendemos que um texto possa ser considerado curto, neste contexto, quando o número de palavras não exceder a 200, médio, quando o número de palavras ficar entre 200 e 300, e longo quando for além de 300 palavras.

No que se refere ao tema, visualizado sob o título, percebe-se a pertinência do exercício de tradução de uma parte ou de um texto para o candidato que, pressupõe-se, leia nesta língua. O critério da complexidade encontra-se intimamente relacionado a todos os precedentes, pois um texto pode ser considerado de nível básico, mas se for longo, acaba por enquadrar-se em uma classificação intermediária. Temos assim que a extensão pode ser

combinada das seguintes maneiras se considerarmos o tempo previsto para tal tarefa no exame:

- Nível básico e curto (-200 palavras) = básico;
- Nível básico e médio (200 a 300 palavras) = intermediário;
- Nível básico e longo (+300 palavras) = avançado;
- Nível intermediário e curto/médio = intermediário;
- Nível intermediário e longo = avançado; Nível avançado e médio/longo = avançado.

O quadro a seguir apresenta cinco colunas, a primeira relativa ao período, ano e semestre, a segunda, ao remeter para o título, dá conta da temática do texto, a terceira, a apresentação formal, considera o número de linhas, o número de palavras, o fato de o texto ser exclusivamente selecionado para tradução, além de ser autêntico ou digitado. Quando se trata de um texto exclusivo para este fim, optamos por denominá-lo autônomo e não-autônomo quando parte de um material maior, conforme estabelecido anteriormente. A quarta e quinta colunas são respectivamente a extensão e o grau de complexidade com os critérios há pouco determinados.

A sexta coluna, portanto, atribui uma classificação a essas combinações, situando-o quanto aspectos como a temática, a apresentação formal, a extensão e o grau de complexidade, entendido pelo seu nível vocabular e sintático, estabelecem uma classificação para a proposta deste exercício em um exame de leitura em língua estrangeira.

Quadro E - Descrição das Provas da UniA - Tradução

Ano	Título/Tema	Apresentação Formal	Extensão	Grau de complexidade	Classificação
97/I	Probité intellectuelle en recherche	<ul style="list-style-type: none">▪ 15 linhas;▪ 225 palavras;▪ autônomo;▪ autêntico.	Médio	Intermediário	Intermediário
97/II	Histoire de l'autorité	<ul style="list-style-type: none">▪ 15 linhas;	Médio	Intermediário	Intermediário

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 225 palavras; ▪ autônomo; ▪ autêntico. 			
98/I	-	-	-	-	
98/II	Actualiser l'universel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 23 linhas; ▪ 300 palavras; ▪ autônomo; ▪ autêntico. 	Médio	Intermediário	Intermediário
99/I	Relation avec l'industrie et le monde socio-économique, prise en compte de la demande sociale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 linhas; ▪ 540 palavras; ▪ autônomo; ▪ autêntico. 	Longo	Avançado	Avançado
99/II	Une archive à part	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 23 linhas; ▪ 345 palavras; ▪ não-autônomo; ▪ autêntico. 	Longo	Avançado	Avançado
00/I	Sem título/extraído da obra 'Vers une science des civilisations'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 25 linhas; ▪ 275 palavras; ▪ não-autônomo; ▪ digitado. 	Médio	Intermediário	Intermediário
00/II	La science et ses maladies	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 14 linhas ▪ 294 palavras; ▪ não-autônomo; ▪ digitado. 	Médio	Intermediário	Intermediário
01/I	Paradigmes perdus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 linhas; ▪ 272 palavras; ▪ não-autômomo; ▪ digitado. 	Médio	Intermediário	Intermediário
Total	Oito textos	Misto	Maioria Médios	Predominância do nível intermediário	Predominância:in intermediário

De acordo com o quadro, é possível afirmar que os oito textos escalonados para o exercício da tradução são textos cujo caráter de apresentação formal é misto, uma vez que há quatro classificados como autônomos e quatro como não-autônomos. Sendo que estes remetem a um dado interessante para o trabalho de leitura dos candidatos, já que solicita a tradução da parte inicial do texto, na predominância das provas, o qual será posteriormente explorado pelas perguntas de compreensão. No que diz respeito à extensão, 6 textos são médios e 2 longos, sendo que o tamanho repercute consideravelmente na combinação quanto ao grau de complexidade, já que teremos a correspondência de 6 textos considerados em sua proposta de exercício como intermediários e 2 como avançados. O dado relativo à dificuldade para o tempo de realização da prova é indicado pelos candidatos

quando do fornecimento de respostas ao questionário, em que apontaram a escassez de tempo para realização da prova.

Os temas dos textos escalonados para a tradução remetem o leitor para o engajamento crítico da pesquisa, legítimos, portanto, para esta prova de proficiência em leitura. O nível de complexidade vocabular e estrutural é médio, já que não são tantas as expressões ou estruturas opacas para um falante de português. O fato de solicitar-se a tradução de partes introdutórias aos textos pode servir como uma introdução à temática do mesmo.

O levantamento possibilitado pelo dados relativos ao quadro levam a que se reflita sobre o fato de que há uma diferença entre o processo de leitura e o processo de tradução. Infere-se que um bom tradutor deva ser um bom leitor e um bom escritor, mas indagamos sobre a atividade demandada, uma vez que o processo de compreensão da LE não pressupõe necessariamente a tradução. O processo tradutório demanda do candidato, além de uma leitura competente, a habilidade de codificar a informação compreendida em um texto coeso e coerente na outra língua. Sem dúvida, o pressuposto para uma boa tradução é uma leitura de qualidade, mas além disso estamos aqui medindo uma prática que não é, *a priori*, necessária ao processo de compreensão de um texto escrito. De qualquer forma, reconhecemos que tal indagação desta pesquisa oportuniza justamente outros estudos que possam debruçar-se sobre tal questão.

Penso ser mais importante neste momento apresentar um dos textos de tradução longo e avançado, já que os textos médio e intermediário são apresentados nas seções seguintes **5.1.2.1** e **5.1.2.2**. Através do texto aplicado no I semestre de 1999, percebe-se a dificuldade que um candidato tem de passar para realizar tal exercício, pois tem-se um texto (le Texte 2) de 540 palavras, 30 linhas e autônomo, que deve ser traduzido em um tempo inferior a 2 horas e 30 minutos, já que há ainda as questões de compreensão de outro texto a serem

respondidas (le Texte 1). Daí a pertinência de apresentar os dois textos em sua íntegra a fim de ilustrar a análise.

TEXTE 1



L'«affaire Sokal»

Sokal et Bricmont s'étonnent du tollé suscité en France par «Impostures intellectuelles» qui s'attaque au jargon pseudo-scientifique parfois utilisé dans les sciences humaines. Ils s'expliquent ici sur leurs intentions.

Que se passe-t-il ?

Par JEAN BRICMONT et ALAN SOKAL
Le 18 octobre 1997

La presse a donné un large écho à la publication de notre livre *Impostures intellectuelles* (1), qui semble avoir provoqué un choc dans les milieux intellectuels. D'après certains commentateurs, nous avons montré que le gros de la philosophie française contemporaine est du jargon vide de sens. D'après d'autres, nous sommes des scientifiques pédants qui se contentent de relever les fautes de syntaxe dans les lettres d'amour (2). Nous voulons expliquer ici en quoi ces deux caractérisations de notre livre sont erronées.

Au départ, un canular

Tout a commencé lorsque l'un d'entre nous a publié un canular dans la prestigieuse revue américaine d'études culturelles, *Social Text* (3) : cette parodie était truffée de citations à propos de la physique et des mathématiques, absurdes mais authentiques, dues à des intellectuels célèbres, français et américains. Néanmoins, seulement une petite fraction du «dossier» découvert durant les recherches de Sokal en bibliothèque a trouvé place dans la parodie. Après avoir montré ce dossier à des amis scientifiques et non scientifiques, nous sommes devenus (peu à peu) convaincus qu'il ne serait pas dénué d'intérêt de le mettre à la disposition d'un public plus vaste. Dès lors, nous avons cherché à expliquer, en des termes non techniques, pourquoi ces citations sont absurdes ou, dans bien des cas, dénuées de sens; et nous voulions aussi discuter les circonstances culturelles qui ont permis à ces discours de devenir à la mode et de ne pas être ouvertement critiqués, du moins jusqu'à présent. D'où notre livre, et le débat qu'il suscite.

Mais qu'affirmons-nous exactement? Ni trop ni trop peu. Nous montrons que des intellectuels célèbres tels que Lacan, Kristeva, Irigaray, Baudrillard et Deleuze ont, de façon répétée, usé de façon abusive de terminologies et de concepts scientifiques: soit en utilisant des idées scientifiques totalement hors de leur contexte, sans donner la moindre justification empirique ou conceptuelle à cette démarche - soulignons que nous ne sommes nullement opposés aux extrapolations de concepts d'un domaine à l'autre, mais seulement aux extrapolations faites sans donner d'arguments - ou en jetant des mots savants à la tête des lecteurs non scientifiques sans égard pour leur pertinence ou même leur sens. Nous ne disons nullement que cela invalide le reste de leur œuvre, sur la validité de laquelle nous sommes explicitement agnostiques.

(1) Paris, éditions Odile Jacob, 1997.

(2) Robert Maggiori, «Fuméc sans feu», *Libération*, 30 septembre 1997, p. 29.

(3) Alan D. Sokal, «Transgressing the boundaries: toward a transformative hermeneutics of quantum gravity», *Social Text* # 46/47 (spring/summer 1996), pp. 217-252.

Texte 2

Conférence des Présidents

" Relations avec l'industrie et le monde socio-économique, prise en compte de la demande sociale "

groupe de travail animé par Chantal Damais, présidente de la commission interdisciplinaire 42 "Valorisation économique, sociale et culturelle de la recherche et Michel Mabile, membre de la commission interdisciplinaire 42

Les EPST (Etablissement Public à caractère Scientifique et Technologique), dont le CNRS, ont, comme mission première, le développement des connaissances. Sachant que nul ne sait d'où va émerger la découverte, la recherche est planifiable mais pas la découverte. Dès lors, la recherche a une mission de service d'intérêt général de progrès et non de rentabilité à court terme.

1- La demande sociale

La demande sociale apparaît comme étant au centre de l'ensemble des travaux de recherche. Il ne convient pas de l'isoler mais de la traiter comme un préalable car elle est co-substantielle à la recherche même, et il est nécessaire de ne pas se laisser enfermer dans les seules visions utilitaristes de la recherche.

La demande sociale est diffuse et souvent peu quantifiable ce qui rend difficile son appréhension. Cette demande est évidente et permanente dans certains domaines comme les sciences de la vie mais également en matière d'environnement. Dans ces matières l'apport de la recherche publique est déterminant, et est un outil essentiel d'aide à la décision pour les organismes publics qui gèrent ce problème.

- Il ressort du débat quelques points saillants:

- l'éthique du chercheur doit être au centre du débat sur la valorisation de la recherche ;
- la nécessité d'accorder dans certains cas une totale indépendance aux chercheurs vis à vis des contraintes du monde économique. Ceci est particulièrement vrai dans le cas où le chercheur participe au choix de filières technologiques qui engagent l'avenir (OGM -Organisme Génétiquement Modifié-, nucléaire...);
- la demande sociale ne se résume pourtant pas au marché et à l'activité économique, mais s'exprime dans d'autres domaines comme les sciences humaines et sociales (travail, éducation, observation de la société,...) et d'une manière générale à ce qui correspond aux attentes diffuses du corps social pour le "mieux vivre". Elle reste difficile à cerner avec précision et sa médiatisation n'en donne qu'un reflet déformé ;
- la recherche doit également permettre au monde social de se construire en dehors de la demande immédiate. Il faut savoir dépasser les préoccupations de court terme ;
- la recherche répondant à une demande sociale se traduit notamment par les partenariats avec des organismes spécialisés (AFME -Agence Française pour la Maîtrise de l'Energie-, ANRED -Agence Nationale pour la Récupération et l'Élimination des Déchets-, CNAM -Caisse Nationale d'Assurance maladie-, CAF -Caisse d'Allocations Familiales-...). De la même façon, la recherche en partenariat avec le milieu associatif devrait être encouragée car ce milieu répond souvent à une réelle demande sociale. Les grands programmes tel que le programme de recherche sur l'environnement répondent à cette demande sociale et devraient être maintenus et développés. Des GDR (Groupements De Recherche) thématiques sur des sujets d'actualité sociale pourraient être développés et encouragés ;
- la recherche doit être considérée également sous l'angle de la création d'emplois directs et indirects qui correspond à une profonde demande sociale.

D'une manière plus générale, les individus participant à la recherche et les laboratoires doivent être et rester libres. Les contrats doivent être un apport et non une obligation de survie. Les rapports équilibrés sont absolument nécessaires pour un bon partenariat.

5.1.2 A prova: o conceito de leitura subjacente

5.1.2.1 Análise da prova de 1999/II

O texto selecionado, conforme anunciado anteriormente, refere-se à prova do II semestre de 1999 da UniA, apresentando-se em cinco folhas. A folha de rosto dispõe dos dados relativos à instituição, as três seguintes são o texto autêntico, sendo que na primeira folha do texto, há a indicação de se tratar do I texto, que deve ser traduzido, a quinta e última folha, apresenta as questões relativas ao II texto. Inicialmente há uma descrição seguida da caracterização e análise do texto da prova, para a seguir procedermos da mesma forma com as questões de abordagem textual.

Apresentação da prova:

- Um texto de 03 páginas, sendo que o mesmo é dividido em Texte I, com a indicação de Traduire, na primeira página, restando às duas demais, encabeçadas pelo nome Texte II, o desenvolvimento e a conclusão do mesmo texto;
- A quinta folha apresenta as questões que devem ser respondidas em português.

Descrição e análise do texto:

Texto com o título 'La disparition - une archive à part- ', cujo teor acadêmico-científico remete o leitor para a discussão dos procedimentos de pesquisa, destacando o uso dos cadernos de laboratório, também conhecidos como 'diários de campo'. Trata de seu emprego e da resistência de seu desaparecimento nos tempos atuais. A fonte fornecida remete o texto para um colóquio europeu a propósito da escrita da ciência, realizado em março de 1998, além de indicar sua fonte de extração, fornecendo o endereço eletrônico do qual foi retirado.

Descrição e análise das questões:

Tradução: este exercício inicial considera a parte introdutória do texto. A tradução das 23 primeiras linhas e o fato de haver a apresentação da fonte ao final da primeira página do texto, reforçado pelo fato de ter-se intitulado Texte I, sugere tratarem-se de dois diferentes texto.

Questões: o Texte II, continuação portanto do Texte I, compõe-se de 64 linhas, indagadas por meio das seguintes questões:

- 1) Selon le texte, qu'est-ce qui caractérise un cahier de laboratoire?
- 2) Que dit l'auteur à propos de l'utilisation du cahier de laboratoire?
- 3) Comment ce cahier est-il considéré par les chercheurs?
- 4) Expliquez la 'personnalisation' des documents dont parle l'auteur. Précisez-en quelques conséquences.

Todas as perguntas apresentam um cunho inferencial e global, pois ainda que sejam reconhecíveis no texto, demandam uma reorganização do mesmo para a elaboração da resposta, além de explorar de forma hierárquica as informações textuais.

Como exemplo de uma prova adequada para a testagem a que se submete, tem-se aí um texto cujo gênero é o acadêmico-científico, discorrendo sobre a temática da escrita científica e sua manutenção por meio dos cadernos de laboratório, partilha comum de todos os candidatos. O título e subtítulo convergem para a contextualização do leitor, situando-o quanto ao valor do artigo, além de remetê-lo para sua fonte de publicação e de circulação, ou seja, recepção via Internet. O mesmo texto foi dividido não somente em duas partes, mas foi apresentado como se fossem textos distintos, fato que se justifica para fins de organização da prova, mas não para sua apresentação formal.

Tanto o exercício de tradução quanto as questões relativas à compreensão exploram o propósito do texto que é justificar a originalidade de um arquivo à parte, em um universo de pesquisa que cada vez mais dispõe de outros meios para manter registradas as etapas de uma investigação, conforme pode-se reconhecer no material a seguir escaneado:

TEXTO 3 - PROVA DO II SEMESTRE DE 1999

PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA FRANCESA

TEXTE I

TRADUIRE

LA DISPARITION

Une archive à part

1 Pourquoi choisir le cahier de laboratoire ? Il y a d'autres supports de l'écrit scientifique mais qui n'ont plus les mêmes caractéristiques techniques qui nous intéressent : unicité de l'objet, appartenance claire, archives par destination.

En effet, l'évolution des techniques de production documentaire engendre la disparition d'un certain nombre de supports scientifiques "traditionnels", supports que nous sommes habitués à retrouver dans les fonds d'archives scientifiques du 19^e et de la première moitié du 20^e. Nous savons déjà que les manuscrits préparatoires à un article n'existent plus en tant que tels dans la grande majorité des disciplines scientifiques : les différentes étapes manuscrites, puis dactylographiées, griffonnées, découpées, collées, recollées ont été remplacées par des fichiers informatiques modifiés directement sur écran et dont les différentes étapes, même imprimées, ne sont généralement pas conservées. De même, la généralisation du courrier électronique a fait subir des changements importants aux échanges de courrier entre les chercheurs : la lettre manuscrite ou dactylographiée, adressée par un chercheur à un autre chercheur pour faire état du progrès de ses recherches, glissée dans une enveloppe timbrée, n'est plus guère utilisée. D'une manière générale, les progrès des technologies de l'information ont modifié largement les pratiques et productions documentaires.

Toutefois, il nous est apparu lors de nos travaux qu'un support, et un des plus traditionnellement associés à la recherche, avait résisté à ce raz-de-marée technologique : il s'agit du cahier de laboratoire.

L'expression "cahier de laboratoire" peut couvrir des réalités bien diverses selon les disciplines. Il accompagne toujours un travail d'expérimentation en laboratoire ou d'observation à l'extérieur (on parle dans ce cas de cahier ou carnet de terrain, par exemple, en géographie, en botanique, en archéologie).

L'expression est généralement réservée au support tenu par un chercheur. Les ingénieurs et techniciens peuvent tenir aussi un cahier qui consigne les circonstances techniques du déroulement d'une expérience, ce cahier étant appelé "cahier de manipulation".

Texte présenté lors du Colloque européen "l'écrit de la science", organisé par la revue *Alliage*, Nice, 12-14 mars 1998.

TEXTE II

- 1 Le cahier est l'objet qui symbolise parfaitement la recherche scientifique (avec l'éprouvette du chimiste), particulièrement en ce qui touche le travail quotidien. C'est, de plus, un objet personnel et "personnalisé". Le cahier de laboratoire, écrit à la main, tenu chronologiquement sur un support qui est, en soi, un fixateur du temps qui passe (les pages que l'on tourne et que l'on remplit au fur et à mesure) est la
- 5 première trace individualisée d'une recherche ce qui en fait un objet unique qui contient en lui-même son mode de classement. Les calculs, les relevés sont faits à l'aide de machines. Enfin, en tant qu'objet archivable, le cahier est menacé de disparition. En effet, il a une date de péremption (de 5 à 10 ans en moyenne), il n'est exploitable que par son auteur et son mode même de rédaction le rend difficilement utilisable tardivement. Ce pourrait bien être, dans la science contemporaine, le dernier objet qui regroupe
- 10 tous ces critères depuis que la correspondance des chercheurs sur papier est détrônée par le courrier électronique. Le cahier est un objet à part de la recherche dont l'étude détaillée en tant qu'objet archivistique n'a jamais été faite pour la production contemporaine.

Le statut de ces cahiers n'est effectivement pas clairement défini. Il est considéré par les chercheurs comme un objet personnel qui peut être emporté avec soi à la fin des travaux - quoique dans les

15 recherches qui impliquent le dépôt de brevets, la politique de gestion de ces documents puisse être très différente : les cahiers sont numérotés, signés, parfois même scellés par un huissier et mis dans un coffre.

Pour leur statut d'archives, ce n'est guère plus clair. La tradition voudrait que l'on considérât ces documents comme des archives personnelles. Les papiers, dits "personnels", sont ceux que détiennent les chercheurs en activité ou en retraite et qu'ils considèrent comme leur appartenant, alors que les papiers

20 des "laboratoires" sont les documents qui servent au suivi de l'activité scientifique des projets et des équipes. Ce genre de définition ne lève pas l'ambiguïté qui pèse sur la propriété réelle de ces documents produits dans le cadre d'une recherche publique. Elle permet juste de limiter le champ de création, de production et d'utilisation de certains documents à une personne.

Il nous semble abusif de parler de papiers "privés" quand il s'agit de documents de travail produits pour et

25 dans le cadre d'une recherche publique, financements compris. Toutefois, il est des disciplines où la nature du travail et l'exiguïté des locaux poussent les chercheurs à accumuler leur documentation à leur domicile personnel (c'est surtout vrai des sciences humaines). Par ailleurs, le document de "paillassé" est, comme on l'a dit, le plus souvent considéré comme "personnel" par le responsable du thème de recherche et il n'est pas demandé au chercheur de le laisser au laboratoire s'il le quitte. Cela peut avoir des

30 conséquences importantes en terme de patrimoine et dans plusieurs cas. Imaginons qu'on veuille célébrer un scientifique : il est parfois difficile de montrer autre chose que des photos, souvent prises tardivement et qui sont le plus souvent des portraits réalisés hors du cadre de recherche, des ouvrages publiés. Que les papiers aient été perdus ou jetés, ou considérés comme inutiles, on n'a plus de manuscrits préparant un article, de cahiers de laboratoires, de correspondance. L'évolution des techniques de composition et

35 d'impression des textes n'a fait qu'accélérer cette tendance à la disparition : quand il y a stockage, il y a stockage sur disquette. Peut-on décemment imaginer d'exposer une disquette? Et même si on peut relire et imprimer les textes qu'elle contient, comment savoir si on dispose d'une version finale et si l'original envoyé à un correspondant ou relu pour correction n'aurait pas été muni de mentions manuscrites plus intéressante ?

40 La "personnalisation" des papiers amène à des dépôts dont le choix est laissé au déposant ou à sa famille : bibliothèque du laboratoire, centres d'archives, bibliothèques publiques, grandes écoles (archives ou bibliothèques), voire musées ou musées. Il faut noter que les services d'archives ne sont pas souvent retenus parce qu'ils semblent manquer de prestige et que leur existence est mal connue d'un public non

45 historien à la différence des bibliothèques publiques. Faute d'informations, le déposant se tourne le plus souvent vers son laboratoire si ce dernier est doté d'une bibliothèque ou d'une médiathèque, vers l'institution qui lui a donné sa formation initiale (Ecole normale supérieure, Ecole polytechnique, écoles d'ingénieurs, etc., mais rarement les universités qui ne sont pas équipées pour recevoir des archives) ou vers une bibliothèque. Ces lieux d'accueil qui ne sont pas des services d'archives ne peuvent pas toujours

50 assurer de bonnes conditions de conservation et de consultation des documents. De plus, laisser le champ libre à des dépôts "privés" tend à favoriser la rédaction de contrats de dépôts très draconiens ce qui nuit à la publicité donnée aux fonds.

si par ailleurs, les médiums relatifs à un objet ambiguë, si les techniques sont peu ou pas connus, leurs cahiers peuvent être intégrés sans difficulté à un fond plus large d'archives d'équipe ou de laboratoire. S'ils sont connus, c'est la valeur de leur notoriété et leur éventuelle valeur marchande qui prime. Comme le dit Jean-Louis Lebrave à propos des manuscrits littéraires : "alors que, pour les manuscrits anciens et médiévaux, la personnalité de celui qui a produit la copie s'efface derrière la grandeur du texte recopié, elle est, dans le cas des manuscrits modernes, ce qui justifie qu'on ait collectionné le document et qu'on le conserve. [...] Dans un cas, c'est la valeur culturelle intrinsèque d'un "grand texte" qui donne son prix au document ; dans l'autre, c'est la valeur personnelle attribuée à un individu. [...] La main du scripteur est ici au moins aussi importante que le contenu de l'écrit". Cette réflexion s'applique bien aux cahiers de laboratoires contemporains et elle n'est pas sans influence sur les modes de collecte des archives scientifiques contemporaines. Ces papiers qui ne sont pas publics par nature et par destination peuvent devenir des objets publics, faisant l'objet d'un culte déférent au même titre que les lieux ou les instruments

<http://www.cnrs.fr/Archives/ARISC/travaux/Organiser.htm>

5.1.2.2 Análise da prova de 2001/I

A prova de proficiência em leitura em língua francesa da UniA, I semestre de 2001, apresenta-se em cinco folhas, todas digitadas. A primeira, que seria a folha de rosto, apresenta os dados relativos à instituição, as demais, outras três, dizem respeito ao texto e a quinta folha apresenta as questões. Passaremos então a descrever, caracterizar e analisar, primeiramente, o texto da prova e, em um segundo momento, faremos a análise de como o mesmo é abordado por meio das questões.

Apresentação da prova:

- Um texto de 03 páginas, sendo que as 16 primeiras linhas, do total de 65, são numeradas para fins de tradução;
- Uma folha com os exercícios da prova subdividida em 2 partes: I Parte, intitulada – Tradução – em que é solicitado tal exercício referente às 16 primeiras linhas do texto, as quais já se encontram numeradas;
- II Parte, intitulada – Questões – que dão conta do restante do texto sob a orientação de 3 perguntas, ordenadas segundo a apresentação das idéias no texto.

Valores atribuídos: I Parte – Tradução – 4 pontos;

II Parte – Questões – 6 pontos (2 pontos para cada questão)

Descrição e análise do texto:

Texto sem título inicial, mas há ao final do mesmo o que parece ser o título em itálico: *Paradigmes Perdus*. Caracteriza-se por ser um texto acadêmico-científico, cuja autoria e fonte não são fornecidas. O texto trata do que é ciência para o grande público e sua diferença em relação ao valor reconhecido pelo meio acadêmico para esse termo. O texto foi digitado.

Descrição e análise das questões:

Parte I – Tradução: este exercício inicial considera a parte introdutória do texto. A tradução das primeiras linhas refere-se à apresentação temática do mesmo.

Parte II – Questões: 1) Il y a chez le public non scientifique une certaine méconnaissance de ce que signifie le mot ‘science’. Quelles idées ce public se fait-il à propos des finalités de la science?

Esta questão é primeiramente um desdobramento do exercício de tradução introdutório, no qual as 3 concepções correntes sobre o que é ciência são comentadas após sua citação pontual, dizemos pontual pois elas estão em destaque no texto, seja por asteriscos, seja pela apresentação em itálico. A restrição da pergunta solicita ao leitor/candidato que indique tão somente Quais as três crenças correntes entre os leigos sobre o assunto. Dessa forma, essa primeira questão da segunda parte também acaba por privilegiar a tradução, uma vez que basta localizar a informação no texto e traduzi-la na resposta.

2) En quoi consiste l’idéologie de la science?

A segunda questão implica uma leitura centrada para a resposta do que o autor concebe por ciência, já que solicita ao leitor que sintetize, com suas palavras, qual a ideologia da ciência, segundo o texto, convidando o candidato a localizar as informações relevantes no texto.

3) Quels sont les principaux piliers sur lesquels s’appuie l’idéologie de la science? Expliquez-les.

Ao solicitar que sejam apontados os pilares principais sobre os quais se apoia a ideologia da ciência, há um encaminhamento para a parte final do texto. Nesta última questão, semelhante à primeira já que solicita localização de informação, o diferencial reside no fato de o leitor ter não somente a tarefa de traduzir a resposta que está marcada em itálico no texto, como também explicá-la.

Traço comum entre as três questões é a localização das respostas no texto, as quais se forem todas traduzidas respondem às perguntas, à semelhança da primeira parte. Com exceção das duas últimas perguntas, que implicam uma reorganização das informações apresentadas, na língua materna, a prova caracteriza-se pela localização de informação e pelo exercício de tradução.

O gênero no qual se enquadra o texto submetido para o exame é o texto acadêmico-científico, cujo tema, o que se entende por ‘ciência’, é partilha comum de todos os candidatos. Quanto ao leiaute, é preciso considerar que a ausência de título, no início do texto, a ausência de autoria e de fonte, aliados ao fato de o mesmo ter sido digitado, contribuem para a descontextualização do texto, que se apresenta, assim, mais como um objeto de exame para testar conhecimento lingüístico do que para testar leitura como entendida aqui, inserida que está em um contexto sócio-histórico. São ao total 65 linhas, distribuídas em 12 parágrafos, sendo que o primeiro inicia com a indicação de que houve uma extração, já que vem marcado por parênteses com reticências, mas sem referência à fonte, conforme pode-se visualizar no material escaneado a seguir:

TEXTO 4 - PROVA DO I SEMESTRE DE 2001

- 1.(...) il circule une grande diversité d'idées grossièrement fausses et d'erreurs non banales, même
- 2.parmi les gens instruits, sur la nature des scientifiques et sur leur façon de passer les jours (et
- 3.les nuits !).
- 4.En essayant d'extraire l'essentiel de certaines rencontres précipitées , j'en suis venu à cette
- 5.constatation surprenante que le terme " science" , dans la conversation courante, semble
- 6.recouvrir trois acceptions interchangeables, mais tout à fait distinctes et non équivalentes:

* un ensemble de *faits* et un ensemble de *théories* expliquant les faits

Science = * une *approche* particulière, la méthode scientifique

* tout ce que font les *institutions* qui poursuivent une activité " scientifique"

- 10.En règle générale, le public non scientifique opte pour la dernière interprétation , parfois pour
- 11.la première, presque jamais pour la seconde __ exactement l'inverse de l'ordre reconnu au
- 12.sein de la communauté scientifique .
- 13.La méprise fondamentale du public quant à la nature d'une activité " scientifique" donne
- 14.naissance à une batterie de fausses conceptions sur les fins de la science et sur la manière
- 15.qu'ont les scientifiques de remplir leur fonction en s'efforçant d'y parvenir. Voici quelques-
- 16.unes des croyances populaires les plus importantes.

L'objet premier de la science est d'accumuler des faits. Hélas! Le pur et simple inventaire des données ne suffit pas, il nous faut aussi des principes généraux d'organisation et une relation entre ces principes et les données. A vrai dire, plus un fait est certain, plus il devient trivial et dénué d'intérêt pour le scientifique. (...)

La connaissance scientifique délivre la vérité. Ce n'est pas à la science de fournir des explications ultimes. Chaque loi, chaque théorie scientifique est sujette à modification; la science ne dispense aucune " vérité " universelle, absolue, immuable.

La science se préoccupe avant tout de résoudre des problèmes économiques et sociaux. Je ne peux imaginer assertion plus éloigné de ce qu'est véritablement la science. Pour la plupart des scientifiques, la science est un projet auquel on participe pour comprendre; il ne s'agit nullement d'obtenir des renseignements pratiques sur la manière de construire une meilleure radio, d'obtenir des mélanges plus nutritifs pour les chiens ou d'effacer les rides des dames. (...).

Examinons maintenant ce qui constitue exactement la science aux yeux des scientifiques.

Paradoxalement, ces derniers considèrent la science comme un domaine de la vie où les idéologies ne jouent aucun rôle. Il existe malgré tout sur la pratique de la science un ensemble de croyances et d'idéaux auxquels la communauté scientifique se cramponne avec une ténacité si universelle qu'il est difficile de les décrire autrement que sous les traits d'une idéologie — l'idéologie de la science. A savoir un mélange d'idéaux logiques, historiques et sociologiques sur la façon dont la science devrait opérer. Cette idéologie repose sur trois piliers majeurs.

La structure logique de la science. Il s'agit ici de la séquence que nous avons apprise au lycée, et qui définit la marche à suivre en matière scientifique :

Observations / Faits

Hypothèse

Expérience

Lois

Théorie

Pour beaucoup, ce diagramme représente l'essence de la *méthode scientifique*. Des observations font naître des conjonctures et des hypothèses qui sont ensuite vérifiées en faisant des expériences. Si ces dernières ne confirment pas l'hypothèse, de nouvelles hypothèses sont avancées. Les hypothèses vérifiées sont résumées par des relations empiriques, ou lois, lesquelles viennent à leur tour s'intégrer dans des théories explicatives plus vastes. Telle est la suite d'étapes qui sont au coeur de la plupart des analyses philosophiques consacrées aux processus de la science. (...)

La possibilité de vérifier les assertions. L'oeuvre de la science se dércule au grand jour et les affirmations qu'elle produit doivent franchir de nombreux filtres avant d'être admises comme parties intégrantes du savoir conventionnel courant. Les procédures d'acceptation des articles scientifiques et la reproductibilité des résultats constituent les deux contrôles les plus importants.

Avant qu'un journal scientifique réputé publie un communiqué de recherche, celui-ci est envoyé pour expertise à d'autres spécialistes du domaine: il s'agit d'une part d'assurer la validité des résultats, d'autre part d'évaluer leur portée par rapport au savoir courant dans le domaine. De même, le travail publié est censé décrire tous les détails du dispositif expérimental, de façon que toute partie intéressée puisse, en principe, reproduire l'expérience et tenter de retrouver les résultats indiqués. Par conséquent, dans le monde utopique où règne l'idéologie scientifique,

l'acceptabilité et la reproductibilité garantissent l'honnêteté du processus scientifique (et du scientifique lui-même).

L'évaluation des pairs. De nos jours , le scientifique est presque dans la même situation que l'artisan de la Renaissance, du moins quand il cherche un mécène pour financer la poursuite de sa muse. La seule différence est qu'aujourd'hui chacun a le même mécène — l'Etat. En conséquence , la plupart des fonds sont alloués par des ministères appliquant le processus dit “ d'évaluation par les pairs ” : des comités d'experts appartenant à tel ou tel domaine recommandent à ces ministères certains projets et certains chercheurs dont ils estiment que les travaux méritent d'être subventionnés. D'après l'idéologie, ce système garantit que l'argent ira vers les idées, les établissements et les personnes qui sont manifestement capables d'en faire une oeuvre féconde.

Paradigmes Perdus

Como já vimos, reconhece-se a adequação do texto em função do tema, que se aplica a qualquer área do conhecimento como fonte de reflexão para o leitor pesquisador que lê em língua francesa e que está prestando tal prova. Além da adequação do tema, ou seja, validade de conteúdo, a escrita particular deste autor não revelado dispõe de uma riqueza estrutural e lingüística que deve ser comentada, ainda que somente em parte tenha sido explorada pelo exame. Digo em parte, pois a estrutura é respeitada e implicada na prova, porém a riqueza de recursos de linguagem do autor talvez pudesse ser melhor desenvolvida para distinguir diferentes leitores, uma vez que temos um texto crítico, pleno de ironia e de expressões lingüísticas que reforçam tal crítica como ‘sur leur façon de passer les jours (et les nuits)’- primeira página, linha 3 - que são apenas solicitadas em termos de tradução ou localização. Some-se a esta questão o fato de o texto estar descontextualizado como se observou anteriormente. Este dado é importante, uma vez que as implicações de ver o texto como um mero conjunto de frases sem relações com as

condições de produção como o espaço em que foi publicado, quem o assina, com que objetivos e para quem serem aspectos do contexto sócio-histórico fundamentais para a atribuição e construção de sentido por parte do leitor. Percebe-se, assim, que se privilegia, neste exemplo, uma leitura com base principalmente na informação lingüística. Esta percepção é reforçada pela maneira como o texto é abordado por meio de suas questões como veremos a partir de agora na análise da prova.

Como já discutimos, as questões da prova são divididas em duas partes: uma primeira que solicita a tradução das dezesseis linhas iniciais, e uma segunda, que solicita a resposta a três questões dissertativas. Essas questões compõem a quarta e última folha da prova.

Quanto à tradução, ainda que esta proceda no sentido de fazer o leitor escrever sobre a leitura da parte introdutória do texto, permanece a pergunta já realizada quando discorreu-se sobre o recurso a tal atividade. Pensamos que a tradução é vista aqui como a responder a questão: É possível haver tradução sem que haja compreensão? Pode-se traduzir o texto de forma literal e o produto dessa tradução ser equivalente à competência leitora? O que veremos na análise das respostas dos candidatos é que tanto os considerados proficientes quanto os não proficientes procedem por meio de uma tradução muito próxima do texto, o que os distingue é o fato de os proficientes terem maior conhecimento lingüístico, sobretudo lexical, a exemplo da palavra 'jouent'(página 2, linha 32), que é marca de dificuldade para a maioria dos candidatos dessa amostragem, e a habilidade em redigir uma tradução adequadamente escrita na LM. Tal observação permite identificar então que a solicitação desse tipo de exercício, concebido como está aqui, leva a identificar a validade de construto próxima a uma abordagem de leitura ascendente, já que parte do texto para o leitor e já que para o candidato o que parece mais correto é realizar sua tradução mais

literalmente possível em relação à forma do texto. Pode estar contribuindo para este desempenho o fato de o texto não estar contextualizado, caracterizando-o como um conjunto de frases e parágrafos que por si só ‘contêm’ o sentido.

O que de fato reconhece-se deva ser problematizado aqui diz respeito à compreensão leitora implicada no ato de tradução e a relação disso com o fato de tratarem-se de línguas próximas como o português e o francês, sobretudo no que tange ao vocabulário. Além do que, acaba-se por testar igualmente a habilidade de produção em língua materna dos candidatos à prova de leitura em FLE, estreitando ainda mais a relação entre compreensão e produção escrita exigida na prova.

Quanto à segunda parte do exame a primeira questão: ‘Il y a chez le public non scientifique une certaine méconnaissance de ce que signifie le mot *science*. Quelles idées ce public se fait-il à propos des finalités de la science?’, corresponde aos três parágrafos que seguem a tradução, ou seja, quinto, sexto e sétimo parágrafos. A pergunta caracteriza-se pelo teor genérico, identificando informações chave no texto, além de indagar sobre quais as idéias do grande público quanto às finalidades da ciência. Além da característica generalizante, a pergunta também responde à localização da informação, que está em itálico no texto. A ironia representada pelo emprego de expressões de interjeição como ‘Hélas!’(l. 17), o uso de aspas para ‘vérité’(l.21), já que não é a busca da ciência uma verdade universal e a praticidade imediata que deve ser refutada ‘il ne s’agit nullement d’obtenir...’(l. 26-7) não são contemplados pela exploração feita ao texto, tampouco pelas respostas dos candidatos. Concluimos, então, que embora o propósito de leitura seja identificar as idéias principais do texto, elas parecem ser localizáveis no mesmo, pois estão salientadas em itálico.

A segunda questão ‘En quoi consiste l’idéologie de la science?’ tem por propósito identificar a idéia principal do texto, não simplesmente por obedecer à ordem estrutural das idéias apresentadas pelo autor, característica considerada também positiva do ponto de vista de abordagem textual, mas por demandar uma articulação sobre o que seja a ideologia da ciência para o autor e a explicação que o mesmo desenvolve sobre ela. Essa questão que estabelece um gancho visível com a seguinte é apresentada de maneira genérica e localizável no texto, implicando exercício de reflexão para o candidato, mas o qual pode tão simplesmente traduzir esta parte do texto para ter sua resposta considerada correta.

Por fim, a última questão ‘Quels sont les principaux piliers sur lesquels s’appuie l’idéologie de la science? Expliquez-les’ também não foge ao modelo das anteriores, já que exige a identificação de informação no texto, com a diferença de solicitar uma explicação, mas a qual não fica longe da reprodução textual, ainda que seu propósito seja muito válido, pois busca reconhecer o ponto de vista de quem escreve o artigo. Os três pilares sobre os quais se apóia a ideologia da ciência são plenamente desenvolvidos pelo autor, que os enriquece por meio de exemplos e de comparações que são aproveitadas na formulação das questões, dando conta assim do teor crítico e reflexivo deste tema tanto para o autor quanto para os candidatos.

Dessa forma, a solicitação de informação essencial do texto é o foco aqui. Poderíamos argumentar dizendo que este é um texto informativo e que o que queremos do leitor é exatamente isso, que ele consiga identificar as informações principais do texto. No entanto, ler, neste contexto acadêmico, como também em outros contextos, parece que deveria significar mais do que identificar informações. Deveria significar, por exemplo, usar informações para relacioná-las com outras, fazer sentido das entrelinhas, compreender o propósito de um texto e sua relação com outros. Isso só poderemos avaliar se as

atividades solicitadas aos candidatos forem além da tradução e da localização de informação e se apresentarmos o texto com características que o identifiquem social e historicamente.

Podemos finalizar a análise desta prova, reconhecendo que há, portanto, subjacente às questões da prova, um modelo de leitura caracterizado predominantemente pela abordagem ascendente, privilegiando o texto em si como principal fonte de sentido, já que ele encontra-se descontextualizado e as perguntas focalizam a tradução e somente a reprodução de respostas.

5.1.3 A visão dos candidatos sobre a prova e sua auto-descrição

Compareceram à prova analisada acima 80 candidatos (88%) dos 91 inscritos. Desse total, responderam voluntariamente ao questionário da pesquisa (Anexo C), conforme anunciado no capítulo anterior, 76 candidatos (95%), 35 candidatos (46%) e 41 candidatas (54%), conforme os dados tabulados a seguir²⁹.

Tabela 4 - Respostas fornecidas no Questionário da UniA/ 2001/I Semestre - Realização da Prova

Contexto da prova	Total	Porcentagem
Candidatos inscritos	91	100%
Candidatos presentes	80	88%
Candidatos ausentes	11	12%
Candidatos que responderam ao questionário	76	95%
Candidatos considerados proficientes	63	79%
Candidatos considerados não proficientes	15	19%
Candidatos	35	46%
Candidatas	41	54%

Fonte: Dados levantados durante a coleta.

Com base nessa visualização quanto à população do estudo, passo a trabalhar com os dados fornecidos pelo questionário. Como vimos, este contém sete perguntas que consideram informações sobre a prova e as condições de aplicação: obrigatoriedade, tempo,

tema dos textos, gênero de textos, questões, dificuldades da prova e uso de dicionário e gramáticas. A segunda parte trata do leitor quanto à realização da prova, se era ou não a primeira vez que estava prestando tal exame, auto-avaliação quanto à leitura em Língua Portuguesa e Língua Francesa, além das razões para realizar tal verificação, o preparo para este fim, texto e questões que eles julgariam mais apropriadas para medir proficiência em leitura, finalizando-se o questionário com a classificação descritiva que cada um possuía quanto ao seu nível de leitura, se básico, intermediário ou avançado. Nesta seção analiso a avaliação dos candidatos quanto à prova e suas condições de aplicação, de acordo com os dados apresentados a seguir:

Tabela 5 - Respostas fornecidas no Questionário da UniA/2002/I Semestre - Informações sobre a Prova

Critérios/Classificação	1		2		3		4		5		N de respostas no total
	muito inadequado - N de respostas	%	pouco inadequado - N de resps.	%	mais ou menos inadequado - N de resps.	%	adequado - N de resps.	%	bastante adequado	%	
Tempo	3	4	2	3	15	21	33	46	19	26	72
Tema do(s) texto(s)	2	3	1	1	8	11	45	60	19	25	75
Gênero de textos	2	3	2	3	14	19	43	58	13	17	74
Questões	1	1,5	1	1,5	17	23	40	54	15	20	74

Fonte: Coleta de dados.

Conforme mostra essa tabela, quanto ao tempo previsto para a realização da prova, sobre um total de 72 respostas³⁰, 4% consideraram o tempo muito inadequado, 3% pouco inadequado, 21% mais ou menos inadequado, a maioria, 46% considerou o tempo adequado e 26% bastante adequado. Podemos concluir que o tempo previsto para a realização da prova, que é de 2 horas e 30 minutos, é considerado suficiente de acordo com grande parte dos candidatos, 72%.

²⁹ Esta tabela está disponível no Anexo C de forma íntegra, para fins de análise, optei por dividi-la aqui em três partes: realização da prova, informações sobre a prova e informações sobre o leitor.

O segundo item, que trata do tema dos textos, e neste caso do texto, indica 3% de respostas para a alternativa que o considerou muito inadequado, 1% para pouco inadequado, 11% para mais ou menos inadequado e aqui também há uma concentração na alternativa que considera o tema adequado, somando 60% das respostas e 25% para as respostas que consideravam o tema bastante adequado, o que evidencia uma boa aceitação quanto à escolha do tema do texto oferecido para a prova de proficiência em FLE, já que a maioria, 85%, optou por considerá-la adequada.

Quanto ao gênero textual, 3% dos candidatos o considerou muito inadequado, 3% pouco inadequado, 19% pensam ser mais ou menos inadequado e 58% dos candidatos consideraram o gênero textual adequado, além dos 17% que pensam ser bastante adequado. Este terceiro item indica igualmente que os candidatos consideraram adequada a escolha do gênero de texto proposto na prova de proficiência em FLE, perfazendo 75% de aceitação.

O quarto item, que diz respeito às questões, também revela uma aprovação da maioria dos candidatos, pois há 1,5% que considera as perguntas da prova muito inadequadas, 1,5% pouco inadequadas, 23% que pensam ser mais ou menos inadequadas e 54% e 20% que as consideram, respectivamente, adequadas ou bastante adequadas, perfazendo 74% de aceitação para este item da prova.

O tema do texto, o gênero e as questões parecem responder, portanto, positivamente ao critério de validade aparente, já que os candidatos fizeram uma avaliação positiva em relação às características da prova de leitura.

A tabela seguinte apresenta os dados relativos à obrigatoriedade da prova, às dificuldades da mesma e ao uso de dicionários e de gramáticas.

³⁰ O número de respostas varia nestas quatro primeiras considerações sobre a prova, pois alguns optaram por não responder a determinada questão ou, ainda que não fosse o pedido, respondiam a mais de uma alternativa.

Tabela 6 - Respostas fornecidas no Questionário da UniA/ 2001/I Semestre - Informações sobre a prova

Obrigatoriedade	1 é uma formalidade desnecessária 8/76 - 10,5%	2 é uma exigência necessária 32/76 - 42%	3 poderia ser substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação 28/76 - 37%	4 é apenas a formalidade de uma prática constante 8/76 - 10,5%	*	*	*
Dificuldade da prova	1 vocabulário do texto 15/88 - 17%	2 aos aspectos gramaticais do texto 10/88 - 11%	3 ao tema do texto 13/88 - 15%	4 ao tipo de texto 3/88 - 4%	5 às questões 10/88 - 10%	6 a outros aspectos 15/88 - 17% tempo 6	7 não houve dificuldade 22/88 - 25%
Uso do dicionário	1 nenhuma vez 1/76 - 1,5%	2 uma vez 1/76 - 1,5%	3 às vezes 23/76 - 30%	4 várias vezes 40/76 - 53%	5 todo o tempo 11/76 - 14%		

Fonte: Coleta de dados.

Quanto à obrigatoriedade da prova, a grande concentração de respostas, 42%, recaiu sobre o fato de considerá-la uma exigência necessária. Outros 37% dos candidatos consideram que a prova poderia ser substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação e somente 10,5% a consideraram uma formalidade desnecessária ou como uma formalidade de uma prática constante.

Quanto à(s) dificuldade(s) da prova, 25% consideraram não haver dificuldades. Das apontadas, 17% indicaram o vocabulário do texto e outros 17% apontaram outros aspectos, sendo que o mais especificado foi a questão do tempo que apareceu 6 vezes. O tema do texto foi apontado por 15% e, finalmente, os itens que foram considerados de dificuldade para a realização da prova foram os aspectos gramaticais do texto e a formulação das questões, ambos, respectivamente, com 11% e com 10%. Os dados apontam, portanto, para o tempo e o vocabulário do texto como maiores dificuldades encontradas. A dificuldade com o vocabulário pode estar apontando um aspecto discutido anteriormente, qual seja que ser bom leitor em qualquer língua parece pressupor um nível limiar ou um mínimo de conhecimentos lexicais para efetuar-se a leitura. Outro aspecto importante desses dados diz

respeito ao tempo. Ainda que este item tenha sido considerado adequado pela maioria, ele é também, paradoxalmente, a fonte de problemas.

A última pergunta, referente ao uso de dicionários e gramáticas, é bastante elucidativa quanto ao emprego desse material durante a prova, pois a maioria das respostas indica sua utilização (53%). Desses candidatos, 30% dizem usá-lo às vezes e 14% todo o tempo. Somente um candidato afirmou ter usado o dicionário uma vez e outro nenhuma, sendo que este por desconhecimento, segundo anotação do próprio candidato na folha do questionário.

Dessa forma, a obrigatoriedade em realizar esta prova, as dificuldades encontradas para resolução da mesma e o uso de dicionários e gramáticas apresentam-se sob uma perspectiva positiva para os candidatos. A obrigatoriedade é considerada uma exigência necessária pela maioria. Este mesmo grupo considera não haver maiores dificuldades senão pelo vocabulário, questão que corresponde ao uso constante de dicionários e gramáticas para a realização da prova.

A segunda parte do questionário, direcionada especificamente para o leitor, tem a síntese de seus dados na tabela a seguir:

Tabela 7 - Respostas fornecidas no Questionário da UniA/2001/Semestre - Informações sobre o leitor

Características dos candidatos	Sim	Não	N° de candidatos
1)1° vez que realiza a prova de FLE	46/62%	28/38%	74
2)Considera-se um bom leitor em LP	70/92%	06/8%	76
3)Considera-se um bom leitor em LF	26/35%	49/65%	75

Fonte: Coleta de dados.

Esta segunda parte do questionário trata de uma auto-avaliação do candidato enquanto leitor. A primeira pergunta faz referência ao fato de ser ou não a primeira vez que

prestava exame de proficiência em FLE, sendo que 62% estavam fazendo a prova pela primeira vez e 38% repetiam tal exame.

Quanto à auto-avaliação enquanto leitor em Língua Portuguesa, 92% dos candidatos têm um bom conceito de sua capacidade leitora na língua materna e 8% consideram-se maus leitores em português. Já em Língua Francesa, 35% dos candidatos consideram-se bons leitores do francês e a maioria, 65%, pensa ter ainda muitas dificuldades para ler nessa língua, conforme anotações em suas justificativas. Esse resultado, no entanto, não corresponde ao resultado final: candidatos proficientes 79% e não proficientes 19%, conforme os dados da Tabela 4, se levarmos em conta os parâmetros de avaliação deste sistema de avaliação.

A tabela seguinte apresenta os dados relativos à escolha da língua francesa, ao preparo para prestar o exame, além do texto que considerariam mais adequado, bem como o gênero de texto e o tipo de questões, com o arremate de sua auto-descrição como leitor de francês.

Tabela 8 - Respostas fornecidas no Questionário da UniA/2001/I Semestre - Informações sobre o Leitor

Escolhi prestar prova de francês porque:	1 penso que pode ser útil para minha formação acadêmica 41/123 - 34%	2 leio muito nessa língua 15/123 - 12%	3 é uma exigência do PPG, além de ser a língua que mais conheço 40/123 - 32%	4 a literatura de minha área é basicamente em francês 27/123 - 22%	*
Meu preparo para essa prova baseou-se:	1 em conhecimentos dos cursos médio e fundamental 13/108 - 12%	2 em conhecimentos adquiridos em cursos particulares 50/108 - 46%	3 em conhecimentos adquiridos em cursos de leitura (francês instrumental) 13/108 - 12%	4 em conhecimentos adquiridos a partir de aulas particulares específicas para leitura de textos 14/108 - 13%	5 outros 9 – autonomia 7 – moraram na Fr 18/108 - 17%
O texto mais adequado para medir minha proficiência em leitura é:	1 um texto sobre assuntos da atualidade 16/80 - 20%	2 um texto científico na sua área 52/80 - 65%	3 um texto sobre qualquer área do conhecimento 12/80 - 15%	4 outros: especifique: 00/80 - 0%	*
O tipo de texto mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês	1 qualquer tipo de texto	2 um texto literário	3 um texto jornalístico	4 um texto acadêmico-científico	*

é:	14/79 - 18%	8/79 10%	10/79 12%	47/79 - 60%	
O tipo de questões mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês é:	1 questões de múltipla-escolha 03/84 - 4%	2 tradução 32/84 - 38%	3 questões dissertativas 27/84 - 32%	4 todas as opções 19/84 - 22%	5 outro tipo de questão: especifique: interpretação 3/84 - 4%
Auto descrição do leitor:	1 tenho conhecimento suficiente da língua para ler textos curtos, ... 28/75 - 37%	2 tenho um bom conhecimento da língua para ler textos longos,...	3 tenho um ótimo conhecimento da língua que me permite ler qualquer tipo de texto, ... 03/75 - 4%		

Fonte: Coleta de dados.

Conforme mostra a tabela, 34% dos candidatos justificaram sua escolha de prestar exame nessa língua como útil para a formação acadêmica, 32% por ser uma exigência do PPG, além de ser a língua que mais conheciam e 22% por ser a literatura da área basicamente em francês, 12% responderam ler muito nesse idioma.

Quanto ao preparo para a realização dessa prova, o grande número de respostas, 46%, refere-se aos conhecimentos adquiridos em cursos particulares, em segunda lugar, 17% indicaram outros fatores, como o estudo autônomo e o fato de terem morado na França. Outros 13% dos candidatos afirmaram ter adquirido conhecimentos a partir de aulas particulares específicas para leitura de textos e, por fim, 12% afirmaram ter adquirido seus conhecimentos na formação dos cursos médio e fundamental, empatando com os conhecimentos adquiridos em cursos de leitura (francês instrumental), que obteve a mesma porcentagem.

Ao perguntar-se qual seria o texto mais adequado para medir sua proficiência, o item que recebeu maior indicação, 65%, foi o de um texto científico na sua área, restando 20% para um texto sobre assuntos da atualidade e 15% para um texto sobre qualquer área do conhecimento, não ocorrendo nenhuma marcação no item 'outros'. Quanto ao gênero de texto mais adequado para medir sua proficiência em leitura em francês, a resposta mais indicada foi a de um texto acadêmico-científico, com 60%, em segundo lugar, 18%, foi indicado qualquer tipo de texto, seguido de 12% um texto jornalístico, e de 10%, um texto

literário. Como vimos, esses dois aspectos foram também considerados na prova avaliada pelos candidatos.

A pergunta sobre o tipo de questões mais adequado para medir proficiência em leitura em francês recebeu 38% das respostas em tradução, seguida de questões dissertativas, com 32%, o que corresponde às características da prova de leitura na universidade em questão. Por fim, todas as opções de exercícios ficou em terceiro lugar com 22% das respostas, já para as questões de múltipla escolha houve 4% de respostas, empatado com outro tipo de questão, da qual foi especificada, em sua maioria, interpretação. Valeria, portanto, saber o que os candidatos pensam sobre o que seja interpretação, uma vez que, como já verificado na análise da prova, o exame aborda perguntas desse tipo. Da mesma forma, como já vimos, a tradução encontra ressalvas para sua aplicação na testagem de leitura, uma vez que implica o conhecimento de uma técnica outra que não unicamente a compreensão de um texto em LE.

O questionário foi concluído solicitando ao candidato que se classificasse segundo três descrições de leitores apresentadas no instrumento e que, em última análise, dão conta de um leitor com nível de conhecimento em leitura em francês básico, intermediário e avançado. A maioria das respostas, 59%, ficou por conta do nível intermediário, 37% para os que se consideram em nível básico e 4% para os leitores que se consideram em nível avançado.

Resumindo, a análise dos questionários permite que se identifique uma população que considera adequado tanto o tempo, quanto o tema, o gênero de texto e as questões formuladas quando da realização da prova de proficiência em leitura em francês. Ainda caracterizam essa população o fato de haver uma consciência quanto à obrigatoriedade da prova, o fato de não haver grandes dificuldades para a realização da mesma, a não ser a

questão do tempo e do vocabulário que faz com que o uso do dicionário seja constante, o que de certa forma parece ter repercussão no tempo, que acaba por ser escasso para alguns.

Essa população³¹, no que tange a suas informações enquanto leitores, considera-se bastante capaz enquanto leitora de Língua Portuguesa, mas não possui a mesma consideração ao tratar-se do francês, indicando ainda dificuldades na realização da leitura nessa língua. Este fato talvez encontre eco na consciência de que tal conhecimento é útil em sua formação acadêmica e que tal prova poderia ser substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação. A fonte de formação dessa população são cursos particulares, seguidos de uma experiência no exterior. Esta população considera que o texto mais adequado para o exame é um texto acadêmico-científico em sua área. E por fim, um teste que verifica adequadamente a capacidade de leitura em francês dessa população caracteriza-se por uma prova de tradução e de questões dissertativas, como vem ocorrendo nesta universidade. A auto-descrição como leitores de francês de nível intermediário será mais adiante cruzada com os resultados da prova.

Considera-se, portanto, que a validade aparente e de conteúdo da prova são reconhecidas pelos candidatos, conferindo-lhe legitimidade.

5.1.3.1 Análise das respostas de cinco candidatos considerados proficientes

A análise das respostas dos cinco candidatos do grupo considerado proficiente permitiu estabelecer algumas características necessárias para o que está sendo considerado

³¹ Todos os dados dessa seção estão disponíveis de maneira integrada no Anexo D e o perfil desta população está no Anexo E.

aqui ‘um leitor proficiente’. A seguir apresentarei essas características, ilustrando-as com excertos das respostas dos candidatos.

As características que podemos identificar nos textos considerados proficientes dizem respeito: a) à tradução literal; b) à tradução livre mas adequada; c) ao texto coeso e coerente; d) à completude e e) aos poucos erros de tradução devido ao conhecimento lexical. Essas características sobrepõem-se, como poderemos ver nos exemplos analisados, os quais optamos por apresentar em duas colunas, uma com o texto original em francês e outra com a respectiva tradução.

A análise das provas dos candidatos considerados proficientes mostra que, de uma forma geral, quem traduz literalmente é considerado bom leitor, a exemplo do excerto a seguir³²:

Original: Parte I- Tradução	Resposta: Candidata 1- P
<p>(...) il circule une grande diversité d'idées grossièrement fausses et d'erreurs non banales, même parmi les gens instruits, sur la nature des scientifiques et sur leur façon de passer les jours (et les nuits!)</p> <p>En essayant d'extraire l'essentiel de certaines rencontres précipitées, j'en suis venu à cette constatation surprenante que le terme 'science', dans la conversation courante, semble recouvrir trois acceptions interchangeables, mais tout à fait distinctes et non équivalentes:</p> <p>Sciences =</p> <ul style="list-style-type: none"> • un ensemble de <i>faits</i> et un ensemble de <i>théories</i> expliquant les faits • une <i>approche</i> particulière, la méthode scientifique • tout ce que font les <i>institutions</i> qui poursuivent une activité 'scientifique' <p>En règle générale, le public non scientifique opte pour la dernière interprétation, parfois pour la première, presque jamais pour la seconde - exactement l'inverse de l'ordre reconnu au sein de la communauté scientifique.</p> <p>La méprise fondamentale du public quant à la</p>	<p>(...) circula uma grande diversidade de idéias grosseiramente falsas e de erros não banais, até mesmo entre pessoas instruídas, sobre a natureza dos cientistas e sobre a maneira como estes passam os seus dias (e suas noites!)</p> <p>Tentanto extrair o essencial de certos confrontos precipitados, eu chegaria constatação surpreendente de que o termo 'ciência', na conversação atual, parece cobrir três aceitações intercambiáveis, mas completamente distintas e não equivalentes.</p> <p>Ciência =</p> <ul style="list-style-type: none"> • um conjunto de fatos e um conjunto de teorias explicando os fatos • uma aproximação particular, o método científico • tudo que fazem as instituições que possuem uma atividade 'científica' <p>Em regra geral, o público não-científico opta pela última interpretação, às vezes pela primeira, quase nunc apela segunda - exatamente a ordem inversa reconhecida no meio da comunidade científica.</p> <p>O erro fundamental do público quanto à natureza</p>

³² Optei por transcrever literalmente as respostas dos candidatos, a fim de manter a autenticidade do material.

nature d'une activité 'scientifique' donne naissance à une batterie de fausses conceptions sur les fins de la science et sur la manière qu'ont les scientifiques de remplir leur fonction en s'efforçant d'y parvenir. Voici quelques unes des croyances populaires les plus importantes.	de uma atividade 'científica' dá origem a uma série de falsas concepções sobre os fins da ciência e sobre a maneira que os cientistas têm de preencher as suas funções esforçando-se em atingi-las. Aqui estão algumas das mais importantes crenças populares.
---	--

Nesse excerto, observa-se uma escrita que corresponde fielmente à parte do texto proposta para tradução. Da mesma forma, este recurso é recorrente ao longo de toda a prova da candidata que, ao responder a pergunta sobre em que consistiria a ideologia da ciência, segue literalmente a tradução do texto.

Original: Parte II - Questão n°2 ³³	Resposta: Candidata 1 P
Examinons maintenant ce qui constitue exactement la science aux yeux des scientifiques. Paradoxalement, ces derniers considèrent la science comme un domaine de la vie où les idéologies ne jouent aucun rôle. Il existe malgré tout sur la pratique de la science un ensemble de croyances et d'idéaux auxquels la communauté scientifique se cramponne avec une ténacité si universelle qu'il est difficile de les décrire autrement que sous le traits d'une idéologie - l'idéologie de la science. A savoir un mélange d'idéaux logiques, historiques et sociologiques sur la façon dont la science devrait opérer.	A ideologia da ciência consiste na visão que os cientistas tem de que a ciência é considerada como um domínio de vida onde as ideologias não jogam nenhum papel. Existe, no entanto, sobre a prática da ciência um conjunto de crenças e de idéias aos quais a comunidade científica se prende com uma tenacidade tão universal que é difícil descrevê-las de outra maneira que sob os traços de uma ideologia – a ideologia da ciência. A saber uma mistura de idéias lógicas, históricas e sociológicas sobre a maneira na qual a ciência deveria produzir.

Nessa questão, a candidata tem sua resposta considerada em parte, justamente pela falta de ajuste ao trazer o texto para a língua materna. Observamos que a resposta é retirada do texto sem atentar para as adaptações que palavras como 'jouent' e 'domaine', respectivamente 'desempenham' e 'área', deveriam sofrer, além da concordância verbal de 'ter' e do emprego inadequado do pronome relativo 'aos quais', bem como o uso impreciso de 'onde', que não varia em francês como na língua portuguesa. Todas as demais respostas dessa candidata refletem uma tradução literal, sendo reconhecidas como adequadas.

A segunda candidata considerada proficiente parece tentar distanciar-se um pouco da forma do texto, porém, a abordagem de leitura privilegiada pela prova, sobretudo na I parte, justifica a escrita de uma tradução literal do mesmo. Reconhece-se um esforço em construir suas próprias respostas na II parte da prova, pois a candidata demonstra compreensão através de uma produção elaborada e pensada não somente com base na tradução do texto, mas também com suas inferências sobre o mesmo, ainda que com problemas de ajustes lexicais, conforme resposta a seguir:

Original: Parte II - Questão nº 2	Tradução: Candidata 2 - P
Idem ao excerto correspondente anterior.	A ideologia da ciência consiste numa mistura de idéias lógicas, históricas e sociológicas sobre a maneira pela qual a ciência deverá operar. Os cientistas consideram a ciência como um domínio da vida e estabelecem a prática da ciência sobre um conjunto de crenças e idéias às quais a comunidade científica se 'aferra', se baseia – Estes pressupostos são vistos como uma ideologia da ciência.

Embora as dificuldades lexicais sejam a constante dessa amostragem, indo ao encontro de suas respostas na parte do questionário, o terceiro candidato proficiente consegue ensaiar tentativas de recuperação do sentido mais afastadas da tradução literal, de acordo com o recorte seguinte:

Original: I Parte - Tradução	Resposta: Candidato 3 - P
Idem à primeira coluna transcrita nesta seção.	(...) circula uma grande diversidade de idéias grosseiramente falsas e de erros não banais, mesmo entre as pessoas instruídas, sobre a natureza dos cientistas e sobre a sua forma de passar os dias (e as noites). Buscando provar a precipitação de certas conclusões, chego a esta constatação surpreendente que o termo 'ciência', dentro de conversas correntes, pode abarcar três acepções intercambiadas, mas mantendo alguma distinção e uma não equivalência: Ciência= <ul style="list-style-type: none"> • um conjunto de fatos e um conjunto de teorias explicando os fatos • uma aproximação particular, o método científico

³³ Optei por transcrever a parte do texto para a qual o candidato poderia situar-se a fim de formular sua resposta.

	<ul style="list-style-type: none"> • tudo que é derivado de instituições que persegue uma atividade científica <p>Em regra geral, o público não científico opta pela última interpretação, às vezes a primeira, quase nunca a segunda - exatamente o inverso da ordem reconhecida no seio da comunidade científica.</p> <p>O engano fundamental do público quanto à natureza de uma atividade 'científica' dá origem a um conjunto de falsas concepções sobre os fins da ciência e sobre a maneira dos cientistas em exercer sua função e chegar em seu objetivo. Eis aqui algumas das crenças populares mais importantes.</p>
--	---

A exemplo de ‘en essayant d’extraire l’essentiel de certaines rencontres precipitées’ por ‘buscando provar a precipitação de certas conclusões’, reconhece-se que o candidato experimenta a interação entre seus conhecimentos lingüísticos e textuais para com a informação fornecida pelo texto. O mesmo é denunciado na produção escrita de suas respostas em que não só localiza a informação das três questões no texto, mas também gerencia sua escritura sem recorrer exclusivamente à tradução literal, ainda que sua maior dificuldade seja o conhecimento lexical, já que traduz algumas palavras com dificuldades, conforme vimos no excerto anterior.

A quarta candidata proficiente realiza uma tradução bastante próxima ao texto. Interage com este na primeira resposta às questões, elaborando uma produção por meio de suas próprias palavras; já na segunda, faz uma cópia que é reconhecida como correta; na terceira questão estabelece relação entre os três pilares sobre os quais se apóia a ideologia da ciência, tema do texto da verificação, e que pode ser visualizado no excerto a seguir:

Original: II Parte - Questão nº 3	Resposta: Candidata - 4 P
<p>Cette idéologie repose sur trois piliers majeurs. <i>La structure logique de la science</i>. Il s'agit ici de la séquence que nous avons apprise au lycée, et qui définit la marche à suivre en matière scientifique: Observations/Faits, hypothèse, Expérience, Lois, Théorie.</p> <p>Pour beaucoup, ce diagramme représente l'essence de la <i>méthode scientifique</i>. Des observations font naître des conjonctures et des hypothèses qui sont ensuite vérifiées en faisant des expériences. Si ces dernières ne confirment pas l'hypothèse, de nouvelles hypothèses sont avancées. Les</p>	<p>Os principais pilares sobre os quais a ideologia da ciência se apóia são: a estrutura lógica da ciência, a possibilidade de verificar as assertivas e a avaliação dos pares.</p> <p>O primeiro pilar define a seqüência a ser seguido em uma pesquisa científica. Essa seqüência é composta pelas observações e/ou</p>

<p>hypothèses vérifiées sont résumées par des relations empiriques, ou lois, lesquelles viennent à leur tour s'intégrer dans des théories explicatives plus vastes. Telle est la suite d'étapes qui sont au coeur de la plupart des analyses philosophiques consacrées aux processus de la science. (...)</p> <p><i>La possibilité de vérifier les assertions.</i> L'oeuvre de la science se déroule au grand jour et les affirmations qu'elle produit doivent franchir de nombreux filtres avant d'être admises comme parties intégrantes du savoir conventionnel courant. Les procédures d'acceptation des articles scientifiques et la reproductibilité des résultats constituent les deux contrôles les plus importants. Avant qu'un journal scientifique réputé publie un communiqué de recherche, celui-ci est envoyé pour expertise à d'autres spécialités du domaine: il s'agit d'une part d'assurer la validité des résultats, d'autre part d'évaluer leur portée par rapport au savoir courant dans le domaine. De même, le travail publié est censé décrire tous les détails du dispositif expérimental, de façon que toute partie intéressée puisse, en principe, reproduire l'expérience et tenter de retrouver les résultats indiqués. Par conséquent, dans le monde utopique où règne l'idéologie scientifique, l'acceptabilité et la reproductibilité garantissent l'honnêteté du processus scientifique (et du scientifique lui-même).</p> <p><i>L'évaluation des pairs.</i> De nos jours, le scientifique est presque dans la même situation que l'artisan de la Renaissance, du moins quand il cherche un mécène pour financer la poursuite de sa muse. La seule différence est qu'aujourd'hui chacun a le même mécène - l'État. En conséquence, la plupart des fonds sont alloués par de ministères appliquant le processus dit 'd'évaluation de pairs': des comités d'experts appartenant à tel ou tel Domaine recommandent à ces ministères certains projets et certains chercheurs dont ils estiment que les travaux méritent d'être subventionnés. D'après l'idéologie, ce système garantit que l'argent ira vers les idées, les établissements et les personnes qui sont manifestement capables d'en faire une oeuvre féconde.</p>	<p>pelos fatos, a hipótese, a experiência, as leis e as teorias. As observações possibilitam o surgimento das conjecturas e das hipóteses. Em seguida, estas são verificadas na realização das experiências. Quando estas últimas são levantadas, as hipóteses verificadas são resumidas através das relações empíricas, ou leis, às quais, por sua vez, se integram em teorias explicativas mais amplas.</p> <p>A possibilidade de verificar as assertivas, o Segundo pilar aludido, consiste na análise cuidadosa das afirmações científicas antes que possam ser admitidas como integrantes do saber convencional corrente.</p> <p>O terceiro pilar sobre o qual a ideologia da ciência se apóia – a avaliação da câmara – refere-se aos órgãos que financiam as pesquisas científicas e seus métodos de distribuição dos fundos disponíveis. O objetivo desse processo é garantir que os recursos sejam direcionados para as pessoas e projetos que resultarão em uma obra fecunda.</p>
---	---

O texto apresenta também uma escrita bastante próxima do texto original quanto à forma e alguns equívocos de tradução, a exemplo de 'pairs' por 'câmara' e 'rencontres' por 'conclusões'. Ainda que ocorram algumas dificuldades lexicais não há prejuízo quanto ao sentido global do texto.

A tradução do quinto candidato proficiente é suficientemente bem feita, já que se aproxima do texto, não tão somente pela forma como também pelo sentido. O mesmo

ocorre na elaboração de suas três respostas que não são simplesmente destacadas do texto, mas explicadas por meio de suas próprias palavras, havendo mesmo a criação de novas (verificabilidade), conforme podemos constatar na resposta a esta mesma questão:

Original: II Parte - Questão nº 3	Resposta: Candidato 5 - P
Idem ao excerto corresponden te anterior.	<p>A ideologia da ciência se apóia em três pilares.</p> <p>O primeiro deles é o da estrutura lógica da ciência, que estabelece o caminho a Seguir para fazer ciência, começando pela observação dos fatos, passando pela elaboração de hipóteses, a experimentação, e a elaboração de leis e teorias. É, em última instância, o ‘método científico’.</p> <p>O segundo pilar é o que diz respeito à possibilidade de verificar as afirmações científicas (verificabilidade). Isto é, o procedimento de aceitação dos artigos científicos é a reprodutibilidade dos resultados, que se constitui em uma das formas de controle mais importantes do trabalho científico, e segundo a ideologia da ciência garantiria a honestidade do trabalho científico.</p> <p>Por último, o pilar da avaliação dos pares, isto é, a avaliação por comitês de especialistas, e que vão garantir o aval para o financiamento de pesquisas, recomendado aquelas pessoas que são manifestamente capazes de fazer uma obra fecunda.</p>

Temos assim um texto coeso e coerente, já que o candidato redimensiona suas respostas ao adequar o texto para a língua materna, sobretudo nos momentos em que este leitor estrutura adequadamente frases de maior complexidade lingüística como ‘en essayant d’extraire l’essentiel de certaines rencontres precipitées’ por ‘em uma tentativa de extrair o essencial de certos conhecimentos apressados’.

Essa amostra de cinco candidatos permite reconhecer que todos, talvez em menor grau o terceiro candidato, primam pela proximidade da forma tanto em sua elaboração da tradução quanto na escrita de suas questões dissertativas, o que distingue o grupo de candidatos considerados proficientes é um maior conhecimento lingüístico e maior habilidade de redação em LM, sobretudo no que tange ao léxico, pois estas serão as

maiores dificuldades apresentadas pela amostra do candidatos considerados não proficientes, como veremos a seguir. Optou-se por tabular todas as respostas destes cinco candidatos bem como do grupo seguinte no Anexo D.

5.1.3.2 Análise das respostas de cinco candidatos considerados não proficientes

As características das respostas do grupo de candidatos considerados não proficientes dizem respeito: a) ao vocabulário limitado; b) aos problemas de redação; c) à incompletude e d) aos problemas de coesão e coerência.

A incompletude é uma das características das respostas da primeira candidata considerada não proficiente, além de apresentar três erros pontuais relativos ao léxico no exercício de tradução da I parte da prova, tais como 'choques' por 'rencontres', 'aproximação' por 'approche' e 'nasce' por 'donne naissance', além da última frase da parte proposta para tradução não ter sido realizada, ratificando o caráter incompleto das respostas desta candidata. A brevidade e incompletude somadas às dificuldades quanto ao léxico podem ser visualizadas por meio dos excertos a seguir:

Original: II Parte - Questão n°1	Resposta: Candidata 1 - NP
Ver excerto respectivo na seção anterior.	O objeto primeiro da ciência é acumular fatos. O conhecimento científico liberta a verdade. A ciência se preocupa em resolver os problemas econômicos e sociais.
Original: II Parte - Questão n°2	Resposta:
Ver excerto respectivo na seção anterior.	A ciência é um domínio da via, uma parte da vida, onde as ideologias somente (jogam) cumprem um papel. É difícil de descrever qual é a ideologia da ciência – uma mistura de idéias lógicas, históricas e sociológicas sobre a maneria da ciência operar.
Original: II Parte - Questão n° 3	Resposta:

Ver respectivo anterior.	excerto na seção	A estrutura lógica da ciência. A possibilidade de verificar as afirmações. A avaliação dos pares.
--------------------------	------------------	---

A segunda candidata não proficiente, além das dificuldades lexicais, não identifica os referentes; ambos problemas parecem ser igualmente oriundos da extrema importância atribuída ao texto enquanto forma, impedindo que relacione essa ao sentido e construa, assim, sua própria tradução e respostas às questões propostas. A candidata revela dificuldade para produzir seu texto; o problema, portanto, não é só de cunho lingüístico mas também de estratégias de leitura e de escrita, conforme o seguinte excerto, em que ficam evidentes os problemas de produção textual na língua materna, sobretudo do ponto de vista da coerência e da coesão.

Original: Parte: Questão nº 1	II	Resposta: Candidata 2 - NP
Idem ao excerto correspondente anterior.		<p>Para o público não científico, aquele que desconhece o real significado do termo CIÊNCIA, ocorre equívocos quanto às idéias que se tem das finalidades da ciência. Para ele, o primeiro objetivo da ciência é o de acumular os fatos. Porém o puro e simples inventário não é o suficiente, ele nos dá os princípios gerais de organização e uma relação entre eles. Ele vai dizer que mais um fato é certamente mais alguma coisa trivial que não mereça atenção que possa solucionar ou fortalecer descobertas e conclusões de interesse científico.</p> <p>Também acredita que o conhecimento científico liberta a verdade. Que é a ciência que vai fornecer as últimas explicações. Cada lei, cada teoria científica está sujeita à modificações. A ciência de maneira alguma dispensa a 'verdade' universal, absoluta, imutável.</p> <p>A ciência se preocupa acima de tudo, de resolver os problemas econômicos e sociais. Também pensa que não pode imaginar assertação mais distante desta que é verdadeiramente a ciência. Para eles a maior parte dos cientistas, e a ciência é um projeto que participa apenas para compreender a verdade, que ele age neutramente para obter os reconhecimentos práticos à sua maneira de construir um maravilhoso rádio, de obter as peles mais nutritivas através dos cremes para evitar as rugas das senhoras.</p>

Os problemas de estruturação textual ficam visíveis por meio dessa resposta que não contempla uma organização sintática frasal que obedeça aos critérios de concordância,

regência e pontuação, o que prejudica o sentido de sua resposta. Tampouco há cuidado para a redação quanto à forma, a exemplo de problemas ortográficos, tais como: 'equivoco' e 'fastos'. Essa soma de dificuldades é aplacada por problemas de coerência e coesão, como se pode perceber nas frases 'A ciência se preocupa acima de tudo, de resolver os problemas econômicos e sociais. Também pensa que não pode imaginar assertação mais distante desta que é verdadeiramente a ciência', as quais também revelam a incompreensão do texto, pois o mesmo não faz tal afirmação.

A terceira candidata não proficiente responde com sucesso às questões de localização de informação no texto. Sua maior dificuldade, no entanto, é a questão lexical, mais evidente na I parte da prova, a tradução, em que a candidata por estar muito presa à forma do texto constrói frases sem sentido. A falta de vocabulário, como 'tout à fait' foi traduzido por 'todos fazem' e 'j'en suis venu' por 'é vista', é a maior dificuldade analisada nas respostas e na tradução dessa candidata à prova, conforme a escrita a seguir:

Original: I Parte - Tradução	Resposta: Candidata 3 - NP
Idem ao excerto correspon- dente anterior.	<p>Ele assinala uma grande diversidade de idéias grosseiramente falsos e de erros não banais, mesmo dentre as pessoas intruidas, sobre a natureza científicos e sob seu modo de passar os dias (e as noites).</p> <p>Em experiência de extrair o essencial de certos encontros precipitados, é vista essa contatação surpreendente que o termo 'ciência', na conversação corrente, mostra três acepções intercambiáveis, mas todos fazes distinções e não equivalências.</p> <p>Ciência=</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ um conjunto de fatos e um conjunto de teorias explicando os fatos ▪ uma aproximação particular, método científico ▪ todos essas instituições que possuem uma atividade científica <p>Em regra geral, o público não científico opta pelo ultimo interpretação, as vezes pela primeira, mas jamais a segunda - exatamente o inverso da ordem reconhecida no seio da comunidade científica.</p> <p>O engano fundamental do publico quanto a natureza de uma atividade científica dá nascimento (criação) de uma bateria de falsas concepções sobre os fins da ciência e sobre a maneira que tem os cientistas de cumprir suas funções de se esforçar e de conseguir. Eis aqui algumas crenças populares e mais importantes.</p>

O quarto candidato não proficiente apresenta erros lingüísticos tanto na língua francesa quanto na língua portuguesa, uma vez que a insuficiência lexical na língua estrangeira somada às dificuldades em nível de ortografia e morfossintaxe do português impedem que o candidato redija uma tradução coerente e que responda a questão. Pode-se afirmar que há um problema de conhecimento lingüístico, mas também de leitura e de escrita, conforme sua tradução:

Original: I Parte - Tradução	Resposta: Candidato 4 - NP
Idem ao excerto correspondente anterior.	<p>Emgloba-se uma grande diversidade de ideias crescentes falsas e errados não banais mesmo entre pessoas intruidas sobre a natureza da científica e sobre as maneiras de passar seus dias (e noites)</p> <p>Em experimentos de extração de importantes certezas encontradas precipitados, eu vim a essa constatação surpreendente, que o termo ciencia, em conversação rapida, parece recubrir tres acceptações recursivas mas todos diferentes e não equivalentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ conjunto de fatos e um conjunto de teorias explicam os fatos ▪ uma aproximação particular, o método científico ▪ toda está mistura as instituições que posivilitam uma atividade científica <p>Como norma geral, a população não científica adota pela última. Interpretação, as vezes pela primeira, quase nunca pela segunda - exatamente o inverso da ordem reconhecida no âmbito da comunidade científica.</p> <p>O erro fundamental do publico, quanto à natureza de uma atividade científica deu origem a uma bateria de falsos conceitos (concepções) sobre os fins da ciencia e sobre a maneira que os cientistas estão cumprindo suas funções, esforzando-se consuegi-o Está aqui, algumas creenças populares mais importantes.</p>

As resposta da quinta candidata não proficiente indicam sobretudo um problema vocabular. A falta de léxico impede que haja uma interação adequada entre texto e leitora, daí haver inferências de difícil compreensão, além de traduções indevidas de palavras e expressões que são falsos cognatos, a exemplo de ‘semble’ por ‘sempre’, ‘recouvre’ por ‘recorre’ e de ‘font’ por ‘fontes’, como se pode constatar no excerto a seguir:

Original: I Parte - Tradução	Resposta: Candidata 5 - NP
------------------------------------	----------------------------

<p>Idem ao excerto correspondente anterior.</p>	<p>(...) a circulação de uma grande diversidade de idéias grosseiramente alteram erros ã banais, mesmo entre as pessoas instruidas, é a natureza dos cientistas e de suas ações de passar os dias (e as noites!)</p> <p>O ensaio de extrair o essencial de certos encontros precipitados, chego a uma constatação surpreendente, por que o termo ‘ciência’, dentro da conversação corrente, sempre recorre a três acepções intercambiáveis, mas são todas distintas e não equivalentes:</p> <p>Ciência =</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ um conjunto de fatos e um conjunto de teorias explicativas dos fatos ▪ uma abordagem particular, o método científico ▪ todas as fontes nas instituições q. possuem uma ação científica <p>Via de regra, o público não científico opta pela última interpretação, às vezes pela primeira, porém jamais pela segunda - exatamente o inverso da ordem reconhecida no seio da comunidade científica.</p> <p>A confusão fundamental do público qto. a natureza de uma ação científica, fixa-se na origem a uma bateria de falsas concepções sobre o fim da ciência e a maneira dos cientistas realizarem suas funções e seus esforços p/ alcançar um lugar. Aqui está uma das crenças populares mais importantes.</p>
---	---

A análise comparativa das respostas desses dez candidatos revela como traço comum as dificuldades lexicais e o recurso constante à tradução literal, seja na parte da prova que propõe tal exercício, seja nas questões dissertativas.

Sintetizando as dificuldades do grupo considerado proficiente, reconhece-se que o nível lexical é suficiente para a realização da prova, considerada quanto ao grau de complexidade como intermediária. Da mesma forma, outra característica deste grupo diz respeito à boa redação na língua materna.

Quanto às dificuldades do grupo de candidatos considerados não proficientes, o traço comum dentre eles deve-se ao léxico insuficiente. Aspecto agravado pela dificuldade em elaborar suas respostas, remetendo assim para um problema de escrita na LM.

Dessa forma, devemos refletir sobre o fato de que ainda que a proximidade entre essas duas línguas possa facilitar uma tradução literal, há momentos em que tal procedimento pode levar à produção de textos sem sentido, denunciando a resistência em adquirir uma maior autonomia tanto para tradução quanto para a redação das respostas dissertativas menos vinculada à forma do texto, ou seja, mais livre em suas elaborações na

escrita da língua materna. Resta perguntar se submetidos a perguntas de compreensão que não exigissem tradução a este nível qual seria o desempenho desses candidatos. Não há dúvida de que um candidato a mestrado ou doutorado deve também ser proficiente na LM e talvez também na tradução de alguns trechos de textos em LE, já que provavelmente precisará usar essas habilidades na escrita acadêmica. No entanto, neste caso, talvez fosse interessante explicitar que a prova em questão também tem como objetivo medir essas capacidades.

No que diz respeito à formulação de um perfil dos candidatos proficientes, pode-se afirmar que estes cinco candidatos (3 mulheres e 2 homens, 3 do ME e 2 do DO, faixa etárias entre 23 e 40 anos, oriundos dos cursos de Agronegócios, Antropologia, História, Letras e Sociologia) pensam em sua maioria, quatro, ser adequado o tempo da prova, três consideram que a prova poderia ser substituída por cursos de língua como sugeriram os candidatos não proficientes, também outros dois consideram que é uma exigência necessária, um por haver muitas leituras nessa língua e o outro porque pensa ser tal exigência inadequada, já que deveria ser requisito para o ingresso e ter o mesmo nível de dificuldade em todas as instituições que realizam tal exame. Todos consideraram o tema, o gênero de texto e as questões adequados. O vocabulário foi indicado duas vezes como o fator de maior dificuldade. Três usaram 'às vezes' o dicionário e dois usaram 'várias vezes'.

Todos realizavam a prova pela primeira vez, quatro consideram-se bons leitores em LM e também quatro possuem um auto-conceito negativo enquanto leitores de francês, mas atribuem-se a classificação de nível intermediário quanto ao conhecimento da LE, o que, portanto, vem ao encontro do resultado que obtiveram. No item relativo à escolha para prestar prova nessa língua, três pensam ser muito útil para sua formação acadêmica, dois candidatos informaram ler muito nessa língua, mas os mesmos consideram-se leitores

insuficientes em LE. Quatro prepararam-se para a prova realizando cursos particulares de francês e quatro pensam que um texto acadêmico-científico em sua área é o mais adequado para o exame. Todas as opções, ou seja, múltipla escolha, tradução e questões dissertativas são o tipo de questões mais adequadas para realização de uma prova de proficiência em LE.

Quanto ao perfil do grupo de candidatos considerados não proficientes (4 mulheres e 1 homem, 3 do ME e 2 do DO, faixa etária entre 26 e 50 anos e oriundos de cinco diferentes cursos: Arquitetura, Artes Visuais, Ciências Políticas, Engenharia de Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental e História) pensam quanto às suas considerações em relação à prova que o tempo é para três 'mais ou menos adequado'; quanto à obrigatoriedade, dois pensam que o teste poderia ser substituído por cursos ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação e outros três pensam que é uma exigência necessária, já que segundo justificativa dos mesmos, há obrigatoriedade em aprender línguas estrangeiras por não se dispor de tradução para os artigos inéditos. Quanto ao tema e ao gênero de texto, quatro os consideram 'adequados'. As dificuldades apontadas dizem respeito ao tempo, ao ambiente da prova, além do vocabulário e dos aspectos gramaticais do texto. Todos usaram 'várias vezes' o dicionário.

Quanto ao fato de já terem realizado essa prova, dois responderam afirmativamente, logo três faziam-na pela primeira vez. Todos consideram-se bons leitores em LM por lerem com frequência; quanto ao auto-conceito em LF, quatro reconheceram ser leitores insuficientes pelo pouco contato e conhecimento com a língua, qualificando-se como leitores de nível básico, indo ao encontro do resultado que obtiveram. Todos evidenciaram consciência em conhecer uma LE por ser algo útil para sua formação acadêmica. O preparo para a prova deve-se à realização de cursos de francês instrumental. Todos confirmaram que o texto mais adequado para a prova seria um texto acadêmico científico em sua área.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a inviabilidade de preparar-se uma prova para cada tipo não somente de curso, mas de área, conforme o critério de praticidade anteriormente desenvolvido. Os candidatos pensam que a tradução é o tipo de questão mais adequado para prestar exame de leitura, indo ao encontro da idéia de que ser um bom tradutor seria o mesmo que ser um bom leitor.

5.1.4 Conclusão

Finalizo esta parte do capítulo, tendo realizado a análise de nove provas da UniA em cinco anos, o que possibilitou que se levantasse o conceito de leitura subjacente a esse exame em tal instituição. A legitimidade da análise foi sedimentada pelo estudo específico de duas provas, uma considerada adequada e outra passível de ajustes. Foram verificados os dados relativos à visão dos candidatos quanto à prova e ao seu desempenho. Da mesma forma, foi analisado o produto de leitura de cinco candidatos proficientes e de cinco candidatos não proficientes, comparando os dados fornecidos ao questionário e suas respostas à prova, na tentativa de formulação de um perfil desses grupos.

Quanto à apresentação da prova na UniA, é possível reconhecer um material que, na maioria das vezes, é legitimado pelo seu contexto de produção, apresentando os dados bibliográficos e até mesmo biográficos do autor em alguns textos (como os do I semestre de 1999 e os do II semestre de 2000), além de garantir ao candidato a leitura de um material autêntico, que é apresentado conforme suas condições de produção e de circulação, o que possibilita, assim, que os candidatos vislumbrem uma determinada condição de recepção mais adequada dos textos.

No que diz respeito ao gênero textual, é indiscutível o valor pertinente dos textos acolhidos para o exame, uma vez que os mesmos abordam temas importantes para a formação de qualquer leitor pesquisador, independente de sua área. Além de tratarem de uma temática que vai ao encontro das reflexões que devem caracterizar o engajamento crítico que um pesquisador que se vale de obras escritas em francês deve desenvolver ao longo de sua busca pela excelência profissional em termos de pesquisa.

Concluo, assim, esta seção do quarto capítulo, reconhecendo que a proficiência em leitura em língua francesa da UniA é marcada pela seleção criteriosa de textos para sua aplicação e pela predominância de um leitor proficiente capaz de ler em francês com um conhecimento intermediário do léxico e uma boa produção escrita em língua materna.

Da mesma forma é possível inferir no que tange às respostas fornecidas no questionário, aplicado no I semestre de 2001, que os candidatos apontaram para a adequação quanto ao tempo e à obrigatoriedade e que a maioria, 46%, considera o tempo adequado e tal consideração é válida igualmente para o tema, o gênero e as questões da prova. Contudo, se levarmos em conta o fato de que houve semestres em que o(s) texto(s) proposto(s) para as questões e para a tradução eram mais extensos, conforme pôde-se constatar no quadro de análise quanto à quantidade e extensão dos textos, o aspecto 'tempo' pode sofrer alterações, já que o trabalho de leitura e escrita, somado ao da tradução, demanda um processo longo no qual o tempo é ponto pacífico para a realização da tarefa. É preciso lembrar também que o perfil do grupo não proficiente, segundo o levantamento de 2001, indicou o tempo como mais ou menos adequado, demonstrando a reflexão que este item deve vir a ter. Além de destacar o fato de que quando perguntados sobre as dificuldades da prova, o 'tempo' foi indicado como segundo maior aspecto, sendo secundarizado somente em função do vocabulário.

No que tange à obrigatoriedade, a maioria (42%) reconhece a prova de proficiência em LE como uma exigência necessária e 37% sugere que o exame poderia ser substituído por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação, dado importante ao considerarmos que todo leitor é um leitor em constante formação.

As seções seguintes contemplam o estudo de outras duas instituições que submetem os candidatos a este exame de proficiência, UniB e UniC, campo de estudo para os quais desenvolveremos o mesmo procedimento de descrição, caracterização e análise das provas e das respostas dos candidatos. As considerações e limitações deste estudo bemo como a comparação entre as três universidades serão discutidas no capítulo final.

As seções seguintes contemplam o estudo das outras duas instituições que submetem os candidatos a este exame de proficiência, UniB e UniC, campo de trabalho para os quais desenvolverei o mesmo procedimento de descrição, caracterização e análise das provas e das respostas dos candidatos. As considerações e limitações deste estudo bem como a comparação entre as três universidades serão discutidas no capítulo final.

5.2 As Provas de Proficiência em Língua Francesa em Quatro Anos na UniB

A segunda subdivisão deste capítulo desenvolverá o procedimento de descrição, caracterização e análise das provas relativas à UniB, no período de quatro anos, entre 1998 e 2001, I e II semestres. Descrevo inicialmente as provas para passar a caracterizar e analisar em seguida os textos e as questões de leitura, além da tradução. Secundariamente, legítimo o estudo por meio da análise de uma prova específica e por meio da análise das respostas de dois candidatos considerados proficientes e de dois candidatos considerados não proficientes.

5.2.1 Descrição das provas

Realizarei o estudo das oito provas partindo inicialmente de sua descrição, observando a apresentação, para caracterizar e analisar os textos que as compõem bem como as questões de abordagem de leitura e o emprego da tradução. Os dados relativos à

apresentação das provas são comuns nos quatro anos analisados, pois todas têm uma folha que corresponderia à capa, na qual temos, no cabeçalho, a apresentação da instituição, seguida de algumas orientações, as quais variam de acordo com o semestre e o texto selecionado para o exame, conforme pode-se averiguar no quadro de descrição a seguir. A data de realização da prova é indicada na folha de respostas dos candidatos, mas não dispomos da informação precisa quanto ao dia das provas nos segundos semestres de 1998 e de 2000.

Quadro A - Descrição das Provas da UniB - Apresentação Formal

<p>Instituição: UniB</p> <p>Período: 18/07/98 03/07/99 08/07/00 07/07/01 ---/11/98 04/12/99 ---/12/00 08/12/01</p> <p>Orientações: I semestre de 1998</p> <ul style="list-style-type: none">- Esta prova consta de um texto de 40 linhas, acompanhado de um questionário que visa a avaliar a sua compreensão.- Aconselha-se a fazer, inicialmente, a leitura integral do texto.- Não convém perder tempo traduzindo o texto.- É autorizado o uso de dicionário e gramática.- Pode fazer todas as anotações úteis na folha do texto.- Passe todas as suas respostas na folha própria para as respostas.- A duração da prova é de duas horas. <p>Na folha seguinte, disponibiliza-se o texto de 40 linhas, seguido da indicação bibliográfica, havendo na posterior, as questões da prova.</p> <p>Orientações: II semestre de 1998</p> <ul style="list-style-type: none">- A presente prova consta de um texto, seguido de perguntas que visam verificar o seu grau de conhecimento de língua francesa.- Para responder ao que se pede, você pode consultar dicionário e gramática.- Todas as respostas podem ser dadas em português.- Quando fizer referência a alguma palavra ou expressão do texto, indique a linha em que se encontra.- A duração da prova é de duas horas. <p>Na mesma folha tem-se as questões da prova, seguindo-se posteriormente o texto de 36 linhas com sua respectiva autoria e ano de produção.</p> <p>Orientações: I semestre de 1999</p> <ul style="list-style-type: none">- Esta prova contém um texto de 39 linhas seguido de um questionário de 10 perguntas.- Apresentar todas as respostas em português, na folha de respostas.- É permitido o uso de gramática e de dicionário.- A duração da prova é de duas horas. <p>Na mesma folha tem-se as questões da prova, na folha seguinte o texto de 39 linhas e a referência bibliográfica.</p> <p>Orientações: I semestre de 2000</p> <ul style="list-style-type: none">- A prova consta de um texto de 39 linhas, sobre o qual são feitas perguntas de compreensão.- Todas as respostas podem ser dadas em português.- É permitido consultar dicionário e gramática.

- A prova tem a duração de duas horas.
- Recomenda-se ler todo o texto antes de começar a responder às perguntas.

Na mesma folha tem-se as questões da prova e na folha seguinte o texto de 40 linhas seguido da referência.

Orientações: II semestre de 2000

- Esta prova consta de um texto de 32 linhas e de um questionário.
- Antes de começar a responder, leia todo o texto.
- Todas as respostas devem ser dadas na folha de respostas.
- É permitido consultar dicionários e gramática.
- A duração da prova é de duas horas.

Na mesma folha temos as questões da prova é somente na página seguinte que o texto será apresentado sob a forma de 32 linhas, seguidas da referência bibliográfica.

Orientações: I semestre de 2001

Instruções gerais:

- Apresentar documento de identidade.
- Desligar celulares e *paggers*.
- Usar **caneta**.
- Entregar a prova no prazo máximo de duas (2) horas.

Instruções para a prova:

- É facultada a consulta a dicionários e gramáticas.
- Responder em **língua portuguesa**.

Na folha seguinte à folha de orientações, que aqui recebem o nome de instruções e são divididas em duas partes: instruções gerais e instruções para a prova, tem-se um texto de 39 linhas com referência exclusiva à data e à fonte, sem indicação da autoria. Na terceira folha apresentam-se as questões da prova que são antecedidas das seguintes orientações:

Esta prova consta de um texto e de um questionário a ser respondido em português na folha especial de respostas. Antes de começar a responder, leia atentamente o texto todo. Todas as respostas devem levar em conta o texto.

Orientações: II semestre de 2001

- Esta prova consta de um texto seguido de um questionário a ser respondido na folha de respostas, em português.
- Importante: leia o texto todo antes de responder as perguntas.

Na mesma folha tem-se um questionário composto de 10 perguntas. Na folha seguinte, um texto com referência à fonte e ao período de publicação.

I Semestre de 98: um texto/uma folha
II Semestre de 98: um texto/uma folha

I Semestre de 99: um texto/uma folha
II Semestre de 99: um texto/uma folha

I Semestre de 00: um texto/uma folha
II Semestre 00: um texto/uma folha

I Semestre de 01: um texto/uma folha
II Semestre de 01: um texto/uma folha

Dentre os dados sintetizados no Quadro A acima cabe observar a orientação para que o candidato leia o texto **todo** antes de partir para as respostas da prova, ainda que estas sejam apresentadas anteriormente ao objeto de estudo, apontando para o propósito de leitura do texto. Parece haver aí uma contradição entre ler com um propósito específico

(orientado pelas perguntas) e a necessidade de ler todo o texto. Outra questão diz respeito à orientação quanto à não tradução do texto, que parece chamar a atenção do candidato quanto à inadequação de um procedimento comumente adotado, o qual é resultado de uma visão de leitura como 'entender todas as palavras'.

5.2.1.1 Análise das provas a partir dos textos

O estudo das oito provas permite que se caracterizem alguns dados, a fim de compor o perfil dos exames de proficiência em leitura em francês da UniB. Após realizado o levantamento dos textos, foram analisados os mesmos aspectos aplicados à universidade anterior: quantidade de textos e extensão; texto autêntico *versus* texto digitado; textos completos *versus* excertos; o fato de fornecer a fonte completa ou não; a apresentação do tema como relevante e/ou atual; o gênero; o tipo de pergunta; a complexidade do texto (nível vocabular ou temático, já que a organização corresponde à estrutura de textos informativo-jornalísticos). Seguem-se os quadros relativos a essa apresentação, um considerando a forma, outro, o conteúdo dos textos.

Quadro B - Descrição das Provas da UniB - Apresentação da Forma dos Textos

Anos/Aspectos	Quantidade de textos/Extensão	Texto autêntico versus digitado	Fonte	Texto completo ou excerto
1998 I semestre	1/40 linhas	Digitado	Informada	Completo
1998 II semestre	1/36 linhas	Digitado	Somente autoria	Completo
1999 I semestre	1/39 linhas	Digitado	Informada	Completo
1999 II semestre	1/41 linhas	Digitado	Informada	Completo
2000 I semestre	1/40 linhas	Digitado	Somente o jornal	Completo
2000 II semestre	1/32 linhas	Digitado	Informada	Completo
2001 I semestre	1/39 inhas	Digitado	Informada	Completo

2001 II semestre	1/40 linhas	Digitado	Informada	Completo
Total	8 textos	Todos digitados	6/8 Informada	Todos completos

Quanto aos dois primeiros aspectos, sintetizados nesse quadro, é possível afirmar que a tendência da UniB no que diz respeito à quantidade de textos é de selecionar um único texto, os quais por serem breves, são apresentados sob sua forma completa e com a informação relativa à fonte informada, ainda que de forma incompleta de acordo com o II semestre de 1998 e o I de 2000. A apresentação formal dos textos perde em autenticidade, uma vez que todos os artigos são digitados.

Quadro C - Descrição das Provas da UniC - Apresentação Textual

	Título/tema	Gênero	Propósito	Grau de complexidade
98/I	Un jeu universel	Informativo-jornalístico	Comentar a respeito da Copa do Mundo;	Básico
98/II	D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes	Acadêmico-científico	Discutir os critérios de avaliação das instituições de ensino superior francesas;	Básico
99/I	Quelle responsabilité pour l'école dans la cité?	Informativo-pedagógico	Comentar sobre os problemas escolares da educação francesa;	Básico
99/II	La faim dans le monde	Informativo-jornalístico	Discutir as implicações políticas quanto ao problema mundial da fome;	Básico
00/I	Apprendre à distance, un choix	Informativo-pedagógico	Comentar sobre a nova experiência de aulas à distância;	Básico
00/II	Faut-il stopper l'urbanisation?	Infomrativo-jornalístico	Expor problemas relativos a comunidades urbanas;	Básico
01/I	Grefe réussie du premier coeur artificiel entièrement autonome	Informativo-jornalístico	Relatar a experiência de corações implantados;	Básico
01/II	Comment être de bons parents?	Infomrativo-jornalístico	Criticar a dificuldade de ser pais na atualidade;	Básico

É possível caracterizar o exame de proficiência da UniB como uma prova que apresenta uma temática atual, mas cujo gênero não é de todo apropriado para testar leitura de candidatos aos cursos de pós-graduação. O propósito dos textos é de comentar e de assim apresentar ao leitor textos de reflexão geral sem pertinência direta para seu trabalho

de pesquisa. Quanto à complexidade, todos os textos apresentam uma temática geral com vocabulário transparente, sendo, portanto, considerados de nível básico.

5.2.1.2 Análise das provas a partir das questões

Quanto à elaboração das questões que compõem as provas da UniB, formulou-se igualmente um quadro-síntese desses dados, agrupando-os segundo os aspectos relativos à instrução; à operação exigida do leitor e ao tipo de pergunta. Apresentarei as instruções, comentando a seguir a operação exigida do leitor em cada pergunta, além de classificá-la segundo as categorias sugeridas por Marcuschi (2001). Salienta-se que esta é a única instituição dentre as três que dispõe das questões em língua materna.

Quadro D - Descrição das Provas - Apresentação das Questões

Ano	Questão	Operação exigida	Tipo de pergunta
98/I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explique por que o futebol é uma manifestação de universalidade. (2§) 2. De onde provém a eficácia de uma equipe? (3§) 3. A que possível problema se refere o 4º parágrafo? 4. Por que o futebol é uma lição de espera? (6§) 5. Como se explica o grande interesse do público pela Copa do Mundo? 6. Transcreva as expressões do 1º parágrafo que indicam tratar-se de um texto anterior à Copa do Mundo. 7. Transcreva o verbo subentendido na oração 'l'Uruguay le Brésil en finale au stade Maracanã en 1950' (linha 30) 8. Cite dois sinônimos de 'partie', encontrados no 6 §. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar a idéia principal do texto; 2. Reescrever informação; 3. Identificar informação específica no texto; 4. Identificar a mensagem global do texto; 5. Identificar o objetivo do texto; 6. Reconhecer aspectos lingüísticos referentes à temporalidade no texto; 7. Reconhecer aspecto lingüístico no texto; 8. Reconhecer informação lingüística no texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cópia 2) Cópia 3) Objetiva 4) Objetiva 5) Cópia 6) 7) e 8) <p>Metalingüística</p>
98/II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintetize, num breve parágrafo, os resultados que o autor espera obter na avaliação da universidade. 2. Qual é a posição do autor sobre as atividades de ensino e pesquisa? 3. Traduza as frases sublinhadas no texto. 4. Preencha o quadro abaixo, indicando o infinitivo e a tradução das formas verbais dadas na primeira coluna, exemplo: 'n'évaluerons pas' - évaluer- não avaliaremos; 5. Transcreva as partes do texto a que se referem as expressões e os pronomes abaixo, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localize idéia principal do texto; 2. Reconhecer o ponto de vista do autor expresso explicitamente no texto; 3. (Análise posterior); 4. Reconhecer informação lingüística relativa a verbos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Global 2) Inferencial 3) - 4) e 5) <p>Metalingüística</p>

	a exemplo de: 'les deux impératifs': formation à une culture générale et de formation professionnelle.	5. Reconhecer informações lingüísticas.	
99/I	<ol style="list-style-type: none"> Qual é o problema levantado nas primeiras linhas do texto? O que declara Thierry Tuot (linha 07)? O que se propõe no parágrafos das linhas 11 a 17? O que declara Jean-Claude Fortier (linha 24)? Que problema se aponta no parágrafo das linhas 25 a 32? O que sugere a educadora Suzanne Citron? Traduza a declaração de Claude Allègre (linha 33) Traduza a declaração de Ségolène Royal (linha 37) A que se refere o pnome y da frase 'n'y croyez pas' (linha 09)? Traduza a expressão 'mettre le je en jeu' (linha 09) 	<ol style="list-style-type: none"> Identificar a idéia principal do texto; Reconhecer o ponto de vista do autor; Destacar informação chave no texto; Transcrever o ponto de vista do autor; Identificar informação chave no texto; (Análise posterior); (Análise posterior); Reconhecer informação gramatical por meio de um anafórico; Reconhecer informação lingüística. 	<ol style="list-style-type: none"> Global Cópia Objetiva Cópia Objetiva - - e 9) Metalingüística
99/II	<ol style="list-style-type: none"> Por que 750 pessoas sofrem de fome e de desnutrição? Qual a resposta à pergunta do texto: 'Comment résoudre la faim'? O que impede que se resolva de uma vez por todas o problema da fome? Traduza a expressão 'pourtant' (linha 12) O que você entende pela expressão 'tiers monde' (linha 10)? Traduza e diga a que antecedentes textuais se referem as expressões pronominais abaixo, a exemplo de: 'celui' (linha 2). Traduza a parte do texto compreendida entre as linhas 24 e 28. Traduza a parte do texto compreendida entre as linhas 35 e 38. 	<ol style="list-style-type: none"> Localizar informação chave no texto; Identificar o objetivo do texto; Reconhecer informação chave do texto; (Análise posterior); Expor ponto de vista; Reconhecer informação gramatical no texto; 7 e 8. (Análise posterior). 	<ol style="list-style-type: none"> Global Inferencial Objetiva - Subjetiva Metalingüíst. - -
00/I	<ol style="list-style-type: none"> No primeiro parágrafo do texto, há três expressões indicadoras de tempo presente, passado e futur. Cite-as. Que razões levavam as pessoas a solicitar ensino à distância no passado? Quais são as novas razões apresentadas para recorrer ao ensino à distância daqui para frente? O que se diz, no segundo parágrafo, a respeito dos cursos por correspondência? Por que razões buscam o ensino à distância, a exemplo de: a) as crianças e os jovens? Traduza as frases contidas entre as linhas, a exemplo de 14-15. 	<ol style="list-style-type: none"> Reconhecer aspecto lingüístico; Identificar informação específica no texto; Localizar idéia principal do texto; Identificar informação específica no texto; Identificar informação específica no texto; (Análise posterior). 	<ol style="list-style-type: none"> Objetiva Cópia Cópia Cópia Objetiva -
00/II	<ol style="list-style-type: none"> Cite, em forma de itens, os argumentos a favor da urbanização. A que se refere a expressão 'cette question' (linha 17) Cite dois temas sobre os quais se concentram os debates em torno da urbanização. A quem cabe a responsabilidade pelos problemas vividos pelas populações urbanas? Quais são os 'desafios da urbanização' (linhas 27-28) citados pelo texto? Traduzir passagens x, y, z do texto; 	<ol style="list-style-type: none"> Localizar informação chave no texto; Reconhecer aspecto lingüístico; Identificar informação específica no texto; Localizar idéia principal no texto; Identificar informação chave no texto; (Análise posterior); Reconhecer aspecto lingüístico. 	<ol style="list-style-type: none"> Objetiva Metalingüíst. Objetiva Cópia Cópia -

	7. A que elementos textuais se referem os Seguintes pronomes, a exemplo de: elle (linha 01)?		7) Metalingüíst.
01/I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que fato é narrado no texto? 2. O que é e para que foi feito o 'Abiocor'? 3. Descreva a 'revolução' de que fala o texto (linha 15). 4. Por que o silêncio dos médicos? 5. Que experiências anteriores foram realizadas? 6. O que diz David Faxon, presidente da Associação americana do coração? 7. Traduza as expressões do texto destacadas, tais como: x,y e z; 8. Qual o sentido, no texto, da frase: 'cette première marque un 'tournant' (linha 35-6)? 9. Copie do texto e traduza a) os três primeiros verbos que estão no presente do indicativo; b) os três primeiros verbos que estão no 'passé composé'. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar idéia principal do texto; 2. Identificar informação chave no texto; 3. Reconhecer informação específica do texto; 4. Idem; 5. Idem; 6. Reconhecer ponto de vista do autor expressa explicitamente no texto; 7. (Análise posterior); 8. Reconhecer aspecto lingüístico de cunho semântico; 9. Reconhecer aspecto lingüístico gramatical. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Global 2) Objetiva 3) Objetiva 4) Cópia 5) Cópia 6) Cópia 7) - 8) e 9) Metal.
01/II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem diz interessar-se pelo bem-estar das crianças? 2. A que perigo se refere a palavra 'danger' (linha 05)? 3. O que pode produzir sobre os pais a concepção ideal do tratamento devido às crianças? 4. De que depende a resposta à pergunta: 'qu'est-ce que 'bien traiter' un enfant à l'aube du III millénaire'? (linha 13) 5. Como é considerada a criança no século XVIII? 6. Em que contribui a urbanização (linha 33) para a vida da família moderna? 7. A) Transcreva uma frase que apresente um verbo no passado; b) no futuro. 8. Traduza: 'Ce n'est qu'à partir du XVIII siècle que le monde de l'enfance se constitue en un groupe spécifique'. 9. A que antecedente se refere a expressão 'ces idées' (linha 04)? 10. A que antecedente remete a expressão 'dès lors' (linha 28)? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar informação específica no texto; 2. Idem; 3. Idem; 4. Identificar a idéia principal do texto; 5. Localizar informação chave no texto; 6. Localizar informação específica no texto; 7. Reconhecer aspectos lingüísticos referentes à gramática verbal; 8. (Análise posterior); 9. reconhecer aspecto lingüístico referente à gramática textual; 10. Idem 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cópia 2) Cópia 3) Cópia 4) Objetiva 5) Objetiva 6) Objetiva 7) Metaling. 8) - 9) Metaling. 10) Metaling.

A síntese desses dados permite reconhecer que há uma predominância de perguntas cujo propósito é reproduzir o texto. Recuperando-se as categorias sugeridas por Marcuschi (2001), da seção anterior deste capítulo, é possível classificar as perguntas da UniB como integrantes do primeiro e terceiro grupos, de acordo com a organização que estabeleci para esta análise. Organizei então um primeiro grupo que reúne perguntas próximas, como 1) A cor do cavalo branco de Napoleão, 2) Cópias e 3) Objetivas. São perguntas de caráter decodificador, pois a primeira auto-responde-se conforme o próprio nome, a segunda

compõe-se de perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frase ou palavras e as objetivas, são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. Do terceiro grupo, 6) Subjetivas, 7) Impossíveis e 8) Metalingüísticas, destaco a última, pois há uma solicitação recorrente quanto a questões formais como palavras e expressões. As perguntas da UniC ou operam estratégias de localização específica no texto ou de tradução de itens lexicais, o que pode ser feito através da consulta ao dicionário ou gramática. As questões que privilegiam cópia/tradução e as metalingüísticas, que são a maioria, exigem do leitor uma habilidade de leitura que focaliza principalmente o reconhecimento de vocabulário e de estruturas, não privilegiando inferências, nem a escrita na língua materna, como vimos na UniA. Conforme Gibbons (2002), exige-se aí um leitor primordialmente decodificador e algumas vezes um leitor usuário. Tal perspectiva vai ao encontro de um modelo subjacente de leitura bastante próximo ao ascendente, em que a competência em leitura implica a compreensão (tradução) das palavras e das estruturas.

5.2.1.3 A tradução

A tradução aplicada à testagem de proficiência em leitura em FLE é recorrente na UniB, seja nas respostas de identificação de informações específicas, seja na tradução de algumas palavras, expressões ou breves partes do texto. O quadro abaixo apresenta as tarefas explícitas de tradução.

Quadro E - Descrição das Provas da UniB - Tradução

Ano	Tema/Título	Ordem	Frase/Parte
98/I	Un jeu universel	▪ Traduza:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 'Tous les Européens jouent et aiment le football'. (linha 08) ▪ '...une déclinaison du thème de la chute et du rachat' (linha 26-7). ▪ 'Les acteurs de ces exploits ont gagné parce qu'ils ont été portés par une épopée...' (linhas 30-1). ▪ '...vingt-deux hommes courent après une balle' (linha 38)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ 'Mais ce n'est qu'un jeu'. (linha 40)
98/II	D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traduza as frases sublinhadas no texto: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui sera évalué et quoi? ▪ Après l'évaluation d'un établissement, on devrait pouvoir dire ce qui, chez lui, fonctionne bien ou mal, ce que l'on peut corriger et améliorer. ▪ (on sait que tout déséquilibre dans ce domaine aboutit à des excès nuisibles). ▪ Cela ne veut pas dire que l'un d'eux doit être négligé devant l'autre;; ▪ (...) analogues à celles que nous connaissons dans d'autres grands pays.
99/I	Quelle responsabilité pour l'école dans la cité?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traduza a declaração de Claude Allègre (linha 31); ▪ Traduza a declaração de Ségolène Royal (linha 37); ▪ Traduza a expressão: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre reprend ces arguments dans son discours de clôture: 'L'école doit assurer l'égalité des chances. Il n'y a pas de filière, pas de discipline, pas de section plus nobles que d'autres. À l'expression 'ascenseur social', je préfère la notion d'escalier social: la justice sociale, c'est aider tous les jeunes à gravir les marches une par une'. ▪ Ségolène Royal, ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, résume simplement les objectifs de l'école dans une société toujours plus exigeante: 'Raccrocher ceux qui décrochent et ne pas décevoir ceux qui s'accrochent'. ▪ 'mettre le 'je' en 'jeu' (linha 09)
99/II	La faim dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traduza a expressão: ▪ Traduza a parte do texto compreendida entre as linhas 24 e 28. ▪ Traduza a parte do textot compreendida entre as linhas 35 e 38. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourtant (linha 12) ▪ Enfin, une trentaine de millions de personnes souffrent de la faim parce qu'elles vivent dans des pays en guerre, sont victimes de famines, parfois délibérées, et dépendent de l'assistance alimentaire internationale pour survivre: le monde compte environ 25 millions de réfugiés et autant de déplacés (personnes ayant dû quitter leur foyer sans toutefois franchir de frontières) ▪ (...) Reste que la faim ne disparaîtra jamais de la surface de la terre si elle continue d'être utilisée comme l'arme par excellence des conflits des pauvres, si la communauté internationale accepte que des populations puissent être sacrifiées pour des raisons/39 politiques sans se mobiliser.
00/I	Apprendre à distance, un choix	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traduza as frases contidas entre as linhas: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 14-5: Si les programmes disponibles venaient et s'adressaient au monde anglosaxon, la francophonie rattrape aujourd'hui son retard. ▪ 28-9: Avant de signer son contrat de formation, il faut examiner soigneusement les programmes, la charge de travail, les méthodes pédagogiques et le coût. ▪ 34-5: Les organismes privés sont pléthore et de qualité variable, on trouve le pire comme le meilleur. ▪ 38-9: Ceux-ci peuvent varier du simple au triple pour une même préparation ou un module identique!
00/II	Faut-il stopper l'urbanisation?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traduzir as passagens abaixo: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Malgré les multiples effets nuisibles qu'elle engendre...(linha 01) ▪ Ceux qui vivent dans le centre (linha 04) ▪ (les habitants des villes) ont des niveaux de revenus plus élevés (linhas 5-6) ▪ De même, les zones urbaines facilitent la mise en place de services de santé (linhas 10-1)
01/I	Grefe réussie du premier coeur artificiel entièrement autonome	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traduza: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ '... pourrait redonner espoir à des milliers de malades' (linha 03) ▪ '... et qui ne peuvent pas subir de transplantation d'un coeur humain'. (linha 01) ▪ '... cette première représentait un jalon important pour la recherche médicale' (linha 26)

01/II	Comment être de bons parents?	▪ Traduza:	▪ 'ce n'est qu'à partir du XVIII siècle que le monde de l'enfance se constitue en un groupe spécifique'.
-------	-------------------------------	------------	--

Pode-se verificar que a tradução é solicitada explicitamente nos oito textos levantados. Tal exercício reforça a análise anterior sobre a forma de abordar a leitura em língua estrangeira, pois tem-se demandas que vão ao encontro de um modelo subjacente predominantemente ascendente, como podemos ver mais detalhadamente na seção a seguir.

5.2.2 A prova: o conceito de leitura subjacente

A fim de ilustrar os dados levantados nessa análise de quatro anos, pense ser adequado legitimar tal estudo por meio da aplicação de tais critérios em um exame especificamente, analisando uma prova típica de proficiência em leitura em língua francesa da UniB, por meio do exame do II semestre de 1999, a qual se apresenta em duas folhas, ambas digitadas, conforme descrição do quadro a seguir.

<p>Apresentação da prova:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um texto de uma página, com quarenta e uma linhas numeradas e não quarenta como indicado nas orientações. O questionário, que é como se apresentam as questões da prova, segue abaixo das orientações e o texto na folha seguinte; - Essa metade da primeira folha, que se intitula 'Questionário', é seguida de uma orientação para após a leitura responder às questões (7), que se seguem. <p>Descrição e análise do texto:</p> <p>Texto digitado, cujo título, 'La faim dans le monde', apresenta-se com letras maiúsculas e em negrito, as linhas são numeradas, além de haver o destaque em negrito de algumas passagens e uma espécie de subtítulo. As quarenta e uma linhas são finalizadas com a indicação bibliográfica entre parênteses.</p> <p>O teor do texto, já anunciado pelo título, trata da questão da fome no mundo. A autora e a fonte remetem para uma publicação parisiense, de 1996. Aparentemente tem-se 10 parágrafos, mas como os mesmos não apresentam recuo, a formatação de texto resta prejudicada pelo aspecto visual de um grande bloco de informações.</p>

Descrição e análise das questões:

Prova composta de 7 perguntas, as quais, com exceção das 3 primeiras, seguem com a indicação específica de onde as respostas encontram-se com o número da linha determinado. Observa-se não haver uma seqüência linear conforme a informação apresentada no texto, uma vez que uma indicação de resposta pode estar na linha 40, a exemplo da questão 6.d) e a seguinte, 7, nas linhas 24 e 28. As três primeiras perguntas não têm indicação de página e não apresentam a solicitação direta de tradução, ao passo que a partir da questão 4 até a 8, todas questões demandam explicitamente tal atividade. Pelo fato de apresentarem-se antes do texto podem ser interpretadas como balizadores para a leitura.

O gênero no qual se enquadra o texto submetido para o exame é o informativo-jornalístico, cujo tema, o problema da fome e da desnutrição no mundo, traz à discussão um problema governamental quanto à má distribuição de renda. Quanto ao leiaute, a disposição do texto apresentada como está, conforme a descrição anteriormente indicada, sobretudo pelo fato de o texto ter sido digitado e destacando as questões que seriam abordadas pelo questionário, sinaliza as respostas, privilegia o texto como um objeto de exame para testar conhecimento lingüístico, focalizando tradução de trechos, palavras e estruturas gramaticais. As quarenta e uma linhas do texto são subdivididas em o que aparentam ser dez parágrafos, já que eles não têm tal formatação.

Ainda que o tema trate de uma problemática internacional sob a ótica informativa, não o consideramos o mais adequado para uma prova de proficiência em leitura de língua estrangeira para alunos de pós-graduação, cujo objetivo é testar a habilidade leitora de textos científicos. Como apontado, as sete questões caracterizam-se por serem questões de localização da informação bem como por explorarem o texto por meio da tradução. Isso, reforçado pelo fato de haver nas orientações o cuidado para que as respostas sejam baseadas exclusivamente no texto, caracteriza um modelo de leitura ascendente subjacente à prova, privilegiando o texto em si como principal fonte de sentido, já que sua abordagem não considera o contexto de produção, circulação e recepção. As perguntas focalizam a

tradução e a reprodução de respostas facilmente localizáveis no texto. A seguir é possível visualizar o texto analisado, ou seja, a prova do II semestre de 1999.

TEXTO 1 - PROVA DO II SEMESTRE DE 1999

LA FAIM DANS LE MONDE

01 La faim persiste dans un monde d'abondance parce que la nourriture est mal répartie. Le
02 problème de l'injustice de la répartition n'a rien à voir avec celui des disponibilités:

03 - dans les pays développés, 1,2 milliard de personnes disposent en principe,
04 chacune, de plus de 3 400 calories par jour, soit 50% de plus que leurs besoins, mais
05 chômage et exclusion ont provoqué la résurgence d'une nouvelle pauvreté qui se traduit,
06 entre autres, par des carences alimentaires chez les personnes les plus vulnérables et les
07 plus isolées: sans domicile fixe, personnes âgées, mais aussi jeunes ayant quitté leur
08 famille et ne percevant pas d'aides sociales;

09 - dans les pays en développement, les disponibilités aussi sont suffisantes: les
10 quelque 4 milliards et demi de personnes du tiers monde pourraient, si la nourriture était
11 également répartie, disposer chacune de 2 500 calories par jour, soit près de 20% de plus
12 que leurs besoins! Pourtant, 750 millions de personnes souffrent de malnutrition.
13 Pourquoi?

14 1) **parce qu'elles ne produisent pas suffisamment pour subvenir à leurs besoins:**
15 trois quarts d'entre elles sont des ruraux, dont la plupart pratiquent une agriculture
16 d'autosubsistance précaire dans des régions isolées, enclavées ou marginales sur le plan
17 climatique,

18 2) **parce qu'elles sont trop pauvres pour acheter la nourriture qu'elles ne**
19 **produisent pas elles-mêmes,** quand bien même celle-ci serait disponible dans leur
20 environnement proche,

21 3) **parce que leurs habitudes alimentaires sont souvent néfastes,** notamment pour
22 les jeunes enfants, entretenant une malnutrition d'ignorance que l'éducation, l'éducation
23 des mères, permettrait de résoudre.

24 Enfin, une trentaine de millions de personnes souffrent de la faim parce qu'elles vivent
25 dans des pays en guerre, sont victimes de famines, parfois délibérées, et dépendent de
26 l'assistance alimentaire internationale pour survivre: le monde compte environ 25
27 millions de réfugiés et autant de déplacés (personnes ayant dû quitter leur foyer sans
28 toutefois franchir de frontières).

29 **Comment résoudre la faim?**

30 La démocratie et la paix pour ceux qui sont victimes des famines, des politiques de
31 développement rural et une meilleure justice sociale, alliées à la généralisation de
32 l'instruction primaire, pour ceux qui souffrent de malnutrition permettraient dès
33 aujourd'hui de venir à bout de la faim. Malheureusement, les problèmes alimentaires
34 d'une partie de l'humanité ne sont pas considérés comme des priorités internationales.
35 (...)

36 Reste que la faim ne disparaîtra jamais de la surface de la terre si elle continue d'être
37 utilisée comme l'arme par excellence des conflits des pauvres, si la communauté
38 internationale accepte que des populations puissent être sacrifiées pour des raisons
39 politiques sans se mobiliser.

40 Cette question-là reste en suspens dans un monde où progressent les égoïsmes
41 nationaux, particulièrement de la part des pays les plus riches, au Nord comme au Sud.

(Sylvie Brunel, *Cahiers français*, n° 278, Paris, 1996.)

5.2.3 Análise das respostas dos candidatos

5.2.3.1 Análise das respostas de duas candidatas consideradas proficientes

Optei por analisar dois candidatos classificados como proficientes, pois em um universo de 23 inscritos, 20 foram aprovados, 2 reprovados e 1 ausentou-se da prova, conforme pode-se constatar no Anexo A. Dessa forma, a partir dos dois candidatos considerados não proficientes, busco realizar a análise em contrapartida de 2 considerados proficientes.

A análise das respostas de 2 dentre os 20 candidatos considerados proficientes na UniB, II Semestre de 1999, permitiu estabelecer algumas características necessárias para o que está sendo considerado aqui como 'um leitor proficiente'. Pode-se destacar a tradução literal e a tradução livre próxima ao texto, como as duas categorias que sintetizam o tipo de respostas que classifica tais candidatos como proficientes para esta instituição.

A seguinte resposta é um exemplo de tradução literal, alguns problemas lexicais e de estrutura frasal, como podemos verificar.

Questão nº1	Resposta: Candidata 1 - P
<p>La faim persiste dans un monde d'abondance parce que la nourriture est mal répartie. Le problème de l'injustice de la répartition n'a rien à voir avec celui des disponibilités:</p> <ul style="list-style-type: none">- Dans les pays développés, 1,2 milliard de personnes disposent en principe, chacune, de plus e 3400 calories par jour, soit 50% de plus que leurs besoins, mais chômage et exclusion ont provoqué la résurgence d'une nouvelle pauvreté qui se traduit, entre autres, par des carences alimentaires chez les personnes les plus vulnérables et les plus isolées: sans Domicile fixe, personne âgées, mais aussi jeunes ayant quitté leur famille et ne percevant pas d'aides sociales.	<p>O texto evidencia que a fome persiste em um mundo de abundância já que a alimentação é mal distribuída. Desta forma há injustiça na repartição e é um problema a parte, das desigualdades existentes.</p> <p>Nos países desenvolvidos 1,2 milhão de pessoas dispoem, em principio c/ uma de mais de 3 400 calorias por dia, ou seja 50% mais que suas necessidades, mas desemprego e exclusão procriam o ressurgimento de uma nova pobreza que se traduz entre outras, de carências alimentares na casa das pessoas mais vulneráveis e sem Domicílio (teto) fixo; pessoas velhas, mas também jovens que deixaram suas casas (lares) e não percebem auxilios sociais.</p>

<p>- Dans les pays en développement, les disponibilités aussi sont suffisantes: les quelque 4 milliards et demi de personne du tiers monde pourraient, si na nourriture était également répartie, disposer chacune de 2500 calories par jour, soit près de 20% de plus que leurs besoins! Pourtant, 750 millions de personnes souffrent de malnutrition. Pourquoi?</p> <p>1) Parce qu'elles ne produisent pas suffisamment pour subvenir à leurs besoins: trois quarts d'entre elles sont des ruraux, dont la plupart pratiquent une agriculture d'autosubsistance précaire dans des régions isolées, enclavées ou marginales sur le plan climatique;</p> <p>2) Parce qu'elles sont trop pauvres pour acheter la nourriture qu'elles ne produisent pas elles-mêmes, Quand bien même celle-ci serait disponible dans leur environnement proche;</p> <p>3) Parce que leurs habitudes alimentaires sont souvent néfastes, notamment pour les jeunes enfants, entretenant une malnutrition d'ignorance que l'éducation des mères, permettrait de résoudre.</p>	<p>Nos países em desenvolvimento, as disponibilidades também são suficientes (cerca de 4,5 milhões de pessoas do terceiro mundo, se tivessem a alimentação repartida c/ equalidade poderiam dispor de 2,500 calorias por dia, ou seja cerca de 20% mais que as suas necessidades. Desta forma, a autora do texto conclui que 750 milhões de pessoas sofrem de desnutrição e fome. E aponta as respostas através de três perguntas, >>>>(não é possível entender a palavra) a estas:</p> <p>1° Estas pessoas não produzem o suficiente para satisfação de suas necessidades pois 3/4 dentre elas (deste grupo) pertencem a zonas rurais, com agricultura e subsistência precária em lugares isolados, encravados (territórios difíceis p/ o cultivo) ou marginais sob o aspecto climático.</p> <p>A segunda razão é assim expressa pela autora: As pessoas são pobres demais pra comprar seus alimentos que eles ã conseguem produzir nem pra si mesmos.</p> <p>E, há ainda uma terceira razão apontada: os hábitos alimentares destas pessoas são nefastos, sobretudo pelas crianças pequenas que são desnutridas não possuem o que lhe é necessário, há ignorância na educação, cuja educação de suas mães permitiria resolver.</p> <p>Desta forma, pelo que foi ressaltado acima, c/ dados Brunel mostra que 750 milhões de pessoas sofrem de fome e desnutrição no mundo.</p>
---	--

Percebe-se que a resposta é tão somente uma cópia traduzida do texto. Observa-se igualmente que a candidata por preocupar-se em traduzir literalmente acaba por incidir em inadequações tais como estruturas sintáticas equivocadas, a exemplo de: 'dispoem, em principio com uma de mais', o esquecimento da acentuação de algumas palavras e a invenção de outras (igualdade), escolhas lexicais, como o emprego de 'repartição' e de 'percebem', no primeiro e segundo parágrafos respectivamente, que são a tradução mais literal de 'répartition' e 'percevant', mas não as mais adequadas nesse contexto, já que uma relaciona-se à 'distribuição' e a outra ao 'recebimento'.

Considero pertinente destacar que esta prova enquadra-se dentro das duas categorias destacadas quanto às repostas, pois ela parece ser aprovada por denunciar capacidade de decodificação, ainda que persistam problemas lexicais ou de compreensão global, a exemplo da resposta à questão 4, em que afirma justamente o contrário do contexto: "*Portanto*", ou "*conclui-se assim*" ou "*desta forma*", quando a palavra em questão era o falso cognato '*pourtant*', que significa '*no entanto*'.

A segunda candidata considerada proficiente apresenta para a primeira resposta um texto próximo ao original, inclusive com algumas palavras não traduzidas. De uma forma bem mais resumida, a resposta, no entanto, apresenta as informações essenciais, conforme pode-se observar no excerto a seguir:

Questão n° 1	Resposta: Candidata 2 - P
Idem ao excerto anterior.	Porque há, no mundo, o problema da injustiça da <u>repartição</u> da alimentação e, também, porque as pessoas não produzem o suficiente por <u>subvenir</u> as suas necessidades; porque são muito pobres para comprar a alimentação que elas próprias não produzem e, por fim, porque seus hábitos alimentares são, freqüentemente , nefastos.

5.2.3.2 Análise das respostas de dois candidatos considerados não proficientes

Assim como as candidatas consideradas proficientes, os não proficientes apresentam traduções literais ou mais próximas possível do texto original, mas demonstram também limitações maiores quanto ao vocabulário e maior descuido em relação à redação na língua materna, como pode ser verificado nas respostas em destaque que se seguem:

Questão n° 1	Resposta: Candidato 1 - NP
Idem ao excerto destacado	Porque nos países em desenvolvimento não se produz alimentação com calorias necessárias para subsistência da população pobre de todas as idades. Na densidade demográfica destes países soma-se como fator causador, o fato da produção agrícola

na parte anterior.	precária devida a guerras. Também deve-se considerar os maus hábitos alimentares das populações pobres destes países como agente causador de subnutrição.
--------------------	---

A leitura desta resposta evidencia a dificuldade em compreender o texto, sobretudo pela interferência do nível lingüístico lexical, em que são traduzidas palavras que sequer encontram-se no artigo como 'densidade demográfica', que na produção em português revelam sérios problemas de coerência. Da mesma forma, observamos tal dificuldade no segundo candidato, que não só apresenta problemas de vocabulário como também de redação na língua portuguesa.

Questão n° 1	Resposta: Candidato 2 - NP
Idem ao excerto correspondente anterior.	<p>Nos países (em) desenvolvimento as disponibilidades também são suficientes, se 4 milhões e meio de pessoas, um terço do mundo poderiam se o alimentação fosse fielmente repartida, dispendo cada um de 2.500 calorias por dia. E mais de 20% de suas necessidades. Entretanto, 750 milhões de pessoas sofrem de má nutrição. Por quê?</p> <p>1.1 Porque os países em desenvolvimento não produzem suficiente para subsidiar as suas necessidades. Tres quartos dentre eles são rurais, cuja maior parte praticam uma agricultura de auto-subsistência precária em regiões isoladas, inclusive marginalizados sobre (ou quanto) no plano climático.</p> <p>1.2 Porque eles tem trabalhado mais para encontrar a alimentação que eles mesmos não produzem quanto bem, isto seria disponível dentro de seu próprio meio.</p> <p>1.3 Porque seus hábitos alimentares são geralmente nefastos, notadamente pelos jovens adolescentes, entretanto, uma má nutrição dada e pela ignorância da qual a educação e as mães permitem resolver.</p>

Como é possível verificar, sobretudo nesta última resposta, as dificuldades de conhecimento em nível lexical aliadas à complexidade da escrita produzem um texto que não corresponde ao sentido do original, ainda que prime pela proximidade da forma enquanto resposta.

Reconhece-se, a partir da análise dessas respostas (e as mesmas características são reproduzidas nas demais), que os dois tipos de candidatos apresentam características similares, aquelas com maior nível lexical e organizacional, estes com defasagens maiores

no que diz respeito ao léxico e ao desempenho na redação em língua portuguesa. Conclui-se que o leitor pesquisador considerado proficiente pela UniB é alguém que traduz e se aproxima do texto original, revelando que consegue decodificar o texto fonte mesmo que com algumas inadequações de produção textual.

5.2.4 Conclusão

A análise das provas de proficiência da UniB revela que, embora dirija o leitor para uma leitura com propósitos, ela privilegia a cópia traduzida de informações específicas do texto, exercícios explícitos de tradução e perguntas metalingüísticas. Essas características revelam uma visão de um leitor principalmente decodificador. Novamente, cabe chamar a atenção para a relação entre a tradução e a testagem de leitura. Embora possa se dizer que um nível limiar de conhecimento de vocabulário e da estrutura sintática da língua-alvo parece ser fundamental para evidenciar o mínimo de compreensão, a leitura exigida aqui se limita à tradução como decodificação, já que, muitas vezes, o sentido construído na língua materna pelo candidato em sua produção revela ainda problemas de atribuição de sentido para o texto como um todo e/ou problemas de redação. Se não podemos distinguir se essas inadequações do texto em português são problemas de leitura em francês ou de escrita em português, torna-se tênue a validade de tal prova para medir leitura e, principalmente, leitura como um processo além da decodificação.

As provas apresentam algumas inadequações quanto ao formato, como sua digitação, que prejudica o caráter de autenticidade do material, reforçado pela ausência de referências bibliográficas e/ou pela sua incompletude. Isso faz com que as condições de

produção do material não possam ser consideradas, o que acarreta prejuízo para as condições de recepção da prova.

No que diz respeito ao gênero textual, a seleção dos textos é via de regra baseada na tipologia informativo-jornalística. O candidato acaba por confrontar-se com leituras que fogem do teor acadêmico-científico que deveria ser o foco de um exame de proficiência em leitura, para esta população.

5.3 As Provas de Proficiência em Língua Francesa em Quatro Anos na UniC

Conforme o delineamento da presente pesquisa, determino o período de quatro anos, compreendidos entre 1998 e 2001, I e II semestres, para analisar as provas da terceira instituição do escopo de nosso estudo. Porém, como esta instituição não teve candidatos inscritos em língua francesa, no I semestre de 2000, analisarei sete provas ao total e não oito como verificou-se na universidade anterior, tampouco nove como na UniA. Além disso, deve-se retomar o fato de que este campo da investigação foi incorporado ao estudo somente em um período posterior ao trabalho, de acordo com os dados que se pode averiguar no Anexo A

5.3.1 Descrição das provas

Os dados relativos à apresentação das provas são comuns ao longo desses quatro anos. Ou seja, há uma folha de rosto, que corresponderia à capa, em que se apresentam os dados da instituição, o nome da prova, o período de aplicação quanto ao ano e ao semestre e as instruções, as quais se repetem ao longo dos anos. Quanto à formatação, a prova

apresenta as mesmas características durante o período analisado. Tem-se, portanto, a capa seguida de um texto, o qual é, por sua vez, igualmente seguido das perguntas relativas à sua abordagem e um segundo texto que reproduz tal formatação, conforme o quadro síntese a seguir.

Quadro A - Descrição das Provas da UniC - Apresentação Formal

Instituição: UniC			
Período: I/1998	I/1999	*****	I/2001
II/1998	II/1999	II/2000	II/2001
Instruções:			
<ul style="list-style-type: none"> - Responda às questões de resposta livre nas folhas pautadas que se encontram grampeadas junto com esta prova. Nas questões de escolha múltipla, marque a resposta correta na própria folha de perguntas. - Use como rascunho as folhas em branco igualmente anexadas. ATENÇÃO!!! Estas folhas não devem ser destacadas da prova! - É permitido somente o uso de dicionário convencional (não eletrônico), de uso individual e exclusivo. - Ao final da prova, entregue todas as folhas, inclusive as de rascunho, e assine a ata de presença. - Duração da prova: 4 horas. - As respostas devem ser formuladas em português. - Responda à caneta. - NOME DO CANDIDATO (LEGÍVEL): _____ 			

Os dados sintetizados nesse quadro quanto à descrição da prova em quatro anos permitem que se comentem algumas observações. Há, por exemplo, o reconhecimento de uma instrução padronizada para todas as provas de língua estrangeira, daí não haver nesta, especificamente, nenhum questão de múltipla escolha, à exceção do primeiro texto disponibilizado para prova no I semestre de 1998. Deve-se observar igualmente a instrução para a formulação de questões classificadas por esta instituição como de resposta livre. O candidato tem o maior tempo para realizar seu exame (4 horas) se comparado à UniA, (2h e 30min) e à UniB (2 h). Em contrapartida, tem também o maior volume de informações para gerenciar, já que todas as provas apresentam dois textos: um de cunho mais amplo e outro voltado para a área de concentração da maioria dos candidatos inscritos naquele período. A

seguir passarei a analisar as provas que constituem cada um dos anos do período de análise.

5.3.1.1 Análise das provas a partir dos textos

Após realizado o levantamento dos textos e sua análise, verifiquei os seguintes aspectos: a quantidade de textos apresentados em cada prova, compreendendo-se aí igualmente sua extensão; o texto autêntico *versus* o texto digitado; a apresentação da fonte; o fato de se dispor de um texto completo ou apenas de um excerto; a apresentação do tema como relevante e/ou atual; o gênero; o propósito; além da complexidade do texto seja em nível vocabular ou temático.

Esses aspectos foram organizados em quadros, para que se pudesse sintetizar tais informações. Inicialmente, organizaram-se os aspectos relativos à forma, conforme o quadro a seguir:

Quadro B - Descrição das Provas da UniC - Apresentação da Forma dos Textos

Anos/Aspectos	Quantidade de textos e extensão	Texto autêntico versus texto digitado	Fonte	Texto completo ou excerto
1998/I Semestre	2: 70 e 52 linhas	Ambos digitados	Ambos informados	Ambos completos
1998/II Semestre	2: 85 e 63 linhas	Ambos autênticos	Não informadas	Ambos completos
1999/I Semestre	2: 43 e 48 linhas	Um digitado outro autêntico	Ambos informados	Ambos completos
1999/II Semestre	2: 23 e 22 linhas	Ambos digitados	Ambos informados	Ambos completos
2000/I Semestre	-	-	-	-
2000/II Semestre	2: 47 e 40 linhas	Ambos digitados	Ambos informados	Ambos excertos
2001/I Semestre	2: 33 e 34 linhas	Ambos digitados	Ambos informados	Ambos completos
2001/II Semestre	2: 63 e 30 linhas	Ambos digitados	Ambos informados	Um completo outro excerto
Total	14 textos	11 digitados e 3 autênticos	12/14 informadas	11 completos e 3 excertos

De acordo com o quadro, quanto ao fato relativo à quantidade de textos, reconhece-se que a UniC apresenta regularmente dois textos para a testagem de leitura em FLE, sendo ambos de relativa extensão, na maioria digitados, com fonte informada e completos, ainda

que sejam selecionados excertos de textos em alguns períodos como revela o II semestre de 2000 e um texto do II semestre de 2001.

Quanto ao conteúdo, os itens que dizem respeito ao tema, ao gênero, ao propósito e ao grau de complexidade foram organizados no quadro a seguir:

Quadro C- Descrição das Provas da UniC - Apresentação Textual

	Título/tema	Gênero	Propósito	Grau de complexidade
98/I	1) Ils sont fous ces touristes! 2) Il faut en finir avec l'échec scolaire	Informativo-jornalísticos	Comentar sobre o êxodo populacional das férias; Discutir a problemática da educação.	Básicos
98/II	3) Rencontre avec Albert Camus 4) Portrait Haussmann	Informativo-literários	Apresentar uma entrevista feita ao escritor e jornalista Camus; Comentar a respeito da vida pública de Hausmann	Intermediários
99/I	1) Clones: aujourd'hui le mouton, demain l'homme? 2) Mikhail Bakhtine, dialogisme et analyse du discours	Informativo-científicos	Polemizar a questão da clonagem; Apresentar uma obra do teórico em questão.	Intermediários
99/II	1) Résistons à la standardisation! 2) Le bonheur: une définition psychologique	Informativo-jornalístico e Acadêmico-científico	Expor considerações sobre a padronização dos alimentos; Discutir o conceito de felicidade.	Intermediários
00/I	-	-	-	-
00/II	1) Les conquêtes de l'ouest 2) La dernière eclipse du millénaire en France	Informativo-jornalísticos	Discorrer sobre as conquistas históricas realizadas no oeste americano; Comentar a respeito do último eclipse do milênio na França.	Intermediários
01/I	3) Des poissons dans la Seine! 4) Grands défis d'aujourd'hui	Informativo-jornalísticos	Comentar sobre a despoluição no rio Sena; Discutir a globalização.	Intermediários
01/II	1) La concourite 2) L'euro au coeur de la rentrée	Informativo-jornalísticos	Discutir o senso de competição deflagrado no universo educacional, sobretudo no infantil; Apresentar a repercussão da introdução do euro na França	Intermediários

O quadro sinaliza o emprego de títulos que remetem para questões polêmicas da atualidade, reflexo do gênero informativo-jornalístico que predomina na testagem de leitura em FLE da UniC. Além disso, é possível afirmar que, devido à extensão, os textos

assumem um grau de complexidade intermediário em sua maior parte, pois demandam grande agilidade na administração das informações neles apresentadas.

5.3.1.2 Análise das provas a partir das questões

Na mesma linha de pesquisa desenvolvida com as duas universidades anteriores, foi elaborado um quadro de dados relativos às questões apresentadas nas provas desta instituição. Assim, optou-se por apresentar a questão sob sua forma original, a operação exigida e o tipo de pergunta classificado segundo as categorias de Marcuschi (2001), devidamente trabalhadas nas seções anteriores.

Quadro D - Descrição das Provas da UniC - Apresentação das Questões

	Questão original	Operação exigida/Tipo de pergunta
9	Texto I	
8	1. Après une première lecture. Quel est le sujet de cet article? D'après vous, cet article est-il écrit dans le but () d'informer sur les lieux de vacances? () de s'interroger sur les choix de vacanciers? () d'appuyer une campagne sur l'étalement des vacances?	1) Identificar o objetivo; /Objetiva
I	2. Après avoir relu le passage qui va de la ligne 07 à la ligne 16: Quel est le mot le plus fréquent qu'on y trouve? Trouvez des réponses aux questions: Combien de Français partent en même temps? Quand partent-ils? Comment se logent-ils? À quoi occupent-ils leur temps? Quelle impression croyez-vous que veut donner l'auteur? (les lignes 20-22 donnent une réponse à cette question)	2) Localizar informações específicas, além de reconhecer o ponto de vista do autor; /Cópia
	3. L'image que 'les Français d'aujourd'hui, les Européens même' se font de leurs vacances. A) une rupture/ Nouveauté et changement s'opposent à certains mots que vous trouverez entre les lignes 36 et 37. Lesquels? B) 'Les sociologues expliquent gravement...' Pour les sociologues, les gens choisissent des solutions de vacances collectives () parce qu'ils n'ont pas le moyen de faire autrement; () parce qu'ils préfèrent ça à d'autre vacances; () parce qu'ils ne veulent pas être dépaysés. C) Quand il utilise le mot 'gravement', est-ce que l'auteur () admire les sociologues? () se moque d'eux? () parle d'eux d'une manière neutre? D) À partir de la ligne 48, un mot, très important, est répété plusieurs fois. Lequel? Pourquoi est-il important de rencontrer l'autre? Pouvez-vous donner des exemples d'occasions 'de se signaler à l'attention des autres, de se distinguer, de s'ouvrir aux autres' qui peuvent se produire dans les lieux cités au début de l'articles? (lignes 08 à 16) E) Lignes 52 à 59. L'auteur pose une question qui n'en est pas une. 'Et l'on voudrait que...?' C'est une phrase complexe dont voici le schème: 'Et l'on voudrait que ... soient préservées, que chacun recherche... plutôt que de ...?' Parmi les trois phrases suivantes, laquelle résume le mieux ce passage? () Pour l'auteur, l'isolement, l'anonymat se retrouvent lors qu'on va tous dans les mêmes	3) A) Identifier informação chave; / Objetiva B) Identificar informação Específica no texto; /Objetiva C) Reconhecer o ponto de vista do autor; /Inferencial D) Acompanhar e registrar o Desenvolvimento do argumento; /Inferencial F) Resumir idéia chave no Texto; /Global

<p>lieux. () Pour l'auteur, les vacanciers, habitués à l'isolement et l'anonymat, n'ont aucune envie de les retrouver pendant leurs vacances. () Pour l'auteur, les touristes recherchent en vain des campagnes abandonnées et des criques sauvages. Ne les trouvant pas, ils se rendent tous dans les mêmes lieux. 4. Conclusion A Dans le dernier paragraphe se trouve une phrase capitale pour la compréhension de l'article. Quelle est cette phrase? B. Est-ce que cet article () critique le comportement moutonnier des Français en vacances? () souhaite que les Français prennent conscience de leur comportement? () porte un regard tolérant et sympathique sur ce comportement? Texto II 1) D'après le texte, quelle est la situation actuelle du système scolaire français? 2) Quelles sont, selon le reportage, les principales raisons de l'échec scolaire en France? 3) Quel est le niveau d'utilisation de l'ordinateur dans les écoles françaises? 4) Que pensez-vous des 'démarches innovatrices' suggérées dans le reportage pour améliorer l'apprentissage? Choisissez une des démarches référencées dans le texte et faites un commentaire. 5) Êtes-vous d'accord avec l'affirmation: 'La motivation, c'est la clé de la réussite'? Justifiez votre réponse.</p>	<p>4) Identificar a idéia Principal./ Inferencial e Cópia</p> <p>1) Identificar informação chave;/Objetiva 2) Idem 3) Idem 4) Expressar enquanto leitor seu ponto de vista;/Subjetiva 5) Idem</p>
<p>9 Texto I 8 1) Vous connaissez certainement Camus écrivain. Que nous apprend ce texte sur sa carrière? I 2) Dans cette interview, fait-il l'éloge ou la critique de la presse? I 3) D'après lui, pourquoi la presse perd-elle des lecteurs? 4) Comment Camus définit-il le public de la presse à grands tirages? 5) Et pourtant la presse est faite par des professionnels. Que dit Camus de la profession de journaliste? 6) Qu'est-ce qui pousse des intellectuels à faire du journalisme, selon lui? 7) Essayez d'écrire en portugais un paragraphe dans lequel vous exposez avec vos propres mots les idées et les informations principales de l'interview avec Camus! Texto II 1) Quel but politique caractérisait les efforts du Baron Haussmann pour embellir et assainir Paris au 19ème siècle? 2) Pourquoi le baron fut-il attaqué par l'opinion publique et par le Corps Législatif? 3) Comment peut-on expliquer que Paris est toujours encore une ville très agréable, même après le processus de modernisation entamé par Haussmann? 4) Citez d'autres villes qui ont subi des transformations semblables? 5) Traduisez, s'il vous plaît le passage suivant: Administrateur et homme politique français, né à Paris en 1809, mort à Paris en 1891. Préfet de la Seine à partir de 1853, il s'entoura de nombreux ingénieurs (Alphand, Belgrand) pour réaliser ses projets d'embellissement et d'assainissement de la capitale. Il créa des jardins et des parcs (notamment le parc Montsouris), installa de nouvelles gares, traça des grandes avenues aux tracés rectilignes et aménagea des égouts et des réservoirs pour l'approvisionnement en eau de la capitale. 6) Quel est, dans votre avis, l'aspect le plus important de l'oeuvre de Haussmann? 7) Avec quels arguments est-ce que l'auteur du texte renforce son affirmation 'une transformation urbaine spectaculaire' (paragraphe 3)? 8) 'sa principale visée' (paragraphe 4) peut être remplacé par a) ses motifs b) ses raisons c) son but d) sa vision 9) Dans le premier paragraphe on affirme que Haussmann a beaucoup fait pour embellir et assainir Paris. Organisez les exemples donnez dans deux groupes: a) pour embellir b) pour assainir 10) 'de se diriger facilement' (paragraphe 7) peut être remplacé par: a) s'orienter b) conduire une voiture c) marcher</p>	<p>1) Localizar mensagem global; Global 2) Identificar informação chave;/Inferencial 3) Idem 4) Reconhecer ponto de vista do autor;/Inferencial 5) Idem 6) Idem 7) Resumir a idéia central;/Global</p> <p>1) Localizar informação chave;/Objetiva 2) Idem 3) Destacar pontos relevantes para resumo;/Inferencial 4) Localizar informação específica;/Cópia 5) Traduzir informação chave;/Objetiva e Global 6) Expressar seu ponto de vista enquanto leitor;/Subjetiva 7) Reconhecer o desenvolvimento de um argumento;/Inferencial 8) Reconhecer aspecto lingüístico;/Metaling. 9) Identificar e organizar idéias;/Inferencial 10) Reconhecer aspectos lingüístico;/Metaling. 11) Traduzir expressão idiomática;/Inferencial 12) Identificar idéia chave;/Objetiva 13) Entender informação</p>

	<p>d) aller dans la direction de</p> <p>11) Expliquez l'expression 'à l'échelle humaine' (paragraphe 5) en portugais!</p> <p>12) La phrase 'Pour preuve, le Paris actuel fonctionne encore selon le schéma établi par Haussmann, un siècle et demi après les travaux' (paragraphe 6) renforce quelle affirmation du texte?</p> <p>a) le Baron a vu juste</p> <p>b) les immeubles au centre-ville ne dérangent pas les touristes</p> <p>c) Paris est encore aujourd'hui une capitale toujours agréable à vivre et à visiter</p> <p>d) Paris a un charme spécial</p> <p>13) Comment Haussmann a-t-il agrandi Paris?</p>	<p>chave;/Global</p>
<p>9 9 I I</p>	<p>Texto I</p> <p>1) Que pense l'auteur sur la possibilité de réussite de la technologie du clonage chez l'homme? Rélèvez du texte deux passages dans lesquelles cette position reste évidente.</p> <p>2) Quelle est l'opinion de l'auteur sur le clonage des humains? Croyez-vous qu'il est pour ou contre l'idée? Justifiez votre réponse avec des mots ou des expressions du texte que indiquent la position de l'auteur.</p> <p>3) D'après le texte, serait-il possible de faire de l'argent avec le clonage des humains? Pourquoi?</p> <p>4) Quels faits de l'actualité utilise l'auteur pour justifier son affirmation: '... le marché du voyeurisme ne connaît que des limites qui dépassent largement les bornes'?</p> <p>5) À votre avis, est-ce que l'auteur pense que notre société est prête à accepter le clonage de l'homme? Justifiez votre réponse.</p> <p>Texto II</p> <p>1) Selon le texte, dans quel domaine du savoir peut-on classer Mikhaïl Bakhtine: en littérature, en sciences du langage, en sociologie ou en psychologie? Pourquoi?</p> <p>2) Quel est le but de ce livre de Jean Peytard et quelles indications sur Mikhaïl Bakhtine donne-t-il, d'après le commentaire que vous venez de lire?</p> <p>3) En disant que Bakhtine 'n'adopte jamais une position 'anti', mais une position 'contra', l'auteur de ce commentaire fait appel à une allusion sportive pour expliquer son affirmation. Dites quelle est cette allusion et si vous êtes d'accord avec cette distinction.</p> <p>4) En quoi consiste la 'sémiotique de l'altération' dont en parle le texte?</p> <p>5) Croyez-vous que l'auteur de ce commentaire a apprécié le livre de Jean Peytard: Justifiez votre réponse en relevant du texte des mots ou expressions qui confirment votre opinion.</p>	<p>1) Localizar idéia principal; /Global</p> <p>2) Identificar o objetivo e o posicionamento do autor;/Global e Subjetiva</p> <p>3) Explicar o ponto de vista do autor;/Objetiva</p> <p>4) Reconhecer a argumentação do texto;/Objetiva</p> <p>5) Expressar ponto de vista sobre o texto./Inferencial</p> <p>1) Identificar informação chave;/Global</p> <p>2) Idem</p> <p>3) Destacar ponto relevante para resumir idéia específica, além de apresentar o ponto de vista do leitor; /Global</p> <p>4) Resumir idéia chave;/Inferencial</p> <p>5) Reconhecer ponto de vista do autor./Inferencial</p>
<p>9 9 I I</p>	<p>Texto I</p> <p>1) Pourquoi l'auteur dit 'qu'il serait temps de mettre la science au service du goût'?</p> <p>2) Dites avec vos propres mots ce que signifie 'si le terroir se développe dans la grande distribution, il s'agit plus souvent de marketing que de réelle authenticité'. (lignes 15-6)</p> <p>3) 'L'industrie agroalimentaire a accompli d'extraordinaires performances'. Cette affirmation est-elle catégorique? Justifiez</p> <p>4) À quoi se réfère le pronom souligné dans la phrase 'on l'a vu avec l'usage...' (ligne 6)</p> <p>5) Quel est le sens contextuel du verbe 'ramollir' (ligne 13)?</p> <p>6) Qu'est-ce que l'adjectif possessif 'ses' (ligne 18) reprend?</p> <p>7) De quelle manière la science pourrait être au service du goût?</p> <p>8) Qu'est-ce que le pronom 'en' (ligne 20) reprend dans le texte?</p> <p>Texte II</p> <p>1) Pour Freud, que veut dire 'bonheur' dans un sens plus étroit? Qu'en pensez-vous?</p> <p>2) Traduisez le texte depuis 'Quels sont'... jusqu'à 'et le rester'. (lignes 1 à 14)</p> <p>3) À quoi le but positif du bonheur est-il associé? Est-il réalisable? Dites pourquoi?</p> <p>4) Quel est le sens contextuel du verbe 'trahir' (ligne 1)?</p> <p>5) 'Cette aspiration' (ligne 4) remplace quelle idée dans le texte donné?</p> <p>6) Dites à quoi se réfère le pronom 'y' (ligne 14) dans le texte.</p> <p>7) Selon le texte, peut-on affirmer que la jouissance intense est permanente? Justifiez votre réponse.</p> <p>8) Quel est le sens contextuel du mot 'persistance' (ligne 18)?</p>	<p>1) Identificar idéia principal do texto;/Global</p> <p>2) Explicar a ironia da expressão idiomática;/Inferencial</p> <p>3) Localizar informação chave do texto;/Inferencial</p> <p>4) Reconhecer aspectos lingüísticos;/Metaling.</p> <p>5) Idem</p> <p>6) Idem</p> <p>7) Rresumir mensagem chave;/Global</p> <p>8) Reconhecer marca lingüística/Metaling.</p> <p>1) Identificar informação chave do texto;/Global</p> <p>2) Traduzir parte relevante do texto;/Objetiva</p> <p>3) Destacar pontos relevantes para argumentação do texto;/Inferencial</p>

		<p>4) Reconhecer aspectos lingüísticos; Metaling.</p> <p>5) Idem</p> <p>6) Idem</p> <p>7) Rresumir mensagem chave do texto./Global</p> <p>8) Rreconhecer aspecto lingüístico/Metaling.</p>
0 0 I	-	-
0 0 I I	<p>Texto I</p> <p>1) Pourquoi est-ce que Thomas Jefferson a pris la décision de conquérir l'ouest américain et appuyé les missions de Lewis et Clark?</p> <p>2) Les missions des conquérants avaient deux buts tout à fait différents. Quels étaient-ils? Listez-les, s'il vous plaît!</p> <p>3) À la ligne 21 vous trouvez le pronom 'dont'. Il fait référence à quel substantif antécédent?</p> <p>4) L'expression 'Pour le meilleur et pour le pire', ligne 32 a une fonction très spéciale dans le paragraphe. Laquelle?</p> <p>5) À la ligne 44 vous trouvez l'expression 'pourtant'. Il s'agit d'une conjonction qui peut être traduite de la façon suivante: assim contudo portanto desta forma mesmo que</p> <p>6) Quelle scène historique est connue de tous les écoliers américains? Décrivez-la!</p> <p>7) Quels étaient les puissances économiques et politiques que Jefferson voulait battre avec ces expéditions?</p> <p>8) Traduisez, s'il vous plaît, le 4ème paragraphe du texte! (l. 33 à 40)</p> <p>TextoII</p> <p>1) Est-ce que l'éclipse de soleil du 11 août 1999 a été totale dans toute la France Métropolitaine? Précisez votre réponse.</p> <p>2) Qu'est-ce qui s'est passé dans les régions du Nord et de l'Est?</p> <p>3) Qu'est-ce qui a été fourni par les pouvoirs publics? Dans quel but?</p> <p>4) Qu'est-ce que c'est la photosphère?</p> <p>5) Pendant le phénomène, qu'est-ce qui se passe avec l'atmosphère?</p> <p>6) Dans les lignes 4 et 9, le verbe 'fut' correspond au passé simple du verbe: aller; faire; être; fuir; fuser.</p> <p>7) Qu'est-ce qui pourrait effrayer les Anciens?</p> <p>8) Dites comment se produit l'éclipse de soleil.</p>	<p>1) Identificar idéias chaves no texto;/Global</p> <p>2) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>3) Reconhecer recuperador textual;/Metalingüístico</p> <p>4) Reconhecer aspecto lingüístico enunciativo do gênero de discurso;/Metaling.</p> <p>5) Reconhecer aspecto lingüístico;/Metaling.</p> <p>6) Destacar ponto relevante do texto;/Objetiva</p> <p>7) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>8) Traduzir parágrafo de conclusão do texto;/Global</p> <p>1) Localizar informação chave do texto;/Inferencial</p> <p>2) Idem</p> <p>3) Identificar idéia principal;/Inferencial</p> <p>4) Reconhecer informações específicas;/Objetivas</p> <p>5) Idem</p> <p>6) Rreconhecer aspecto lingüístico;/Metaling.</p> <p>7) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>8) Resumir informação chave;/Global</p>
0 1 I	<p>Texto I</p> <p>1) Quelle conception on a en France de l'élite intellectuelle?</p> <p>2) Dans quel objectif les concours ont été conçus en France?</p> <p>3) Cet objectif a été atteint? Pourquoi?</p> <p>4) Comment on fait pour conduire à être candidat aux grandes écoles?</p> <p>5) Quelle question on se pose sur le but poursuivi par les classes préparatoires aux grandes écoles?</p> <p>6) Le verbe furent (ligne 9) est le passé simple du verbe: Faire d) avoir Finir e) être Fureter</p> <p>7) Quel peut être le sentiment d'un étudiant quand malgré ses efforts il n'arrive pas à être le meilleur?</p> <p>8) Traduisez le dernier paragraphe (l. 59 à 63)</p> <p>Texto II</p> <p>1) Quand les premières pièces en euro ont été livrées en France?</p>	<p>1) Identificar informação chave;/Inferencial</p> <p>2) Idem</p> <p>3) Acompanhar o desenvolvimento do argumento;/Inferencial</p> <p>4) Localizar informação específica;/Inferencial</p> <p>5) Idem</p> <p>6) Rreconhecer aspecto lingüístico;/Metaling.</p> <p>7) Localizar informação específica;/Inferencial</p> <p>8) Traduzir parte de fechamento do texto;/Objetiva e Global</p>

	<p>2) Quand l'euro sera mis en circulation?</p> <p>3) L'utilisation des chèques et de cartes bancaires en euro commencera au même temps que l'utilisation de la monnaie?</p> <p>4) Quels sont les sentiments des acteurs économiques (commerçants et consommateurs) par rapport à la monnaie européenne?</p> <p>5) Quelle est la préoccupation des banquiers?</p> <p>6) Quelle est la préoccupation du ministre des finances, Laurent Fabius, sur l'arrivée de l'euro?</p> <p>7) Est-ce que l'utilisation des chèques et des cartes bancaires correspond aux objectifs du gouvernement?</p> <p>8) Dans la ligne 28, l'expression 'pour autant' peut être traduite pour: mesmo que assim todavia logo desta form a</p>	<p>1) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>2) Idem</p> <p>3) Idem</p> <p>4) Identificar informação global;/Global</p> <p>5) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>6) Idem</p> <p>7) Idem</p> <p>8) Rereconhecer aspecto lingüístico;/Metaling.</p>
<p>0</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>I</p>	<p>Texto I</p> <p>1) Dans le texte on parle de la Seine principalement dans quelle région?</p> <p>2) Depuis des années on a fait des efforts de quel type envers la Seine?</p> <p>3) Quelle a été la conséquence de ces efforts?</p> <p>4) Avant, quel était le problème dans la Seine?</p> <p>5) Quelles ont été les mesures pour solutionner le problème?</p> <p>6) Expliquez, s'il vous plaît, l'expression 'tout-à-l'égout', ligne 11.</p> <p>7) La conjonction 'toutefois', ligne 9, introduit: une conclusion; une citation; une opposition; une anecdote; une reflexion.</p> <p>8) Quel est l'ennemi principal du poisson?</p> <p>Texto II</p> <p>1) Décrivez, selon le texte, l'époque dans laquelle nous vivons.</p> <p>2) Dans quels domaines l'avenir s'enrichira de progrès? Les perspectives du nouveau siècle seront-elles accessibles à tous?</p> <p>3) Quels sont les défis énormes auxquels nous sommes confrontés?</p> <p>4) Le pronom tonique 'eux', ligne 15 fait référence à qui dans la phrase: Aux êtres humains; Aux centres urbains; Aux ressources; Aux villes surpeuplées; Aux maladies.</p> <p>6) Quel sera 'peut-être' le défis le plus important du nouveau siècle?</p> <p>7) Le verbe 'permettre', ligne 16 est conjugué: au présent de l'indicatif; au présent du subjonctif; au conditionnel; au passé simple; à l'imparfait.</p> <p>8) Traduisez, s'il vous plaît, le 3ème paragraphe du texte! (ligne 19 à 23).</p>	<p>1) Localizar informação específica;/Cópia</p> <p>2) Idem</p> <p>3) Idem</p> <p>4) Idem</p> <p>5) Idem</p> <p>6) Explicar expressão idiomática;/Inferencial</p> <p>7) Reconhecer aspecto lingüístico;/Metaling.</p> <p>8) Identificar a finalidade do texto;/Global</p> <p>1) Resumir idéia chave do texto;/Global</p> <p>2) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>3) Identificar informação chave;/Global</p> <p>4) Localizar informação;/Objetiva</p> <p>5) Reconhecer aspecto lingüístico;/Metalingüística</p> <p>6) Localizar informação específica;/Objetiva</p> <p>7) Reconhecer aspecto lingüístico;/Metalingüística</p> <p>8) Traduzir parágrafo com idéia central do texto;/Global</p>

De acordo com esse quadro, percebe-se o trabalho criterioso de formulação da prova, não apenas pela escolha de dois textos, mas principalmente pela articulação de questões que demandam uma operação cujo propósito é a identificação da idéia chave, o

reconhecimento de informações específicas, por vezes o reconhecimento da perspectiva do autor, a solicitação do ponto de vista do candidato e a identificação de alguns aspectos lingüísticos específicos são chave para a compreensão do texto. Essas características remetem a um propósito de leitura com vistas a um entendimento global do texto, ainda que a seleção dos textos não seja a mais adequada. Com vistas a legitimar este estudo, optei por selecionar o texto do II semestre de 1999, por reunir neste as características analisadas.

5.3.2 A prova: o conceito de leitura subjacente

A prova de proficiência em leitura em língua francesa da UniC, II semestre de 1999, apresenta-se em cinco folhas, todas digitadas. A primeira diz respeito à apresentação formal da prova com suas orientações e dados de identificação. Na segunda folha tem-se o primeiro dos textos, seguido, na terceira folha, de suas respectivas questões, estrutura repetida no segundo texto da prova e, por conseguinte, na abordagem das questões. Seguindo o esquema de nosso estudo no que tange à análise de dados, optamos por descrever, caracterizar e analisar, primeiramente os textos da prova e, em um segundo momento, analisar como os mesmos são abordados por meio das questões do exame. O quadro a seguir resume os dados descritos da prova:

Apresentação da prova:

- Dois textos de uma página cada um, o primeiro com 23 linhas, seguido da folha em que há 8 questões de resposta livre, como apontado anteriormente;
- O segundo texto, apresentado na quarta folha do material, é composto de 22 linhas, seguido da página final, em que há igualmente 8 questões.

Descrição e análise do texto:

Texto digitado, cujo título 'Résistons à la standardisation!' é centralizado após a indicação de se tratar do TEXTE 1. As 23 linhas dizem respeito a um único extenso parágrafo, que é finalizado com a indicação bibliográfica.

O texto faz um convite, desde o título, a resistir-se à padronização dos alimentos, comentando de forma crítica a

indústria agroalimentar. O contexto de produção do texto reporta o leitor para a publicação de um artigo da revista 'L'Express', de outubro do mesmo ano da prova, sendo, portanto, um texto jornalístico contemporâneo.

O segundo texto, intitulado 'Le bonheur: une définition psychologique', dispõe da mesma formatação do anterior, sendo dividido em dois grandes blocos, que poderiam ser entendidos como parágrafos se houvesse recuo nos mesmos. Ao final, tem-se igualmente a indicação bibliográfica, a qual determina desde já o contexto de inserção da leitura, por tratar-se de um excerto traduzido de 'Malaise dans la civilisation', de 1929, de Sigmund Freud, da P.U.F., Presse Universitaire Française.

Descrição das questões:

Prova composta de 8 perguntas para cada texto, as quais têm referência à linha a que se referem no texto. Não há uma sequência linear conforme as informações do texto e as perguntas são elaboradas na língua estrangeira.

O gênero no qual se enquadra o primeiro texto é o informativo-jornalístico, explicitado também pela fonte, já que se trata de um texto extraído de uma revista francesa. À semelhança de uma 'Super Interessante', o público leitor dessa publicação busca uma discussão de questões polêmicas da atualidade, pela ciência, neste caso, a industrialização desmedida dos alimentos.

A questão inicial relativa ao primeiro texto 'Por que o autor diz que é o momento de dispor da ciência a serviço do gosto?' é uma questão de cunho global. Já a questão seguinte "Diga com suas próprias palavras o que significa 'se o terror desenvolver-se na distribuição em grande escala' trata-se mais freqüentemente de marketing do que real autenticidade?", solicita o posicionamento do leitor pesquisador quanto ao emprego expressivo que a autora faz do termo 'terroir' entre aspas, como indicado em destaque no próprio texto. A terceira questão volta ao início do texto 'A indústria agroalimentar atingiu extraordinários desempenhos, tal afirmação seria categórica, justifique-a?', perguntando ao candidato se essa afirmação seria categórica, além de solicitar sua justificativa.

Das três questões de caráter mais genérico, passa-se, a partir da quarta pergunta, a solicitações bastante pontuais: "A que se refere o pronome sublinhado na frase 'viu-se com o uso'", que diz respeito ao emprego de um anafórico. Na questão seguinte "Qual o sentido contextual do verbo 'ramollir'", salienta-se que o candidato reconheça o caráter polissêmico da palavra em destaque. Na sexta, "O que o adjetivo possessivo 'ses' retoma?".

A exemplo da quarta pergunta, tem-se aí um recuperador textual, como também a questão de número oito "O que o pronome 'en' da linha 20 retoma?". A penúltima questão, sétima, apresenta estreita relação com a primeira, uma vez que tal questionamento não deixa de ser um desdobramento desta questão "De que maneira a ciência poderia estar a serviço do gosto?"

Importante observar que a não linearidade das perguntas em relação à apresentação das idéias no texto não prejudica a construção da leitura bem como sua articulação lógica e progressiva, já que as idéias estão articuladas sob a forma das perguntas, que oscilam entre aspectos chave e questões de cunho lingüístico, como podemos observar ao realizar a análise da prova entre texto e suas questões.

A abordagem de questões quanto ao segundo texto é bastante semelhante, mas vejamos antes algumas considerações sobre o gênero deste documento. Diferentemente do primeiro texto, este trata de uma área específica, indo ao encontro do que nos foi informado quando das entrevistas com a Comissão de provas no que diz respeito à escolha de um texto mais genérico e outro mais próximo à área de formação do candidato. Assim, este texto da área da psicologia caracteriza-se por apresentar um tema específico desta área do saber, qualificando-o como acadêmico-científico, retirado de uma fonte reconhecida pelo meio em que se insere, trata-se de uma publicação da P.U.F. - Presse Universitaire Française -, legitimada, dessa forma, por seu contexto de produção e circulação. Mas, nas circunstâncias do exame de proficiência, ou seja, em sua situação de recepção, há de se reconhecer que se trata de um texto muito próprio a uma determinada área, contemplando, assim, apenas uma das candidatas, quando os demais eram oriundos de outros cursos, como se pode constatar no Anexo A, sobre o índice de aprovação e reprovação dos candidatos em que há a indicação do curso. Curiosamente foi justamente a candidata desta área a reprovada no

exame, dentre os seis candidatos que realizaram a prova neste semestre da UniC, com a nota atribuída de 6,4, quando a média solicitada era de 7,0.

A exemplo do texto anterior, este é abordado por oito perguntas, que são orientadas por uma ordem geral: 'Les questions ci-dessous se réfèrent au texte 2. Lisez-les attentivement et répondez-y *en portugais*. A primeira questão é de ordem genérica, solicitando ao candidato que responda o que significa 'felicidade' para Freud em um sentido mais estrito, além de convidar o leitor a se posicionar sobre tal assunto, perguntando-lhe ao final da questão, o que ele pensa sobre o tema.

Já a segunda pergunta, solicita ao leitor que traduza as quatro primeiras linhas do texto. A questão seguinte segue a estrutura hierárquica textual, pedindo que o candidato diga ao que o objetivo positivo da felicidade é associado, se é realizável e explicando o porquê. A quarta questão demanda o entendimento do valor polissêmico do verbo 'trahir' e a questão de número cinco solicita a explicação pontual do recuperador textual 'cette aspiration'.

Na sexta questão, a recuperação de itens pontuais do texto é reforçada, ao solicitar a referência do pronome 'y'. A sétima pergunta tem um caráter mais global, ao solicitar ao candidato que justifique sua resposta ao discorrer sobre o fato de o prazer ser intenso e permanente. A última pergunta volta a um questionamento restrito, ao demandar o sentido contextual da palavra 'persistência'.

Conforme a análise do gênero deste texto e da sua respectiva abordagem por meio das perguntas da prova, reconhece-se que as perguntas revelam vários níveis de leitura, exigindo que o leitor seja decodificador, usuário, participante e crítico, de acordo com Gibbons (2002), uma vez que algumas questões convidam o leitor a trazer sua perspectiva em relação a questões que pressupõem a compreensão do texto. Apresento a seguir a prova

deste período e passo na seção seguinte a analisar as respostas de duas candidatas, uma considerada proficiente e outra não proficiente, que são exemplos típicos do desempenho dos seis candidatos que fizeram esta prova (cinco aprovados e uma reprovada).

TEXTO 1 - PROVA DO II SEMESTRE DE 1999

TEXTE 1

Résistons à la standardisation!

1 Certes, l'industrie agroalimentaire a accompli d'extraordinaires
2 performances: elle a su nourrir une population urbaine exponentielle
3 et diminuer le coût du panier de la ménagère. Mais jusqu'où faut-il
4 aller? Une course effrénée à la baisse des prix pour rafler les parts
5 de marché du distributeur concurrent conduit parfois à l'erreur,
6 voire à la faute. On l'a vu avec l'usage contestable des farines animales
7 et de boues d'épuration, qui plus est, insuffisamment traitées. La
8 production de masse nous a menés aussi vers la standardisation et la
9 perte de saveur, sous le prétexte que l'hygiène l'imposerait et, plus
10 douteux, que le consommateur ne supporterait pas l'irrégularité des
11 produits. Mais est-on bien sûr qu'on ne lui a pas forcé la main? En lui
12 imposant l'insipide sur des linéaires au kilomètre, on a fini par lui
13 ramollir les papilles. Qui, parmi les plus jeunes, supporte encore la
14 force d'un camembert fermier, l'amer d'une endive, la pointe sure
15 d'un caillé? Si le «terroir» se développe dans la grande distribution,
16 il s'agit plus souvent de marketing que de réelle authenticité.
17 Il serait temps de mettre la science au service du goût. De mener
18 des études sur ses composantes chimiques, physiques, psychologiques.
19 De connaître la composition de ce qu'on met dans notre assiette
20 et d'en comparer les mérites. Les rares enquêtes dont on dispose sont
21 incomplètes, contradictoires et souvent commanditées, en raison de
22 leur coût élevé, par l'industrie. En Europe, à l'heure des excédents
23 alimentaires, on pourrait peut-être manger aussi pour... le plaisir.

L'Express du 14/10/1999 par Anne Beaujour

TEXTE 2

Le bonheur : une définition psychologique

1 Quels sont les desseins et les objectifs vitaux trahis par la conduite
2 des hommes, que demandent-ils à la vie, et à quoi tendent-ils? On n'a
3 guère de chance de se tromper en répondant : ils tendent au bonheur ;
4 les hommes veulent être heureux et le rester. Cette aspiration a deux
5 faces, un but négatif et un but positif : d'un côté éviter douleur et
6 privation de joie, de l'autre rechercher de fortes jouissances. En un sens
7 plus étroit, le terme "bonheur" signifie seulement que ce second a été
8 atteint. (...)

9 On le voit, c'est simplement le principe du plaisir qui détermine le but
10 de la vie, qui gouverne dès l'origine les opérations de l'appareil psychique;
11 aucun doute ne peut subsister quant à son utilité, et pourtant l'univers
12 entier - le macrocosme aussi bien que le microcosme - cherche querelle à
13 son programme. Celui-ci est absolument irréalisable; tout l'ordre de l'univers
14 s'y oppose ; on serait tenté de dire qu'il n'est point entré dans le plan de la
15 "Création" que l'homme soit "heureux". Ce qu'on nomme bonheur, au sens
16 le plus strict, résulte d'une satisfaction plutôt soudaine des besoins ayant
17 atteint une haute tension, et n'est possible de par sa nature que sous forme
18 de phénomène épisodique. Toute persistance d'une situation qu'a fait
19 désirer le principe du plaisir n'engendre qu'un bien-être assez tiède; nous
20 sommes ainsi faits que seul le contraste est capable de nous dispenser une
21 jouissance intense, alors que l'état lui-même ne nous en procure que très
22 peu.

Sigmund FREUD in: *Malaise dans la civilisation* (1929),
trad. Ch. et J. Odier, P.U.F. , pp.20-21

5.3.3 Análise das respostas dos candidatos

5.3.3.1 Análise das respostas de uma candidata considerada proficiente

A análise das respostas de uma candidata considerada proficiente e de outra considerada não proficiente na UniC, II semestre de 1999, permitiu estabelecer algumas características quanto ao que está sendo considerado como 'um leitor proficiente'. A seguir apresentaremos tais características, sustentando-as por meio de excertos das respostas da candidata, para a qual foi atribuída nota 9,1.

As características que podemos identificar nos textos de respostas consideradas como proficientes nesta instituição dizem respeito a uma escrita autônoma e à boa redação na língua materna. A candidata considerada proficiente respondeu às questões relativas ao primeiro texto 'Résistons à la standartisation', com tais características, como podemos ver nos excertos abaixo.

Questão n° 1	Resposta: Candidata 1P
Certes ³⁴ , l'industrie agroalimentaire a accompli d'extraordinaires performances: elle a su nourrir une population urbaine exponentielle et diminuer le coût du panier de la ménagère. Mais jusqu'où faut-il aller? (...) Il serait temps de mettre la science au service du goût.	Porque as indústrias alimentares estão produzindo alimentos com problemas no sabor e a ciência poderia encontrar uma forma de tornar os alimentos menos insípidos, com um sabor mais natural

Questão n° 2	Idem
En lui imposant l'insipide sur des linéaires au kilomètre, on a fini par lui ramollir les papilles. Qui, parmi les plus jeunes, supporte encore la force d'un camembert fermier, l'amer d'une endive, la pointe sure d'un caillé? Si le 'terroir' se développe dans la grande distribution, il s'agit plus souvent de marketing que de réelle authenticité.	Isto quer dizer que os produtos com rótulo de 'coloniais' na verdade não o são e não conservam o sabor original. São vendidos como se tivessem o 'gostinho da fazenda' mas não têm. É uma questão mais de propaganda do que de autenticidade.

³⁴ Como as questões não são apenas localizáveis no texto, pensei em extrair partes do mesmo que serviriam para a formulação da resposta. Daí o fato de não se ter nestes casos excertos pontuais da prova.

Esta candidata atingiu as perguntas de cunho metalingüístico apenas parcialmente como quanto ao emprego do recuperador 'on l'a vu avec l'usage...' que se refere ao erro e até mesmo ao engano que é uma busca desenfreada à procura do menor preço pode custar ao consumidor que vivenciou tal problema com a questão das farinhas animais impuramente depuradas, portanto, o emprego do 'l'a' diz respeito especificamente ao erro e ao engano e não como respondeu a candidata *às indústrias*. Somam-se a essa, o emprego do verbo 'ramollir', que no contexto não significa apenas prejudicar ou tornar as papilas insensíveis ao gosto, mas indica a vulnerabilidade para a qual o consumidor acaba por ser convencido de seus sabores. Da mesma forma, a sexta questão tem no emprego do possessivo 'ses' o recuperador textual do consumidor, por isso a ciência teria o papel de estudar os componentes químicos, físicos e psicológicos do cliente e não *dos componentes dos alimentos*, como responde a candidata. Na última questão o emprego do pronome 'en' retoma no texto os produtos mais naturais a fim de poder compará-los com mérito em relação aos industrializados, a candidata responde de forma incompleta, afirmando tratarem-se dos alimentos, mas não destes especificamente: *O pronome se refere aos alimentos que compõem a mesa do consumidor*.

Como foi possível observar, as respostas da candidata considerada proficiente ainda que não tenham sido completamente bem sucedidas nas questões de carácter metalingüístico são articuladas em função de um entendimento global do texto, além de sua elaboração para as respostas repousar sobre uma base quanto à escrita na língua portuguesa, garantindo-lhe a aprovação e a obtenção de uma nota elevada no cômputo geral da prova.

5.3.3.2 Análise das respostas da candidata considerada não proficiente

As respostas da candidata considerada não proficiente são caracterizadas pela difícil redação na língua materna, bem como pelo desconhecimento do significado de algumas palavras, ou seja, pela insuficiência de vocabulário e da estratégia de inferência, características que marcam um leitor muito apegado ao texto original, com dificuldades em formular com sua própria autoria e autonomia respostas em relação ao texto, como podemos verificar nos excertos a seguir.

Questão nº 1 - I texto	Resposta Candidata 1- NP
Idem ao excerto correspondente.	O autor diz que são tempos de utilizar a ciência para colaborar com a qualidade e os serviços dirigidos à alimentação. Objetivando maior qualidade para os consumidores. Faz-se necessário estudos relacionados a química, física e psicológicos nesta relação de produto e consumidor

Questão nº 2 - I texto	Idem
Idem ao excerto correspondente.	Sim, é uma afirmação categórica. O autor introduz a frase utilizando a expressão 'Certes', seguramente, não deixando nenhuma dúvida ao que ele iria dizer e segue explicando sua afirmação utilizando o verbo saber 'ela soube nutrir uma população urbana e diminuir os custos da 'cesta-básica' da dona de casa

Questão nº 2 - II texto	Idem
Idem excerto correspondente anterior.	Quais são os desígnios e os objetivos vitais revelados para conduzir os homens, que demandam eles para a vida, e para quais tendências? Teríamos uma pequena margem de erro para a resposta: tendem para a felicidade; os homens querem ser felizes e basta

Questão nº 3 - II texto	Idem
Idem ao excerto correspondente anterior.	A felicidade é associada ao objetivo positivo de evitar a dor e a privação da alegria. Não, isto não é algo possível de sempre se realizar. É impossível para o ser humano conquistar em seus atos somente a alegria e de nunca sentir dor.

Quanto às perguntas metalingüísticas, a candidata apresenta dificuldades, respondendo equivocadamente a todas as perguntas: objeto direto 'l'a', é relacionada ao erro/engano, ao invés de 'nós'; o verbo 'ramollir' é traduzido como 'encher a boca de água, salivar, estimular as papilas gustativas', em vez de 'prejudicar', tornando as papilas insensíveis ao gosto; o possessivo 'ses' é indicado como recuperador de 'serviço de alimentação', ao invés de referir-se aos componentes dos alimentos que são responsáveis pelo seu sabor; o pronome 'en' é relacionado a 'indústria agroalimentar' ao invés da comparação entre os produtos naturais e os industrializados. Os mesmos equívocos no tocante a aspectos metalingüísticos acontecem no II texto, a exemplo da quarta questão, em que o sentido textual do verbo 'trahir' é, segundo a candidata, posto para os homens, designado, quando correto seria identificá-lo como 'revelados'. Já na última questão o sentido contextual da palavra 'persistante' é respondida de maneira parcial, já que afirma tratar-se da 'constância, da intensidade de uma situação', quando era tão simplesmente a 'permanência'.

Percebe-se, dessa forma, o quanto a insuficiência de léxico, aliada à dificuldade em redigir com autoria e autonomia questões mais gerais quanto à interpretação do texto conduziram à incompletude das respostas que caracterizam a produção desta segunda candidata considerada não proficiente, neste II semestre de 1999, da UniC.

5.3.4 Conclusão

Finalizando a análise dessas sete provas que compõem o *corpus* do presente estudo, reconheço haver na UniC um perfil de testagem bastante adequado ao propósito a que se

propõe. Embora os textos pudessem ser mais voltados para questões acadêmico-científica, a abordagem é criteriosa e legítima um modelo subjacente sócio-interativo de leitura, pois incitam o candidato a interagir com os artigos, trazendo, em resposta a questões colocadas pelos textos, suas perspectivas enquanto leitores pesquisadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a metodologia e os critérios de análise estabelecidos nesta pesquisa, penso ser importante recuperá-los a fim de introduzir as considerações finais do estudo. Para responder ao primeiro objetivo específico, qual a caracterização das provas de proficiência em FLE, aplicadas em três universidades do RS, buscando-se responder às suas questões, ou seja, como são as provas, quais as tarefas dos testes e qual é a concepção de leitura subjacente, analisei 23 provas e suas tarefas, sendo possível descrever os modelos de leitura e de testagem correspondentes a essas três instituições gaúchas.

Quanto ao segundo objetivo específico, caracterizar o leitor considerado proficiente e o leitor considerado não proficiente, analisei o desempenho de 16 candidatos, descrevendo suas respostas e inadequações.

Ao terceiro objetivo, caracterizar a visão da prova por parte dos candidatos, quanto à validade, ao conteúdo e gênero de texto selecionado, quanto à seleção das questões da prova, ao seu nível de exigência, ao tempo estipulado para realizá-la e quanto à sua obrigatoriedade, respondeu-se à terceira questão desta pesquisa, pois pôde-se delimitar qual a percepção do candidato da UniA, por meio do instrumento de coleta de dados aplicado no I semestre de 2001.

A metodologia que orientou a investigação para contemplar estes objetivos e responder às suas respectivas questões considera a interface que dados quantitativos possibilitaram ao serem cruzados aos dados qualitativos. Em um primeiro momento, introduziu-se a pesquisa por meio de um levantamento de dados de cunho quantitativo. Foram pesquisadas as provas e suas atribuições de notas, buscando-se verificar o número de candidatos inscritos, o número de candidatos presentes e o número de candidatos considerados proficientes e não proficientes. Esses dados permitiram-me organizar uma tabela, que contemplasse, assim, essas informações nas três diferentes universidades, ao longo do tempo da pesquisa. Nomeada pelo teor que a caracteriza, Índice de Aprovação e Reprovação no Exame de Proficiência em FLE, esta tabela encontra-se disponível no Anexo A, bem como em sua análise no capítulo metodológico. Some-se a este dado quantitativo, as repostas fornecidas pelos candidatos da UniA, no I semestre de 2001, quanto à sua visão em relação à prova e seu auto-conceito, contribuindo de maneira significativa para a análise de dados desta investigação.

Os dados qualitativos referem-se às entrevistas realizadas junto as Comissões responsáveis pela elaboração das provas, pela análise das provas propriamente ditas, já que se caracterizou o texto e as perguntas, além das respostas dos candidatos, conforme trabalhado no capítulo anterior.

Inicialmente, antes de partir para as conclusões quanto aos aspectos levantados por este estudo, é preciso discorrer a respeito das reflexões de um trabalho que se circunscreve na própria experiência de escrita e de produção de pesquisa em leitura em LE.

Todo questionamento é fruto de senso crítico em relação ao mundo. A proposta de investigar o tema da leitura no meio acadêmico e do efeito de sua testagem é fruto da experiência profissional como professora de língua portuguesa e de língua francesa, somada à experiência de leitura também em FLE, mas igualmente em inglês, já que muito do arcabouço teórico deste trabalho fundamenta-se em produções realizadas nesta língua.

Estabelecer relações críticas a respeito de nossa atuação como professores das línguas, seja LM, seja LE(s), e como pesquisadores engajados de nosso objeto de estudo são condições essenciais para a tomada de postura frente a decisões e, portanto, frente ao emprego, aqui no sentido de Widdowson (1978), que se tem de fazer da língua e de seu papel social.

Este trabalho possibilitou a leitura e releitura constantes de minha escrita, por isso, reconheço que alguns dos aspectos importantes poderiam ter sido mais aprofundados, como a discussão sobre os gêneros discursivos, sobre a importância do léxico na leitura e sobre a tradução e a função desta na avaliação da leitura. Por outro lado, abrem-se aí mais perspectivas e questionamentos a pesquisadores que queiram voltar-se para a preocupação política e social que significa aprender, porque aprendemos sempre, e ensinar, também porque aprendemos a ensinar sempre, a língua inserida que está neste processo sócio-interativo, já que sem tal pressuposto não haveria sentido ler em LE.

Por este viés é possível realizar uma conclusão efetivamente própria do que sejam os exames de proficiência de leitura em FLE em três universidades do RS. As conclusões acerca da análise de dados remete para considerações que não devem apresentar-se como

finais, uma vez que a idéia de discussão do FLE, inserido no contexto determinado, está apenas começando. Como não há qualquer acontecimento que possa ser compreendido isoladamente da realidade social, as relações dos indivíduos com a língua escrita não fogem a essa regra: para discernir o que está em jogo quando se trata de leitura na formação de pesquisadores, seria absolutamente insuficiente limitar-se a considerações tecnicistas de sua abordagem.

O trabalho analítico do capítulo anterior permite afirmar que a testagem proposta pela UniA, durante o período de recorte da pesquisa, apresenta provas que legitimam o papel social e crítico que todo pesquisador independente de sua área tem de manter com a língua. Ainda que o recurso à técnica de tradução permaneça um questionamento quanto à sua validade de construto e de conteúdo, a mesma é legitimada pelos candidatos que reconhecem, por meio da validade aparente, seu emprego no exame.

Quanto aos leitores pesquisadores analisados, tanto pelo questionário quanto pela análise de suas respostas à prova, pode-se caracterizar a visão deste grupo como leitores que gostariam de ter conhecimentos em FLE melhor desenvolvidos pelo cumprimento de créditos em seus cursos, levando-os a uma formação leitora mais afinada às exigências de pesquisadores leitores neste contexto.

Da mesma forma, a elaboração criteriosa reconhecida ao analisarem-se as provas da UniC permite constatar que o exame de proficiência em leitura em FLE desta instituição vê o leitor como participante, usuário e crítico, (GIBBONS, 2002), pois oportuniza que sejam ativadas estratégias leitoras, indo ao encontro de um modelo de leitura e de testagem que insere o leitor em seu contexto social, histórico e político, já que considera as condições de produção e de recepção do candidato que se submete à prova de leitura em francês. Pode-se ainda afirmar que o emprego de perguntas que oscilam entre operações que exigem a

identificação de idéias chave do texto e o conhecimento metalingüístico permite que o leitor movimente-se justamente de forma dinâmica e interativa entre diferentes níveis de dificuldade das estratégias exigidas na leitura, sugeridos por Alderson e Luckmani (1989).

A conclusão a respeito da UniB distancia-se das considerações atribuídas a UniA e UniC, pois é possível concluir que as provas desta instituição privilegiam a tradução ou a cópia, conforme a nomenclatura de Marcuschi (2001). Por conseguinte, as implicações das considerações em relação à validade de construto são discutíveis, uma vez que ao privilegiar-se uma abordagem de leitura que se caracteriza prioritariamente pela visão ascendente ou *bottom-up*, acaba-se por atribuir grande valor ao conhecimento lingüístico em detrimento dos demais aspectos envolvidos na leitura. Ou seja, testa-se para verificar a leitura decodificadora dos candidatos, desconsiderando o caráter sócio-histórico que a natureza da leitura crítica deve pressupor.

A respeito das outras quatro características consideradas essenciais na formulação de um teste de proficiência em leitura de FLE, pode-se afirmar que a fidedignidade é afetada pela relação direta que estabelece com a interatividade e com a confiabilidade. Retomando a consideração de que a fidedignidade é o grau de correspondência existente entre as tarefas propostas por um teste e as mesmas tarefas em situações de uso real da língua-alvo, questiona-se a priorização da tradução e o reconhecimento de trechos facilmente localizáveis nos textos, uma vez que ao ler materiais em FLE para o desenvolvimento de pesquisas, a mera localização de informação e a tradução literal são procedimentos que caracterizam uma abordagem de leitura pouco preocupada com o teor crítico desse uso da língua, o que pode levar o leitor a pensar que basta reproduzir em sua pesquisa uma leitura decodificadora e com ausência de interatividade. Por isso, a interatividade também é fragilizada por esta forma de abordagem. Precisamos

necessariamente traduzir tudo que lemos para entender? Ou apenas localizar uma informação no texto para desenvolver uma pesquisa? Ao não promover atividades que exijam uma leitura além da decodificação há prejuízo da qualidade relacionada à interatividade bem como de privilegiar a formação de um leitor crítico.

Reconhecer então que é impossível tornar-se um leitor engajado e crítico sem uma contínua interação com o lugar onde as razões para ler são intensamente vividas faz-nos reconhecer que o ato de ler deve sim ser o meio de interrogar a escrita, não tolerando a amputação de nenhum de seus aspectos, ou seja, de todos os elementos que circunscrevem as condições de produção e de realização desta leitura acadêmica.

Como visto, este fato parece ser reforçado à medida que o leitor considerado proficiente é aquele que se aproxima mais fielmente ao texto, conforme a análise proposta nesta pesquisa e verificada em grande parte nas respostas dos três diferentes grupos de leitores das instituições envolvidas. Da mesma forma, o léxico revelou-se um aspecto de fundamental importância para o exercício leitor e de tradução da prova, conforme as categorias levantadas quando da análise das respostas dos candidatos considerados tanto proficientes quanto não proficientes.

Ainda no que tange às implicações deste estudo, reconhecemos que os possíveis efeitos retroativos de exames desta natureza, devam ser levados em conta na sua elaboração, pois na medida em que caracterizamos o leitor proficiente, confirmamos a necessidade em priorizarmos um ensino de leitura em LE voltado a um leitor participante e crítico.

Penso que há ainda muito a ser feito no que diz respeito aos exames de proficiência em leitura em francês no Rio Grande do Sul, por isso o presente trabalho ser a reflexão analítica da função da leitura no contexto de testagem no meio acadêmico, pois vejo na

língua e, portanto, na leitura uma ferramenta de poder e de transformação da realidade imbricada que está na e pela relação social.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J.C.; LUKMANI, Y. Cognition and reading: cognitive levels as embodied in test questions. In: **Reading in a Foreign Language**, Plymouth, v. 5, n. 2, p. 253-270, 1989.

ALDERSON, J.C.; URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. 5.ed. London: Longman, 1995.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

AQUINO, M. A. As conexões da interação na construção do sentido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 11-29, jul. 2000.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática. Série Princípios. 1986.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: University Press, 1995.

BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. P. 149-182.

BECHARA, S. et al. Inferência e leitura em língua estrangeira: reflexões sobre uma questão de inglês no vestibular Unicamp 94. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 27, p. 25-33, jan./jun. 1996.

BÉRARD, Evelyne. **L'approche communicative: théorie et pratiques**. Paris: CLE International, 1991.

BOYER, J.-Y.; DIONNE, J.-P.; RAYMOND, P. **Évaluer le savoir-lire**. Montréal: Logiques, 1994.

BRAIT, Beth. PCNs Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. P. 13-23. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

BUSNARDO, J.; MORAES, M. G. Negociando o sentido: elogio da ignorância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 1, p. 9-38, maio, 1983.

BYALISTOK, E. Comming of age in applied linguistics. **Language learning**, Ann Arbor, v. 48, n.4, p. 457-518, 1998.

BYRNES, H.; CANALE, M. **Defining and developing proficiency: guidelines, implementations and concepts**. Illinois: ACTFL, 1978.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, Oxford, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.

CARRELL, P.L.; EISTERHOLD, J. Schema theory and ESL reading pedagogy. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 17, p. 553-573, 1983.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CAVALHEIRO, Ana Maria da Silva. Une banque multidisciplinaire de textes au service de l'enseignement des langues. In: Congrès Brésilien des Professeurs de Français, 8°, Salvador, 1998. **Anais do XIIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1998. p. 19-26

CELIA, Maria Helena Curcio. **Leitura em inglês: formato alternativo para um exame de proficiência**. 278 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1983.

CHILD, J. et al. Proficiency and performance in language testing. In: **Applied language learning**, Presidio of Monterey, v. 4, p. 19-54, 1995.

CICUREL, F. Compréhension des textes: une démarche interactive. **Le français dans le monde**. Paris, n. 243, p. 40-46, août/sept. 1991.

CICUREL, F. Dispositifs textuels et persuasion clandestine. **Etudes en Linguistique Appliquée**. Paris, n. 119, p. 291-304, juil./sept. 2000.

CICUREL, F. **Pratiques lectorales et situation d'enseignement**. Palestra proferida na XII SEDIFRALE – Congresso latino-americano de professores de francês – Mondialisation et humanisme: les enjeux du français. Rio de Janeiro, 03 a 07 de junho de 2001.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1988.

CLAPHAM, Caroline. Assessment and testing. **Annual review of applied linguistics**, Cambridge, n. 20, p. 147-161, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n° 977/65 de 03 de dez. 1965. Normas para credenciamento dos cursos de pós-graduação. Relator Newton Sucupira. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 98, p. 351-69. 1965.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n° 77/69 de 11 de fev. 1969. Normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação. Relator: Newton Sucupira. **Documenta**, Rio de Janeiro, n.98, p. 368-73. 1969.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORNAIRE, Claudete. **Le point sur la lecture**. Paris: CLE International, 1999.

CORNAIRE, Claudete. La lecture en langue seconde: nouvelles avenues, nouvelles problématiques. In: **La revue de l'AQEFLS**, Montréal, v. 22, n.3, p. 60-82, 2001.

CORTES, S. M . V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

COSTA, D. M. Prática de leitura em francês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.1, p. 57-68, 1983.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1988. p. 11-29.

DACANAL, J. H. **Linguagem, poder e ensino da língua**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

DAHLET, P. A produção escrita – abordagens cognitivas e textuais. **Trabalhos em Lingüística Aplicadas**, Campinas, n. 23, p. 79-95, jan./jun. 1994.

DELLAGNELO, A et al. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

DENIS, B.; CARÉ, J-M. Pour une pédagogie du sens. **Le français dans le monde**, Paris, n. 245, p. 15-26, déc./janv. 1991.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Nacional, 1990.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FULCHER, G. Assessment in english for academic purposes: putting content validity in its place. **Applied linguistics**, Oxford, v. 20, p. 221-236, 1999.

GALISSON, R.; PUREN, C. **La formation en questions**. Paris: CLE International, 1999.

GALVEZ, C. Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 69-86, maio, 1983.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale, (N.J.): Lawrence Erlbaum, 1994. (Topics in Applied Psycholinguistics.)

GERMAIN, C. L'approche communicative. In: GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Montréal: CLE International. 1995. p. 201-213.

GIBBONS, Pauline. **Scaffolding language, scaffolding learning**. Sydney: Heinemann, 2002.

GOODACRE, E. Reading inventories. In: SPOLSKY, Bernard (Ed). **Concise encyclopedia of educational linguistics**. Amsterdam: Elsevier, 1999. p. 453- 462.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the reading specialist**, v. 4, p. 126-135, May, 1967.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills**. (PA) Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GRIGOLETO, M. Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 29, p. 85-96, jan./jun. 1997.

GRIGOLETO, M. A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em língua materna e língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 15, p. 25-47, jan./jun. 1990.

GUEDES, Paulo Coimbra. A construção da discursividade na escrita: procedimentos básicos do professor. In: ESTUDOS da linguagem. Porto Alegre: Sagra D. C. Luzzatto, 1996, p. 133-144. (Coleção Ensaios/UFRGS, 10).

HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. 2. Ed. Boston: HH, 1993.

HUDSON, Thom. Theoretical perspectives on reading. **Annual review of applied linguistics**, Cambridge, n. 18, p. 43-60, 1998.

HUGUES, Arthur. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

IZQUIERDO, I.A. **O compromisso do cientista com a sociedade**. Palestra proferida na Federasul. Porto Alegre, 1995.

JOUVE, Vincent. **La lecture**. Paris: Hachette, 1993.

KLEIMAN, A.; RATTO, I. Extrair informações do texto: algumas considerações sobre marcação formal do tema e legibilidade. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7, p. 37-59, jan./jun. 1986.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANRESEN, P. (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada: ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra & Luzzatto, 1996.

LIMA, M. S. A análise de erros na pesquisa e na pedagogia da L2. In: ESTUDOS DA linguagem. Porto Alegre: Sagra D. C. Luzzatto, 1996. p. 123-132. (Coleção Ensaio/UFRGS, 10).

LYNCH, Brian K. **Language program evaluation: Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LOPES ALONSO, C.; SÉRÉ, A. Typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E. **Études en Linguistique Appliquée**, v. 104, p. 440-450. Oct./déc.1996.

LUSSIER, Denise. **Évaluer les apprentissages dans une approche communicative**. Paris: Hachette, 1992.

LUSSIER, Denise; TURNER, Carolyn E. **L'évaluation en didactique des langues**. Anjou: CEC – Centre Éducatif et Culturel. 1995.

MACIEL, Anna Maria Becker. **A leitura do texto científico em inglês: um estudo de caso**. 1980. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1980.

MACIEL, Anna Maria Becker Novos rumos para uma antiga questão: proficiência em língua ou proficiência em leitura. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 13, p. 255-261, jan./jun. 1989.

MAIRESSE, P.; MESQUITA, A. Langues proches: quelques approches. **Le français dans le monde**, Paris, n. 302, jan./févr, 1999.

MALHEIROS-POULET, M-E. La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel. **Etudes en Linguistique Appliquée**, v. 104, p. 450-465, oct./déc, 1996.

MACKINNON, G. E. Reading: theories. In: SPOLSKY, Bernard (Ed.). **Concise encyclopedia of educational linguistics**. Amsterdam: Elsevier, 1999. p. 462-465.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 46-59.

MEURER, J. L. Efeitos dos organizadores antecipatórios na leitura em língua estrangeira e língua materna. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 10, p. 9-36, 1987.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**. (Org.) Florianópolis: Editora da UFSC. 1988. p. 258-269.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1997. 168 p.

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC - Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002, v. 1, 318 p.

MOIRAND, Sophie. Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In: **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1988. p. 87-108.

MORRISON, L. Talking about words: a study of french as a second language learner's lexical inferencing procedures. **La revue canadienne des langues vivantes**, Toronto, v. 53, n. 1, p. 41-75, oct., 1996.

MOTTA, ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 38, p. 38-45, 2002.

MUNBY, J. **Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose- specific language programs**. Cambridge University Press. 1978. p.116-153.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann, 1999.

OTONI, P. A. (re)negociação no ensino da leitura em língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 39-56, maio, 1983.

OTONI, P. A. Leitura em língua estrangeira: legibilidade e avaliação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 13, p. 263-275, jul./dez., 1988.

OAKHILL, J. Reading: Acquisition. In: SPOLSKY, Bernard (Ed.). **Concise encyclopedia of educational linguistics**. Amsterdam: Elsevier, 1999. p. 431-440.

PEREIRA, Sibélius Cefas. **Leitura como produção**. 1999. Trabalho apresentado no 1º Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior no 12º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 1999.

PERFETTI, C. A A capacidade para a leitura. In: STERNBERG, Robert J. et al. **As capacidades intelectuais humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERKINS, K. Assessing reading. **Annual review of applied linguistics**. Cambridge: n. 18, p. 208-218, 1988.

PINTO, A et al. Propósitos e táticas em leitura: relevância da correlação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 13, p. 211-234, jan./jun. 1989.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 145-160, 1999.

ROJO, Roxane.(Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

RUMELHART, D. Schemata the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. et al. **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 33-58.

RUWER, Magali. **Estratégias usadas por aprendizes iniciantes para desencadear o processo de leitura em inglês para fins específicos**. 2001. 163 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 15, p. 64-86, jan./jun. 1990.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-24, ago. 1997.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. O que é que a gente faz com essa nossa língua portuguesa. **Zero Hora**, Porto Alegre, 29 abr. 2000. Caderno de Cultura, p. 4-5.

SCHLATTER, Margarete. **Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do exame. Brasília: MEC, 2002.

SCHIEDECK, Claudia. **As questões e o modelo de leitura da prova de língua inglesa do vestibular da UFRGS**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

SCOTT, M. Abrangência na pesquisa sobre leitura no Brasil: algumas considerações. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 13, p. 71-85, jan./jun. 1989.

SIDI, Walkíria Ayres. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras**. 2001. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2001

SIGNORINI, I. A pesquisa em lingüística aplicada no IEL no final dos anos 90. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 5-10, jul./dez. 2000.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPOLSKY, Bernard. **Concise encyclopedia of education linguistics**. Amsterdam: Elsevier, 1999.

SOUZA, P. N.; BASTOS, L. K.X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 75-86.

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H & VANDRESEN, P. (Org.) **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 237-257.

TARDIF, Jacques. L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance. In: BOYER, Jean-Yves; DIONNE, Jean-Paul; RAYMOND, Patricia. **Évaluer le savoir-lire**. Montréal: Logiques, 1994. P. 69-102.

TAVARES, K. C. A. Testign reading ability in english - an analysis of recent UFRJ, UERJ, CEFET entrance examinations. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 165-184, 1992.

UHQUHART, A. H. Reading in a second language. In: **Concise encyclopedia of educational linguistics**. Asher: Cambridge Universty Press. 1999. P295-301.

VIGNER, Gérard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: *Texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. p. 31-37.

VIGNER, Gérard, V. Lire: comprendre ou décoder? **Le français dans le monde**, Paris: n. 283, p. 62-69, 1996.

WIDDOWSON, H. G. **Une approche communicative de l'enseignement des langues**. LAL – Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier. 1981. 192 p. Versão francesa para a obra *Teaching language as communication*, da Oxford University Press, 1978.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e testes como fontes de entendimento sobre esse processo**. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado), Santa Maria, 1997.

ZILLES, Marcelo. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Letras, UFRGS, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

TABELA 1 - ÍNDICE DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO NO EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA FRANCESA EM QUATRO ANOS, 1998-2001
(I E II SEMESTRES)

Dados Resumidos

1998

Universidades	UNIA	UNIB	Percentagem sobre o índice de aprovação	
			Unia	Unib
I Semestre – n° de aprovados/ candidatos	59/86	13/14	69%	93%
II Semestre – n° de aprovados/candidatos	23/43	21/26	53%	80%
Total de aprovados por ano/total de candidatos por ano	82/129	34/40	63%	85%

1999

Universidades	UNIA	UNIB	UNIC ¹⁴	Percentagem sobre o Índice de aprovação		
				Unia	Unib	Unic
I Semestre – n° de aprovados/candidatos	31/50	08/11	03/03	62%	72%	100%
II Semestre – n° de aprovados/candidatos	48/70	20/23	05/06	69%	87%	83%
Total de aprovados por ano/total de candidatos por ano	79/120	28/34	08/09	66%	82%	89%

2000

Universidades	UNIA	UNIB	UNIC	Percentagem sobre o Índice de aprovação		
				Unia	Unib	Unic
I Semestre - n° de aprovados/candidatos	72/95	13/19	Não houve candidatos	76%	69%	-
II Semestre - n° de aprovados/candidatos	58/87	18/28	5/7	67%	64%	71%
Total de aprovados por ano/total de candidatos por ano	130/182	31/47	5/7	71%	66%	71%

2001

Universidades	UNIA	UNIB	UNIC	Percentagem sobre o Índice de aprovação		
				Unia	Unib	Unic
I Semestre – n° de aprovados/candidatos	63/80	13/19	3/3	79%	69%	100%
II Semestre – n° de aprovados/candidatos	57/88	29/43	4/4	65%	67%	100%
Total de aprovados por ano/Total de candidatos por ano	120/168	42/62	7/7	71%	68%	100%

Dados Completos

¹⁴ Na UniC são atribuídas notas e não conceitos, cabendo a cada curso determinar se aquele grau é suficiente para o ingresso ao curso de pós-graduação. Essa mesma perspectiva era adotada pela UniB até o I Semestre, a partir do II Semestre desse ano, a mesma passou a atribuir P para proficientes e NP para não proficientes. Postura implementada desde o ano anterior pela UniA.

UniA – 98/I Semestre – (julho)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Administração	05	01	01	03
2. Antropologia Social	07	03	-	04
3. Arquitetura	03	02	-	01
4. Artes Visuais	01	01	-	-
5. Bioquímica	02	-	01	01
6. Botânica	02	02	-	-
7. Ciências Políticas	06	04	01	01
8. Ciências de Materiais	01	01	-	-
9. Direito	07	06	-	01
10. Ecologia	01	-	01	-
11. Economia	01	-	01	-
12. Educação	03	02	-	01
13. Engenharia	06	04	01	01
14. Filosofia	03	02	-	01
15. Física	03	03	-	-
16. Geografia	06	06	-	-
17. Genética	01	01	-	-
18. História	05	05	-	-
19. Informática	03	02	01	-
20. Letras	04	04	-	-
21. Medicina	02	02	-	-
22. Música	02	-	-	02
23. Planificação Urbana e Social	03	02	-	01
24. Psicologia	01	01	-	-
25. Química	01	01	-	-
26. Sociologia	05	02	01	02
27. Veterinária	02	02	-	-
TOTAL	86	59	08	19
PERCENTAGEM		69%	9%	22%

98/II Semestre (dezembro)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Agronomia/Filotecn.	01	-	01	-
2. Antropologia Social	05	02	01	02
3. Artes Visuais	03	-	01	02
4. Bioquímica	01	-	01	-
5. Botânica	01	-	01	-
6. Ciências Políticas	02	01	-	01
7. Comunicação	01	01	-	-
8. Direito	04	04	-	-
9. Educação	05	02	-	03
10. Engenharia	02	-	01	01
11. Filosofia	01	-	-	01
12. Geografia	02	02	-	-
13. História	04	04	-	-
14. Informática	03	01	-	02
15. Letras	03	03	-	-
16. Matemática Aplica.	01	-	01	-
17. Medicina	02	02	-	-
18. Sociologia	02	01	-	01
TOTAL	43	23	07	13
PERCENTAGEM		53%	16%	30%

UniB – 1998/ I Semestre (julho)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Comunicação Social	04	04	-	-
2. Direito	01	01	-	-
3. Filosofia	03	03	-	-
4. Letras	01	01	-	-
5. Psicologia	03	03	-	-
6. Teologia	02	01	01	-
TOTAL	14	13	01	-
PERCENTAGEM		93%	7%	

1998/ II Semestre (dezembro)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Direito	01	01	-	-
2. Filosofia	03	03	-	-
3. História	02	-	-	02
4. Letras	01	01	-	-
5. Psicologia	03	03	-	-
6. Serviço Social	15	12	01	01
7. Teologia	01	01	-	-
TOTAL	26	20	01	04
PERCENTAGEM		80%	5%	15%

UniA – 99/I Semestre – (abril)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes ¹⁵	Não Proficientes	Ausentes
1.Administração	01	-	-	01
2.Agronomia	01	-	01	-
3.Antropologia	04	03	01	-
4.Artes Visuais	01	01	-	-
5.Biologia	01	01	-	-
6.Bioquímica	03	-	01	02
7.Botânica	01	-	-	01
8.Direito	04	04	-	-
9.Educação	02	-	02	-
10.Engenharia	03	01	02	-
11.Filosofia	01	01	-	-
12.Geografia	01	01	-	-
13.História	06	04	01	01
14.Informática/comp.	03	03	-	-
15.Letras	03	02	-	01
16.Medicina	02	02	-	-
17.Música	01	-	01	-
18.Psicologia	04	03	01	-
19.Sociologia	07	04	02	01
20.Veterinária	01	01	-	-
TOTAL	50	31	12	07
PERCENTAGEM		62%	24%	14%

99/II Semestre (18/10/99)

CURSO	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1.Antropologia/social	10	03	05	02
2.Artes Visuais	07	03	03	01
3.Biologia des. Rural	03	03	-	-
4.Bioquímica	02	02	-	-
5.Botânica	02	01	01	-
6.Comunicação	01	01	-	-
7.Direito	05	05	-	-
8.Educação	06	04	02	-
9.Engenharia (mat.)	05	04	-	01
10.Filosofia	03	03	-	-
11.Física	03	02	-	01

¹⁵ Adotou-se a presente nomenclatura em função dos registros da primeira universidade contatada informar o resultados dos candidatos dessa forma.

12.Geografia	02	02	-	-
13.História	04	03	-	01
14.Inform/comp.	01	-	01	-
15.Letras	04	03	-	01
16.Medicina	03	03	-	-
17.Música	01	01	-	-
18. Odontologia	02	02	-	-
19. Psicologia	01	-	01	-
20.Sociologia	05	03	02	-
TOTAL	70	48	15	07
PERCENTAGEM		69%	22%	9%

UniB – 99/I Semestre (03/07/99)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Direito	01	01(10.0)	-	-
2. Filosofia	03	02(6.0 e7.0)	01(2.0)	-
3. História	01	01(8.5)	-	-
4. Letras	02	01(8.5)	-	01
5. Odontologia	01	01(7.0)	-	-
6. Psicologia	01	01(9.0)	-	-
7. Teologia	02	01(7.0)	-	01
TOTAL	11	08	01	02
PERCENTAGEM		73%	9%	18%

99/II Semestre (04/12/99)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Direito	02	02	-	-
2. Filosofia	04	04	-	-
3. História	05	04	01	-
4. Letras	05	05	-	-
5. Psicologia	01	01	-	-
6. Serviço Social	01	01	-	-
7. Teologia	01	-	01	-
8. Não informado	04	03	-	01
TOTAL	23	20	02	01
PERCENTAGEM		87%	9%	4%

UniC – 99/I Semestre (S/data)

CURSO	CANDIDATOS	PROFICIENTES	NÃO PROFICIENTES	AUSENTES
1. Educação	03	8,0/8,5/8,0	-	-
TOTAL	03	03	-	-
PERCENTAGEM		100%		

99/II Semestre (S/data)

CURSO	CANDIDATOS	PROFICIENTES	NÃO PROFICIENTES	AUSENTES
1. Direito	04	9;10;7,4;7,0	-	-
2. Psicologia	01	6,3/4	-	-
3. Sociologia	01	7,8	-	-
TOTAL	06	05	01	-
PERCENTAGEM		80%	20%	-

UniA 2000/I- (29 de maio)¹⁶

Curso	Número de candidatos	Proficientes	Não proficientes	Ausentes
1. Antropologia Social	07	03	03	01
2. PPGA	01	01	-	-
3. Botânica	02	01	01	-
4. Ciências Biológicas: Fisiologia	02	02	-	-
5. Ciências Políticas	12	08	02	02
6. Ciências da Saúde:	01	01	-	-

¹⁶ A coleta dos dados relativos ao ano de 2000, I e II semestres, foi realizada em 30 de agosto de 2001, período em que a Uni A encontrava-se em greve.

Cardiologia e Ciências Cardiovasculares				
7. Ciências do Solo	01	01	-	-
8. Ciências Veterinárias	02	02	-	-
9. Computação	01	01	-	-
10. Comunicação e Informação	01	01	-	-
11. Direito	09	09	-	-
12. Economia	04	03	01	-
13. Educação	04	03	-	01
14. Engenharia de Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental	02	02	-	-
15. Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais	04	03	01	-
16. Engenharia de Produção	01	01	-	-
17. Filosofia	03	02	-	01
18. Gastroenterologia	01	01	-	-
19. Geociências	02	01	-	01
20. História	06	04	02	-
21. Letras	05	04	01	-
22. Medicina	01	-	01	-
23. Medicina Cirúrgica	02	02	-	-
24. Medicina Clínica Médica	03	03	-	-
25. Medicina Pneumológica	01	01	-	-
26. Música	03	02	01	-
27. Psicologia do Desenvolvimento	01	01	-	-
28. Psicologia Social e Institucional	03	03	-	-
29. Química	03	02	01	-
30. Sociologia	06	03	01	02
31. Inscritos no LET2 ¹⁷	01	01	-	-
TOTAL	95	72	15	08
Porcentagem		76%	16%	8%

2000/II (23 de outubro)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não proficientes	Ausentes
1. Antropologia Social	05	03	02	-
2. Arquitetura	03	03	-	-
3. Artes Visuais	03	01	02	-
4. Ciência dos Materiais	01	01	-	-
5. Ciências do Movimento Humano	02	-	02	-
6. Ciências Políticas	05	03	01	01
7. Computação02	02	01	-	01
8. Desenvolvimento Rural	01	01	-	-
9. Direito	01	-	-	01
10. Economia	02	01	-	01
11. Educação	05	04	-	01
12. Engenharia Civil	01	-	-	01
13. Filosofia	06	02	-	04
14. Física	02	01	01	-
15. Geociências	01	-	01	-

¹⁷ Esta categoria foi criada em nome dos candidatos que se inscrevem diretamente na secretaria do Curso de Letras, sem informação quanto ao curso ou a faculdade ou universidade de origem.

16. História	13	10	02	01
17. Informática na Educação	03	03	-	-
18. Letras	13	11	02	-
19. Medicina	01	01	-	-
20. Medicina Cirúrgica	01	01	-	-
21. Psicologia do Desenvolvimento	02	02	-	-
22. Psicologia Social e Institucional	01	01	-	-
23. Química	03	02	01	-
24. Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental	01	-	01	-
25. Sociologia	06	04	01	01
26. Urbanismo	01	01	-	-
27. Inscritos no Let2(UCS e curso de Filosofia)	02	01	-	01
TOTAL	87	58	16	13
Porcentagem		67%	18%	15%

UniB 2000/I – (08 de julho)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não proficientes	Ausentes
1. Filosofia	10	09 (7,0,8,5,9,0,8,5,9,5,9,0, 9,5,7,5,6,5)	-	01 (atestado)
2. Letras	03	03	-	-
3. História	03	01	01	01 (atestado)
4. Serviço Social	01	-	-	01 (atestado)
5. Teologia Sistemática	02	-	01	01
TOTAL	19	13	02	04
Porcentagem		69%	10%	21%

2000/II – (18 de dezembro)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não proficientes	Ausentes
1. Comunicação social	05	04	-	01
2. Ciências sociais	06	03	03	-
3. Direito	01	-	-	01
4. Educação	01	-	-	01
5. Filosofia	08	06	01	01
6. História	02	01	01	-
7. Letras	01	-	-	01
8. Psicologia	01	01	-	-
9. Teologia sistemática	01	01	-	-
10. Outros ¹⁸	02	02	-	-
TOTAL	28	18	05	05
Porcentagem		64%	18%	18%

UniC 2000/I - Não houve candidatos

2000/II

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não proficientes	Ausentes
1. Comunicação	01	8,0	-	-
2. Ciências Sociais	01	9,5	-	-
3. Direito	04	9,0/8,75/7,5	6,0	-
4. Educação	01	9,0	-	-
2. História	01	8,25	-	-
TOTAL	08	07	01	-
PERCENTAGEM		88%	12%	-

¹⁸ Outros, conforme informação da secretaria, refere-se a professores e a casos especiais, como no caso dos professores da casa que não precisam estar vinculados a um curso da UniB, realizando a prova ali para levá-la a outra Instituição. Vale então informar que a única das 3 instituições que não aceita nota de provas realizadas em outras entidades é esta. Tanto a UniA quanto a UniC aceitam esse procedimento.

UniA – 2001/I Semestre – (22 de maio)

Curso	Nºde candidatos inscritos ¹⁹	Nºde candidatos presentes	Nºde candidatos ausentes	Nºde candidatos que responderam ao questionário	Proficientes	Não proficientes
1.Administração	01	-	01	-	-	-
2. Agronegócios	01	01	-	01	01	-
3. Antropologia	09	08	01	08	08	-
4. Arquitetura	01	01	-	01	-	01
5. Artes visuais	07	07	-	07	02	03 ²⁰
6. Botânica	02	02	-	02	02	-
7. C.B.Fisiologia	01	01	-	01	01	-
8. Ciência Política	05	04	01	04	03	01
9. Ciências do Movimento Humano	01	01	-	01	01	-
10. Direito	05	03	02	03	03	-
11. Desenvolvimento Rural	02	-	02	-	-	-
12. Economia	01	-	01	-	-	-
13. Educação	01	01	-	01	01	-
14. Eng. Rec. Hidr. E Saneamento	05	04	01	04	02	02
15. Engenharia de Produção	01	-	01	-	-	-
16. Eng. Minas, Metal. E dos Materiais	03	03	-	03	03	-
17. Filosofia	02	02	-	02	02	-
18. Física	02	02	-	02	02	-
19. Geociências	03	03	-	03	03	-
20. História	15	15	-	12	09	05
21. Letras	03	03	-	03	03	-
22. Matemática	02	02	-	02	02	-
23. Med. Cardiologia	01	01	-	01	01	-
24. Med. Clínica Médica	02	02	-	02	02	-
25. Música	01	01	-	01	01	-
26. Psicologia do Desenvolvimento	01	01	-	01	01	-
27. Psicologia Social e Institucional	03	03	-	03	03	-
28. Química	02	01	01	01	01	-
29. Sociologia	08	08	-	07	06	02
TOTAL	91	80	11	76	63	14
PERCENTAGEM		88%	12%	95%	79%	17%

2001/II Semestre (14/01/2002)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1.Administração	02	02	-	-
2.Agronegócios	01	01	-	-
3.Agronomia	01	01	-	-
4. Arquitetura	01	01	-	-
5. Antropologia Social	06	05	-	01
6. Bioquímica	01	01	-	-
7. Ciências	01	01	-	-

¹⁹ Levantamento com base nas folhas de inscrição, cedidas pela coordenação das provas, e com a pesquisa realizada 'in loco' em que foi possível manusear os documentos de inscrição.

²⁰ Esse dado deve ser registrado para maior compreensão dos números aqui levantados. No curso de Artes Visuais havia 05 candidatos inscritos, mais 02 acrescidos à caneta na lista de inscritos, daí haver 07 questionários respondidos nesse curso, porém só há provas com correspondentes notas registradas na secretaria de 05 candidatos. Ou seja, os outros 02 não apresentam nem provas, tampouco notas no livro de notas do LET2, do setor de Francês, daí a diferença no total de candidatos.

farmacêuticas				
8. Ciências do Movimento Humano	02	-	01	01
9. Ciência Política	03	03	-	-
10. Ciências da Saúde	01	01	-	-
11. Computação	03	03	-	-
12. Desenvolvimento Rural	07	02	04	01
13. Direito	01	01	-	-
14. Economia	02	01	-	01
15. Educação	03	03	-	-
16. Engenharia Minas, Metalurgia e de Materiais	03	03	-	-
17. Engenh. Mecânica	01	01	-	-
18. Filosofia	04	01	-	03
19. Física	01	01	-	-
20. Geociências	01	01	-	-
21. Geografia	02	-	01	01
22. História	09	05	02	02
23. Informática na Educação	02	02	-	-
24. Letras	14	05	03	06
25. Medicina Clínica Médica	01	01	-	-
26. Química	02	01	-	01
27. Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental	01	01	-	-
28. Sociologia	07	06	01	-
29. Inscritos no LET2	05	03	01	01
TOTAL	88	57	13	18
PERCENTAGEM		65%	15%	20%

UniB – 2001/ I Semestre – (07 de julho)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Biociências	02	02	-	-
2. Ciências Sociais	04	03	01	-
3. Direito	02	01	-	01
4. Famecos	01	01	-	-
5. Filosofia	03	02	-	01
6. História	02	01	-	01
7. Letras	03	02	-	01
8. Serviço Social	02	01	01	-
TOTAL	19	13	02	04
Porcentagem		69%	10%	21%

2001/ II Semestre – (08 de dezembro)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Ciências Criminais	01	01	-	-
2. Ciências Sociais	03	01	01	01
3. Comunicação Social	06	04	-	02
4. Educação	02	01	-	01
5. Direito	01	-	01	-
6. Filosofia	03	02	-	01
7. História	05	03	01	01
8. Letras	16	12	02	02
9. Pediatria	01	01	-	-
10. Psicologia	02	02	-	-
11. Serviço Social	03	02	01	-
TOTAL	43	29	06	08
Porcentagem		67%	14%	19%

Unic – I Semestre de 2001 (S/data)

Curso	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Filosofia	03	03 ²¹	-	-
TOTAL	03	03	-	-
PERCENTAGEM		100%	-	-

II Semestre de 2001 – (25 de outubro)

Cursos	Número de Candidatos	Proficientes	Não Proficientes	Ausentes
1. Ciências Sociais Aplicadas	01	9,5	-	-
2. Comunicação	01	7,25	-	-
3. Direito	01	7,0	-	-
4. História	01	7,5	-	-
TOTAL	04	04	-	-
PERCENTAGEM		100%	-	-

²¹ Quanto aos candidatos deste período não foi possível levantar suas respectivas notas nas provas, somente a consideração quanto à sua aprovação com rendimento de 100%, conforme documentação levantada para a tabulação destes dados.

ANEXO B - O QUESTIONÁRIO
QUESTIONÁRIO SOBRE A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM FRANCÊS NA UNIA,
EM 22/05/2001

Esta pesquisa busca refletir sobre a avaliação de leitura de francês como língua estrangeira. Sua contribuição para o trabalho é fundamental, pois pode apresentar subsídios importantes para um melhor entendimento do que representa essa prova para os candidatos. Caso você aceite participar dessa investigação, após identificar-se, responda marcando somente uma dentre as respostas que considerar mais adequada. Cabe registrar que os nomes não serão divulgados.

On vous remercie énormément!

Nome Completo: _____ Curso de Pós-graduação: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F Curso: () Mestrado () Doutorado

I – PROVA

1. O tempo estipulado para a realização da prova é:

(1) muito inadequado	(2) pouco inadequado	(3) + ou – adequado	(4) adequado	(5) bastante adequado
----------------------	----------------------	---------------------	--------------	-----------------------

2. A obrigatoriedade da prova:

- 1 () é uma formalidade desnecessária
- 2 () é uma exigência necessária
- 3 () poderia ser substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação
- 4 () é apenas a formalidade de uma prática constante em meu curso

Justifique sua resposta: _____

3. O tema do(s) texto(s) apresentado(s) na prova é:

(1) muito inadequado	(2) pouco inadequado	(3) + ou – adequado	(4) adequado	(5) bastante adequado
----------------------	----------------------	---------------------	--------------	-----------------------

4. O tipo de texto(s) apresentado(s) na prova:

(1) muito inadequado	(2) pouco inadequado	(3) + ou – adequado	(4) adequado	(5) bastante adequado
----------------------	----------------------	---------------------	--------------	-----------------------

5. As questões da prova mediram de maneira _____ minha habilidade de leitura.

(1) muito inadequado	(2) pouco inadequado	(3) + ou – adequado	(4) adequado	(5) bastante adequado
----------------------	----------------------	---------------------	--------------	-----------------------

6. A prova foi difícil devido: (nesta questão você pode marcar mais de uma alternativa)

- 1() ao vocabulário do texto
- 2() aos aspectos gramaticais do texto
- 3() ao tema do texto
- 4() ao tipo de texto
- 5() ao tipo de questões utilizadas – Especifique: _____
- 6() a outros aspectos, como: _____
- 7() não houve dificuldade

7. Utilizei dicionários e gramáticas _____ durante a prova.

(1) nenhuma vez	(2) uma vez	(3) às vezes	(4) várias vezes	(5) todo o tempo
-----------------	-------------	--------------	------------------	------------------

II – O LEITOR

1. É a primeira vez que presta exame em francês/ língua estrangeira? () Sim () Não
 Caso sua resposta seja negativa, diga quantas vezes já realizou essa prova, seja aqui ou em outra universidade: _____

2. Você considera-se um bom leitor em Língua **Portuguesa**?

- () sim, porque _____
- () não, porque _____

3. Você considera-se um bom leitor em Língua **Francesa**?

- () sim, porque _____
- () não, porque _____

4. Escolhi prestar prova em língua francesa porque: (nesta questão você pode marcar mais de uma alternativa)

- 1 () penso que pode ser útil para minha formação acadêmica
- 2 () leio muito nessa língua
- 3 () é uma exigência do PPG, além de ser a língua que mais conheço
- 4 () a literatura da minha área é basicamente em francês

5. Meu preparo para realizar essa prova, baseou-se (nesse item você pode marcar mais de uma alternativa):

- 1 () em conhecimentos dos cursos médio e fundamental
- 2 () em conhecimentos adquiridos em cursos particulares
- 3 () em conhecimentos adquiridos em cursos de leitura (francês instrumental)
- 4 () em conhecimentos adquiridos a partir de aulas particulares específicas para leitura de textos
- 5 () outros – Especifique _____

6. O texto mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês é:

- 1 () um texto sobre assuntos da atualidade
- 2 () um texto científico na sua área
- 3 () um texto sobre qualquer área do conhecimento
- 4 () outros – Especifique _____

7. O tipo de texto mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês é:

- 1 () qualquer tipo de texto
- 2 () um texto literário
- 3 () um texto jornalístico
- 4 () um texto acadêmico-científico

8. O tipo de questões mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês é:

- 1 () questões de múltipla-escolha
- 2 () tradução
- 3 () questões dissertativas
- 4 () todas as opções
- 5 () outro tipo de questão – Especifique: _____

7)Uso do dicionário	1 nenhuma vez	2 uma vez	3 às vezes	4 várias vezes	5 todo o tempo		
Respostas	1/76 – 1,5% (desconhecer)	1/76 – 1,5%	23/76 – 30%	40/76 – 53%	11/76 – 14%		
Características dos candidatos	Sim		Não		Nº de candidatos		Porcentagem
Considerações da prova							
1)1º vez que realiza a prova de FLE	46		28		74		62% - 38%
2)Considera-se um bom leitor em LP	70		06		76		92% - 8%
3)Considera-se um bom leitor em LF	26		49		75		35% - 65%
Características dos candidatos	1	2	3	4	*		
Considerações da prova	penso que pode ser útil para minha formação acadêmica	leio muito nessa língua	é uma exigência do PPG, além de ser a língua que mais conheço	a literatura de minha área é basicamente em francês			
4)Escolhi prestar prova de francês porque:	34%	12%	32%	22%			
Respostas:	41/123	15/123	40/123	27/123			
5) Meu preparo para essa prova baseou-se:	1 em conhecimentos dos cursos médio e fundamental	2 em conhecimentos adquiridos em cursos particulares	3 em conhecimentos adquiridos em cursos de leitura (francês instrumental)	4 em conhecimentos adquiridos a partir de aulas particulares específicas para leitura de textos	5 outros 9 – autonomia 7 – moraram na Fr		
Respostas:	13/108 – 12%	50/108 – 46%	13/108 – 12%	14/108 – 13%	18/108 – 17%		
6) O texto mais adequado para medir minha proficiência em leitura é:	1 um texto sobre assuntos da atualidade	2 um texto científico na sua área	3 um texto sobre qualquer área do conhecimento	4 outros: especifique:	*		
Respostas:	16/80 – 20%	52/80 – 65%	12/80 – 15%	00/80 – 0%			
7) O tipo de texto mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês é:	1 qualquer tipo de texto	2 um texto literário	3 um texto jornalístico	4 um texto acadêmico-científico	*		
Respostas:	14/79 – 18%	8/79 – 10%	10/79 – 12%	47/79 – 60%			
8) O tipo de questões mais adequado para medir minha proficiência em leitura em francês é:	1 questões de múltipla-escolha	2 tradução	3 questões dissertativas	4 todas as opções	5 outro tipo de questão: especifique:inter pretação		
Respostas:	03/84 – 4%	32/84 – 38%	27/84 – 32%	19/84 – 22%	03/84 – 4%		
9)Auto descrição do leitor:	1 tenho conhecimento suficiente da língua para ler textos curtos, ...		2 tenho um bom conhecimento da língua para ler textos longos,...		3 tenho um ótimo conhecimento da língua que me permite ler qualquer tipo de texto, ...		
Respostas:	28/75 – 37%		44/75 – 59%		03/75 – 4%		

RESPOSTAS FORNECIDAS NA I PARTE DO QUESTIONÁRIO – A PROVA - PELOS CANDIDATOS PROFICIENTES

Questionário – Parte I – Descrição e Respostas dos Candidatos	1. Tempo	2. Obrigatoriedade	3. Tema	4. Tipo de texto	5. Questões	6. Dificuldades	7. Uso do dicionário
CANDIDATO 1 Sexo: F Idade: 25 anos Curso: Agroneg. Nível: ME	(4) adequado	(2) é uma exigência necessária, mas não está adequada, pois deveria ser requisito para o ingresso e deveria Ter o mesmo nível de dificuldade das aplicadas em outras instituições	(4) adequado	(4) adequado	(4) adequadas	(1) ao vocabulário e (7) não houve dificuldade	(4) várias vezes, para o vocabulário
Obs./comentário/ Análise:	As respostas dessa candidata ao questionário quanto à prova correspondem a seu rendimento na mesma.						
CANDIDATO 2 Sexo: F Idade: 23 anos Curso: Antropol. Nível: ME	(4) adequado	(2) é uma exigência necessária, já que há muitas leituras em francês	(4) adequado	(4) adequado	(4) adequadas	(7) não houve dificuldade	(3) às vezes
Obs./comentário/ Análise:	Idem						
CANDIDATO 3 Sexo: M Idade: 24 anos Curso: História Nível: ME	(4) adequado	(3) poderia ser substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação, pois nem todos possuem condições financeiras para cursos particulares de idiomas.	(5) bastante adequado	(5) bastante adequado	(5) bastante adequadas	(1) ao vocabulário (5) ao tipo de questões utilizadas, pois obrigam a ter uma compreensão não apenas superficial do texto.	(4) várias vezes
Obs./comentário/ Análise:	Importante consideração quanto à obrigatoriedade da prova e a necessidade de ler em uma língua estrangeira, além do reconhecimento de que a prova não é de simples decodificação.						
CANDIDATO 4 Sexo: F Idade: 37 anos Curso: Letras Nível: DO	(3) +ou – adequado	(3) poderia ser substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação, já que lê muito em francês na sua área de concentração.	(4) adequado	(3) +ou – adequado	(3)+ou – adequadas	(5)ao tipo de questões utilizadas, por serem muito longas.	(3) às vezes
Obs./comentário/ análise:	Sem comentários						
CANDIDATO 5	(4)	(3) poderia ser	(4)	(1)	(4)	(7) não houve	(3) às vezes

Sexo: M Idade: 33 anos Curso: Sociologia Nível: DO	adequado	substituída por cursos de língua ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação.	adequado	muito inadequado	adequadas	dificuldade	
Obs. /comentário/ Análise:	Parece haver um problema entre as respostas 4) quanto ao tipo de texto e 6) quanto à(s) dificuldade(s) da prova, pois esta alternativa estava listada, mas em seu lugar o candidato informou não ter dificuldades.						

RESPOSTAS FORNECIDAS NA II PARTE DO QUESTIONÁRIO – O LEITOR – PELOS CANDIDATOS PROFICIENTES

Questionário – Parte II – Respostas dos candidatos	1. Realização da prova de proficiência em francês	2. Auto-conceito enquanto bom leitor em LM	3. Auto-conceito enquanto bom leitor em LF	4. A escolha para prestar prova nesta língua deve-se:	5. O preparo para realizar a prova foi:	6. O texto mais adequado para a realização da prova é:	7. O tipo de texto mais adequado para a realização da prova é:	8. O tipo de questões mais adequadas são:	9. A descrição que melhor se aproxima é:
Candidato 1	Sim	Não, porque poderia ser mais crítica e conhecer melhor a gramática que não estuda desde o 2 grau	Não, pois não tenho domínio completo da língua, penso que o bom leitor é capaz de construir/desenvolver uma excelente argumentação com um texto	(1) penso que pode ser útil para sua formação, e porque (2) lê muito nessa área	(2) em conhecimentos adquiridos em cursos particulares e (5), outros, morou na França durante 3 anos	Para a candidata todos os textos são válidos se a pessoa tem proficiência a	Para a candidata todos são adequados com exceção do literário	(4) todas as opções	(2) interme diária
Análise:	A candidata indica senso auto-crítico e quanto à sua concepção de bom leitor em LM e em LF.								
Candidato 2	Sim	Sim, porque consegue compreender o conteúdo	Sim, porque consegue compreender o conteúdo	(3) é uma exigência do PPG, além de ser a língua que mais conheço	(2) em conhecimentos adquiridos em cursos particulares e em cursos de francês instrumental	(2) um texto científico na sua área	(4) um texto acadêmico-científico	(3) questões dissertativas	(2) interme diário
Análise:	Sem comentários								
Candidato 3	Sim	Sim, porque consigo Ter um bom entendimento do texto	Não, por questões de vocabulário	(1) penso que pode ser útil para minha formação acadêmica	(2) em conhecimentos adquiridos em cursos particulares	(2) um texto científico na sua área	(2) um texto literário	(4) todas as opções	(1) básico
Análise:	Reconhece suas deficiências								
Candidato 4	Sim	Sim, porque lê sempre e muito	Não, porque tem dificuldade com essa língua	(2) leio muito nessa língua e (4) a literatura da minha área é basicamente em francês	(2) em conhecimentos adquiridos em cursos particulares, além de (5), outros, leituras teóricas na área	(2) um texto científico na sua área	(4) um texto acadêmico-científico	(2) tradução	(2) interme diário
Análise:	Reconhece suas limitações								

Candidato 5	Sim	Sim, porque lê bastante	Não, porque está começando	(1) penso que pode ser útil para minha formação acadêmica	(4) em conhecimentos adquiridos a partir de aulas particulares específicas para leitura	(2) um texto científico na sua área	(4) um texto acadêmico científico	(3) questões dissertativas	(2) inter mediário
Análise:	Consciente quanto a importância da língua.								

RESPOSTAS FORNECIDAS NA I PARTE DO QUESTIONÁRIO – A PROVA – PELOS CANDIDATOS NÃO PROFICIENTES

Questionário - Parte I - Descrição e Respostas dos Candidatos	1. Tempo	2. Obrigatoriedade	3. Tema	4. Tipo de texto	5. Questões	6. Dificuldades	7. Uso do dicionário
CANDIDATA1 Sexo: F Idade: 37 anos Curso: Arquitet. Nível: DO	(3) +ou-adequado	(3) poderia ser substituído por cursos ao longo do cumprimento dos créditos do pós-graduação, pois, isso seria ótimo	(4) adequado	(4) adequado	(3) +ou – adequadas	(6) a outros aspectos, como o tempo	(4) várias vezes
Obs./comentário Análise:	Há uma contradição entre os itens 1)tempo e 6) dificuldades, pois se a duração da prova é +ou –adequada, ela não poderia ser a única dificuldade da prova apontada pela candidata.						
CANDIDATA2 Sexo: F Idade: 51 anos Curso: Artes vs. Nível: ME	(1) muito inadequado	(3) poderia ser substituído por cursos ao longo do cumprimento dos créditos, pois seria concomitante com o curso, sem o agravante das despesas	(4) adequado	(4) adequado	(1) muito inadequadas, pois nem todos têm o mesmo ritmo	(6) a outros aspectos, como o tempo e ambiente inadequado	(4) várias vezes
Obs.comentário/ análise:	Realmente a questão do tempo incomoda essa candidata, que salienta ainda que com mais 30 minutos o problema estaria resolvido.						
CANDIDATA3 Sexo: F Idade: 26 anos Curso: Ciênc. P. Nível: ME	(4) adequado	(2) é uma exigência necessária	(5) bastante adequado	(4) adequado	(4) adequadas	(6) a outros aspectos, como não Ter conseguido estudar	(4) várias vezes
Obs.comentário/ análise:	A candidata não teceu comentários nas justificativas.						
CANDIDATA4 Sexo: M Idade: não infor. Curso: Rec. Hi. Nível: DO	(3) +ou-adequado	(2) é uma exigência necessária, pois somos obrigados a aprender línguas estrangeiras	(5) bastante adequado, excelente	(5) bastante adequado, muito bom	(5) bastante adequadas	(6) a outros aspectos, como o desconforto das cadeiras e a falta de espaço para o manuseio do material	(4) várias vezes
Obs.comentário/ análise:	O candidato entende o conhecimento de língua estrangeira como uma obrigação.						
CANDIDATO5 Sexo: F Idade: 32 anos Curso: História	(3)+ou-adequado	(2) é uma exigência necessária, já que o universo	(3) +ou-adequado	(3)+ou-adequado	Não informado	(1) ao vocabulário do texto	(4) várias vezes

Nível: ME		acadêmico muitas vezes não dispõe de traduções para artigos inéditos				(2) aos aspectos gramaticais do texto	
Obs.comentário/ análise:	É coerente em suas escolhas pelas alternativas na medida em que as justifica com precisão.						

RESPOSTAS FORNECIDAS NA II PARTE DO QUESTIONÁRIO – O LEITOR – PELOS CANDIDATOS NÃO PROFICIENTES

Questionário – Parte II – Respostas Dos candidatos	1. Realização da prova de proficiência em francês	2. Auto-conceito enquanto bom leitor em LM	3. Auto-conceito enquanto bom leitor em LF	4. A escolha para prestar prova nesta língua deve-se:	5. O preparo para realizar a prova foi:	6. O texto mais adequado para a realização da prova é:	7. O tipo de texto mais adequado para a realização da prova é:	8. O tipo de questões mais adequadas são:	9. A descrição que melhor se aproxima é:
Candidato 1	Sim	Sim, costume ler com frequência	Sim, pelo mesmo motivo	(1) penso eu pode ser útil para minha formação acadêmica	(3) em conhecimentos adquiridos em cursos de francês instrumental	(2) um texto científico na sua área	(3) um texto jornalístico (4) um texto acadêmico-científico	(2) tradução	(2) interme diário
Análise:									
Candidato 2	Não, é a Segunda vez que realiza o exame	Sim, porque mantém o hábito e a necessidade de leitura	Não, pois não é uma constante, porém reconhece que consegue manter o nex o da leitura	(1) penso que pode ser útil para minha formação acadêmica e (4) a literatura da minha área é basicamente em francês	(1) em conhecimentos dos cursos médio e fundamental e (4) em aulas particulares específicas para leitura de textos	(2) um texto científico na sua área	(2) um texto literário e (3) um texto jornalístico	(2) tradução e (3) questões dissertativas	(1) básico
Análise:	Crítica e reconhece suas limitações								
Candidato 3	Não, é a Segunda vez que realiza o exame	Sim, porque lê muito	Não, porque não tem o hábito de ler em francês	(1) penso que pode ser útil para minha formação acadêmica e (4) a literatura da minha área é basicamente em francês	(3) em conhecimentos adquiridos em cursos de francês instrumental	(2) um texto científico na sua área	(3) um texto jornalístico	(4) todas as opções	(1) básico
Análise:									
Candidato 4	Sim	Sim, porque entende o dia-a-dia e lê muito	Não, porque dispõe de poucos materiais nessa língua	(1) penso que pode ser útil para minha formação acadêmica (3) é uma exigência do PPG, além de ser a língua	(3) em conhecimentos adquiridos em cursos de francês instrumental, além de ser autodidata	(2) um texto científico na sua área	(4) um texto acadêmico-científico, de sua área para que fique mais 'animado'	(2) tradução	(1) básico

				que mais conheço					
Análise:	Há incongruência entre o dizer que não é um bom leitor, porque dispõe de poucos materiais, mas ao mesmo tempo é a língua que mais conhece??								
Candidato 5	Sim	Sim, porque não encontra dificuldade de entendimento e tem grande volume de leitura	Não, porque não tem o hábito da leitura em francês, não Dominando por completo a língua	(1) penso que pode ser útil para minha formação acadêmica e a (4) literatura da área é basicamente em francês	(1) em conhecimentos dos cursos médio e fundamental	(2) um texto científico na sua área	(4) um texto acadêmico científico	(3) questões dissertativas	(1) básico
Análise:									

ANEXO D - ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS CANDIDATOS

ANÁLISE DAS PROVAS DOS CANDIDATOS PROFICIENTES

CAN DI DA TOS	I PARTE – TRADUÇÃO		II PARTE – QUESTÕES		
			1	2	3
1	- Mesmo estruturas mais elaboradas e distintas da língua portuguesa foram bem gerenciadas pela candidata, a exemplo de 'j'en suis venu à cette constatation surprenante que le terme'(l.4;5) por 'eu cheguei a constatação surpreendente de que...' e 'et sur la manière qu'ont les scientifiques de remplir leur fonction en s'efforçant d'y parvenir'(l. 14;15) por 'e sobre a maneira que os cientistas têm de preencher as suas funções esforçando-se em atingi-las.		A primeira questão é respondida para além do que é perguntado, pois a candidata apresenta cada uma das 3 crenças populares quanto ao termo ciência , preocupando-se em traduzi-las criteriosamente.	É interessante observar que o traço de traduzir respondendo é uma atitude recorrente da candidata. No entanto, nesta questão a inadequada tradução de 'jouer' acontece em função da não adaptação desta palavra ao contexto, o que lhe vale uma meio acerto. (mesmo erro da 1ª candidata NP)	Inevitável a tradução desta parte em que se encontra localizada a resposta no texto. Ainda que existam erros de expressão como 'au grand jour' por 'durante o dia', o que lhe conferiu aprovação na resposta foi sua habilidade para traduzir. Com essa última resposta temos assim todo o texto traduzido.
OBS:	No que diz respeito ao sentido da parte do texto submetida ao exercício de tradução não foi observada dificuldade alguma por parte da candidata que realizou uma tradução bastante literal, mas satisfatória das 16 primeiras linhas do texto.		Realiza esse exercício à semelhança do anterior.	Reconhece-se que não há síntese alguma do texto, mas sim sua reprodução.	A candidata é uma leitora proficiente, mas em momento algum há sua voz de reflexão durante as respostas oferecidas, já que isso não é solicitado.
2	- Como a obediência à tradução de Termo por termo do texto ocorre, erros como entender 'la nature des scientifiques'(l. 2) por 'a natureza das ciências' e mais uma vez, (constante no candidata preocupada com a tradução literal) 'approche' por 'aporte ou acesso' Quando o adequado seria abordagem.		A 1ª questão é bem respondida, já que não somente lista as 3 concepções como também tenta explicá-las.	Aqui também a candidata consegue organizar a produção escrita de sua resposta sem recorrer à tradução literal do texto.	A recuperação do texto por meio da tradução é reconhecidamente mais visível nesta questão que solicita a explicação dos pilares sobre os quais se apoia a ciência.
OBS:	Há problemas vocabulares e de estruturação sintática, que tentam ser ajustados dentro da grande tradução dessa parte do texto.		Há tentativa de explicação por meio de suas próprias palavras.	Constrói sua resposta por meio da compreensão e interpretação observadas na escrita de seu texto.	A candidata demonstra domínio da compreensão através da produção elaborada e pensada não somente com base na tradução do texto, mas também com suas inferências sobre o mesmo.

3	- Dificuldades como o fato de se ater tanto à forma, impedem que ajustes à LM possam fluir, a exemplo de 'approche' por 'aproximação', de 'que poursuivent' por 'que persegue', estranheza reconhecida pelo próprio candidato que coloca entre aspas 'persegue'; - 'Chegar em seu objetivo remete a uma dificuldade de regência da LM e não de compreensão da LE, e no mesmo sentido 'en essayant d'extraire l'essentiel de certaines rencontres précipitées,' por 'buscando provar a precipitação de certas conclusões' que, para fins de compreensão não é considerado inapropriado, são marcados como erro do candidato.	De maneira distinta à mera listagem retirada do texto, esse candidato organiza sua resposta sinteticamente e com suas próprias palavras.	Como a 2ª questão demandava uma síntese do que o autor entende por ideologia da ciência, o candidato traduz a parte do texto que concerne a tal resposta.	Dos 3 pilares solicitados para explicação o candidato demonstra mais uma vez suficiente manuseio em sua elaboração da resposta. Articula sua escrita às informações contidas no texto.
OBS:	Conforme o solicitado, o candidato faz efetivamente uma tradução bastante próxima ao texto, quanto tenta, entretanto, afastar-se mas mantendo o sentido, a avaliação considera como erro sua escrita.	O candidato denuncia um certo gerenciamento das respostas não traduzindo-a literalmente.	Na tentativa de ousar a elaboração de sua resposta, o candidato inclui outros aspectos que são considerados errados pela avaliação.	Como não é tão literal na explicação do último item, a resposta é considerada meio correta.
4	A tradução é bastante próxima do texto quanto à forma e, ainda que ocorram algumas pequenas dificuldades de ajuste lexical como 'rencontres' por 'conclusões', que ao nosso ver não está errada em relação ao conteúdo do texto, a tradução não sofre maiores distanciamentos do texto literal.	Característica particular dessa 1ª resposta diz respeito à abordagem descendente ensaiada pela candidata, que constrói sua resposta com base na informação destacada no texto, mas sem necessitar para isso copiá-la.	Ainda que a pergunta solicitasse uma síntese, nesta resposta a candidata reproduz, traduzindo a informação que há nesta parte do texto.	As 3 explicações são listadas e a seguir explicadas com suas próprias palavras.
OBS:	Característica de uma leitura ascendente por parte do candidato respondendo positivamente à prova.	Texto elaborado por meio de suas próprias palavras.	Como a resposta é devidamente copiada, a mesma é considerada correta por parte da avaliação.	É interessante pois a candidata relaciona uma explicação à outra.
5	À medida que o candidato estrutura adequadamente frases de maior complexidade lingüística como 'en essayant d'extraire l'essentiel de certaines rencontres précipitées'(1.4) por 'em uma tentativa de extrair o essencial de certos conhecimentos apressados', o que denota uma satisfatória elaboração de sua tradução.	Em forma de texto, o candidato apresenta as 3 concepções populares quanto ao termo ciência.	Ainda que também localizável no texto, a elaboração à pergunta em que consiste a ideologia da ciência é satisfatoriamente elaborada pelo candidato.	Aqui também o candidato formula sua resposta com base no texto, mas mantendo articulação particular para redigi-la.
OBS:	O exercício de tradução, embora bastante próximo do texto, ousa no sentido de elaborar uma escrita mais libertadora da tradução literal.	Resposta articulada e bem pensada.	As mesmas considerações.	O candidato não só responde copiando a resposta do texto, mas esforça-se por explicá-la por meio de suas próprias palavras(e criação de novas)

ANÁLISE DAS PROVAS DOS CANDIDATOS NÃO PROFICIENTES

PROVA e CANDIDATOS	I PARTE – TRADUÇÃO	II PARTE – QUESTÕES		
		1	2	3
1	<p>- tradução de ‘rencontrer’ por ‘choques’;</p> <p>- tradução de ‘approche’ por ‘aproximação’, em ambos erros percebe-se o problema de adequação lexical, em nível de vocabulário;</p> <p>- ‘donne naissance’ por ‘nasce’, problema lexical que engendra erro na compreensão da estrutura da frase;</p> <p>- o exercício de tradução está incompleto, pois a última frase não foi trabalhada.</p>	Resposta de identificação e extração do texto, que é copiada pelo candidato.	A maior dificuldade da candidata nessa resposta diz respeito à incompreensão da palavra ‘jouent’ ou da ausência de flexibilidade em atribuir um sentido mais adequado à palavra (desempenham), repercutindo confusa e diretamente na sua forma de redação da resposta.	Efetivamente a resposta não poderia ser senão incompleta, pois os ‘pilares’ solicitados são tão somente citados sem serem explicados. Conforme a descrição anterior quanto à prova, esta é uma questão de identificação pela maneira como foi apresentada no texto (em itálico), porém não foi explicada pela candidata.
OBS:	São esses os 4 pontos destacados pela correção.	Resposta considerada correta.	Considerada pela metade.	Considerada incorreta e incompleta.

2	<p>-‘il circule’ por ‘nela circula’, problema de referente ao não reconhecer a neutralidade do emprego do ‘Il’ em francês; ‘parmi’ por ‘próxima’; ‘scientifiques’ por ‘científica’; ‘façon’ por ‘leis’, ‘rencontre’ por ‘coisas’ e por ‘chocam-se’ e ‘conversation’ por ‘conversação (decodificação que leva ao erro), assim como essas, há outras palavras das Quais a candidata, por estar muito presa ao texto enquanto forma, não consegue deprender o sentido adequado da palavra ensaiando uma série de frases sem relação;</p> <p>- soma-se a essa dificuldade as tentativas forçadas que a candidata acaba por fazer quando reconhece o problema estrutural da frase, inferindo relações que o texto não dispõe nem em termos lingüísticos, tampouco semânticos;</p> <p>- no final do exercício mais uma vez aparece o problema de referência, desta vez textual ‘voici’, uma vez que o aspecto verbal não é compreendido, a frase anuncia o próximo tópico, ou seja, o parágrafo seguinte quando a candidata inverte sua apresentação finalizando-a .</p>	<p>Contrariamente à solicitação localizar informação no texto, a candidata tenta explicar as 3 crenças populares Quanto ao entendimento do que seja ‘ciência’. Apesar dos erros ortográficos e morfossintáticos é preciso reconhecer um ensaio, por meio da abordagem descendente tentada pela candidata, Quanto ao que o texto dispõe acerca dessa informação e o que ela escreve.</p>	<p>Além mais uma vez da dificuldade em elaborar a resposta, há um espaço para uma questão vocabular não traduzida, sinal de que a candidata tenta uma leitura ascendente.</p>	<p>Mais uma vez o que a candidata faz é tentar traduzir a parte do texto para essa resposta. A preocupação em redigir conforme as palavras do artigo são prejudicadas pela limitação vocabular, que acaba por levar a inferências inadequadas.</p>
OBS:	<p>A tradução evidencia uma compreensão truncada. O problema dessa candidata parece residir na dificuldade em articular algumas estruturas lingüísticas, implicando a má elaboração das frases.</p>	<p>O que se percebe na correção dessa questão é a dificuldade em produzir uma resposta.</p>	<p>A confusão de idéias evidencia a não compreensão do texto em um pergunta que demandava síntese do conteúdo informado.</p>	<p>Ao final da prova, ela reclama mais uma vez a inadequação do tempo (o que demonstra que o tempo tem implicações diretas no ritmo de seu trabalho). Falta-lhe abordagem global para depreensão da idéia principal.</p>
3	<p>- mesmo problema de referente quanto ao ‘il’ que aqui é neutro e a candidata traduz por ‘ele’;</p> <p>- questões vocabulares como ‘scientifiques’ por ‘científicos’, ‘approche’ por ‘aproximação’, além de expressões mal compreendidas como ‘tout à fait’ por ‘todos fazem’;</p> <p>- somam-se ainda problemas de articulação das estruturas bem como erros ortográficos e de morfossintaxe;</p> <p>- a falta de vocabulário, a exemplo da expressão ‘j’en suis venu’(l.4), que é forçosamente traduzida por ‘é vista’, Quando outras expressões poderiam ser melhor relacionadas, indicam problemas na compreensão do texto.</p>	<p>A 1º questão está correta, pois a própria é uma localização o que a candidata faz com sucesso apresentando-a em forma de texto.</p>	<p>Parece que a candidata consegue sintetizar em que consiste a ideologia da ciência, tendo sua resposta considerada correta, ainda que pudesse ter sido melhor elaborada, sendo mais completa e menos breve.</p>	<p>A candidata localiza a resposta no texto, mas não consegue explicá-la. Portanto, sua dificuldade está em reunir os elementos para elaborar sua explicação, ou seja, sua redação.</p>
OBS:	<p>A preocupação em escrever palavra por palavra dos parágrafos sem relacioná-los entre si é a maior dificuldade reconhecida nessa parte da prova da candidata. Percebe-se que o problema da candidata é de compreensão, mas também, é claro, de produção.</p>	<p>Resposta bem sucedida pela localização que é feita no texto.</p>	<p>É considerada correta pela avaliação.</p>	<p>Como nesta 3º questão a candidata demonstra alguma habilidade para resposta de localização, conclui-se que sua maior dificuldade centra-se na tradução do que nas questões dissertativas.</p>

4	-‘engloba-se’ por ‘il circule’, ou seja, é atribuído um sentido completamente diverso, além dessa outras palavras e expressões são reconhecidamente sinais de dificuldade lexical, tais como: ‘courante’ por ‘rápida’, ‘certaines’ por ‘certezas’.	O candidato chega mesmo a citar as 3 idéias que leigos têm do Termo ‘ciência’, mas não consegue comentá-los com sucesso.	Como as demais, essa resposta é lançada sem elaboração alguma, pois não há síntese mas cópia de partes do texto, o que lhe garante um meio acerto.	Aqui mais uma vez o candidato localiza a resposta no texto, mas é insuficiente na capacidade de apresentá-la em forma de resposta.
OBS:	Seria inútil listar todos os erros de tradução indicados pelo candidato. Associam-se erros de grafia, concordância, regência, sintaxe e semântica à má disposição das frases. Isto é, há um problema de língua, mas também de leitura e de redação. Enfim, todas essas dificuldades concorrem para a produção de uma tradução ilegível, sem coerência e coesão.	Melhor dizendo, o início da resposta que recupera indevidamente a parte traduzida, implica um articulação entre pergunta e resposta que prejudica, ainda que marcada textualmente, a resposta então considerada errada pela avaliação.	Surpreende ou não pelo fato de ser localizável, que a resposta tenha sido mais ou menos considerada. O candidato caracteriza-se por lançar palavras, sem preocupação alguma em redigi-las.	Mais uma vez parece difícil considerar tal questão como meio certa, mas era de se esperar uma vez que a parte de localização é bem feita pelo candidato, por isso o problema maior é de demonstrar sua compreensão que parece assim ser confusa.
5	- Inclusão de palavras, ou inferências inexistentes como ‘alterar’ por ‘Ø’, além de outras questões lexicais, a exemplo de ‘o ensaio’ por ‘en essayant’; -‘semble’ por ‘sempre’, indicando o uso de um falso cognato e ‘recouvrir’ por ‘recorre’, ‘font’ por ‘fontes’; - ‘quelques unes’ por ‘uma das’ engendrando erro na articulação da frase.	A candidata não entendeu a pergunta da prova, pois responde com a parte introdutória do texto, já traduzida anteriormente.	Retirada do texto, com apenas uma frase a candidata reproduz a resposta. A hipercorreção no emprego de ‘cujo’ indevidamente não é considerada.	Nesta questão, assim como nas demais dos candidatos NP, há dificuldade para explicar os 3 pilares sobre os quais se apóia a ideologia da ciência.
OBS:	Aqui a dificuldade não se deve ao fato da candidata não ensaiar uma abordagem descendente do texto, por isso talvez seja possível entender que dentre os NP esta tenha sido a única a traduzir corretamente ‘approche’ por ‘abordagem’, mas sim pela razão de acabar realizando uma negociação inadequada entre as possibilidades apresentadas pelo texto e seus conhecimentos lingüísticos. A tradução fica prejudicada, pois acontecem inferências que não são as permitidas pela leitura.	Ainda assim seria possível considerar sua escrita uma vez que a elaboração para tal resposta não foge totalmente ao texto, mas sim à localização da pergunta.	É considerada correta pela avaliação, já que é uma resposta que demanda extração do texto.	Vale refletir sobre o distanciamento dessa candidata em relação ao texto, dentro de um instrumento de avaliação que privilegia a abordagem ascendente.

ANEXO E - PERFIL DOS CANDIDATOS DA UniA 2001/I

Critério:	Ciências Exatas	Ciências Humanas	Ciências da Saúde
Concentração dos Cursos ²²	08 cursos, 17 candidatos, 14 proficientes e 03 não proficientes	14 cursos, 55 candidatos, 45 proficientes e 10 não proficientes	03 cursos, 04 candidatos, os 04 candidatos foram considerados proficientes

²² Consideram-se como Cursos de concentração em Ciências Exatas: Agronegócios, Arquitetura, Engenharia de Recursos Hídricos e Saneamento, Engenharias de Minas, Metalurgia e dos Materiais, Física, Geociências, Matemática e Química. Como Cursos vinculados aos Departamentos de Ciências Humanas: Antropologia, Artes Visuais, Botânica, Ciência Política, Ciências do Movimento Humano, Direito, Educação, Filosofia, História, Letras, Música, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Institucional e Sociologia. E por fim, como cursos referentes às Ciências da Saúde: Ciências Biológicas – Fisiologia, Medicina – Cardiologia, Medicina – Clínica Médica.

Critério:	Entre 20 e 29 anos	Entre 30 e 39 anos	Entre 40 e 55 anos
Faixa Etária/Idade	26 candidatos	33 candidatos	04 candidatos

Critério:	Homens	Mulheres
Sexo	34 > 45%	42 > 55%

Critério:	Conhecimentos dos Cursos Fundamental e Médio	Conhecimentos adquiridos em cursos particulares	Conhecimentos adquiridos em cursos de leitura (Francês Instrumental)	Conhecimentos adquiridos a partir de aulas particulares específicas para leitura de textos	Outros como morar na França e autonomia
Experiência de leitura, ou seja, qual foi o preparo para realizar esta prova	Como esse item permitia a possibilidade de marcarem-se mais de uma alternativa, das 108 respostas tem-se aqui 13 candidatos >12%	50/108>46%	13/108>12%	14/108>13%	18/108>17%

Critério:	Considera-se um bom leitor em LP	Considera-se um bom leitor em LF
Auto-avaliação	70/76>92%	26/75>35%

Critérios:	Possui conhecimento suficiente da língua para ler textos curtos, ...	Possui um bom conhecimento da língua para ler textos longos,...	Possui ótimo conhecimento da língua, permitindo ler qualquer texto, ...
Auto-descrição do leitor:	28/75>37%	44/75>59%	03/75>4%