

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**“AS QUESTÕES E O MODELO DE LEITURA DA PROVA DE LÍNGUA
INGLESA DO VESTIBULAR DA UFRGS”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de
MESTRE EM LETRAS

CLÁUDIA SCHIEDECK

Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER
Orientadora

Porto Alegre, novembro de 2001

RESUMO

O ponto de partida deste estudo foi a elaboração de um questionário e a aplicação do mesmo a alunos concluintes do ensino médio em 1999, percebendo-se a partir dele que os alunos consideravam a prova de vestibular de língua inglesa como difícil. Assim, surgiu a necessidade de avaliar a prova de língua inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul quanto ao grau de proficiência exigido do candidato e quanto ao modelo de leitura subjacente a essa prova. Para tal foram analisadas as provas de vestibular dos anos de 1992, 1994, 1996, 1998 e 2000, quanto ao tipo de tarefas e a tipologia textual que apresentam, apresentando os dados coletados através de categorias pré-determinadas. Após a coleta dos dados pôde-se levantar algumas conclusões: a) as questões de compreensão, vocabulário e gramática, embora não tenham sofrido alterações na sua distribuição com o correr dos anos, têm privilegiado principalmente as questões que enfocam mais os recursos lingüísticos necessários para a leitura do texto; b) a proposta do manual do candidato da UFRGS está em contraste com o que se pôde observar na análise das provas, visto que aponta para um modelo interativo de leitura, enquanto na prática enfatiza um modelo autônomo de leitura, onde o sentido do texto se encerra no texto propriamente dito, uma vez que o leitor não conta com recursos extralingüísticos que possam ajudá-lo a construir o sentido do texto; c) o nível de proficiência, no que diz respeito às questões, vocabulário e tipologia textual, pode ser considerado de nível avançado +, de acordo com os critérios propostos pela ACTFL, não só pela profundidade mas também pela abstração encontradas nos textos analisados.

ABSTRACT

I have been a High School teacher for 15 years and during these years I have observed that students have always said that the English Vestibular Tests were very difficult. So I decided to ask some students to fill in a form with questions about vestibular and English teaching process in their schools. The data collected in this form were the first step toward the decision of analyzing the vestibular tests of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul according to the level of proficiency demanded from the test takers as well as the model of literacy underlying these tests. To achieve these goals I analyzed the tests of 1992, 1994, 1996, 1998 and 2000 concerning to the types of tasks and texts they presented. The collected data are showed under pre-determined categories. After collecting and presenting the data, it was possible to conclude that: a) the comprehension, vocabulary and grammar questions suffered no expressive changes in their distribution during the years. However, they focused questions that mainly evaluate linguistic features that are needed for reading a test; b) the University proposal for the test is not according to what we found in analyzing the tests, since it proposes a model of literacy based in an interaction between the reader and the writer and it really presents an autonomous model of literacy because the test taker has no extra linguistic sources to use in order to solve the tasks; c) the proficiency level demanded from the test takers can be said as advanced high, according to the ACTFL guidelines, since the questions and the tests analyzed are too deep and abstract.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer aqui a todas as pessoas que me apoiaram nessa tarefa extremamente extenuante que foi o curso de mestrado em estudos da linguagem, em especial:

- ao meu marido e enteado, que agüentaram as choradeiras e as crises nervosas, e pela compreensão que tiveram nos momentos mais difíceis;
- às escolas em que trabalho, pela paciência que tiveram com os meus momentos de desânimo;
- aos meus pais, pela força que me proporcionaram e pelo gosto pelo estudo que conseguiram passar em sua forma de educar;
- ao meu irmão, que nunca se negou a me explicar como o computador funcionava, e à minha irmã, pelas dicas publicitárias que muito me ajudaram na elaboração do questionário;
- à minha orientadora, Margarete Schlatter, pelo carinho e atenção com que me atendeu em meus pedidos de socorro;
- à Escola Estadual Mestre Santa Bárbara e Colégio Nossa Senhora Aparecida, por permitir que eu pudesse entrevistar os alunos concluintes de terceira série;
- a todas as minhas colegas de curso, que de uma forma ou de outra sempre apoiaram meu projeto;
- à Carmem Faggion e à Denise Gobbi, mais que colegas, amigas sempre presentes a todos os momentos, principalmente aqueles em que precisávamos de força e coragem.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 TESTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRICO E ELABORAÇÃO.....	10
2.1. A trajetória até os testes comunicativos	10
2.1.1. O surgimento dos testes padronizados	12
2.1.2. Testes comunicativos	16
2.2. A elaboração de testes em língua estrangeira	18
2.2.1. Medição, testagem e avaliação	18
2.2.2. Tipos de testes	20
2.2.2.1. Tipos de testes quanto à finalidade e conteúdo	22
2.2.2.2. Tipos de testes quanto à elaboração	24
2.2.2.3. Tipos de testes quanto à interpretação de resultados	25
2.2.2.4. Tipos de testes quanto ao método de correção: testagem objetiva e subjetiva	26
2.2.3. Qualidades do teste	27
3 A TAREFA E A CAPACIDADE LINGÜÍSTICA DO EXAMINANDO .	40
3.1. A tarefa	40
3.2. A capacidade lingüística do examinando	44
3.3. A habilidade de leitura	49
3.3.1. Modelo autônomo da capacidade de leitura e escrita	50
3.3.2. Modelo pragmático de leitura e escrita	54
4 METODOLOGIA	56
4.1. O fenômeno do efeito retroativo	57
4.2. Objetivos	58
4.3. Amostra	60
4.3.1. Questionários	60
4.3.2. Provas	60
4.4. Análise de dados	61
5 AS PROVAS DE VESTIBULAR DE LÍNGUA INGLESA DA UFRGS .	63
5.1. A percepção do aluno com relação à prova de língua inglesa do vestibular	63

5.2. Análise da distribuição das questões de vestibular da UFRGS nos últimos anos	67
5.2.1. Análise das questões de compreensão	71
5.2.2. Análise das questões de vocabulário	84
5.2.3. Análise das questões de gramática	91
5.3. Análise da tipologia textual e tópicos presentes nas provas de vestibular da UFRGS	99
5.4. O grau de proficiência exigido nas provas de vestibular da UFRGS	114
6 CONCLUSÃO	117
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
8 ANEXOS	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre medição, testes e avaliação	19
Figura 2 – Autenticidade	32
Figura 3 – Alguns componentes do uso da linguagem	44
Figura 4 – Revisão do modelo de Widdowson para a comunicação escrita	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opção inglês – Justifique por que você optou por essa língua	64
Gráfico 2 – Opção espanhol – Justifique por que você optou por essa língua	65
Gráfico 3 – Justifique o valor atribuído ao grau de dificuldade da prova de língua inglesa com a qual você esteve em contato	66
Gráfico 4 - Distribuição das questões de compreensão, vocabulário e gramática nas provas de seleção de língua inglesa da UFRGS – 1992 a 2000	69
Gráfico 5 – Distribuição dos tipos de questões de compreensão nas provas dos anos de 1992 a 2000	72
Gráfico 6 – Distribuição dos tipos de questões de vocabulário nas provas dos anos de 1992 a 2000	85
Gráfico 7 – Distribuição dos tipos de questões de gramática nas provas dos anos de 1992 a 2000	92
Gráfico 8 – Tipologia de estrutura textual apresentada nos vestibulares de 1992 a 2000	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – relação entre autenticidade e interatividade presente nas tarefas dos Testes	33
Tabela 2 – Características das tarefas	41
Tabela 3 – Distribuição das tarefas de compreensão nos textos das provas de língua inglesa, anos de 1992 a 2000	74
Tabela 4 – Distribuição das tarefas de vocabulário nos textos das provas, anos de 1992 a 2000	86
Tabela 5 – Distribuição das tarefas de gramática nos textos das provas, anos de 1992 a 2000	93
Tabela 6 – Os tópicos apresentados nos textos das provas de vestibular da UFRGS durante os anos de 1992 a 2000	106

1. INTRODUÇÃO

Os anos de observação do que acontecia ao final do terceiro ano do nível médio de uma escola particular, quando o aluno termina seu curso e presta exame Vestibular, permitiram-me a possibilidade de observar que o aluno de nível médio não considera a língua estrangeira na escola como fonte de aprendizagem de uma língua.

Ao entrar em contato com a língua inglesa (a única língua estrangeira oferecida na maioria das escolas), o aluno parece adotar uma postura de quem não sabe nada e também não quer sabê-lo. Além disso, a dificuldade do exame de seleção de língua inglesa do Vestibular não parece estimulá-lo a saber mais da língua inglesa; ao contrário, parece fazer com que ele se afaste ainda mais dela, buscando na aparente proximidade semântica da língua espanhola uma alternativa para a prova de Vestibular.

Essas constatações empíricas fizeram com que eu passasse a observar mais de perto como a língua inglesa estava sendo exigida nos exames de Vestibular, quais eram as questões trabalhadas e como isso poderia ser levado para a sala de aula. Intuitivamente, acreditava que treinar os alunos para este tipo de testagem pudesse fazer com que ele confiasse em seu aprendizado de língua inglesa.

Ao mesmo tempo, perguntava-me se o papel do professor da disciplina de língua inglesa na escola de ensino médio era exclusivamente preparar o aluno para essa prova. O que fazer para tornar o aluno mais confiante em seu conhecimento? E, sendo esse um dos objetivos da escola e uma exigência dos próprios alunos, como trabalhar os conteúdos da prova de vestibular? Como considerar a diversidade de provas de vestibular em nosso estado para possibilitar um treinamento mais eficaz?

O ponto de partida deste estudo foi a investigação de algumas das possíveis influências que uma prova de vestibular possa ter sobre as escolhas dos alunos de nível médio. Os alunos concluintes do ensino médio responderam a um questionário sobre sua percepção da prova de língua inglesa no vestibular e o ensino de língua inglesa no ensino médio de suas escolas. A constatação de que os alunos percebiam a prova de língua inglesa de vestibular como sendo difícil despertou-me para a possibilidade de analisar esta prova com o intuito de começar a responder ao porquê dessa percepção. Propus-me, então, a fazer uma avaliação da prova de língua inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quanto ao grau de proficiência exigido dos candidatos, ao tipo de tarefa trabalhado por essa prova, bem como à concepção de leitura presente na mesma. Isso se justifica na medida em que esse exame de entrada para a universidade pode ser considerado como um parâmetro avaliativo para a sociedade e uma meta a ser alcançada pelas escolas e professores de língua estrangeira do ensino médio.

A razão da escolha da prova de vestibular da UFRGS deve-se à sua importância na formação acadêmica do estado e ao fato de que os alunos e professores de inglês de ensino médio parecem considerar a prova de vestibular dessa universidade como referência.

Posto a justificativa e os objetivos desse trabalho, farei no capítulo 2 um breve histórico dos testes padronizados de língua estrangeira, sua elaboração, tipologia desses testes, bem como quais as características mais importantes da testagem.

No capítulo 3, farei a definição das características das tarefas da testagem e examinarei mais detidamente o conceito de capacidade lingüística. Também explanarei nesse capítulo os modelos da capacidade de leitura e escrita e qual o papel da contextualização e do conhecimento prévio na compreensão da leitura.

O capítulo 4 buscará uma explicação mais detalhada para o fenômeno do efeito retroativo e apresentará a metodologia adotada para a coleta e levantamento de dados, os objetivos específicos deste trabalho, como foi feita a amostragem para a análise dos dados, bem como a forma de analisar os dados coletados. No capítulo 5 procurarei fazer uma análise das provas de vestibular dos anos de 1992, 1994, 1996, 1998 e 2000, no que diz respeito à distribuição das tarefas nas provas, as

competências exigidas dos candidatos, tipologia textual e dos tópicos presentes na prova de vestibular de língua inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando com isso uma caracterização mais precisa do modelo de leitura enfatizado por esta prova.

Espero, com esse trabalho, estar contribuindo para a melhoria do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no ensino médio, para a conscientização dos professores de inglês das escolas de nível médio, no que diz respeito à avaliação e à formação educacional dos seus alunos, bem como para uma discussão efetiva da prova seletiva de vestibular enquanto processo de testagem.

2 TESTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRICO E ELABORAÇÃO

2.1. A trajetória até os testes comunicativos

Na tentativa de apontar uma origem para a testagem e de contextualizar como ela se estabeleceu de forma definitiva, SPOLSKY (1995) nos apresenta uma passagem do Livro dos Juízes (12:4-6), na Bíblia, que já revela um teste de língua fonológico, objetivo e aplicado individualmente, composto por um item oral: o teste Shibboleth. A punição para os que não passaram no teste foi a morte pelas tropas de Gileadite.

Foucauld (apud SPOLSKY, 1995) afirmava que a aplicação de exames regulares no século XVIII transformou a escola numa espécie de aparato de avaliação ininterrupta. Como resultado disso, o conhecimento passou a fluir não somente do professor para o aluno, mas também do aluno para o professor, o que levou ao estabelecimento da ciência da educação. Para ele, os exames eram um mecanismo de unificação entre poder e conhecimento em um ritual onde se exigia a visualização dos indivíduos e a transformação desses em objeto de controle. Desta forma, podia-se elaborar um arquivo documental, isto é, um livro onde o professor pudesse fazer suas anotações e atribuir escores. Através desses instrumentos, a população escolar podia ser classificada e estabelecia-se seu papel definitivo.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, tanto na França quanto na Prússia, os exames formais eram usados como métodos de seleção de funcionários públicos e de controle do processo educacional. Jean-Baptiste de La Salle instituiu, no século XVIII, algumas orientações educacionais para as escolas cristãs, acabando por trazer para a sala de aula uma organização baseada numa ordenação e arranjos precisos, na palavra e nos gestos certos para professor e aluno, e no monitoramento

mensal através de exames conduzidos por professores e diretor. Quando tornou-se de domínio público, o conteúdo desses exames transformou-se em uma especificação precisa de qual seria o conhecimento ou comportamento exigido para a avaliação. O professor, pressionado pelas exigências dos exames, passava a enfatizar com seus alunos os itens específicos a serem testados. Também o aluno, pressionado pela necessidade de não falhar, não perdia tempo com tópicos não relacionados à testagem.

Poderíamos traçar uma relação dessa situação com o que BACHMAN & PALMER (1996) e HUGHES (1989) chamam de *washback* (*efeito retroativo*) da testagem, isto é, o impacto benéfico ou prejudicial que um teste pode exercer sobre o processo ensino-aprendizagem. O impacto será benéfico quando repercute sobre a estruturação do currículo e leva à adoção de novos materiais didáticos em função do retorno proporcionado pela avaliação. Será prejudicial quando a preparação para a testagem dominar todas as atividades de ensino e aprendizagem, já que poderá haver uma tendência de que o aluno seja treinado somente naquelas habilidades a serem testadas (ver mais detalhes na seção 4.1.).

O sistema de exames na França saiu do âmbito das escolas cristãs para instituições seculares, ampliando seu espaço e significância. Após a Revolução Francesa, os exames continuaram a crescer em importância e eram vistos não somente como métodos de controle das massas populares, mas também como forma de proporcionar acesso ao poder para as elites. A introdução do ‘*baccalauréat*’, durante o domínio de Napoleão, aplicado a estudantes que quisessem entrar para faculdades, universidades, ‘*grandes écoles*’ e, também, para serviços governamentais, fez com que os exames passassem a ser também um meio de controle de um sistema educacional centralizador. Na Alemanha, os exames foram de grande importância na sistematização e centralização da educação.

Na Inglaterra, no século XIX, o sistema de exame universitário entrou para a vida pública tornando-se uma ferramenta para a implementação de políticas sociais. Na metade do século XIX, era sinal de status conseguir bons resultados nos exames de Cambridge e Oxford. O grande mérito da nova avaliação foi ter conseguido substituir o sistema de apadrinhamento por um processo de seleção objetivo, no qual

a capacidade do indivíduo determinasse o resultado, e não as conexões políticas ou o nascimento.

Inicialmente, os exames eram conduzidos de forma oral. Os problemas surgidos na forma de avaliar os exames orais levaram, pouco a pouco, a uma substituição desses pelos exames escritos, que se compunham de uma dissertação ou resposta aberta a um item específico. Ao final do século XIX, o exame escrito, em sua forma tradicional, estava enraizado na Europa e Estados Unidos, já que estimulava um melhor desempenho no contexto educacional, exercia um controle efetivo sobre os sistemas educacionais, além de ser preferível ao sistema do apadrinhamento, tanto para a seleção de funcionários públicos quanto para a certificação de qualificação profissional.

Ao mesmo tempo em que os exames escritos ganhavam impulso, as primeiras críticas começaram a surgir. Essas não estavam vinculadas à finalidade do exame em si, mas se baseavam na falta de consistência interna e de confiabilidade das avaliações realizadas. A solução para formalizar e normatizar as provas, bem como para analisar as avaliações surgiu com a quantificação dos resultados dos testes. Pode-se dizer que este foi um dos elementos responsáveis pela padronização da testagem.

2.1.1. O surgimento dos testes padronizados

Para SPOLSKY (1995), o trabalho de Binet, desenvolvido a partir de 1905, foi um marco importante na história dos testes padronizados. Ao tentar distinguir as crianças portadoras de retardo mental, que necessitavam de educação especial, Binet observou que, além da subjetividade dos métodos existentes, havia falta de concordância quanto aos termos utilizados para expressar os resultados. Ele propôs, então, uma escala de medição da inteligência, tomando por base uma série de tarefas com diferenças gradativas. A idade com a qual uma criança normal poderia desempenhar ou responder a essas tarefas havia sido determinada por ele. Através dos escores obtidos para uma criança normal, poderia se determinar a idade mental de qualquer indivíduo em relação à média da população. Embora Binet reconhecesse que essa testagem não era uma medição real, já que, por princípio, as qualidades

intelectuais não podem ser medidas, o surgimento de uma hierarquia na inteligência humana foi o que de melhor se pôde elaborar naquele momento. Essa noção de ordem hierárquica em correlação levou à descoberta do fator de análise.

Em 1916, como resultado de um trabalho de revisão do estudo de Binet, patrocinado pela Universidade de Stanford, surgiu o que se convencionou chamar de escala Stanford-Binet. Acreditava-se que os testes das capacidades mentais poderiam ser úteis na medida em que proporcionariam um ensino mais específico para os alunos portadores de retardo mental, bem como reduziriam a criminalidade e os custos de prisão. Durante a década de 20, os testes de Stanford-Binet foram muito aplicados no contexto educacional, com o objetivo de homogeneizar grupos de alunos e propiciar um meio eficiente de se difundir a instrução.

Para HILL & LARSEN (2000), o surgimento dos testes padronizados de múltipla escolha foi resultado de um movimento ocorrido no início do século XX, quando se tentou aplicar os princípios científicos à medição das capacidades humanas. Segundo os autores, essa abordagem foi utilizada inicialmente em grande escala durante a I Guerra Mundial, quando diversos tipos de testes de inteligência e aptidão foram elaborados para ajudar no recrutamento de indivíduos para o exército.

Durante a primeira década do século XX, a necessidade de se avaliar a aquisição educacional em diversas áreas levou ao desenvolvimento de outros testes. Entre esses, os que avaliavam a capacidade de leitura sempre foram considerados como os mais importantes. HILL & LARSEN (2000) apontam essa prática como fruto do que diz o senso comum, ou seja, qualquer indivíduo que não possua a capacidade de ler é incapaz de ser eficiente dentro do contexto social moderno.

Contudo, havia duas dificuldades na testagem da compreensão da leitura, que era avaliada através de dissertações a serem elaboradas a partir de textos com certo valor cultural. A primeira dizia respeito ao fato de que não havia como determinar o conhecimento do mundo real do indivíduo e sua capacidade de escrever através do desempenho de leitura. A segunda era que não havia forma de assegurar a consistência da avaliação de um professor para outro.

HILL & LARSEN (2000) afirmam que a solução encontrada para esses problemas foi o formato de múltipla-escolha, um sistema de avaliação inovador

no qual uma questão é acompanhada pela resposta correta e por outras alternativas plausíveis. Essa técnica possibilitou a avaliação da capacidade de leitura do indivíduo sem a utilização da escrita, removendo também o elemento subjetivo do escore, já que produzia respostas claramente certas ou erradas.

Outra inovação trazida para o novo paradigma de testagem foi o uso da estatística a fim de selecionar o material de teste mais eficaz e o estabelecimento de normas para tal. As unidades de teste passam por um processo de pilotagem e aquelas que falham, por uma razão ou por outra, são descartadas. Além disso, o surgimento da correlação bi-serial, que compara o desempenho dos candidatos em uma unidade particular com o desempenho dos mesmos em uma amostragem maior de unidades de testes, foi bastante importante para a padronização da testagem. Para HILL & LARSEN (2000), o objetivo dessa nova tecnologia é produzir um instrumento no qual o candidato passa gradualmente de unidades em que quase todos possuem um bom desempenho para unidades em que somente alguns são capazes de resolver. Esse é o padrão que produz o máximo de diferenciação com um número mínimo de unidades.

A partir do momento em que o teste assume seu formato final, esse é aplicado a uma amostra da população alvo e o desempenho dessa população é usado para estabelecer normas com relação às quais os futuros candidatos serão medidos. Esse tipo de teste ficou conhecido como *referenciado pela norma*, ou mais comumente como *padronizado*.

Segundo SPOLSKY (1995), nos Estados Unidos, o desenvolvimento dos testes de língua moderna acontece durante este período de objetivação. A história desses testes revela uma oposição contínua entre as exigências da psicometria, em função da objetividade e confiabilidade nas medidas, e o fato de que o que está sendo medido é a mais complexa das capacidades humanas: a habilidade de usar a língua.

A publicação dos primeiros testes de língua aconteceu logo após a I Guerra Mundial. Carl Hadschin publicou, em 1919, testes de leitura silenciosa em Francês e Espanhol. Logo depois, em 1921, Henmon publicou testes de vocabulário e tradução de frases em Francês. Embora alguns testes padronizados já houvessem sido publicados, o *Modern Foreign Language Study* e o *Canadian Comitee on Modern Languages*, criados na década de 20, destacaram a necessidade da criação e

padronização de mais testes objetivos, com o objetivo de medir a aquisição em línguas estrangeiras. Esse trabalho, conduzido por Henmon, produziu como resultado testes em três línguas: Francês, Alemão e Espanhol e tornou-se conhecido como ‘*American Council Alpha Tests*’. Os testes Alpha combinavam tarefas de itens discretos em vocabulário e gramática e tarefas de itens com habilidades mais integradas em leitura e, especialmente, em escrita.

O primeiro teste de língua inglesa como segunda língua nos Estados Unidos foi preparado pelo *College Entrance Examination Board* e foi chamado de ‘*The English Competence Examination*’. Esse teste foi elaborado para regular a entrada de alunos estrangeiros nos Estados Unidos. Com base no Ato de Imigração de 1924, que permitia visto especial a qualquer estrangeiro que quisesse estudar nos Estados Unidos, fosse na escola, faculdade ou universidade, o número de candidatos estrangeiros aumentou rapidamente. Assim, a recomendação do Comitê Geral de Imigração foi a de que todas as escolas indicassem, ao admitir um candidato estrangeiro, o exato conhecimento da língua inglesa que este deveria ter para ser aceito nas instituições. Em abril de 1930, aplicou-se o primeiro teste de língua estrangeira em oito países, com um total de trinta candidatos. Em 1932, esse exame já era oferecido em vinte e dois países. Em 1935, em função da falta de recursos para a manutenção do exame, o mesmo foi desativado. Há que se destacar que o objetivo do ‘*English Competence Examination*’ era, na realidade, político e restritivo, pois respaldava o ato de imigração que pretendia fechar as fronteiras para estrangeiros não desejados no país.

Segundo SPOLSKY (1995), esse exame foi o embrião do TOEFL, o teste padronizado de língua inglesa mais utilizado para a aceitação de estudantes estrangeiros nas escolas americanas.

Embora existam outros testes de proficiência em língua inglesa, como o de Cambridge, o de Oxford, o ELTS, entre outros, o TOEFL, desenvolvido em 1963, tornou-se referência em termos de apresentação formal de uma prova de língua inglesa. Seu formato disseminou-se pelo mundo, adotando-se o padrão desse exame em função da confiabilidade, da validade de conteúdo, e da correção dos escores. A precisão na obtenção e correção oferecida pelo TOEFL revolucionou os testes de proficiência.

Analisando-se a apresentação formal do TOEFL, observa-se ser esse um exame de múltipla-escolha, dividido em três seções: a seção um, de compreensão auditiva; a seção dois, composta pela expressão escrita e de estrutura da língua, e a seção três, de compreensão de leitura e vocabulário. Esta última, que pode ser usada como parâmetro comparativo para a análise da prova de vestibular da UFRGS, é composta de trinta itens (*item* entendido aqui como o conjunto formado pelo enunciado e as alternativas propostas) de testagem de pontos discretos para a parte de vocabulário e mais trinta itens para a seção de compreensão de leitura. A leitura é avaliada através de cinco textos, com seis itens para cada passagem, sendo que cada item é composto por quatro alternativas. Uma delas é a resposta certa e as outras três são distratores. O conteúdo tópico de cada texto abrange uma gama variada de assuntos, que vão da área das humanas até áreas mais científicas. Os textos são retirados de revistas acadêmicas, jornais, livros e enciclopédias, não sendo escritos especialmente para o exame, além de não possuírem título. Também são evitados tópicos que sejam considerados como polêmicos ou culturalmente problemáticos, tais como religião ou sexo. Do candidato é exigido que identifique o que está especificado no texto ou que faça inferências a partir do mesmo. A partir da leitura da passagem, o candidato deve escolher a ‘*melhor*’ das quatro opções oferecidas para cada item (PEIRCE, 1992).

A noção de confiabilidade estimulada pela psicometria nos Estados Unidos teve menos influência na Inglaterra, onde o exame de línguas tradicional manteve sua linha de trabalho vinculada mais com o conteúdo da testagem do que com a forma de apresentação do teste. Isto é, enquanto que o estilo de teste norte-americano usa tarefas de múltipla-escolha, seguindo os preceitos psicométricos para a confiabilidade dos dados coletados, o estilo de teste britânico utiliza tarefas abertas que exigem do candidato habilidades produtivas e conhecimento metalingüístico (HILL & PARRY, 1992).

2.1.2. Testes comunicativos

Para BACHMAN (1991), a década de 80 pode ser caracterizada como a da testagem comunicativa da língua. Duas são as correntes para a abordagem

comunicativa da testagem da língua: a primeira, cujas raízes encontramos nos trabalhos de Canale & Swain (1980) e de Canale (1983), focaliza a questão da competência comunicativa. A segunda desenvolveu-se sob a tradição do ensino de língua inglesa com finalidade específica, ou seja, a que ficou conhecida como ensino de inglês instrumental, onde o aluno é estimulado a desenvolver a habilidade que lhe vai ser útil, ou no trabalho, ou nos estudos.

Subjacente a essas propostas está a noção de uso comunicativo da língua, o qual envolve uma interação contínua entre a situação, o usuário da língua e o discurso, e cujo conceito de comunicação deve ser entendido como *‘algo muito mais do que simples transferência de informação’* (BACHMAN, 1991, p.4). Essas inovações no que diz respeito ao conceito de uso da língua e de habilidade lingüística, trouxeram como resultado o desenvolvimento de testes que não somente avaliem as diversas habilidades do usuário da língua, tais como as competências gramaticais (vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia), discursivas (coesão e coerência), sociolingüísticas (sensibilidade ao registro, à naturalidade, à diferença de dialeto ou variedade e às diferenças culturais) e estratégicas (estratégias compensatórias e de melhoria da comunicação, segundo definição de Canale em 1983), mas que também sejam autênticos, que demandem do candidato uma interação com a informação lingüística explícita e o significado funcional e ilocucionário do material de testagem.

Para BACHMAN (1991), quatro são as características que distinguem os testes de língua comunicativos. Em primeiro lugar, eles criam uma lacuna de informação, exigindo que o candidato processe informações complementares ao utilizar diversas fontes de insumo, inclusive o seu conhecimento prévio do assunto. A segunda característica é a relação de dependência estabelecida entre as tarefas, ou seja, um tarefa constrói seu significado sobre o conteúdo de seções anteriores. A terceira característica é a integração entre tarefas e conteúdos em uma determinada área do discurso. Por fim, os testes comunicativos tentam avaliar uma variedade maior de habilidades lingüísticas, incluindo conhecimentos de coesão, funções e aspectos sociolingüísticos.

A possibilidade que os testes comunicativos abrem para a utilização de tarefas mais próximas do uso real da língua é uma das abordagens mais recentes

em pesquisas sobre a testagem em língua estrangeira, pois ressalta a visão de linguagem enquanto comunicação, revelando a importância do contexto no qual a língua é usada. Por outro lado, os testes padronizados são mais facilmente utilizáveis para um grupo grande de candidatos, visto que a obtenção e correção dos escores possibilita uma melhor quantificação dos resultados. O vestibular de língua estrangeira da UFRGS, pelas suas características, é um teste padronizado, cuja orientação é psicométrica. A discussão dessas características será feita posteriormente, na seção 2.2.2 desse estudo.

2.2. A elaboração de testes em língua estrangeira

A compreensão dos conceitos e características que compõem o processo de desenvolvimento e uso de testes de língua é essencial, principalmente a definição de termos como medição, teste e avaliação, e também, das qualidades essenciais das medições, tais como validade e confiabilidade, conceitos que serão retomados quando do estudo das qualidades da testagem, seção 2.2.3.

2.2.1. Medição, testagem e avaliação

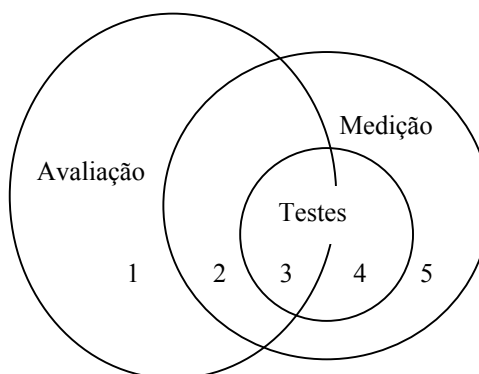
A medição, nas ciências sociais, é o processo de quantificação das características dos indivíduos de acordo com procedimentos e regras explícitos. A quantificação envolve a designação de números para a análise e interpretação de categorias. Pode-se determinar números tanto para as características físicas quanto mentais dos indivíduos. Contudo, o que se deve ter presente é que se está medindo esses atributos ou qualidades e não o indivíduo em si. Essa medição não pode ser aleatória, pois nesse caso não teria valor nenhum enquanto medição. Ela deve ser feita de acordo com regras e procedimentos explícitos, para que possa ser reproduzida em outros contextos, com outros indivíduos e para outros observadores.

Para Carrol (1968, apud BACHMAN, 1990, p.20), “ *um teste psicológico ou educacional é um procedimento desenvolvido para elicitare certo comportamento do qual se pode fazer inferências sobre certas características de um indivíduo*”. BACHMAN (1990), define avaliação como uma coleta sistemática de

informações, feita em diversos momentos, cuja finalidade é a tomada de decisão com base nas amostras coletadas. Pela finalidade a que se propõe e para que seja estabelecida a relação entre as informações coletadas e o indivíduo avaliado não só a capacidade do avaliador é fundamental, mas também a qualidade das informações, que não precisam ser necessariamente quantitativas.

A relação existente entre as três definições, medição, teste e avaliação pode ser apresentada conforme gráfico abaixo:

Figura 1 – Relação entre medição, testes e avaliação



Fonte: BACHMAN, 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. p.23

A área um ilustra uma avaliação que não envolve medição ou testagem, como é o caso de descrições qualitativas sobre o desempenho de um indivíduo a fim de diagnosticar problemas de aprendizagem. A área dois representa os instrumentos de medição que podem ser utilizados para uma avaliação mais ampla, como por exemplo o processo de dar notas aos indivíduos. A área três representa um teste, utilizado como um dos instrumentos para uma avaliação ampla, que envolve também a medição (que pode ser quantificadora). O processo de testagem representado pela área quatro envolve testes não utilizados com a finalidade de tomar decisões sobre o candidato, como por exemplo um teste de proficiência usado como critério de pesquisa em aquisição de segunda língua. A área cinco, onde a medição não envolve a testagem e nem a avaliação, poderia ser exemplificada através da atribuição de códigos para caracterizar participantes de uma pesquisa em segunda língua, quanto a

sua língua nativa. Através do diagrama proposto por BACHMAN (1990), pode-se observar que, embora a linha que determina a medição, a testagem e a avaliação seja tênue, um processo pode prescindir do outro, ao mesmo tempo que podem estar inter-relacionados em um instrumento único.

No caso do vestibular, a prova de língua estrangeira estaria representada na área três, tanto pela sua característica quantificadora, o que a inclui na área da medição, quanto pela característica de ser um instrumento utilizado para uma tomada de decisão sobre os candidatos, o que a incluiria na área da avaliação.

2.2.2. Tipos de testes

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. 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 básicos: 1) como fontes de informação para tomada de decisões em contexto educacionais; e, 2) como indicadores de capacidades ou atributos que sejam de interesse na pesquisa, na aquisição ou no ensino de língua.

O vestibular de língua estrangeira se insere dentro da primeira finalidade por ser uma das fontes de informação para que se tome uma decisão sobre o candidato, qual seja, a de ingresso no mundo acadêmico. Além disso, também pode ser utilizado como indicador dos atributos necessários para que o candidato seja aprovado, o que pode definir o objetivo e os conteúdos a serem trabalhados no ensino médio.

BACHMAN & PALMER (1996) apontam que o mais importante na elaboração de um teste é o seu objetivo (*usefulness*), o qual deve estar diretamente relacionado com seis qualidades essenciais da testagem, quais sejam, confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade. São relevantes também os procedimentos para alcançá-las. 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.

Tomando por base esses princípios, pode-se inferir que o objetivo de um teste é um elemento subjetivo para quem elabora um instrumento de testagem, envolvendo julgamentos de valor por parte desses. Em situações de testagem padronizada, por exemplo, uma das qualidades essenciais enfatizadas por um elaborador pode ser a restrição das respostas possíveis e conseqüente praticidade da correção (como em um teste de múltipla-escolha), enquanto que em testagem em sala de aula, onde quem elabora e corrige o teste é o próprio professor, uma das qualidades privilegiadas pode ser a autenticidade como, por exemplo, a produção de um texto para testar a escrita.

Em outras palavras, não existe um teste ou técnica de testagem melhor que outro, pois enquanto um instrumento pode ser ideal para uma situação determinada, em outra, o mesmo instrumento pode se revelar absolutamente inadequado.

HUGHES (1989) distingue os testes da seguinte forma: a) quanto ao objetivo e conteúdo, o autor diferencia os testes em: testes de proficiência, de rendimento, de diagnóstico e de colocação; b) quanto à elaboração da testagem, ou seja, à forma como são elaboradas as tarefas relativas a testagem, pode-se falar em testagem direta e indireta, testagem integrativa ou de pontos discretos; c) quanto à forma como o escore obtido pelo candidato é interpretado, a testagem pode ser diferenciada em referenciada pela norma ou pelo critério; e, d) quanto ao critério de correção dos escores, a testagem diferencia-se em objetiva ou subjetiva.

2.2.2.1. Tipos de testes quanto ao objetivo e conteúdo

a) Testes de proficiência

Os testes de proficiência são desenvolvidos para medir a capacidade lingüística dos indivíduos, sendo que não existe preocupação com o currículo, curso ou treinamento que estes possam ter tido. A grande discussão que esse tipo de teste suscita é o conceito de ‘proficiência lingüística’.

Alguns autores, como CARROL (1961a), SPOLSKY (1968), OLLER (1979b), citados por BACHMAN (1990), apresentam o termo ‘proficiência lingüística’ em contexto de testagem de língua como o conhecimento, competência ou habilidade de um indivíduo no uso de uma língua, não importando as condições sob as quais ela tenha sido adquirida.

Para BACHMAN (1989), a pesquisa recente em testagem de língua converge para o conceito de ‘proficiência lingüística’ como as diversas habilidades lingüísticas de um indivíduo, relacionadas entre si ou a uma habilidade geral, o que têm levado muitos pesquisadores nessa área a tentar identificar as várias habilidades envolvidas no uso da língua para a comunicação. BACHMAN (1989) amplia essa abordagem e propõe para o conceito de ‘habilidade lingüística comunicativa’ a inclusão de três elementos: a) a competência lingüística, que compreende a competência organizacional (o controle da organização formal da língua necessário para criar ou reconhecer frases gramaticalmente corretas, compreender seu conteúdo proposicional e ordená-las a fim de formar um texto); b) a competência estratégica (que envolve o planejamento, a execução e a avaliação de até que ponto a comunicação foi alcançada); e, c) e as habilidades psicofisiológicas, que incluem o modo de produção e recepção envolvidos no uso da língua.

HUGHES (1989) aponta como ‘proficiente’ aquele que possui domínio suficiente de uma língua para uma finalidade específica, exemplificando esse conceito com a situação de um aluno que queira entrar para uma determinada universidade e que, sendo assim, deve alcançar um certo nível no que diz respeito a habilidades específicas. A testagem, nessa situação, seria feita por um teste de proficiência que não teria ênfase na instituição de ensino, no conteúdo ou nos objetivos do curso freqüentado pelo candidato. Esse é o elemento comum a todos os

testes de proficiência, embora existam diferenças entre eles no que diz respeito a conteúdo e grau de dificuldade.

b) Testes de rendimento

Ao contrário dos testes de proficiência, os testes de rendimento estão relacionados diretamente com os cursos de língua, já que seu propósito é verificar o quanto os alunos, grupo de alunos ou cursos de língua atingiram seus objetivos. Poderíamos classificá-los em testes de rendimento finais ou em progresso. O conteúdo, no caso dos testes de rendimento, reflete um currículo minucioso ou os materiais utilizados pelo curso. Segundo ELS (1984), os testes de rendimento avaliam somente o que foi ensinado, sendo que o conteúdo a ser testado, quer seja ele gramatical ou comunicativo, é determinado pelos objetivos do curso.

c) Testes de diagnóstico

Embora os testes de diagnóstico também possuam estreita relação com o currículo, seu propósito não é traçar uma impressão sobre o nível de proficiência atingido pelo aluno, mas sim determinar o conteúdo que o aprendiz domina a fim de identificar onde estão as falhas de aprendizagem. Os testes de diagnóstico não devem ser usados de forma isolada, já que se propõem a oferecer o ‘feedback’ necessário para atividades de reforço que focalizem as dificuldades apresentadas pelos aprendizes. Os dados coletados pelos testes de diagnóstico devem ser utilizados para adaptar um programa de ensino (ELS, 1984).

d) Testes de colocação

Como o nome sugere, os testes de colocação possuem como objetivo principal coletar informações sobre o nível inicial de proficiência do aprendiz, o que possibilita a classificação dos mesmos em um programa de curso que seja apropriado às suas capacidades (HUGHES, 1989).

2.2.2.2. Tipos de testes quanto à elaboração

a) Testagem direta ou indireta

HUGHES (1989) propõe dois tipos de abordagens no que diz respeito à elaboração de testes: a direta e a indireta. A testagem será chamada direta quando exigir 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. Para o autor, a testagem direta apresenta algumas vantagens, tais como, o fato de ser mais fácil criar condições para induzir o comportamento que servirá como base para o julgamento quando se tem claro as habilidades que se quer medir. Além disso, a avaliação e a interpretação dos resultados também tornam-se simples, pelo menos no caso das habilidades produtivas. Ainda, já que o treinamento para o processo de testagem envolve a situação de prática das habilidades a serem avaliadas, é provável que produza um efeito retroativo positivo.

A testagem indireta tenta medir as capacidades que subjazem a habilidade em foco. Para HUGHES (1989), a grande vantagem da testagem indireta parece ser quanto à possibilidade de se testar uma amostra representativa de um número finito de capacidades, subjacentes a um número potencialmente indefinido de manifestação das mesmas. Em resumo, podemos argumentar que a amostra da capacidade que tomamos para a testagem é relevante para todas as situações nas quais o controle dessa capacidade é necessário. É o caso, por exemplo, de tomarmos o uso de conetivos como referencial para avaliar o indivíduo quanto à elaboração de um texto no que diz respeito à coesão e coerência.

b) Testagem de pontos discretos ou integrativa

A testagem de pontos discretos foca um ponto por vez, como por exemplo um componente específico da fonologia, sintaxe ou vocabulário. Além disso, esse tipo de testagem tem como objetivo avaliar somente uma habilidade lingüística (leitura, escrita, compreensão auditiva ou fala) de cada vez, e ainda um aspecto dentro dessa habilidade (produtivo ou receptivo, oral ou gráfico) (OLLER, 1979).

A testagem integrativa, ao contrário, 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 as coloca juntas, como por exemplo solicitar que o candidato tome notas ao ouvir uma palestra ou que complete lacunas em um texto (HUGHES, 1989).

2.2.2.3. 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 por um número de indivíduos com características semelhantes aqueles ao qual o teste será aplicado (BACHMAN, 1990). Numa definição oferecida por HUGHES (1989), um teste referenciado pela norma relaciona o desempenho de um candidato ao de outros candidatos.

Para BACHMAN (1990), nos últimos vinte e cinco anos, a testagem referenciada pela norma tem sido dominante no que diz respeito aos testes de língua. Os testes padronizados são o ponto mais alto dessa abordagem, sendo aplicados a grandes grupos de indivíduos que produzem escores a serem utilizados como normas para interpretação de outros escores.

b) Testes referenciados pelo critério

Na testagem referenciada pelo 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 desenvolva testes de proficiência de línguas referenciados pelo critério, BACHMAN (1990) levanta duas características importantes: 1) a especificação do domínio da habilidade lingüística e 2) a definição da abrangência dessa habilidade.

Para HUGHES (1989) o propósito dos testes referenciados pelo critério é a classificação dos candidatos de acordo com sua capacidade ou não de

desempenhar determinada tarefa. As tarefas são propostas e aqueles que as desempenham bem alcançam o critério especificado.

Existem duas grandes diferenças entre a testagem referenciada pela norma e a referenciada pelo critério: 1) a forma, a elaboração e o desenvolvimento dos mesmos e 2) as escalas que eles produzem e forma de interpretação das mesmas. A primeira pode ser explicada da seguinte maneira: enquanto os testes referenciados pela norma são elaborados e desenvolvidos para demonstrar as diferenças entre os indivíduos (sendo suas tarefas selecionadas de acordo com o fato de quão bem elas diferenciam os candidatos), os testes referenciados pelo critério são elaborados com a finalidade de especificar os níveis da habilidade do indivíduo (sendo suas tarefas selecionadas de acordo com a adequação a esses níveis de habilidade). 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 é interpretado como indicador de um nível de habilidade ou grau de domínio obtido por ele. Essas diferenças geram conseqüências importantes no que diz respeito a como interpretamos e verificamos uma das principais qualidades da testagem, a confiabilidade (ver seção 2.2.3). BACHMAN (1991) propõe que embora as duas abordagens trabalhem com conceitos diferentes, elas não se excluem necessariamente, sendo perfeitamente possível desenvolver interpretações de escores referenciados pela norma para testes desenvolvidos com base em um critério específico.

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

A diferença que se pode estabelecer entre a testagem objetiva e a subjetiva reside na questão do método de correção e 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. HUGHES (1989) exemplifica esse tipo de teste como o que é composto por tarefas de múltipla-escolha. Já quando esse julgamento ocorre, em diferentes graus, dizemos que a

testagem é subjetiva, como é o caso da correção de uma produção textual ou de questões dissertativas de compreensão de leitura.

No entanto, BACHMAN (1990) aponta que não somente a correção dos escores pode ser considerado subjetivo, mas também outros aspectos importantes da testagem, tais como o conteúdo do teste, a elaboração das tarefas, a escolha da melhor resposta pelos candidatos, já que esses também envolvem decisões tomadas pelos envolvidos na elaboração e resolução do teste.

A partir das especificações acima, poderíamos definir a prova de seleção de língua inglesa da UFRGS como um teste de proficiência, uma vez que não é levado em conta como o conteúdo foi desenvolvido durante o ensino médio e já que existe um conceito de grau de ‘proficiência linguística’ envolvido no processo de testagem, conforme destacado por HUGHES (1989) quando define proficiência para uma finalidade específica, no caso, principalmente o de ler em língua estrangeira. No que diz respeito à elaboração do teste, a prova de vestibular língua inglesa pode ser classificada como direta e indireta, pois como veremos mais adiante (seção 5.2), as tarefas apresentadas envolvem compreensão de leitura e também vocabulário e gramática, enfatizando assim outras capacidades que se pressupõe inerentes à habilidade da leitura. Também pode-se dizer que o teste em estudo é de pontos discretos, por avaliar as habilidades de leitura, vocabulário e gramática de forma isolada, e também referenciada pela norma, uma vez que os escores obtidos pelos candidatos somente permitem sua aprovação ou não se forem comparados aos escores obtidos por outros candidatos no mesmo processo de testagem. Por ser uma prova cujas tarefas são de múltipla-escolha, a correção e obtenção dos escores se dá de forma objetiva. A discussão de como as tarefas se apresentam nessa prova, bem como a análise dessas será feita no capítulo 5.

2.2.3. Qualidades do teste

A abordagem proposta por BACHMAN & PALMER (1996) para uso e desenvolvimento dos testes de língua se baseia em dois princípios fundamentais que levam em conta as qualidades de um teste:

- *A necessidade de correspondência entre o desempenho no teste de língua e uso real da língua:* um teste que atinja seus objetivos deve proporcionar correspondência entre o desempenho do candidato no teste e o uso da língua em situações de não-testagem.
- *Uma definição clara das qualidades de testagem que podem interferir com o objetivo do teste:* o objetivo do teste deve ser a consideração mais importante para o controle de qualidade em todo o processo de elaboração, desenvolvimento e aplicação de um teste de língua, predominando sobre as outras qualidades da testagem.

Conforme já mencionado anteriormente, as qualidades essenciais da testagem são a confiabilidade, validade, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade.

a) Confiabilidade

A confiabilidade, enquanto qualidade essencial da testagem, está presente em um teste quando o mesmo não apresenta erros de medição. Para BACHMAN (1990), os escores obtidos podem ser diferentes para cada situação de testagem, já que o desempenho do candidato pode ser afetado por condições externas, tais como fadiga ou ansiedade. Sendo assim, a confiabilidade diz respeito à consistência que a medição apresenta em diferentes tempos, com diferentes apresentações do teste, entre outras características do contexto de medição.

HUGHES (1989) argumenta que os seres humanos se comportam de forma diferenciada em diversas ocasiões. Então, não se podendo eliminar os fatores externos que podem interferir nos escores obtidos pelo candidato, deve-se procurar administrar os testes de tal forma que os escores possam ser similares àqueles que poderiam ser obtidos pelos mesmos candidatos em uma outra situação. Quanto mais similaridade for encontrada entre os escores, mais confiável será o teste. Alguns fatores podem tornar um teste não-confiável, entre eles instruções confusas, questões ambíguas, ou mesmo itens que propiciem a adivinhação do candidato.

O autor aponta algumas regras para que se possa alcançar um desempenho consistente dos candidatos, e, portanto, uma maior confiabilidade dos escores (HUGHES, 1989, p.36)

- utilize um número significativo de amostras do comportamento a ser testado: quanto maior o número de questões, mais confiável será o teste. A fim de tornarmos um teste mais confiável podemos acrescentar novos itens ao mesmo, tendo o cuidado de observar que a relação de dependência entre os mesmos não prejudique o candidato que assinalou uma resposta anterior de forma equivocada, bem como que o teste não fique longo demais;
- restrinja a possibilidade de respostas do candidato: respostas que possibilitam uma amplitude muito grande diminuem a confiabilidade na medida em que geram diferenças entre o desempenho real e o esperado do candidato;
- evite ambigüidade na elaboração dos itens: é recomendável submeter os itens à avaliação de outros para verificar possíveis diferenças de interpretação;
- ofereça instruções claras e explícitas;
- certifique-se de que o teste esteja bem estruturado graficamente: espaços amplos entre as linhas, legibilidade e a boa reprodução do material farão com que os candidatos não tenham que se preocupar com tarefas adicionais;
- familiarize os candidatos com o formato e as técnicas de testagem: isso possibilitará que o desempenho do candidato seja real;
- ofereça condições para que a aplicação do teste seja uniforme: distrações com sons ou movimentos podem alterar o desempenho do candidato;
- utilize itens que permitam uma correção tão objetiva quanto possível: não necessariamente se deve utilizar questões de múltipla-escolha. Outra possibilidade pode ser o formato ‘cloze-task’;

- estabeleça as comparações entre os candidatos de forma tão direta quanto possível: essa regra reforça a idéia de que o candidato não deve ter possibilidade de respostas muito amplas;
- ofereça aos corretores uma grade de respostas ou gabarito a fim de determinar as respostas possíveis e as parcialmente corretas;
- treine os corretores principalmente no que diz respeito à testagem subjetiva;
- ajuste as respostas aceitáveis e os escores apropriados no início da correção;
- identifique os candidatos por número e não por nome, a fim de evitar fatos que possam alterar a forma de correção, tais como as expectativas dos corretores;
- empregue pelo menos dois corretores independentes, evitando que um saiba de que forma o outro corrigiu a tarefa.

Para HUGHES (1989) e BACHMAN & PALMER (1996), o grau de confiabilidade de um teste está diretamente relacionado ao tipo de decisão que será tomada com bases nos escores obtidos pelos candidatos: quanto mais importantes as decisões, maior o nível de confiabilidade exigido.

A prova de vestibular, processo que permite o acesso do indivíduo em um curso superior em qualquer universidade do Brasil, envolve uma decisão importante a ser tomada com base nos escores dos candidatos. Esses determinam se o mesmo está ou não apto para ingressar no mundo acadêmico. Caso os escores do candidato não sejam suficientes para a média exigida, ele passará, no mínimo mais um semestre preparando-se para uma nova tentativa. Outros poderão desistir. A falta de um diploma universitário pode afetar também a vida profissional do indivíduo. Sendo assim, é importante que essa prova tenha um nível de confiabilidade bastante alto, a fim de que se possa ter a maior certeza possível quanto aos escores obtidos.

b) Validade

De acordo com HUGHES (1989:22): “*Diz-se que um teste é válido se mede precisamente o que pretende medir.*” Entretanto, o próprio autor afirma que essa definição não demonstra todos os aspectos que o conceito envolve.

BACHMAN (1990) afirma que a validade se refere ao fato de que as inferências ou decisões feitas com base nos escores dos testes sejam significativas, apropriadas ou úteis. A significância dos escores obtidos nos testes deve revelar que esses não são afetados por outros fatores senão os relacionados à habilidade que está sendo testada. Quando ocorrem erros de medição, os escores não serão relevantes e não podem, portanto, oferecer a base para o uso ou a interpretação da validade. Estabelece-se, assim, a relação de que quando o escore de um teste não é confiável, também não pode ser válido.

A validade de conteúdo se manifesta através de uma amostra significativa das habilidades e estruturas da língua que se quer avaliar. Para que um teste tenha validade de conteúdo, deve-se incluir uma amostra apropriada das estruturas relevantes, sendo que a definição de quais são elas dependerá do objetivo do teste. A comparação que se pode estabelecer entre o que se quer medir e o conteúdo do teste é a base para julgamentos da validade do conteúdo (HUGHES, 1989).

Dois fatores são relevantes no que diz respeito a validade de conteúdo. O primeiro é que um teste que não representa as áreas principais que se quer avaliar não é preciso. O segundo é que o teste pode levar a um efeito retroativo prejudicial se as áreas testadas são diferentes das áreas focalizadas no ensino.

c) Autenticidade

Para BACHMAN & PALMER (1996), a 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 do candidato. Essa relação pode ser definida da seguinte forma:

Figura 2 – Autenticidade

Fonte: BACHMAN & PALMER. *Language Testing in Practice*. 1996. p.23

Para BACHMAN & PALMER (1996), o grau de relação do conteúdo e do tipo de tarefa com as situações de uso real da língua pode ajudar o candidato a obter um desempenho melhor. Exemplificando, não se pode esperar que um candidato a uma vaga de vendedor em uma loja seja testado por uma tarefa como a elaboração oral de uma carta para o editor de uma revista.

BACHMAN & PALMER (1996) ainda apontam que deve-se levar em conta, a fim de alcançar os níveis de autenticidade desejados, o impacto potencial do teste nos programas de ensino de língua. Quando o impacto for alto, o elaborador do teste deve esforçar-se para que a autenticidade também seja alta. Outra consideração também importante diz respeito ao escopo do uso real da língua-alvo: considerando-se que provavelmente esse escopo seja muito amplo e diversificado, poderia ser melhor tentar alcançar um nível moderado de autenticidade.

Como especificado no manual do candidato 2000 (ver maiores detalhes no capítulo 5) a prova de língua estrangeira do vestibular da UFRGS tem por objetivo medir, essencialmente, a capacidade que o candidato tem de ler na língua-alvo. A autenticidade desse teste poderia ser alcançada através da utilização de tópicos relevantes para o perfil do candidato, bem como através de tarefas que possam medir sua capacidade de compreensão do texto proposto. Deve-se levar em conta, então, que em uma situação real de leitura em língua estrangeira, o indivíduo pode ou não utilizar dicionários, embora não necessariamente o faça para todas as expressões que não conheça, assim como os textos são lidos em seu material de origem, quais sejam, revistas, jornais, periódicos, livros, entre outros, o que leva o indivíduo a fazer uso de ilustrações, gráficos ou títulos que fazem parte desse texto.

d) Interatividade

BACHMAN & PALMER (1996) definem interatividade como sendo 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 provavelmente mais interativa do que outra que não o faz, o que estreita a relação entre interatividade e autenticidade. Para os autores, essa relação é muito importante visto que nem sempre as tarefas do teste alcançam o mesmo nível de autenticidade e interatividade. A figura abaixo possibilita a identificação do grau que essas qualidades podem alcançar em diferentes situações de testagem, conforme indicam as letras A, B, C e D.

Tabela 1 – Relação entre autenticidade e interatividade presente nas tarefas dos testes

		Interatividade	
		Baixa	alta
Autenticidade			
Alta		A	D
Baixa		C	B

Fonte: BACHMAN & PALMER. Language Testing in Practice. 1996. p.27

A situação ‘A’ poderia acontecer, por exemplo, em uma instituição estrangeira, onde os digitadores não possuem um bom conhecimento da língua inglesa, embora tenham desenvolvido a capacidade de digitar eficientemente em inglês. Uma tarefa de testagem que exigisse desses indivíduos a digitação de documentos em inglês seria extremamente relevante para a profissão dos mesmos, sendo, portanto, considerada autêntica, podendo não ser interativa, já que os

candidatos não podem relacionar o conteúdo da tarefa com o conhecimento da língua, pois não o tem. Na letra ‘B’, poderíamos ter um grupo de candidatos com capacidade de desenvolver uma pequena conversação em inglês sobre comida, tempo, roupas ou mesmo outros tópicos de uso diário. Ao usarmos os escores de testagem obtidos em uma entrevista sobre esses tópicos para selecionar indivíduos que utilizam a língua inglesa para a digitação de documentos, teríamos uma autenticidade baixa em função da relevância, embora o tipo de tarefa possa ser interativa.

Na situação ‘C’, poderíamos supor estudantes estrangeiros candidatos a uma universidade norte-americana, aos quais seria proposto um teste de vocabulário em inglês 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 inglês. Teríamos aqui uma autenticidade e interatividade baixas, em função de que esse tipo de tarefa não é comum entre as universidades norte-americanas, bem como o uso de estratégias de leitura e de conhecimento da língua seria mínimo. A situação ‘D’, que prevê autenticidade e interatividade altas, poderia ser uma tarefa que exigisse uma simulação de venda para selecionar um vendedor, na qual teríamos uma conversação face a face com um interlocutor representado o papel de um cliente potencial.

Uma prova de seleção de língua estrangeira de vestibular que fosse considerada como interativa deveria propiciar aos candidatos que relacionassem o seu conhecimento do tópico ao conhecimento da língua tido por eles a fim de resolver os tipos de tarefas propostos. Portanto, o conhecimento do perfil do candidato, onde entram características como idade, escolaridade, tipo de exposição à língua-alvo, entre outros, deveria ser relevante para a escolha dos tópicos a serem abordados pelo teste. Assim como, a familiarização dos candidatos com o conteúdo do teste e o tipo de tarefa exigido fariam com que o teste pudesse alcançar um nível bom de interatividade.

e) Impacto

O impacto potencial que uma testagem pode ter sobre os candidatos, professores, sistema educacional e sociedade, também chamado de efeito retroativo (*washback*), é também uma qualidade importante da testagem (BACHMAN & PALMER, 1996).

Como já vimos anteriormente, HUGHES (1989) aponta que o efeito retroativo da testagem sobre o processo de ensino-aprendizagem pode ser benéfico ou prejudicial. A partir do momento que um teste possui uma grande importância para a vida do candidato, a ênfase na preparação do mesmo para que ele possa resolver as tarefas propostas pode dominar todas as atividades do aprendizado, principalmente se o conteúdo e as tarefas da testagem forem diferentes das utilizadas no curso. Isso acarretaria um efeito retroativo prejudicial e indesejável, já que pode não haver aprendizado e sim um treinamento específico para um teste. Por outro lado, o efeito retroativo da testagem pode ser benéfico, a partir do momento em que seu feedback possibilita a retomada do currículo, a escolha de novos materiais didáticos ou a condução das aulas de forma diferente.

Segundo BACHMAN & PALMER (1996), o impacto da testagem atua sobre três áreas: os candidatos, os professores e o sistema educacional.

▪ *Impacto sobre os candidatos*

O processo de testagem pode influenciar um candidato em três momentos: a) ao fazer ou se preparar para um teste; b) ao receber o retorno quanto ao seu desempenho no teste, e; c) e ao estar sujeito às decisões que poderão ser tomadas com base nos escores obtidos por ele no teste.

Para BACHMAN & PALMER (1996), em testes de alto risco, como exames públicos ou testes padronizados que envolvam a vida profissional ou estudantil do candidato, ou grandes exames públicos utilizados para selecionar candidatos para o ingresso na universidade, o ensino pode dar ênfase apenas no conteúdo do teste durante muito anos antes do próprio teste, sendo que as técnicas e o formato da testagem são treinados em sala de aula.

Nesse sentido, o retorno que os candidatos recebem sobre o seu desempenho no processo de testagem deve ser relevante, completo e significativo, a

fim de não afetar a percepção que os mesmos possuem sobre sua própria capacidade lingüística.

O impacto que as decisões tomadas com base nos escores obtidos exerce sobre a sua vida pessoal pode trazer sérias conseqüências, já que é possível que esteja em jogo a aceitação ou não em um programa educacional, a progressão ou não no decorrer de um curso ou carreira, a obtenção ou não de um emprego (BACHMAN & PALMER, 1996).

É inegável que o vestibular exerce uma influência em todos os sentidos apresentados, já que determina a classificação de um indivíduo com relação a um curso universitário. Essa, levando-se em conta o contexto sócio-econômico brasileiro, onde o diploma universitário pode diminuir a possibilidade de desemprego, é uma decisão bastante importante para a vida pessoal do candidato. Poderíamos nos perguntar, então, como BACHMAN & PALMER, 1996, p.33, se “*é justo, tomar uma decisão que afeta a vida de uma pessoa somente com base em um escore de um teste.*”

Inicialmente, pode haver uma tendência a responder negativamente. Contudo, deve-se lembrar que essa discussão está sendo feita em diversas universidades de nosso país, sendo que algumas, embora não tenham modificado a forma de processo seletivo, têm feito esforços no sentido de diluir o impacto sobre os candidatos reformulando os tipos de tarefas utilizadas (tornando-as mais próximas do uso real da língua) e proporcionando diversas situações de testagem (como o PEIES, adotado pela Universidade Federal de Santa Maria).

- *Impacto sobre os professores*

Não somente os candidatos são afetados pelo impacto do processo de testagem. Os professores, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, também podem ser influenciados por ela. Muitos possuem certa consciência dessa influência em seu processo de ensino. BACHMAN & PALMER (1996) apontam que muitos professores podem se sentir tentados a ensinar para o teste, visto que o mesmo é de extrema importância para seus alunos.

No caso do vestibular de língua estrangeira, embora não existam muitos estudos sobre o assunto, pode-se observar empiricamente a preocupação dos

professores do ensino médio com o processo de seleção para ingresso na universidade. Também os materiais didáticos elaborados para o ensino médio tendem a ser voltados para esse tipo de testagem, colocando como prioridade a preocupação com o vestibular. Nesse sentido, um estudo mais aprofundado sobre o assunto, no intuito de verificar até que ponto os professores de língua estrangeira sentem-se afetados ou pressionados para adotar as técnicas de testagem do vestibular nos seus objetivos, escolha de materiais didáticos e na prática de sala de aula, seria de extrema importância para a pesquisa do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

- *Impacto na sociedade e sistemas educacionais*

Para BACHMAN & PALMER (1996), o impacto da testagem sobre a sociedade e sistemas educacionais está diretamente relacionado com os valores e objetivos dessa sociedade, um assunto bastante complexo, principalmente no diz respeito à aquisição e à testagem de língua estrangeira.

É senso comum na nossa sociedade que o aprendizado da língua inglesa possibilita ao indivíduo sucesso garantido no que diz respeito a sua vida profissional. Sendo assim, parece ser importante a testagem do conhecimento da capacidade lingüística do indivíduo para o ingresso na universidade, o que distinguiria aqueles que têm maior possibilidade de sucesso dos que não a têm. Esse senso comum se reflete inclusive na opção obrigatória dos candidatos pela língua inglesa para ingresso em determinados cursos universitários, o que parece indicar que apenas a língua inglesa é importante para aquele curso, na medida em que domina a literatura da área.

Em resumo, o impacto do uso de testes no sistema educacional e na sociedade precisa ser considerado dentro dos valores e objetivos dessa sociedade, levando em conta as conseqüências potenciais de tal uso. Quanto à prova de vestibular de língua inglesa, parece que o impacto está crescendo, embora ainda sejam necessários muitos estudos sobre o assunto.

f) Praticidade

A praticidade possui natureza diferente das demais qualidades. Enquanto as outras qualidades referem-se a forma como são usados os escores dos teste, a praticidade se refere à implementação do teste e de como ele será desenvolvido e utilizado (BACHMAN & PALMER, 1996).

Para que um teste seja operacional, é necessário que se estabeleça um equilíbrio entre as qualidades da testagem e a alocação e gerenciamento dos recursos disponíveis, quais sejam:

- *recursos humanos*: elaboradores, aplicadores, corretores e apoio administrativo;
- *recursos materiais*: espaço (salas para a aplicação do teste), equipamento (digitadores, processadores de texto, aparelhos de vídeo, computadores, gravadores) e materiais (papel, figuras e recursos bibliográficos);
- *recursos de tempo*: tempo para o desenvolvimento de todo o processo (da elaboração ao relatório dos escores) e tempo para as tarefas específicas (elaboração, editoração gráfica, aplicação, correção e análise)

A praticidade, como qualidade essencial da testagem, somente pode ser determinada para uma situação específica de testagem, já que o que pode ser prático para uma pode não o ser para outra. Exemplificando com o vestibular de língua inglesa, todos os aspectos referentes aos recursos necessários para a implementação e aplicação da prova devem ser determinados com bastante antecedência, a fim de observar que estes não possam afetar o desempenho do candidato, bem como sejam práticos e acessíveis em termos de custo para a instituição promotora do mesmo.

Nesse capítulo procuramos retomar a evolução da testagem padronizada da língua, bem como os tipos de testagens e as qualidades essenciais a

elas. A revisão da literatura sobre esses tópicos nos permite uma abordagem mais específica das características da prova de vestibular de língua inglesa da UFRGS.

Até aqui e a partir da definição dos tipos de testes, utilizando os critérios adotados por HUGHES (1989) como parâmetros, podemos dizer que o vestibular de língua inglesa da UFRGS é um teste de proficiência, indireto, de pontos discretos, referenciado pela norma, cuja correção se dá de forma objetiva e cujo propósito é medir a capacidade lingüística dos candidatos na habilidade da leitura em língua inglesa para ingresso na universidade.

No capítulo 5 serão retomadas as características essenciais da testagem no que diz respeito à caracterização e distribuição das questões da prova de vestibular da UFRGS.

Além das questões pertinentes à tipologia e às qualidades da testagem, relacionadas diretamente com o propósito da mesma, também é importante darmos ênfase às características das tarefas da testagem e dos examinandos, aspectos que analisaremos no próximo capítulo.

3 A TAREFA E A CAPACIDADE LINGÜÍSTICA DO EXAMINANDO

Conforme já explicitado no capítulo anterior, quando da definição das qualidades da testagem, as características das tarefas de um teste são determinantes para se avaliar um teste. As tarefas são o elo de ligação entre o conteúdo da testagem e as situações de uso real da língua, delimitando também, a capacidade lingüística exigida do examinando.

3.1. A tarefa

Para poder discutir as características das tarefas de um teste, é necessário, em primeiro lugar, definir o que se entende por tarefa. Segundo BACHMAN & PALMER (1996), tarefa de uso da língua é uma atividade que envolve os indivíduos no uso da língua com um determinado objetivo em uma situação específica. Poderíamos então definir as tarefas de testagem do vestibular como as atividades em que se envolvem os candidatos no uso da habilidade da leitura para que possam ingressar em cursos específicos da universidade. Outra definição importante é a de domínio de uso da língua-alvo, especificado como um conjunto de tarefas de uso específico da língua encontrado fora da situação de testagem e com o qual se pode fazer inferências sobre a capacidade lingüística.

Ao considerar um teste de língua como um tipo de procedimento que propicia a elicitación de exemplos do domínio de uso da língua, BACHMAN & PALMER (1996) propõem um conjunto de características que podem ser utilizadas para descrever cinco aspectos principais das tarefas de um teste: ambiente, conteúdo do teste, insumo, resposta esperada e relação entre insumo e resposta. A descrição desses aspectos está demonstrada na figura a seguir.

Tabela 2 – Características das tarefas

Características do ambiente
<i>Características físicas</i>
<i>Participantes</i>
<i>Tempo da tarefa</i>
Características do conteúdo do teste
<i>Instruções</i>
Língua (nativa, alvo)
Meio (oral, visual)
Especificação dos procedimentos e tarefas
<i>Estrutura</i>
Número de partes/tarefas
Destaque das partes/tarefas
Seqüência das partes/tarefas
Importância relativa das partes/tarefas
Número de tarefas/ itens por parte
<i>Duração</i>
<i>Método de correção</i>
Critério para correção
Procedimentos para correção das respostas
Explicitação dos critérios e procedimentos
Características do insumo
<i>Formato</i>
Meio (oral, visual)
Forma (lingüístico, não-lingüístico, ambos)
Língua (nativa, alvo, ambos)
Extensão
Tipo (item, exemplo)
Rapidez
Apresentação (ao vivo, reproduzido, ambos)
<i>Linguagem do insumo</i>
Características lingüísticas
Características organizacionais:
a) Gramatical (vocabulário, sintaxe, fonologia, grafologia)
b) Textual (coesão, organização retórica/conversacional)
Características pragmáticas
a) Funcional (ideacional, manipulativa, heurística, imaginativa)
b) Sociolingüística (dialeto/variedade, registro, naturalidade),
Referências culturais e linguagem figurativa
Características do tópico
Características da resposta esperada
<i>Formato</i>
Meio (oral, visual)
Forma (lingüístico, não-lingüístico, ambos)
Língua (nativa, alvo, ambos)
Extensão
Tipo (selecionada, produção limitada, produção extensa)
Rapidez
<i>Linguagem da resposta esperada</i>
Características lingüísticas
Características organizacionais:
a) Gramatical (vocabulário, sintaxe, fonologia, grafologia)
b) Textual (coesão, organização retórica/conversacional)
Características pragmáticas
a) Funcional (ideacional, manipulativa, heurística, imaginativa)
b) Sociolingüística (dialeto/variedade, registro, naturalidade),
referências culturais e linguagem figurativa
Características do tópico
Relação entre insumo e resposta
<i>Interatividade</i> (recíproca, não-recíproca, adaptada)
<i>Escopo da relação</i> (amplo, limitado)
<i>Direção da relação</i> (direta, indireta)

Fonte: BACHMAN, Lyle & PALMER, Adrian. *Language Testing in Practice*. 1996. pp. 49-50

As características do ambiente dizem respeito às circunstâncias físicas sob as quais acontecem tanto o uso da língua quanto a testagem. Essas incluem as características físicas (localização, nível de ruído, temperatura, iluminação, familiaridade com o material e equipamento), os participantes (candidatos, aplicadores, interlocutores) e tempo da tarefa (tempo de duração do teste ou da tarefa de uso da língua). De certa forma, essas características retomam HUGHES (1989) no que diz respeito aos fatores que podem afetar a confiabilidade de um teste quando da aplicação da testagem. Embora muitas vezes não seja possível a essas serem idênticas, devem ser o mais similares possíveis.

O conteúdo do teste abrange as características que fornecem a estrutura para as tarefas e que indicam como o candidato deve proceder para resolvê-las. Essas características devem ser o mais explícitas e claras possíveis, incluindo: a) as instruções, que são as informações dadas aos candidatos sobre os procedimentos da testagem, como ela será corrigida, como os resultados serão usados, a determinação da linguagem e o meio a serem usados, e as especificações dos procedimentos e tarefas; e, b) a estrutura, que é a forma como as partes de um teste são agrupadas e apresentadas ao candidato, quantas são as tarefas, como as partes do teste se distinguem, a ordem de apresentação das tarefas e a importância de uma tarefa em relação à outra.

BACHMAN & PALMER (1996) definem as características do insumo como a forma que o conteúdo deve ser apresentado aos candidatos. Destacam-se dois pontos: o formato – meio, forma, língua e extensão (palavras, expressões, parágrafos ou textos) , e a linguagem do insumo – que diz respeito ao conhecimento lingüístico (características organizacionais e pragmáticas) e ao tópico do conteúdo do teste.

As características da resposta esperada envolvem a análise daquilo que se tenta eliciar do conhecimento do candidato através das instruções escritas, da elaboração da tarefa e do tipo de insumo proporcionado. Como nem sempre o candidato responde da maneira que se esperava, os autores distinguem a resposta esperada da resposta real. Também algumas características da resposta esperada são importantes: o formato – meio, forma, língua, extensão (palavras, expressões, parágrafos ou textos) –, o tipo de resposta – selecionada (típica dos testes de múltipla-escolha), produção limitada (normalmente uma palavra ou expressão) e

produção extensa (varia de uma oração a uma composição) - , e a rapidez – que diz respeito ao tempo que o candidato possui para pensar e responder efetivamente.

A relação entre insumo e resposta envolve a interatividade, o escopo dessa relação e a direção da mesma, sendo que BACHMAN & PALMER (1996) definem interatividade como sendo o grau de influência que o insumo e a resposta possuem sobre o próprio insumo e as respostas subseqüentes. Três são os tipos de tarefas resultantes dessa relação: a) as tarefas recíprocas, nas quais o feedback ocorre imediatamente após a resolução da tarefa, o que afeta o insumo a ser oferecido subseqüentemente pelo interlocutor; b) as tarefas não-recíprocas, em que não existe presença de feedback nem de interlocutores; c) as tarefas adaptadas, cuja apresentação das tarefas vai sendo determinada pelas respostas anteriores oferecidas pelos candidatos, isto é, se o candidato responder adequadamente a uma tarefa de grau médio, a tarefa posterior terá um grau de dificuldade um pouco maior.

O escopo da relação entre insumo e resposta estabelece-se de duas formas, uma onde as tarefas exigem que o candidato processe uma grande quantidade de insumo, sem preocupação com detalhes, portanto de escopo amplo, e outra onde as tarefas exigem que o candidato processe apenas uma pequena parte do insumo, sendo essas de escopo limitado.

A direção da relação entre insumo e resposta diz respeito ao fato de podermos fundamentar a resposta esperada na informação fornecida pelo insumo ou também no conhecimento do examinando sobre o tópico. Quando a informação for oferecida pelo insumo, temos o que se pode chamar de relação direta. Quando a informação não for oferecida apenas pelo insumo, chamamos a relação de indireta.

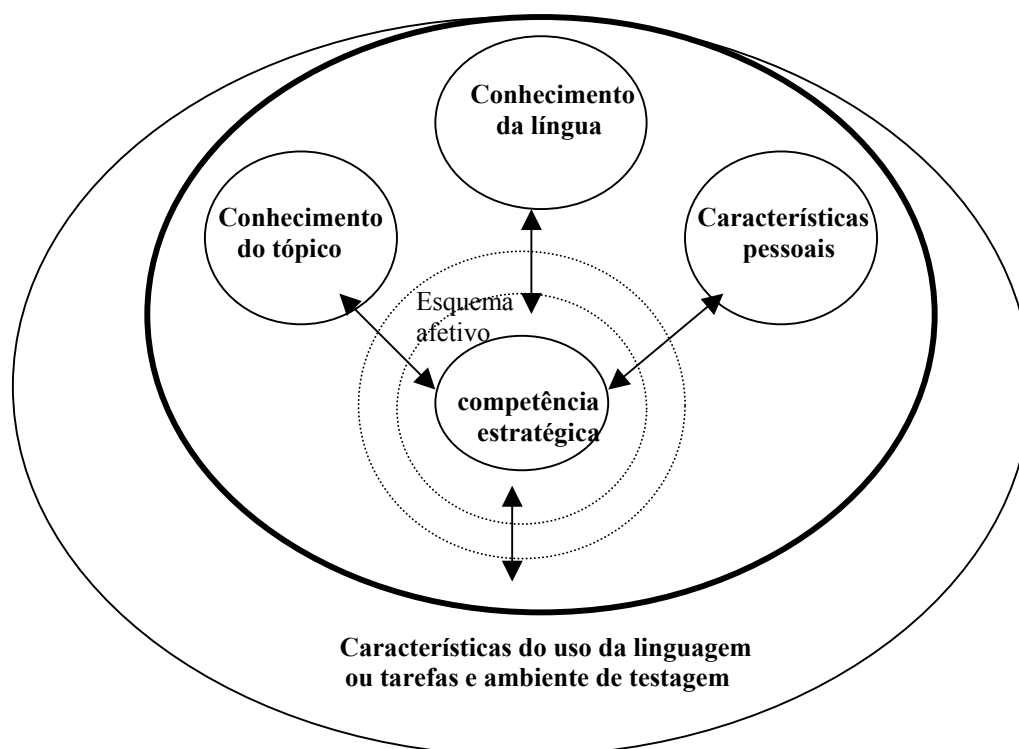
O objetivo da análise de tarefas proposta por BACHMAN & PALMER (1996) é proporcionar aos elaboradores de testes e aos professores uma possível comparação entre as características das tarefas de testagem com as situações de uso real da língua.

Os critérios propostos deverão servir de base para a análise das tarefas que compõem a prova de língua inglesa do vestibular da UFRGS no próximo capítulo.

3.2. A capacidade lingüística do examinando

Os últimos vinte anos ofereceram diferentes perspectivas para a análise do uso da linguagem, geralmente enfatizando sua natureza interacional. Genericamente, o uso da linguagem pode ser definido como a criação ou interpretação de sentidos intencionais de um discurso por um indivíduo, ou como uma negociação dinâmica e interativa de sentidos intencionais entre dois ou mais indivíduos em uma situação específica (BACHMAN & PALMER, 1996). Assim, se por um lado o uso da linguagem envolve múltiplas e complexas características individuais dos usuários de uma língua, também envolve a interação entre essas e as características de uso da linguagem ou da situação de testagem. Essa visão de uso da linguagem está representada na figura abaixo:

Figura 3 – Alguns componentes do uso da linguagem



Fonte: BACHMAN, Lyle & PALMER, Adrian. *Language Testing in Practice*. 1996. p 63

A figura cinco tenta expressar visualmente algumas das interações que se presume estarem envolvidas no uso da linguagem. Dentro do círculo em negrito encontramos as características individuais dos usuários da língua em questão, quais sejam conhecimento do tópico, conhecimento da língua, características pessoais, competência estratégica e esquema afetivo. O círculo exterior inclui características da tarefa ou ambiente no qual o usuário da língua interage. As flechas com setas duplas indicam as interações. A figura demonstra que a competência estratégica é o componente que relaciona os conhecimentos no indivíduo e também estabelece a ligação cognitiva com as características de uso da linguagem, tarefas e ambiente de testagem.

Para BACHMAN & PALMER (1996), muitas podem ser as características individuais que afetam o uso da linguagem, sendo que algumas dessas são imprevisíveis, tais como fadiga ou alteração de humor. Outras, contudo, podem ser descritas e levadas em consideração em contexto de uso ou testagem de uma língua em questão. São elas as características pessoais (tais como idade, sexo e língua nativa), o conhecimento do tópico, o esquema afetivo e a capacidade lingüística.

Os atributos individuais que, embora não façam parte da habilidade lingüística, podem influenciar o desempenho no uso da língua ou em situações de testagem são consideradas como características pessoais. Alguns exemplos poderiam ser a idade, aptidão para língua estrangeira, fatores sociopsicológicos, personalidade, estilo cognitivo, estratégias de uso da língua, fatores etnolingüísticos e habilidade multilingual. Para a elaboração de um teste deve-se levar em conta essas características a fim de se poder obter um bom grau de confiabilidade. Por exemplo, um candidato cuja aptidão para línguas estrangeiras está relacionada ao italiano, por ser essa a língua utilizada por sua mãe enquanto está em casa, pode ter muitas dificuldades ao se deparar com a obrigatoriedade de realizar uma prova de língua inglesa. Essas dificuldades se refletirão no grau de confiabilidade que esta prova pode ter, uma vez que os fatores emocionais não foram levados em consideração.

Como o conhecimento do tópico oferece a base de informação que capacita o indivíduo a usar a língua no mundo em que vive, esse também deve ser considerado na descrição de uso da língua e, conseqüentemente, na elaboração das tarefas de testagem. As tarefas que pressupõem um conhecimento tópico ou cultural do

candidato podem ser mais fáceis para aquele que o possui. Exemplificando, para um candidato brasileiro, um texto sobre futebol pode ser mais fácil do que um que aborde as regras do críquete ou baseball.

Já o esquema afetivo pode ser interpretado como o correlato afetivo ou emocional do conhecimento do tópico. Esse é a base que os usuários da língua acessam, consciente ou inconscientemente, para poder relacionar as características da tarefa de uso da língua e seu ambiente com experiências emocionais passadas em contextos similares.

Levando-se em conta que o uso que o indivíduo faz da linguagem é inerente ao processo de testagem da língua, é importante retomarmos os componentes de uso da linguagem no que diz respeito ao objeto de estudo desse trabalho. Já que as características pessoais podem influenciar o desempenho de um candidato no uso da língua, essas devem ser consideradas no momento da elaboração de um teste, pois também irão influenciar o desempenho do examinando no momento da testagem. Embora o número de candidatos ao vestibular da UFRGS seja bastante grande, o perfil das características desses indivíduos deveria ser levado em conta na elaboração da prova de língua inglesa.

Também é relevante, no que diz respeito a prova de língua inglesa do vestibular da UFRGS, a questão do conhecimento do tópico, já que é através desse conhecimento que o candidato acessa as informações necessárias para a resolução das tarefas, ou seja, seu esquema afetivo. A análise mais aprofundada dos tópicos apresentados na prova referida acima será feita posteriormente, onde abordaremos a relação dos mesmos com as possíveis estratégias utilizadas pelo candidato para solução dos itens apresentados.

BACHMAN & PALMER (1996) apresentam um outro componente do uso da linguagem, além dos já explicitados acima: o conhecimento da língua. A capacidade lingüística do indivíduo é determinante para que o mesmo possa elaborar seu conhecimento da língua. Está implícito aqui o conceito de proficiência lingüística do indivíduo. Quais são os elementos que envolvem o saber uma língua? O que se deve saber em termos de gramática, vocabulário, propriedades sociolingüísticas, entendimento cultural para que se possa conhecer uma língua tão bem a ponto de poder usá-la no mundo real ou ser considerado proficiente?

Como já vimos, HUGHES (1989) propõe que ser proficiente significa ter um domínio suficiente da língua para uma finalidade específica e, para BACHMAN (1990), o termo proficiência lingüística é tradicionalmente utilizado, em contexto de testagem de língua, no que tange ao conhecimento, competência ou habilidade no uso da linguagem, independente das condições em que a mesma foi adquirida. HADLEY (1993), por outro lado, apresenta a noção de proficiência como um nível idealizado de competência e desempenho, alcançado por especialistas através de instrução extensiva. Subjacente a essa noção estão os conceitos de competência – o que o indivíduo sabe sobre a língua, seu conhecimento implícito ou explícito do sistema da língua – e desempenho – a produção ou compreensão real da língua em situações específicas de uso da linguagem.

Para a análise da habilidade comunicativa e, também, para a percepção da interatividade existente nas relações estabelecidas entre os componentes da competência lingüística, BACHMAN (1990:87-98) apresenta uma definição das competências que interagem no uso da linguagem, quais sejam:

- Competência organizacional: envolve o controle da estrutura formal da língua a fim de se produzir e reconhecer sentenças gramaticalmente corretas, bem como de compreender o conteúdo proposicional das mesmas e ordená-las com o propósito de se obter um texto. As habilidades envolvidas na competência organizacional são: a) competência gramatical, que consiste de um número relativamente independente de competências, tais como conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia e grafologia; e, b) competência textual, que inclui o conhecimento das convenções para reunir enunciados a fim de obter um texto, seja falado ou escrito. O texto estrutura-se de acordo com as regras da coesão – formas de marcação explícitas das relações semânticas tais como referências, elipses, conjunções, e coesão léxica – e organização retórica – narração, descrição, comparação, classificação e análise processual.

- Competência pragmática: são as habilidades que pertencem ao domínio da organização dos sinais lingüísticos utilizados na comunicação, bem como a forma como esses são usados para se referir a pessoas, idéias e sentimentos, ou seja, a relação entre os sinais e seus referentes. Dois tipos de competência estão envolvidos: a) competência ilocucionária, que compreende o controle das características funcionais da língua, tais como a habilidade de expressar idéias e emoções (funções ideacionais), conseguir que as coisas sejam feitas (funções manipulativas), usar a linguagem para ensinar, aprender e resolver problemas (funções heurísticas) e ser criativo (funções imaginativas); e, b) competência sociolingüística, que envolve a sensibilidade às convenções de uso da língua determinadas pelas características do contexto específico de uso da mesma (sensibilidade às diferenças no dialeto ou variedade, sensibilidade às diferenças no registro, sensibilidade à naturalidade, capacidade de interpretar referências culturais e figuras do discurso).

Os graus de proficiência exigidos do aprendiz podem ser diferentes, dependendo de fatores tais como propósito, motivação para o estudo da língua ou ambiente de aprendizagem, isto é, para cada situação de uso da língua.

Em 1982, surge uma tentativa mais abrangente de definição e descrição dos níveis de competência funcional para o contexto acadêmico: as diretrizes de proficiência da ACTFL (*ACTFL Provisional Proficiency Guidelines*). Essas diretrizes tentam estabelecer parâmetros para a capacidade lingüística no que diz respeito às quatro habilidades básicas: fala, audição, leitura e escrita. As definições globais são delineadas com base na elicitação de amostras de desempenho e na avaliação dessas amostras frente a um conjunto de cinco critérios inter-relacionados, quais sejam: tarefas/funções globais, contexto, acurácia e tipo do texto. As diretrizes da ACTFL vieram completar uma lacuna existente entre o que estava sendo ensinado e o que os aprendizes pudessem realmente fazer com a língua em uma situação de

progresso real. Além disso, têm servido até o momento como parâmetro de aspecto mais amplo para avaliar a proficiência lingüística dos aprendizes de língua estrangeira.

Em função de a habilidade focalizada nas provas de vestibular de língua inglesa da UFRGS ser a leitura, durante nossa análise nos reportaremos aos níveis descritos pelas diretrizes da ACTFL para a habilidade da leitura (ANEXO 1), com o propósito de, através de suas especificações, chegar o mais próximo possível do nível de proficiência em língua inglesa exigido do examinando.

Nessas diretrizes encontramos dez níveis de proficiência distintos, que vão desde o básico até o superior. São descritas em cada um desses níveis quais são as habilidades necessárias para que o aprendiz se enquadre no mesmo. Essas habilidades incluem o conhecimento da tipologia textual, de palavras, expressões, frases ou textos mais complexos, bem como o domínio de estratégias específicas desenvolvidas durante o aprendizado.

Com base nessas diretrizes e na análise da tipologia textual utilizada nas provas de vestibular e da verificação dos conhecimentos lexicais e de coesão exigidos do examinando, definiremos qual o grau de proficiência exigido pela prova.

3.3. A habilidade de leitura

Tendo em vista o fato de que a prova de vestibular de língua estrangeira da UFRGS é um teste que focaliza a habilidade da leitura, é importante analisarmos a abordagem de leitura subjacente à ela para avaliar sua validade de construto.

Para HUDSON (1998), o que vem sendo produzido em termos de pesquisas e trabalhos sobre a leitura em primeira língua propiciou um avanço significativo no que diz respeito à pesquisa em leitura de segunda língua. O autor aponta duas abordagens como importantes dentro desse campo de pesquisa. Uma que enfatiza o processamento de informações básicas, do vocabulário, das relações fonêmicas e grafêmicas, avaliando a capacidade de leitura como autônoma e descontextualizada. Outra que pressupõe um conceito mais amplo da capacidade de ler e escrever, no qual haveria espaço para as interações sociais. HILL & PARRY (1992) aprofundam essas duas abordagens, oferecendo os conceitos do modelo autônomo e do modelo

pragmático da capacidade de leitura e escrita. Esses modelos são de fundamental importância para que se possa perceber o conceito e o modelo de leitura subjacentes à prova de língua inglesa da UFRGS. É importante salientar que essas abordagens levam em conta o aspecto da leitura e da escrita por considerá-los como os dois elementos importantes na interação que acontece com o texto.

3.3.1. Modelo autônomo da capacidade de leitura e escrita

Para HILL & PARRY (1992), o modelo autônomo da capacidade de leitura e escrita está vinculado ao trabalho de Brian Street (1984), que descreve esse processo de leitura e escrita como vinculado à lógica, objetividade e racionalidade. O conceito de leitura presente nessa abordagem traz as seguintes características: o texto em si se basta e a habilidade de leitura é solitária, sendo que os indivíduos, em contato com o texto, não levam em conta o contexto social ao qual pertencem.

OLSON (1977 apud HILL & PARRY, 1992, p.439) apresenta uma síntese desse modelo de leitura quando trata dos textos usados para a educação escolar: “ *no plano ideal, um livro usado para ensinar leitura não depende de nenhum outro estímulo que não os estímulos lingüísticos; ele não representa nenhuma outra intenção que não aquela representada no texto; ele não é endereçado a ninguém em particular; seu autor é essencialmente anônimo e seu significado é precisamente aquele representado pelo significado da frase*”.

Essa autonomia da habilidade de leitura e escrita está relacionada intimamente com a idéia de autonomia do texto. Ou seja, enquanto o texto for considerado como um objeto e não como uma ação, ele será entendido apenas como uma estrutura de elementos, em vez de ser um meio de comunicação do homem. Dessa forma, a leitura é vista apenas como uma habilidade meramente técnica, e não uma habilidade social.

Segundo HADLEY (1993), a compreensão de leitura envolve pelo menos dois componentes importantes: o conhecimento prévio e o contexto. No que diz respeito ao processo de compreensão de uma segunda língua, o leitor ativa três tipos de conhecimento prévio: a) a informação lingüística, ou o conhecimento do código lingüístico que o leitor possui; b) o conhecimento do mundo, qual seja os

conceitos e expectativas que o leitor possui de experiências anteriores e que são trazidos para o processo de leitura; e, c) o conhecimento da estrutura do discurso, ou seja, como o leitor percebe os vários tipos de discurso.

Em 1971, Yorio estabeleceu alguns fatores pertinentes ao processo de leitura em língua nativa: a) conhecimento da língua; b) habilidade de predição com a finalidade de escolher a resposta certa; c) capacidade para lembrar fatos anteriores; e, d) capacidade de relacionar os fatos anteriores selecionados. Entretanto, alguns outros elementos devem ser considerados no momento em que se fala de leitura em segunda língua, quais sejam:

- O conhecimento do leitor com relação a uma segunda língua não é o mesmo que um falante nativo possui;
- A capacidade de predição necessária para se escolher fatos anteriores corretamente torna-se mais difícil quanto mais parcial for o conhecimento da língua pelo leitor;
- As escolhas equivocadas dos fatos anteriores dificultam o estabelecimento das relações necessárias para o processo de compreensão;
- Nos estágios iniciais de aquisição de uma segunda língua, a capacidade de memorização é reduzida em função de o leitor não estar treinado nem familiarizado com o material utilizado para a aprendizagem. Isso torna mais complexo o processo de lembrança de fatos anteriormente decodificados;
- Existe interferência a língua nativa em todos os níveis de leitura.

AEBERSOLD & FIELD (1997) lembram que o engajamento do leitor no processo de leitura baseia-se em sua experiência passada, tanto no que diz respeito à forma como aprendeu a ler, quanto na forma como percebe a leitura em sua vida atual. Isso pode fazer com que o leitor responda de forma diferenciada a textos variados, além de determinar como ele se aproxima, compreende ou pensa

sobre o texto que está lendo. Para os autores, as fontes de interferência mais comuns no processo de leitura são a família, a comunidade, a escola, a cultura e as características individuais. São essas fontes que moldam as experiências que os leitores trazem para a leitura, ajudando a formar a personalidade complexa do leitor e a base de conhecimento para a compreensão do processo de leitura.

O conhecimento prévio que os leitores utilizam para ler um texto inclui os hábitos e crenças de sua experiência de vida e é frequentemente chamado de esquema. A teoria do esquema, mais enfatizada por Carrel e Eisterhold (1983), tenta explicar e formalizar qual é o papel que o conhecimento prévio desempenha na compreensão. Uma das questões centrais dessa teoria é a avaliação de que não importa qual seja o texto, ele não se encerra em si mesmo, ou seja, não possui sentido em si mesmo. Ao contrário, ele propicia ao leitor que construa o sentido a partir de sua própria estrutura cognitiva, previamente adquirida, ou seja, de seu conhecimento prévio (HADLEY, 1993).

Assim, podemos conceber o esquema como a representação abstrata que o leitor possui, a partir de suas experiências pessoais, para um objeto, fato ou situação concreta. A partir do momento em que esse esquema passa a representar toda uma situação e não apenas um objeto concreto, o leitor pode recorrer ao que se chama de roteiro, ou seja, uma estrutura estereotipada e pré-determinada que descreve as seqüências de ação apropriadas para um contexto específico.

A partir dos conceitos explicitados acima podemos inferir que a compreensão não se relaciona apenas ao processamento das palavras da mensagem, ou seja, não é meramente uma decodificação. compreensão envolve também a relação que se estabelece entre o sentido da mensagem e o esquema que o leitor possui. Sendo assim, qualquer interpretação de mensagem pelo leitor sofrerá interferência de sua história pessoal, interesses, idéias pré-concebidas e conhecimento cultural. Para um leitor de língua estrangeira, as distorções que podem ocorrer durante o processo de compreensão não se dão apenas por enganos lingüísticos, mas também devido a erros de leitura do roteiro ou esquema, os quais podem ser causados por diferenças culturais.

As pesquisas que descrevem a interação entre leitor e texto desenvolveram modelos que apontam as estratégias utilizadas pelos leitores quando

estão lendo. Três são as abordagens principais para a visão da natureza do processo de leitura: o modelo ‘bottom-up’, o ‘top-down’ e o interativo. A abordagem ‘bottom-up’, ou ascendente, pressupõe que o leitor construa o sentido do texto partindo de unidades mínimas para unidades maiores. Isto é, partindo das letras, palavras, expressões, frases, e orações, construindo o sentido de forma linear. Na abordagem ‘top-down’ ou descendente, o sentido do texto é criado pelo leitor a partir da aplicação de seu esquema ao texto, trazendo para ele muito de seu conhecimento, expectativas, pressuposições e questionamentos. Nesse modelo, a leitura só é eficaz se resulta da habilidade do leitor em escolher as evidências necessárias para que ele possa fazer as pressuposições corretas (HUDSON, 1998).

Quando os processos ‘bottom-up’ e ‘top-down’ ocorrem simultaneamente ou alternadamente, temos a abordagem chamada de interativa. Os leitores mais habilidosos alternam entre um processo e outro de leitura durante as tarefas de compreensão. Já os leitores com baixa proficiência tendem a confiar muito em um ou outro modelo de processamento da leitura, ficando muito presos ao texto no que se refere à decodificação das palavras e características morfosintáticas, ou por outro lado, muito dependentes de seu conhecimento prévio, o que pode levá-los a pressuposições inadequadas e à perda de características relevantes do insumo. Segundo HADLEY (1993), cinco podem ser as causas desse processo unidirecional:

- Falta de conhecimento prévio relevante, o que faz com que os leitores não usem o modelo ‘top-down’;
- A não ativação dos esquemas disponíveis;
- Deficiências na habilidade lingüística ou de leitura;
- Equívocos sobre os conceitos de leitura, principalmente em segunda língua;
- Estilos cognitivos diferenciados.

Além disso, HADLEY (1993) aponta que as atividades didáticas de leitura que enfatizam detalhes que não encorajam os processos de inferência ou de

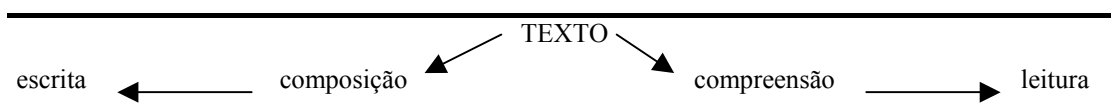
compreensão global podem causar um processo unilateral de decodificação, levando a uma falha na compreensão das idéias principais, já que o leitor estará focalizando unidades mínimas como fonte de sentido para o texto.

3.3.2. Modelo pragmático de leitura e escrita

O modelo pragmático de leitura e escrita aponta para o fato de que o autor de um texto, ao selecionar as palavras a serem usadas, não se refere somente ao mundo sobre o qual escreve, mas também se associa a uma comunidade específica de usuários da língua. Embora o escritor se dirija a pessoas que não possam intervir através de gestos ou palavras na construção do texto, esse não pode ser considerado menos social por causa disso. O leitor, por ser de certa forma idealizado pelo escritor, desempenha um papel importante na determinação de quais palavras serão usadas pelo escritor. Por isso são tão importantes as funções da linguagem, já que o escritor escolhe aquelas que podem atingir o leitor de alguma forma, seja pela emoção, seja pelo conhecimento, seja pelo canal de comunicação.

Para HILL & PARRY (1992), as dimensões interativas da fala estão muito mais presentes na leitura do que comumente se reconhece. Qualquer atividade em que esteja envolvida a habilidade de leitura e escrita, não importando quão solitária ela seja, apresenta uma reciprocidade entre leitor e escritor. Essa reciprocidade pode ser representada através de uma revisão do modelo de comunicação escrita proposto por Widdowson, em 1978:

Figura 4 –Revisão do modelo de Widdowson para a comunicação escrita



Fonte: HILL & PARRY. *The test at the gate: models of literacy in reading assessment*. 1992. p.453

A visão interativa de leitura e escrita possibilita que se distinga três tipos de habilidades necessárias para a leitura: a) o conhecimento do código e a compreensão das formas lingüísticas utilizadas no texto; b) o conhecimento de mundo e a forma de relacioná-lo ao texto; e, c) a capacidade de estabelecer uma reciprocidade apropriada ao texto que está sendo lido.

MOITA LOPES (1996), em seu modelo interativo de leitura, também aponta para as três habilidades citadas acima, indicando que além do conhecimento lingüístico, o candidato deve acessar seu esquema afetivo e também operar em termos de procedimentos interpretativos. A visão de significado subjacente a esse modelo de leitura é o de construção de significado através de interação, ou seja, de processo ao invés de produto.

O fato de aceitarmos a interatividade existente entre leitor, texto e autor nos leva a concluir que o uso da língua não ocorre no vazio. Não se lê somente por ler. A leitura ocorre quando o leitor busca algum assunto específico, para uma finalidade específica e em um ambiente específico (BACHMAN & PALMER, 1996).

A compreensão de leitura é um processo ativo, onde o leitor interage com o texto com uma finalidade, trazendo seu conhecimento prévio para o processo de compreensão. O insumo, quando oferecido ao leitor de forma organizada e relacionada ao que ele já sabe, pode facilitar consideravelmente o processo de leitura. Nesse sentido, HADLEY (1993) apresenta estudos que demonstram claramente a eficácia do papel dos organizadores visuais (tais como figuras, gráficos, ilustrações, entre outros) no processo, principalmente para leitores com baixa proficiência na língua-alvo. Não são unicamente os organizadores não-verbais que ajudam na compreensão de leitura, mas também títulos, tópicos, estruturas retóricas e roteiros familiares são relevantes para auxiliar o leitor a fazer predições e hipóteses sobre eventos que ocorrerão no texto, bem como a interpretar corretamente o vocabulário desconhecido.

Os modelos de leitura apresentados e o papel da contextualização no processo de compreensão da leitura são fundamentais para a análise das provas de vestibular da UFRGS, uma vez que se propõem a apresentar, de forma clara, como se dá o processo de compreensão de textos através da interação leitor-texto-escritor.

4 METODOLOGIA

Se tomarmos como referência o fato de que existem diversas variáveis potencialmente influentes sobre o ensino de uma língua estrangeira, quais sejam, o ensino (que contempla os materiais, o currículo, a metodologia e os recursos instrucionais), o aprendiz (que considera a idade, a inteligência, a aptidão, a motivação, a atitude, a personalidade e o estilo cognitivo), o contexto (que se refere à aprendizagem formal/informal, às oportunidades de uso da língua e ao contexto social), a aprendizagem (que compreende os processos inconscientes – generalização, transferência, simplificação, e os processos conscientes – estratégias utilizados pelo aprendiz durante a aprendizagem) e o produto (que envolve a proficiência na compreensão, fala, leitura e escrita, os erros, a interlíngua e as reações afetivas), conforme explicitado no Modelo do Aprendiz Ideal de Segunda Língua de Naiman et. al., em 1978 (apud HEBERLE et. al. 1993, p.7), poderíamos acrescentar ainda uma outra variável, no que diz respeito ao contexto de ensino de língua estrangeira em nível médio: o vestibular de língua estrangeira. Levando-se em conta a necessidade da testagem e os fatores envolvidos nesse processo, conforme descrito em capítulos anteriores, pode-se dizer que a prova de vestibular pode exercer influência sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois de certa forma, para muitos alunos de ensino médio é ela que vai medir o produto da aprendizagem na escola.

4.1. O fenômeno do efeito retroativo

São poucos os estudos que tratam da influência das provas de vestibular no ensino médio ou mesmo das características dessas provas. Recentemente, no entanto, o fenômeno do efeito retroativo têm chamado a atenção de alguns pesquisadores. SCARAMUCCI (1999) analisa a complexidade da relação existente entre exames vestibulares e ensino. O estudo proposto pela autora avalia o efeito retroativo dos exames vestibulares de língua estrangeira (inglês) da Unicamp sobre o ensino de três escolas de nível médio de Campinas. Os resultados desses estudos apontam para um conceito de efeito retroativo mais elaborado, onde não apenas a prova de vestibular seria responsável pelo impacto nos candidatos, mas também outros fatores existentes no ambiente escolar (tais como a falta de uma proposta explícita para o ensino de língua inglesa, uso de materiais inadequados para o ensino de língua inglesa, alunos que não possuem consciência da importância do ensino superior, entre outros) e na sociedade (entre eles, pais ausentes e que não acreditam que a escola possa preparar seus filhos para o vestibular). GIMENEZ (1999) parte da análise de dados de provas de vestibular de língua inglesa da Universidade Estadual de Londrina e do cruzamento desses dados com questionários respondidos por professores das escolas da região de Londrina, a fim de verificar a ocorrência ou não do efeito retroativo. Nesse estudo, a autora também aponta para o fato de que a ocorrência do efeito retroativo não se dá em função da prova como um todo, mas sim de partes dessa prova. Além disso, o efeito retroativo também está vinculado às crenças dos professores e às chances que seus alunos possuem de passar no vestibular.

Longe de ser uma questão resolvida, ALDERSON & WALL (1993) sugerem que o conceito utilizado pelos pesquisadores em lingüística aplicada para o efeito retroativo é bastante simplista, na medida em que define que testes bons geram efeitos retroativos positivos e os ruins possuem efeito retroativo negativo. Os autores defendem que a hipótese do efeito retroativo está intimamente relacionado com influência, e que, sendo assim, deve ser analisado com mais cautela a fim de que se possa efetivamente saber se ele existe ou não.

Embora existam muitos estudos que tentem demonstrar a existência do efeito retroativo, principalmente no que diz respeito a testagens padronizadas de maior

abrangência, poucos são os trabalhos cuja metodologia tenha sido adequada para a real verificação dessa influência no ensino. Isso se dá, em grande parte, porque esses trabalhos somente utilizaram questionários como instrumento metodológico, sem considerar as outras variáveis que atuam sobre esse efeito, tais como material didático, motivação do professor e do aluno, carga horária, recursos materiais e humanos, entre outros. Como já mencionamos anteriormente, autores como HUGHES (1989) e BACHMAN & PALMER (1996) defendem o conceito de que o efeito retroativo é potencial sobre o ensino e que ele pode ser positivo ou negativo, dependendo das características das tarefas da testagem, do propósito do teste, das características individuais dos candidatos, da escolha dos tópicos, entre outros.

SCARAMUCCI (1999:7), diz que a “(...) *finalidade principal desses exames [provas de vestibular]*¹ *é a de selecionar candidatos para a universidade, em contextos em que o número de vagas é menor que a demanda(...)*”. A partir deste conceito, podemos caracterizar o Vestibular como uma avaliação pós-ensino médio, em que o aluno é submetido a uma bateria de testes para verificar quais dos candidatos estão mais aptos para cursar uma universidade e essas provas podem ou não ter um efeito retroativo sobre o processo de ensino ao qual o aluno está vinculado.

Com base no pressuposto de que há um efeito retroativo potencial da prova de vestibular no ensino médio e na minha experiência como professora nesse contexto, em que sinto a preocupação dos colegas e alunos em relação à preparação ou treinamento para a prova, este trabalho tem como objetivo analisar a prova de vestibular de língua inglesa da UFRGS a fim de estabelecer a abordagem de leitura subjacente ao texto e às tarefas propostas por esta Universidade.

4.2.Objetivos

Os objetivos deste trabalho são: a) traçar um perfil da distribuição dos itens na prova de língua inglesa, analisando os conhecimentos exigidos do candidato para a solução das questões; b) verificar o conceito de leitura subjacente à prova; c)

¹ Acréscimo da autora

analisar a prova de língua inglesa de vestibular da UFRGS no que diz respeito ao grau de proficiência exigido do candidato para a resolução da prova, tendo como parâmetro as diretrizes da ACTFL. Além disso, é objetivo deste trabalho, verificar que tipo de estratégias são exigidas para a compreensão de leitura. Portanto, as perguntas que se colocam para este trabalho são:

- A) Como estão distribuídas as questões da prova da língua inglesa da UFRGS?
 - a) Essa distribuição permaneceu igual durante os últimos anos?
 - b) Quais as competências avaliadas nesses itens?
 - c) As competências exigidas são avaliadas separadamente ou se sobrepõem em determinadas questões?

- B) Qual o conceito de leitura subjacente às questões de compreensão de leitura?
 - a) Que tipo de texto é utilizado?
 - b) Quais são os tópicos dos textos?
 - c) Como são apresentados os textos?
 - d) Que tipo de perguntas de compreensão são feitas?
 - e) Quais as estratégias de leitura privilegiadas?

- C) Em que nível de proficiência se encontra a prova de língua inglesa de vestibular da UFRGS?

Com os resultados obtidos através do presente trabalho, pretende-se contribuir para a discussão da prova de seleção de língua inglesa de vestibular enquanto instrumento de avaliação da capacidade leitura do examinando, principalmente levando-se em conta a importância estratégica da UFRGS enquanto um dos centros acadêmicos mais importantes do estado. Além disso, há que se considerar que essa prova é vista pela sociedade como uma avaliação do que o aluno aprendeu durante o ensino médio. A natureza desse trabalho não é crítica, mas sim

investigativa, no sentido de analisar os construtos presentes tanto na apresentação dos textos, quanto na tipologia das questões que compõem a prova, para poder refletir sobre a concepção de leitura que subjaz à prova e que pode nortear a formação educacional do adolescente.

4.3. Amostra

4.3.1. Questionários

Inicialmente, a idéia para o trabalho para a dissertação surgiu da verificação empírica das dificuldades que os alunos apresentavam para resolver as provas de vestibular de língua inglesa apresentadas por mim em sala de aula. Com o intuito de avaliar mais detalhadamente a percepção que os alunos teriam sobre o impacto potencial da prova de língua inglesa da UFRGS na opção pela língua estrangeira no momento da inscrição do vestibular, elaborei um questionário para levantar esses dados (ANEXO 3). O questionário foi elaborado e aplicado a cento e cinquenta e três alunos de uma escola pública e uma escola particular, formandos em ensino médio, na cidade de Bento Gonçalves, no mês de dezembro de 1999. O questionário foi dividido em duas partes: uma em que o aluno preenchia uma ficha numerada com seus dados pessoais, e outra, em que ele respondia perguntas sobre o vestibular e o ensino de língua inglesa na sua escola. Após o preenchimento da ficha, a mesma era destacada para garantir aos alunos que não havia possibilidade de suas respostas serem lidas por seus professores. A intenção era proporcionar a confiabilidade dos dados. Então, os alunos respondiam o questionário que se dividia em duas seções: uma que fazia perguntas sobre o vestibular em si, e outra em que se fazia perguntas sobre o ensino de língua inglesa. Os dados coletados com base nesse questionário servirão como introdução à análise propriamente dita da prova de língua inglesa da UFRGS. Com base nesses resultados, a idéia de avaliar a prova de vestibular de língua inglesa da UFRGS passou a ser prioridade a fim de verificar a procedência de determinadas justificativas dos alunos.

4.3.2. Provas

As provas de língua inglesa da UFRGS a serem analisadas neste trabalho compreendem um período de oito anos, de 1992 a 2000. Foram tomadas para amostragem cinco provas, com intervalo de dois anos, quais sejam: 1992, 1994, 1996, 1998 e 2000 (ANEXO 3).

4.4. Análise de dados

Em primeiro lugar, tomou-se os dados coletados nos questionários aplicados aos alunos para levantar algumas considerações referentes à prova de língua inglesa da UFRGS, tomando como ponto de partida a visão que o aluno possui da mesma. Esses dados não foram trabalhados estatisticamente, mas podem acrescentar alguns elementos importantes ao presente estudo.

Após, foi feita a coleta e levantamento de dados das provas, procurando estabelecer as categorias a serem trabalhadas e de que forma os dados poderiam ser melhor examinados.

Para proceder a análise da distribuição das questões da prova, após um levantamento preliminar dos tipos de questões existentes e levando em conta a proposta da própria Universidade, utilizou-se três categorias: questões de compreensão, questões gramaticais, questões de vocabulário. A partir dessas categorias, pôde-se estabelecer gráficos comparativos entre as provas.

A classificação das questões foi feita com base no levantamento nas estratégias exigidas em cada uma delas, bem como na proposta da UFRGS para cada um dos tipos de questões. O trabalho de GIMEMEZ (1999) também auxiliou na estruturação da classificação. As questões de compreensão incluem identificação de informação localizada no texto, identificação de relações coesivas, identificação de informação através de paráfrase na língua-alvo, identificação de referentes anafóricos, complementação de informações tomando por base as elipses, identificação do título do texto, identificação do tipo de texto e identificação do objetivo do texto. As questões de vocabulário incluem tradução de itens lexicais, equivalência lexical, identificação do uso adequado de itens lexicais e identificação de significado de item lexical de acordo com lacunas do texto. Por último, as

questões de gramática incluem voz passiva, gênero e número, preposições, classes gramaticais, discurso indireto, caso genitivo e orações condicionais.

No intuito de avaliar o conceito de leitura subjacente às questões de compreensão de leitura, procedeu-se a um levantamento específico dos tipos de questões em cada uma das categorias, bem como da tipologia textual e dos tópicos apresentados em cada texto, também apresentados em forma de gráficos comparativos.

No que diz respeito a avaliação do nível de proficiência em que se encontra a prova de língua inglesa da UFRGS utilizou-se como parâmetro os indicadores de vocabulário e de textos propostos pela ACTFL, comparando-os com o que a prova apresenta para esses quesitos.

5 AS PROVAS DE VESTIBULAR DE LÍNGUA INGLESA DA UFRGS

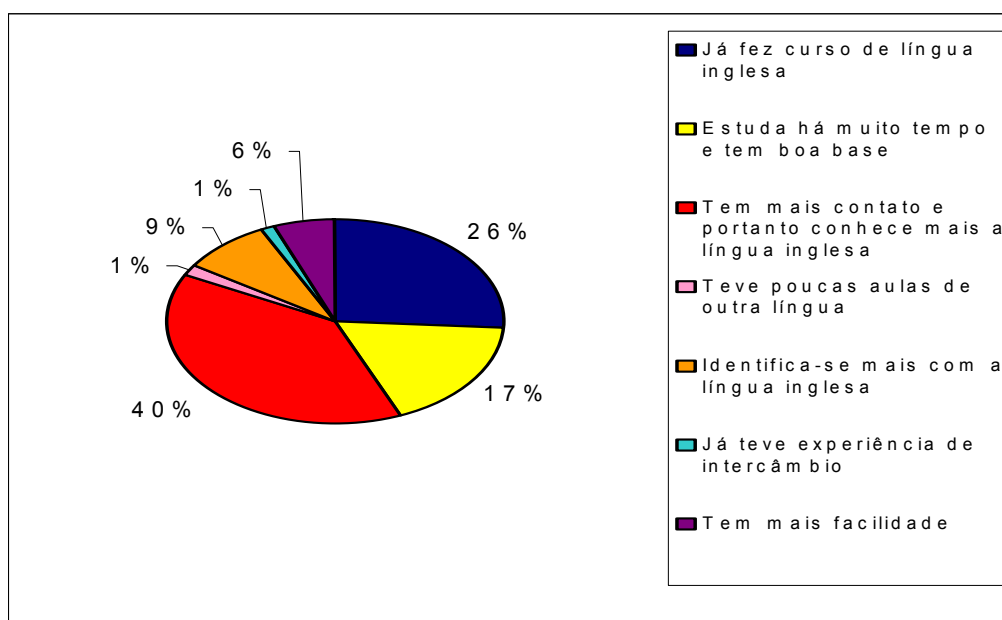
O presente estudo teve sua origem na verificação empírica de que os alunos formandos de ensino de nível médio não se sentiam preparados para resolver a prova de vestibular de língua inglesa da UFRGS, considerando-a difícil. Isso, na opinião deles, poderia contribuir para o fracasso no processo seletivo do vestibular. Na tentativa de buscar explicações que pudessem sustentar essas afirmativas, foi elaborado um questionário que tinha como objetivo verificar como o aluno de uma escola de nível médio avaliava a prova de vestibular de língua inglesa num sentido mais amplo. Os dados coletados a partir desse questionário foram o ponto de partida para a proposta de análise da prova de vestibular da UFRGS.

5.1. A percepção do aluno com relação à prova de língua inglesa do vestibular

Ao serem perguntados sobre o fato de prestarem Vestibular ou não ao final do ano, 90% dos 153 alunos responderam que iriam fazer a prova ao final do ensino médio. Ao serem perguntados sobre em que universidade estariam inscritos ou onde mais desejariam passar, 47% dos alunos já haviam se inscrito ou desejavam passar no vestibular da UFRGS. Esse dado justifica a escolha da UFRGS como objeto deste estudo, dentro da concepção de que ela é um referencial enquanto centro acadêmico do estado. Um outro dado significativo que aparece nas respostas a essa pergunta é o fato de que a Universidade de Caxias do Sul, embora seja uma universidade particular, se apresenta como segunda opção para os alunos de nível médio, alcançando um percentual de 30% das respostas.

Quando perguntados sobre qual a língua estrangeira de sua opção para o vestibular, a maioria dos alunos (51%) opta pela língua inglesa como língua estrangeira. A língua espanhola é a segunda opção dos alunos (48%). Esses dados podem apontar para fato de que a língua inglesa vem perdendo espaço, enquanto opção para o vestibular. Por outro lado, aumenta a procura pela língua espanhola. Tentando verificar qual o motivo alegado pelos alunos para essa escolha, questionou-se, através de uma pergunta com resposta aberta, o porquê dessa opção. Apenas quinze alunos justificaram que sua escolha foi obrigatória (caso de alguns cursos que obrigam a escolha da língua inglesa como opção de língua estrangeira). Todos os outros escolheram a língua estrangeira de sua preferência por outros motivos, e esses motivos são bastante relevantes para esse trabalho. Podemos observar no gráfico abaixo as respostas dadas pelos alunos que escolheram a língua inglesa como opção para o vestibular.

Gráfico 1 – Opção Inglês – Justifique por que você optou por essa língua

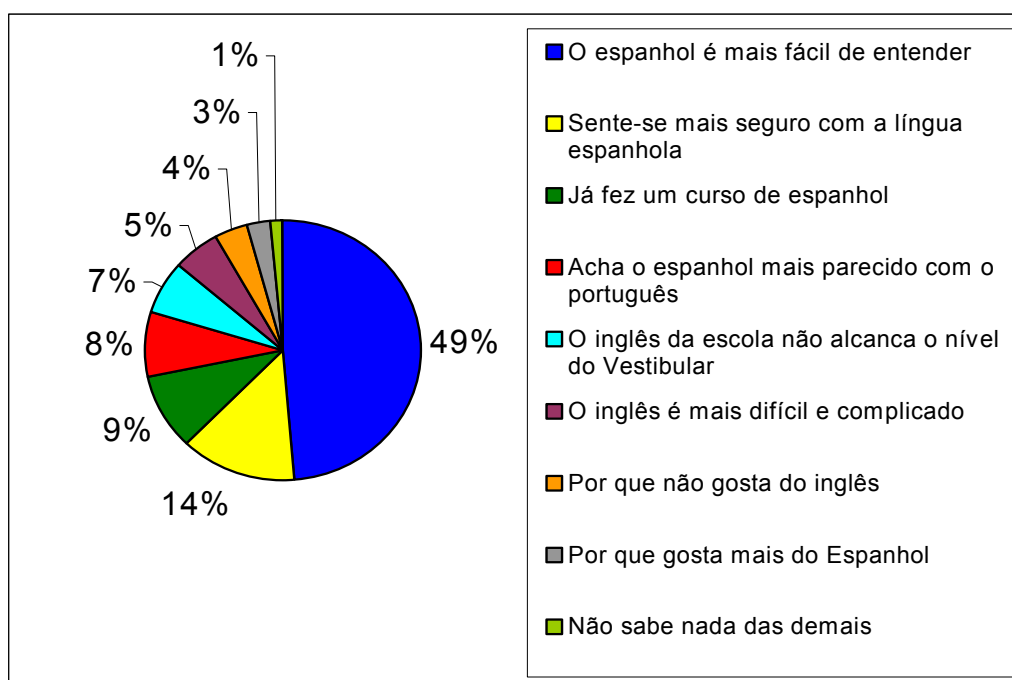


É significativo que 26% dos alunos que optaram pela língua inglesa o tenham feito por que já fizeram algum curso livre de língua inglesa. Contudo, cabe ressaltar

que todas as justificativas dizem respeito a um contato maior com a língua inglesa, o que até certo ponto é bastante previsível dado ao fato de que o inglês permeia muitas das relações pessoais em nossa sociedade, através de filmes, camisetas, televisão, e também ser a disciplina oferecida na escola. Percebe-se assim, que os alunos que optam pela língua inglesa no vestibular vinculam essa opção a uma maior familiarização com o inglês, embora ele não seja capaz de explicitar melhor de que forma se dá esse contato ou familiarização.

Também é relevante observarmos as justificativas no que dizem respeito à opção pela língua espanhola.

Gráfico 2 – Opção espanhol – Justifique por que você optou por essa língua



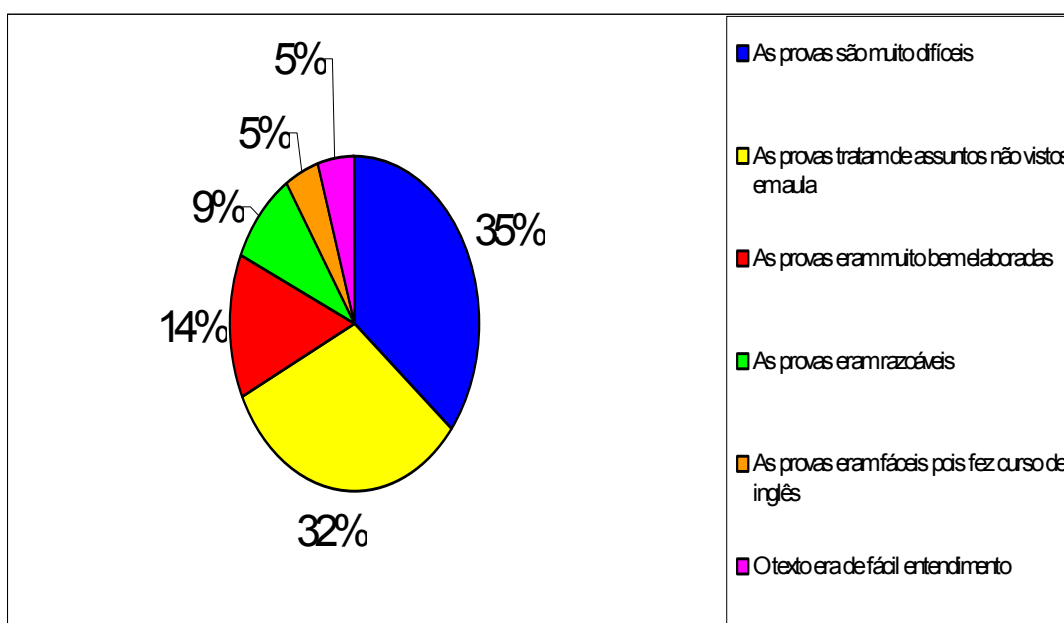
A partir da avaliação desse gráfico, pode-se perceber o percentual expressivo de alunos que optaram pela língua espanhola por acharem a mesma mais fácil de entender. Pode-se pressupor que essa justificativa esteja vinculada a outra, qual seja, a de que a língua espanhola é mais parecido com o português. Entretanto, é

importante observar que dezesseis por cento dos alunos justificaram sua escolha vinculando a opção à dificuldade ou não- familiarização com a língua inglesa.

Ao serem questionados sobre qual a influência que o grau de dificuldade da prova de língua inglesa teve na sua opção pela língua estrangeira, pergunta que foi aplicada tanto aos que optaram pelo inglês, quanto aos que optaram pelo espanhol, verificou-se que apenas 20% dos alunos não se sentiram influenciados por essa variável, enquanto que 80% indicaram que o grau de dificuldade que sentiram ao lidar com a prova de língua inglesa determinou sua opção pela língua estrangeira. Entretanto, pôde-se verificar que embora a maioria expressiva reconheça algum grau de dificuldade, praticamente metade apenas dos alunos optaram pelo espanhol. Alguns estudos que apontassem para as razões dessas escolhas poderiam lançar luz sobre o fato de ser o grau de dificuldade da prova de língua inglesa uma das variáveis influentes no efeito retroativo que essa prova possa ter no ensino médio.

Solicitados a justificarem, através de pergunta com resposta aberta, sua percepção da prova de vestibular como sendo de um grau médio a muito difícil, obteve-se as seguintes justificativas, demonstradas na figura abaixo:

Gráfico 3 – Justifique o porquê do valor atribuído ao grau de dificuldade da prova de língua inglesa com a qual você já esteve em contato.



Conforme podemos observar pelas justificativas, 35% dos alunos responderam que as provas eram muito difíceis, sem conseguir estabelecer o porquê dessa dificuldade, que era o objetivo da pergunta. Contudo, 32% das respostas apontam uma possibilidade, que é o fato de os conteúdos trabalhado pelas provas de vestibular não foram vistos em sala de aula. Esse dado nos reporta ao que ALDERSON & WALL (1993) relatam em seus estudos, isto é, que para avaliar o processo do efeito retroativo da prova de vestibular não basta apenas analisar a testagem em si, mas também deve-se levar em conta outras variáveis, quais sejam, metodologia, material didático, formato do teste, entre outros. O que se pode verificar, a partir dos gráficos apresentados, é que os alunos possuem uma percepção de que a prova de língua inglesa é difícil, embora não necessariamente saibam explicitar qual o tipo de dificuldade que ela apresenta.

Os resultados apresentados aqui, levaram-me a buscar na prova de língua inglesa da UFRGS algumas possibilidades para explicitar essa dificuldade percebida pelos alunos.

5.2. Análise da distribuição das questões de vestibular da UFRGS nos últimos anos

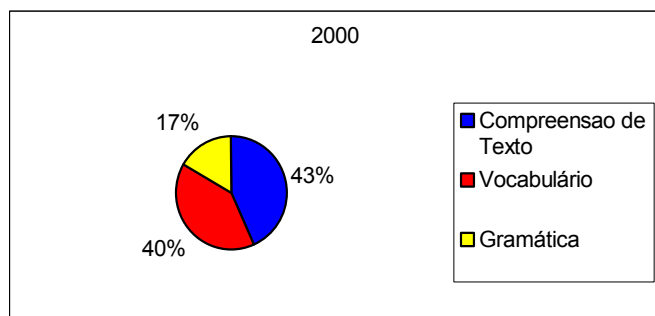
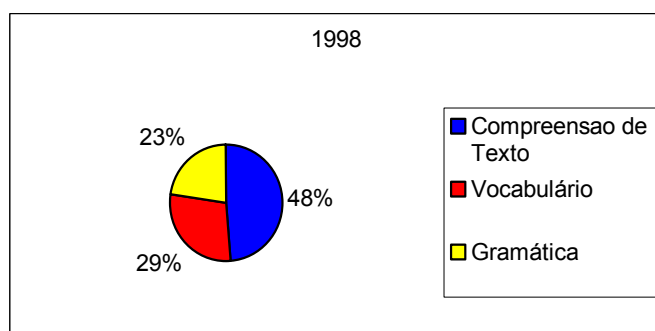
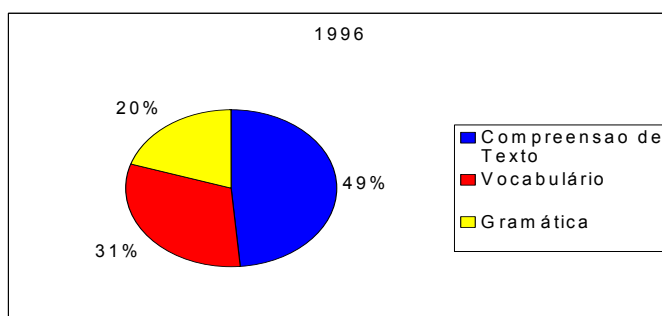
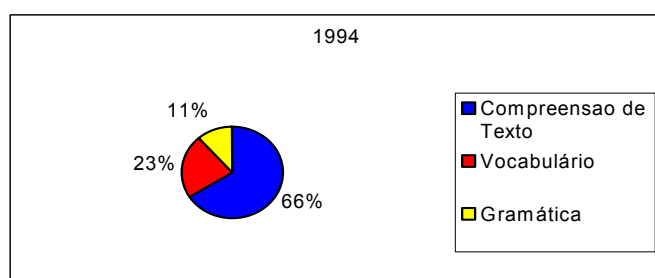
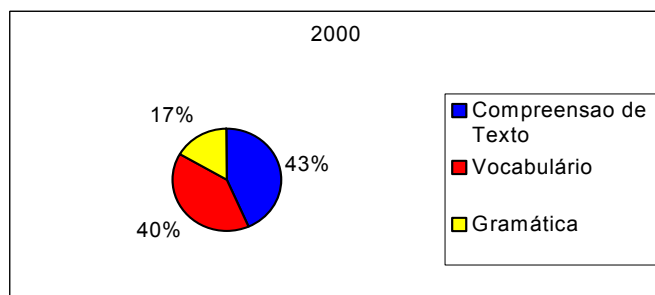
A prova de vestibular da UFRGS estrutura-se com base em quatro textos, propondo trinta questões divididas quase que integralmente entre os mesmos. É um teste com tarefas de múltipla-escolha, onde é apresentado ao candidato um enunciado e cinco alternativas para a resolução da tarefa, sendo uma alternativa correta e as outras quatro distratores. Essa estruturação nos remete a tipologia de teste apresentada pelo TOEFL, já mencionada na seção 2.1.1.

Ao analisarmos o manual do candidato/2000 da UFRGS (ANEXO 4), encontramos nele os aspectos a serem avaliados na prova de vestibular de língua inglesa: “*A prova de língua estrangeira avaliará essencialmente a capacidade de compreensão de textos, o que implica necessariamente o domínio de um vocabulário básico e o conhecimento de aspectos fundamentais da gramática*” (Manual do Candidato/UFRGS/2000, página 34).

Com base nesse pressuposto explicitado no manual do candidato, podemos justificar os três tipos de tarefas propostos pelos organizadores: de compreensão de

textos, de vocabulário e de gramática. É exatamente essa configuração que encontramos na distribuição das tarefas, conforme se pode observar através dos gráficos abaixo.

Gráfico 4 – Distribuição das questões de compreensão, vocabulário e gramática nas provas de seleção de língua inglesa da UFRGS – 1992 a 2000



Ao analisarmos a figura acima, podemos observar que a ênfase maior na compreensão de textos proposta pelo manual do candidato, marcada pela palavra ‘essencialmente’, realmente tem sido a característica das provas, embora possamos observar que houve uma redução de aproximadamente 30% nesse tipo de questão com o passar dos anos. Por outro lado, as questões relativas à exigência de conhecimento de vocabulário tiveram um aumento significativo de 60% no número de questões. É interessante que, ao mesmo tempo em que se propõe a trabalhar mais intensamente com a compreensão do texto, partindo de uma perspectiva de análise descendente do texto, nota-se um aumento de questões com abordagens ascendentes, isto é, partindo de pontos específicos, como é o caso de questões que envolvem a tradução e a substituição de uma expressão por outra (ver seção 5.2.2). Pode-se notar, também que as questões de conhecimento gramatical se mantêm em um percentual praticamente idêntico, com pequenas variações ao longo dos anos.

É importante destacar que as questões foram classificadas quanto ao nível geral de conhecimento exigido. Contudo, deve-se ressaltar que no que diz respeito às questões de vocabulário, o conhecimento gramatical está implícito em muitas delas, aspecto que será analisado mais detalhadamente na seção 5.2.2.

De acordo com a definição do manual do candidato/2000, que propõe os três aspectos em que o candidato será avaliado na língua estrangeira, verificamos que essa definição está atrelada ao conceito de um vocabulário básico que deve ser dominado pelo candidato para poder realizar as tarefas de forma bem sucedida. Para podermos analisar a questão do vocabulário utilizado nas provas, devemos inicialmente verificar o que é considerado como tal.

KIRSCHNER et al (1992) definem que um vocabulário difícil é aquele que não está acessível ao esquema do candidato e apontam que a falha em calcular o nível do vocabulário utilizado por ele pode levar a uma ruptura da comunicação e, conseqüentemente, a um baixo desempenho do candidato na resolução da tarefa. SCARAMUCCI (1995) também aponta para a estreita relação entre léxico e compreensão de leitura, relatando os estudos feitos no sentido de elaborar a “hipótese do nível limiar”, que seria um nível mínimo de competência lingüística para que os indivíduos possam desempenhar em língua estrangeira. É claro, que

devido ao número excessivo de candidatos à prova de vestibular da língua inglesa, fica praticamente impossível usar um vocabulário que seja acessível a todos os candidatos. Contudo, o que se pode perceber da leitura do manual é que a descrição desse nível básico de vocabulário não está especificado no que diz respeito ao que é considerado como tal. Ou seja, parece ser necessário a definição do que se entende por vocabulário básico, indicando para isso o referencial teórico utilizado e estabelecendo os critérios que fazem um texto possuir um vocabulário básico ou avançado. Por exemplo, um deles poderia ser o número de palavras cognatas utilizadas no texto.

Além disso, também é importante destacar que nem sempre um texto com vocabulário básico é de fácil entendimento. As tarefas propostas para a compreensão do mesmo podem ser difíceis, a partir do momento em que envolvem mais que um tipo de conhecimento. Ainda, embora o texto possa ter um vocabulário básico, a falta de organizadores visuais pode dificultar o processo de leitura de um candidato com baixa proficiência.

Cabe ressaltar que alguns autores, como KIRSCHNER et al. (1992), apontam que a capacidade do candidato de resolver questões de gramática ou vocabulário não reflete necessariamente sua capacidade de compreender as idéias expressadas no texto.

A forma como essas questões se apresentam e o conjunto de pressupostos que se encontram subjacentes para resolução da prova serão explicitados a partir da análise das questões apresentadas em cada uma das três divisões propostas pelo manual de candidato.

5.2.1. Análise das questões de compreensão

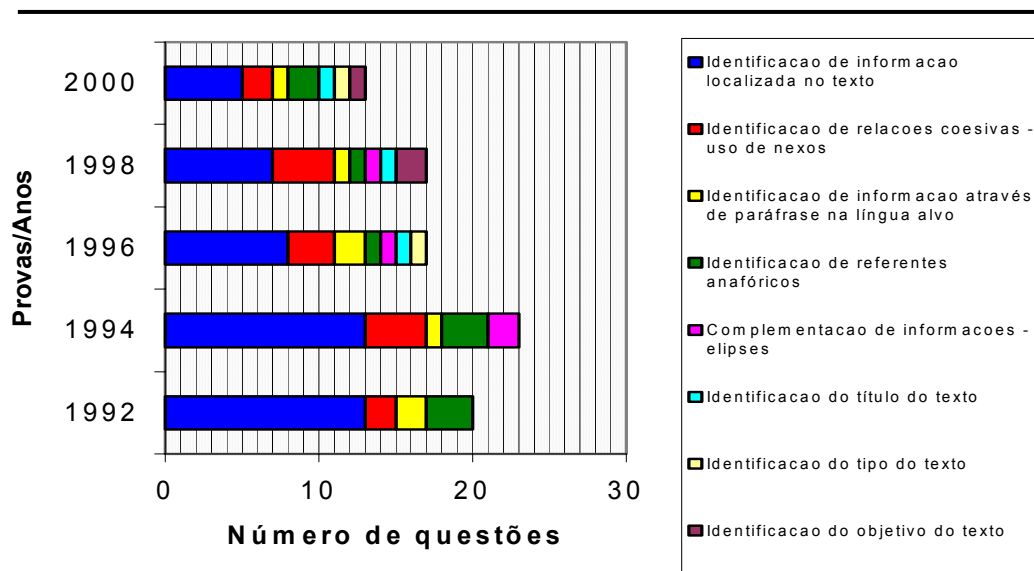
De acordo com o Manual do Candidato/UFRGS/2000, página 34, as questões de compreensão “*aferirão se o candidato consegue compreender o texto como mensagem, identificando: - fatores de contextualização, tais como autoria, público-alvo, época da publicação, tipo e veículo da publicação, função dos títulos, das ilustrações, da disposição gráfica no sentido textual; - tema central, palavras-chave, pontos mais ou menos relevantes; - relações entre os diferentes pontos ou informações textuais; - pontos de vista do autor; - pressuposições e implícitos*

relevantes; - recursos lingüísticos utilizados para a construção do sentido, tais como anafóricos, dêiticos, conectores, nominalizações, operadores argumentativos.”

O conceito proposto pelo manual do candidato/2000 retoma o que BACHMAN (1990) apresenta como as competências que interagem no uso da linguagem, quais sejam, a competência organizacional (o controle estrutural da língua), avaliada aqui através dos recursos lingüísticos necessários para a construção de sentido do texto, e a competência pragmática (a forma como os sinais lingüísticos são usados na comunicação – ver seção 3.2), apresentada aqui na forma de verificação do ponto de vista do autor intenções e relações textuais relevantes. A análise de como esses aspectos se apresentam na prova é feita abaixo.

Tomando-se por base os critérios relativos às questões de compreensão, pode-se obter os seguintes dados com relação às provas de seleção de língua inglesa entre os anos de 1992 e 2000, conforme figura abaixo.²

Gráfico5 – Distribuição dos tipos de questão de compreensão nas provas dos anos de 1992 a 2000



² Cabe ressaltar que a classificação abaixo foi feita pela autora, podendo variar dependendo das estratégias que cada leitor utiliza para resolver a tarefa (ALDERSON & LUTERMANI, 1993).

Observando-se a figura acima, pode-se observar que, nos anos 1992 e 1994, o padrão de distribuição é praticamente idêntico, embora tenhamos tido três questões a mais em 1994, sendo que as questões desses anos solicitavam identificação de informações localizadas no texto, indicações de relações coesivas através do uso de nexos, identificação de informações através de paráfrase na língua-alvo e identificação de referentes anafóricos. Em 1994, verifica-se o aparecimento de duas questões de complementação de informações onde o texto apresenta elipse. Nos anos 1996, 1998 e 2000, houve uma diversificação nos tipos de questões, acrescentando-se ao padrão de busca de informações outras questões, tais como escolha de título adequado para o texto, objetivo do texto e tipo de texto. Isto reflete uma preocupação em ampliar as opções de estratégias de leitura que focalizam principalmente os recursos lingüísticos e a localização de informações, passando a incluir também questões que privilegiam conhecimento da macro-estrutura do texto e de seu propósito comunicativo.

Assim, levando-se em conta o tipo de tarefa levantado nas provas de 1992 a 2000, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 3 - Distribuição das tarefas de compreensão nos textos das provas de língua inglesa, anos de 1992 a 2000

TIPOS DE TAREFAS	1992	1994	1996	1998	2000
COMPREENSÃO DE TEXTO					
Identificação de informação localizada no texto	T1/36	T1/36	T1/36	T1/36	T1/32
	T1/37	T1/37	T1/37	T1/37	T1/33
	T1/38	T1/38	T1/38	T2/45	T2/39
	T2/44	T2/45	T2/45	T2/46*	T4/55*
	T2/45	T2/46	T2/46*	T3/55	T4/54
	T2/46	T2/47	T4/63	T3/56*	--
	T2/47	T2/48	T4/64*	T3/57*	--
	T3/53*	T3/54	T4/65	--	--
	T3/54	T3/55	--	--	--
	T3/55	T3/56*	--	--	--
	T4/62	T4/63	--	--	--
	T4/63	T4/64	--	--	--
	T4/64	T4/65	--	--	--
Identificação de relações coesivas – uso de nexos	T1/41	T1/44	T1/41	T1/39	T2/42
	T2/52	T2/53	T2/49	T2/50	T2/44
	--	T3/61	T3/58	T2/51	--
Identificação de informação através de paráfrase na língua-alvo	--	T4/70	--	T4/66	--
	T3/60	T3/60	T3/53	T3/54	T3/47
	T4/68	--	T3/54	--	--
Identificação de referentes anafóricos	--	--	--	--	--
	T1/42	T1/42	T1/42	T4/63	T1/36
	T2/50	T2/52	--	--	T2/43
Complementação de informações elipses	T3/58	T4/69	--	--	--
	--	T1/41	--	T2/48	--
Identificação do título do texto	--	T1/43	--	--	--
	--	--	T2/44	T2/44	T2/38
Identificação do tipo do texto	--	--	T4/62	--	T3/46
Identificação do objetivo do Texto	--	--	--	T3/53	T1/31
	--	--	--	T4/62	--

T= texto

* = questão que exige escolha da opção incorreta

A fim de ter uma visão de como as tarefas foram distribuídas ao longo dos textos, convencionou-se a letra "T" para indicar o texto, e os números um, dois, três e quatro para indicar a que texto pertencem as tarefas. Ao lado da letra e do número, aparece o número da questão. Também deve-se lembrar que os textos um e dois possuem itens redigidos em português, e que nos textos três e quatro as tarefas são redigidas na língua-alvo, isto é, em língua inglesa. A partir do momento em que se considera que o uso da língua materna pode ser um facilitador para a resolução das tarefas, visto que partindo das questões apresentadas o candidato pode ter uma referência sobre o assunto tratado no texto, pode-se dizer que os textos um e dois são mais acessíveis aos candidatos do que os textos três e quatro, cujas tarefas são propostas em inglês, exigindo do candidato outras estratégias para resolução das tarefas.

Ainda, observe-se que as tarefas que ao lado possuem um asterisco (*) indicam uma inversão na estratégia de escolha da alternativa, ou seja, são questões que exigem do candidato que ele escolha a opção **incorreta** ou a que possui um **erro**. É importante que se destaque que as tarefas onde o candidato deve escolher a alternativa incorreta ou errada estão colocadas, majoritariamente, na proporção de seis para dois (no texto dois), nos textos três e quatro, cujo enunciado é elaborado na língua-alvo. De acordo com KIRSCHNER et al. (1992), tarefas cujos enunciados não estejam na ordem direta ou que envolvam o uso da língua-alvo podem gerar um grau de dificuldade maior para o candidato na resolução das tarefas.

Tomemos como exemplo uma questão de identificação de informação localizada no texto 1 e uma questão de identificação de referentes anafóricos, relativas ao ano de 1992.

UFRGS-CV/92-ING

1 THE BEAUTY OF DAYLIGHT INDOORS

2 Using the principle of our own sky, we are able to bring natural
3 lighting into your office without the need for electricity. Not bad for a
4 company specialized in electrical engineering.

5 At Siemens, we have developed a system of prism panels whereby
6 daylight entering a window is deflected up towards the ceiling, or in a
7 darkened corner, even one 8 meters away. The result is light distributed
8 uniformly throughout the interior.

9 And like the atmosphere, our lighting system shields you from direct
10 sunlight by reflecting it back out. That means you get a pleasant environment,
11 important for today's modern work place, protection from overheating, and
12 best of all, the beauty of natural-indoors.

13 Siemens. Proving once again that it's an innovator in many fields."

Questão 37

Que aspecto do novo produto é enfatizado no anúncio?

- (a) Calor humano.
- (b) Iluminação desigual.
- (c) Segurança do sistema.
- (d) Beleza da luz natural.
- (e) Uso da eletricidade.

Questão 42

O pronome 'it' (linha 10³) refere-se a

- (a) reflected light
- (b) the new system
- (c) the atmosphere
- (d) direct sunlight
- (e) the lighting

Observando-se essas duas questões, elaboradas em português, pode-se notar que o que se exige do candidato é que ele localize no texto as informações que estão sendo solicitadas. Não parece necessário nenhuma compreensão global do texto para que ele possa resolvê-las. Essas questões enfatizam uma abordagem de leitura ascendente, com o foco na decodificação das palavras, onde o leitor é levado a identificar somente o pedaço de informação necessário para solucionar a tarefa.

Observemos uma questão de complementação de informações devido à uma elipse no texto:

UFRGS-CV/94 – ING**Texto 1**

1 It rains a lot in Scotland. Always has. How much? Let's just say they
2 never have to water their golf courses. The Highlands alone get more than
3 twice the rainfall of Seattle. Even more than the Amazon river.

4 Faced with such unaccustomed natural abundance the Scots came up
5 with lots of things to do with water. They developed hydro power long before
6 the industrial revolution. They boiled it to power steam engines. And they
7 used it for transportation, building canals as early as 1761.

8 But, chiefly, the Scots dedicate their water to a more noble purpose.
9 They use it to make Scotch whisky.

³ Alteração proposta pela autora para melhor localização da palavra.

Questão 41

O sujeito e o verbo principal da oração “Always has” (1.01) foram omitidos.

Eles são respectivamente

- (a) there – rained
- (b) there – rains
- (c) it – been raining
- (d) it – been
- (e) it – rained

É importante salientar que, embora a questão seja aparentemente de complementação de informação, pode-se perceber outros níveis de exigência nesse tipo de questão, quais sejam, conhecimentos metalingüísticos e gramaticais, na medida em que as alternativas propõem a identificação de sujeito, verbo principal, diferentes tempos e construções verbais. Também não se pode deixar de esclarecer que essas informações fazem parte do conhecimento lingüístico necessário para construir o sentido do texto, mas, novamente, podemos perceber que a ênfase da avaliação de leitura recai sobre os recursos lingüísticos e não sobre estratégias de leitura relevantes para a compreensão do texto.

Retomemos a proposta da Universidade, publicada no manual do candidato/2000, de que não seriam avaliados do candidato conhecimentos metalingüísticos, apenas seria exigido que ele usasse sua competência textual.

O conhecimento metalingüístico, segundo definição de ELLIS (1994), é o conhecimento da terminologia técnica necessária para descrever a língua. Contudo, BACHMAN (1990) propõe que respostas metalingüísticas construídas consistem tipicamente de uma descrição ou análise da língua em si, tal como uma afirmativa generalizada ou regra sobre a estrutura organizacional (gramática ou textual) ou uma análise da força ilocucionária do material de insumo.

Para HILL & LARSEN (2000), tarefas metalingüísticas são aquelas nas quais a língua é usada para explorar a estrutura lingüística em si. Sendo assim, não necessariamente o conhecimento metalingüístico precisa estar explícito no insumo ou nas tarefas, mas pode estar subjacente às questões que solicitam ao candidato operar

no nível da estrutura mediadora da língua (conhecimento lexical, gramatical, morfológico) ao invés de no que está sendo mediado (sentido).

Embora a prova de língua inglesa da UFRGS se proponha a não avaliar conhecimentos metalingüísticos do candidato, se aceitarmos o conceito de HILL & LARSEN (2000) para tarefas metalingüísticas, poderemos encontrar diversos exemplos de tarefas em que esse tipo de conhecimento é exigido. Tomemos como exemplo a questão 41 do texto 1 da prova de vestibular de 1994, já apresentada nesta seção. Para que possa resolver a questão, o candidato deve dominar os conceitos de sujeito e verbo, ou seja, conhecimentos explícitos sobre a estrutura da língua, utilizando termo vinculado ao conceito da mesma.

Um outro exemplo poderia ser a questão 43, também relativa ao texto 1 da prova de 1994:

UFRGS-CV/94-ING

“A pergunta “how much?” (1.01-02) deveria ser completada com:

- (a) Has rained?
- (b) Had it rained?
- (c) Does it rain?
- (d) Rains?
- (e) It rains?

Embora não seja explícita a exigência do conhecimento metalingüístico no enunciado da questão, a apresentação das alternativas nos propicia a oportunidade de observar que para escolher a alternativa correta não basta ao candidato ter entendido o texto, pois ele pode muito bem ter compreendido que a pergunta se completaria com “chove”. Contudo, ele deverá, para poder encontrar a alternativa correta, operar com a resposta em nível gramatical, não só de conhecimento de tempos verbais, como também de estruturas interrogativas e uso de auxiliares. Sendo assim, o conhecimento necessário para que ele possa produzir uma resposta correta deverá ser baseado na análise que ele faz da estrutura lingüística.

Observemos, agora, os tipos de questões que foram acrescentadas nos últimos anos, tais como identificação do título mais adequado ou identificação do objetivo do texto.

UFRGS-CV/98-ING

Texto 2

1 For American women in the workplace, 1938 was an important year.
2 That was the year the U.S. Fair Labor Standards Act was passed, creating
3 working-conditions protection and the minimum wage. Though the law
4 applied to both men and women, it was women who stood to benefit the most.
5 The Act, in combination with World War II – during which women were
6 “drafted” to work in factories and offices – forever changed American
7 women’s work roles.

8 In the postwar decades, two phenomena further advanced the role of
9 women in the workplace. The first was the women’s movement beginning in
10 the late 1960’s; leaders like Betty Friedan and Gloria Steinem immensely
11 changed the corporate consciousness of America. Discrimination and double
12 standards can still be found, but these pioneers began a revolution that has
13 culminated in a firmly established belief among most American employers
14 that women can do the job – any job – as well as men. Many thought that day
15 would never come.

16 The second phenomenon is the advent of the personal computer. It has
17 been a great equalizer in offices, among other things, getting executives to
18 type! Moreover, PCs and telecommunications technologies have enabled
19 more women *and men* to work at home, increasing employment options and
20 bringing the perennial kids-and-career battle to an end.

21 Certainly, challenges remain, and the struggle goes on. But as the
22 millenium approaches, the pace of women’s progress is undeniably
23 accelerating.

Questão 44

O título mais apropriado para esse texto é:

- (a) Female Power.
- (b) A History of Women’s Lib.
- (c) The Role of Women in Society.
- (d) Women in the Workplace.
- (e) Women in World War II.

UFRGS-FFFCMPA-CV/2000-ING**Texto 1**

- 1 Fine vegetable cookery is the art of knowing how to select the best
2 ingredients, how to hold all their color and taste – even under the heat of a
3 broiler or barbecue – and how to transform ordinary ingredients into praise-
4 winning creations.
- 5 You can master this rewarding art with the help of *Vegetables*, the
6 introductory volume in THE GOOD COOK series. It's a fascinating way to
7 explore new cooking skills, because it doesn't just tell you what to do – it
8 actually shows you step by step, in mouth-watering, full-color photographs.
9 *Vegetables* and its elegant companion volumes are like no cookbooks you've
10 ever seen. THE GOOD COOK series helps you expand your abilities, one
11 kind of food at a time: *Poultry... Eggs & Cheese... Salads... Fish... Classic*
12 *Desserts* and others.
- 13 We invite you to try out *Vegetables* for 10 days as our guest. See how
14 THE GOOD COOK goes about making you an even better cook! Mail the
15 reply card today. (Fonte: *Time-Life Books*, 1982)

Questão 31

O objetivo do texto é

- (a) divulgar uma escola de culinária.
- (b) ensinar a preparar hortaliças.
- (c) Promover uma coleção de livros de culinária.
- (d) Deixar o leitor com água na boca.
- (e) Ensinar a cozinhar em dez dias.

A fim de encontrar o melhor título ou identificar o objetivo do texto e resolver as questões propostas, o candidato terá que ler e obter uma compreensão geral do mesmo. No que diz respeito à escolha do título, exemplificada pela questão 44 do texto 2 do vestibular de 1998 da UFRGS, é importante observar que existe uma grande dificuldade da escolha do título adequado, pois percebe-se, pelas alternativas propostas, a priorização de uma determinada informação do texto, ao invés da compreensão global deste. A mesma estratégia deverá ser usada para a solução da questão 31 do texto 1, ano 2000, onde o objetivo do texto só pode ser percebido a partir de uma leitura global do mesmo. A estratégia parece-nos interessante, já que propicia uma abordagem descendente do texto, no sentido de levar o candidato a obter uma perspectiva mais ampla deste. Entretanto, há que se

ressaltar que a falta de recursos extralingüísticos, o que será analisado mais detalhadamente na seção 5.3, pode prejudicar a percepção do candidato quanto ao que o autor queria dizer no momento em que escreveu o texto. Isso pode causar uma ruptura no processo de construção do significado do texto, já que, conforme MOITA LOPES (1996), essa construção passa pelo conhecimento prévio que deverá ser acessado pelo candidato, o que ele poderá fazer também através de pistas contextuais. Uma opção poderia ser instruir o candidato a identificar o tema principal do texto, ao invés de o título ou o objetivo deste, o que tornaria menos subjetiva a percepção da tarefa em si.

No que diz respeito à identificação de relações coesivas através do uso de nexos, é importante que façamos uma análise específica desse tipo de questão, pois normalmente ela aparece vinculada a outros tipos de conhecimentos lingüísticos. Tomemos como exemplo o texto 1 do Vestibular da UFRGS de 1996.

Instruções: As questões de número 36 a 43 referem-se ao texto abaixo.

- 1 ***Season of Shadows: Volume One of the Summerlands* by Ellen Foxxe**
 2 **(DAW, paperback, 398pp, \$4,99)**
 3 Displaced Royalists, religious dissidents and criminals have escaped
 4 to the New World, formed uneasy alliances and begun to build new homes for
 5 themselves. But two other forces are trying to destroy the colony. The Mother
 6 Country wishes to eliminate the colony and claims the New World's
 7 resources for its own. The more immediate threat are the Yerren. These
 8 winged creatures come down from the skies and attack for no apparent
 9 reason. Royalist and military advisor Sir Andrew leads a small, mismatched
 10 group into Yerran territory in a desperate attempt to end the Yerran threat one
 11 way or another.
 12 Ellen Foxxe tells a solid, if sometimes uninspiring story. She too often
 13 *tells* the story, rather than *shows* it. She also underplays some scenes –
 14 confrontations should have more tension to them. Balancing those flaws are
 15 some well-written characters, fairly good pacing and well-placed lighter
 16 scenes that offset the more somber ones. (Penny K.)

Questão 41

Na frase “She too often... rather than shows it (1.12⁴), a expressão “rather than shows it” poderia ser substituída, sem perda de sentido, por:

- (a) although she shows it
- (b) in spite of showing it
- (c) except for showing it
- (d) that she shows it
- (e) instead of showing it

A partir das alternativas propostas, podemos observar que o interesse da questão é fazer com que o candidato descubra a relação de coesão estabelecida pelo conetivo “rather than”. Contudo, também está sendo exigido do candidato que ele identifique qual a relação verbal correta estabelecida pelas alternativas. Também, deve ser percebido que existe um erro de ortografia no texto, onde “than” está escrito como “then”. Esse tipo de erro pode comprometer a confiabilidade dos resultados dos escores, conforme já citado no capítulo 2, seção 2.2.3.

Um outro exemplo pode ser a questão 44, apresentada no texto 1 da prova de vestibular de 1994, já apresentado anteriormente:

UFRGS-CV/94-ING

Questão 44

Complete as lacunas da frase abaixo com as opções corretas

..... there is a natural abundance of water in Scotland, Scots have developed
..... uses for it.

- (a) Since – much
- (b) Though – many
- (c) As – several
- (d) As – much
- (e) Though – several

⁴ alteração proposta pela autora para melhor localização da expressão.

Nesta questão, o foco principal parece ser o de coesão textual, estabelecido através de uma frase-resumo do texto apresentado, em que o aluno deve completar a frase com o elemento coesivo mais adequado. Contudo, analisando-se a segunda lacuna a ser preenchida, pode-se perceber que para identificar a alternativa correta, não basta apenas o conhecimento do uso dos nexos, mas também o conhecimento dos quantitativos, o que por consequência nos leva ao conhecimento de variação de número na língua inglesa. Cabe ressaltar que os conhecimentos lingüísticos não são passíveis de vistos de forma fragmentada, mas seria importante evitar que os conhecimentos fossem exigidos simultaneamente em uma mesma questão e que a ênfase desses fossem quase que exclusivamente no que diz respeito aos recursos lingüísticos. Uma forma de elaborar as questões de forma a evitar esse tipo de exigência poderia ser trabalhar mais as habilidades de leitura que focalizam aspectos como propósito do texto, idéias gerais, ponto de vista do autor, explicando como as relações denexo interferem nesses aspectos.

Ainda outro exemplo de questão que trabalha com relação de coesão textual é a questão 51, relativa ao texto 2 da prova de Vestibular de 1998, já apresentado anteriormente.

Questão 51

Complete a frase abaixo com a palavra ou expressão mais adequada:

..... all the conquests already achieved by women, a lot still remains to be done.

- (a) in spite of
- (b) because of
- (c) although
- (d) in order to
- (e) supposing

Gostaríamos de apontar que embora a frase esteja aparentemente solta, isto é, que seja uma questão descontextualizada, ela está relacionada diretamente ao texto.

Contudo, em nenhum momento o enunciado da questão se refere a uma linha específica em que o candidato poderia basear sua resposta. É claro que a ordem de leitura do texto indica que as questões de números tal a tal estão relacionadas ao mesmo, porém a não vinculação da questão a uma parte específica do texto, visto tratar-se de uma questão de estabelecimento de relação de nexos, pode fazer com que o candidato não perceba a questão como vinculada à compreensão textual. Na realidade, a frase apresentada ao candidato é um resumo do tema de que trata o texto. Sendo assim, também aqui não só a coesão textual está sendo verificada, mas também a capacidade do candidato de parafrasear o texto em busca do melhor sentido.

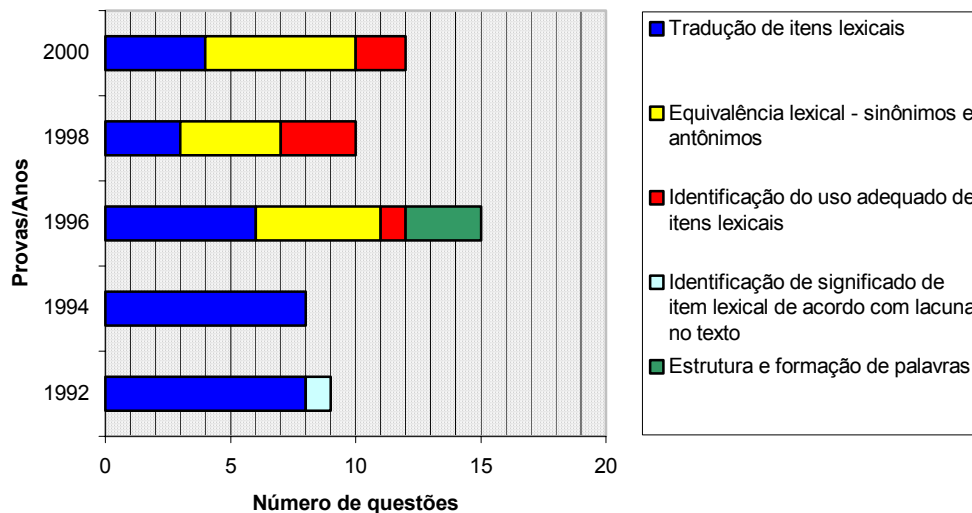
Retomando o início dessa análise onde se expôs a proposta de modelo de leitura apresentado pelo manual do candidato da UFRGS, podemos perceber que, enquanto o mesmo propõe um modelo de compreensão global do texto, verificando se o candidato pode identificar tema central, público-alvo, aspectos da publicação, pressuposições e aspectos relevantes do texto, a ênfase maior das questões de compreensão é o foco sobre os recursos lingüísticos utilizados para a construção do sentido, tais como anafóricos, nexos e operadores argumentativos.

5.2.2. Análise das questões de vocabulário

De acordo com o Manual do Candidato/UFRGS/2000, as questões de vocabulário *“procurarão verificar o conhecimento do significado de palavras, locuções e expressões idiomáticas usadas no texto ou relacionadas com o vocabulário nele usado. Serão formuladas em termos de paráfrases, de equivalências lexicais, de oposições ou de outras relações semânticas contextuais, incluindo aspectos de formação de palavras por composição ou derivação”*.

Tomando-se por base esses parâmetros pode-se obter os seguintes dados das provas de língua inglesa, entre os anos de 1992 e 2000.

Gráfico 6 – Distribuição dos tipos de questão de vocabulário nas provas de 1992 a 2000



Da mesma forma que ocorreu com as questões de compreensão, podemos perceber que também nos anos de 1992 e 1994, a tipologia de tarefas apresentadas aos candidatos era praticamente idêntica, sendo a maioria delas tradução de uma palavra, expressão ou frase, apenas uma questão de identificação de significado de acordo com lacuna do texto. A partir de 1996, pôde-se observar uma diversificação na tipologia das questões, sendo que no ano de 2000 pode-se observar que a maioria de questões exige do candidato a equivalência lexical na língua-alvo.

Levando-se em conta as mesmas considerações feitas com relação às questões de compreensão, obteve-se o seguinte quadro comparativo da distribuição de questões de vocabulário:

Tabela 4– Distribuição das tarefas de vocabulário nos textos das provas de língua inglesa, anos de 1992 a 2000

TIPOS DE TAREFAS	1992	1994	1996	1998	2000
VOCABULÁRIO					
Tradução de frases e expressões	T1/39	T1/39	T1/39	T1/38	T1/34
	T1/40	T1/40	T1/40	T2/47	T2/40
	T2/48	T2/49	T2/50	T4/70	T3/51
	T2/49	T2/50*	T3/55	--	T4/56
	T3/56	T3/57	T3/56	--	--
	T3/57	T3/58	T4/69	--	--
	T4/65	T4/66	--	--	--
	T4/66	T4/67	--	--	--
Equivalência lexical – sinônimos e antônimos	--	--	T2/48	T1/40	T1/35
	--	--	T3/57	T2/49	T3/50
	--	--	T4/66	T3/61*	T3/52
	--	--	T4/67	T4/67	T4/57
	--	--	T3/68	--	T4/58 T4/59
Identificação do uso adequado de itens lexicais	--	--	T2/52*	T4/65*	T1/37
	--	--	--	T4/68	T2/48
	--	--	--	T4/69*	--
Identificação do significado de acordo com lacuna do texto	T3/59-CT ⁵	--	--	--	--
Estrutura e formação de palavras	--	--	T1/43*	--	--
	--	--	T2/47	--	--
	--	--	T3/60	--	--

T= texto

*= questão que exige escolha da opção incorreta

CT= cloze-task

O que podemos observar desse quadro comparativo é que, enquanto em 1992 e 1994 havia praticamente apenas questões de tradução, a partir de 1996 as questões de equivalência lexical, no que diz respeito ao uso de sinônimos e antônimos na língua-alvo, passaram a disputar espaço com as questões de tradução. Já na prova de vestibular do ano 2000, as questões de equivalência lexical ultrapassam as questões de tradução, o que pode estar dificultando a prova, já que, para a resolução desse tipo de questão o candidato deve conhecer também o significado das alternativas na língua-alvo.

Tomemos como exemplo uma questão de tradução referente ao Vestibular de 1992, texto 1, já apresentado na seção anterior:

⁵ A abreviação CT aqui significa uma questão que propõe o completamento de uma lacuna. É uma “cloze task”.

UFRGS-CV/92-ING

Questão 39

Em português, ‘not bad’ (linha 03⁶) significa

- (a) Nada mau.
- (b) Nem tanto.
- (c) Nada bom.
- (d) Mal feito.
- (e) Bem feito.

Observando-se que essa é uma questão de tradução, redigida em português, pode-se argumentar que, mesmo que o candidato não saiba o significado da expressão na língua-alvo, ele poderá usar o contexto proporcionado pelo próprio texto e chegar ao sentido correto das expressões propostas.

Para exemplificar as questões que exigem do candidato a seleção de sinônimo ou antônimo na língua-alvo, tomemos uma questão proposta no vestibular de 2000, texto 3.

UFRGS-FFFCMPA-CV/2000-ING**Texto 3**

1 *Shakespeare in Love* is a witty, sexy and merrily literate delight, with
2 an enormously clever premise that only gets better as the film unfolds. The
3 screenplay, originating as Marc Norman’s brainstorm and turned by Tom
4 Stoppard into a razor-sharp dialogue reminiscent of his *Rosencratz and*
5 *Guildenstern Are Dead*, dares to imagine whatever it likes about the link
6 between Shakespeare’s artistic passions and his mad yearning for a certain
7 aristocratic beauty. Meanwhile, this tirelessly inventive comedy envisions an
8 Elizabethan theatre filled with the same backbiting and conniving we enjoy
9 today and has great fun presenting the creation of Romeo and Juliet problems
10 and all. (Fonte: *New York Times*, March 1999)

⁶ Alteração proposta pela autora para melhor localização da expressão.

UFRGS-FFFCMPA-CV/2000-ING

Questão 52

The word ‘tirelessly’ (1.7⁷) could be replaced, without any change in meaning, by

- (a) supremely.
- (b) mysteriously.
- (c) never ending.
- (d) energetically.
- (e) effortlessly.

Essa questão apresenta uma proposta de substituição de um item lexical por outro. Entretanto, para resolvê-la, o candidato deverá, além do conhecimento da palavra em questão (indicado pelo radical ‘tire’, cansar), conhecer o significado das alternativas. Nessa questão específica, os aspectos que poderiam ajudá-lo (o sufixo –ly, por exemplo) ainda trabalham contra ele, já que embora se tenha quatro alternativas que poderiam ser advérbios também, alternativas (a), (b), (d) e (e), a alternativa correta é a letra (c). Isso pode colocar o candidato numa situação de dúvida pelo fato de todas as alternativas falsas possuírem o mesmo sufixo que a palavra proposta no enunciado.

Tomemos um outro exemplo desse mesmo tipo de questão, apresentada no texto 3 do vestibular de 1998:

⁷ Alteração proposta pela autora para melhor localização da expressão

UFRGS-CV/98-ING

Texto 3

1 *Tess of the D'Uberilles* is the story of the seduction, betrayal, and
 2 destruction of an innocent girl, Tess Durbeyfield, who is led by her foolish
 3 parents into thinking she comes from an ancient noble family, the
 4 D'Uberilles. Encouraged to claim kinship with the family, Tess is seduced
 5 by the suave, plausible Alec D'Uberville, who abandons her when she bears
 6 his baby. The child dies, and Tess finds a new love with the egotistic, self-
 7 righteous Angel Clare. When he hears her story on their wedding night, he
 8 too abandons her. In despair, Tess murders Alec. She finds a few fleeting
 9 days of happiness with Clare, who returns to her before she is captured and
 10 hanged. In the famous last lines of the novel, which could fit any other
 11 Hardy's work almost as well, "Justice was done, and the President of the
 12 Immortals... has ended his sport with Tess". *Tess* exemplifies Hardy's tragic
 13 irony which views through compassionate eyes the difference between the
 14 fate human beings deserve and the one that they suffer."

Questão 61

The word *finds* (line 08⁸) could **not** be replaced by

- (a) shares.
- (b) feels.
- (c) has.
- (d) experiences.
- (e) enjoys.

Essa questão exige não somente que o candidato elabore o significado da palavra em português, mas também que encontre na língua-alvo, o melhor sinônimo para a palavra ou expressão em questão. Portanto, existe um processo de construção do sentido da expressão no contexto onde aparece, para logo depois, relacioná-la a outra palavra ou expressão que também tem que ser compreendida. É importante salientar que questões como essa exigem ainda uma outra estratégia, colocada pela palavra '**not**', qual seja, em vez de localizar unicamente a palavra que melhor substitui a expressão proposta, o candidato deverá saber que quatro das alternativas possuem o mesmo sentido, e apenas uma não pode substituir o vocábulo

⁸ Alteração proposta pela autora para melhor localização da palavra no texto.

‘find’. Parece-nos que essa estratégia é bastante difícil, principalmente para um candidato que deva possuir um vocabulário básico.

Observemos um outro exemplo de questão de vocabulário proposta pelo texto 3, da prova de vestibular do ano de 2000, texto já mencionado anteriormente.

Vejamos:

Questão 48

“The prefix **un** as in “unfolds” (1.02⁹) is used correctly in all alternatives **but**

- (a) unimportant
- (b) uninteresting
- (c) unexpensive
- (d) unconscious
- (e) undetermined”

Essa questão nos permite refletir sobre o nível de conhecimento lingüístico exigido do candidato ao vestibular: a) pode-se perceber, inicialmente, o uso de termos metalingüísticos no enunciado da questão (prefixo); b) também está implícita a noção de processo de formação de palavras, o que faz parte do conhecimento lexical do indivíduo; c) a identificação de que “un” é um prefixo de sentido negativo entra em aparente contraste com a conjunção “but” usada ao final do enunciado a fim de que o candidato escolha a alternativa em que “un” não pode ser utilizado; d) como não existem muitas regras de uso de prefixos e sufixos, o candidato é obrigado a ter conhecimento lexical de qual das palavras não forma sua negação com o prefixo “un”. É importante destacar também que o enunciado da questão apresenta um verbo como palavra chave para resolução da questão, estando ela em composição com o prefixo negativo ‘un’, enquanto nas alternativas essa formação vem apresentada na forma de um adjetivo mais o prefixo ‘un’. Ainda, pode-se verificar que a palavra ‘unfolds’ acaba sendo um pretexto apenas para verificar o vocabulário do candidato, sem ser necessariamente uma palavra importante para a compreensão do texto. Portanto, várias são as estratégias exigidas do candidato para essa questão, não sendo

⁹ Alteração proposta pela autora para melhor localização da palavra no texto.

ela unicamente uma simples questão de vocabulário. Isso quer dizer que vários componentes lingüísticos estão sendo cobrados ao mesmo tempo dos candidatos, o que pode dificultar a resolução das tarefas. Além disso, deve-se somar a esse grau de exigência o fato de a questão ter sido elaborada em inglês, o que pode dificultar ainda mais a resolução da tarefa por parte do candidato

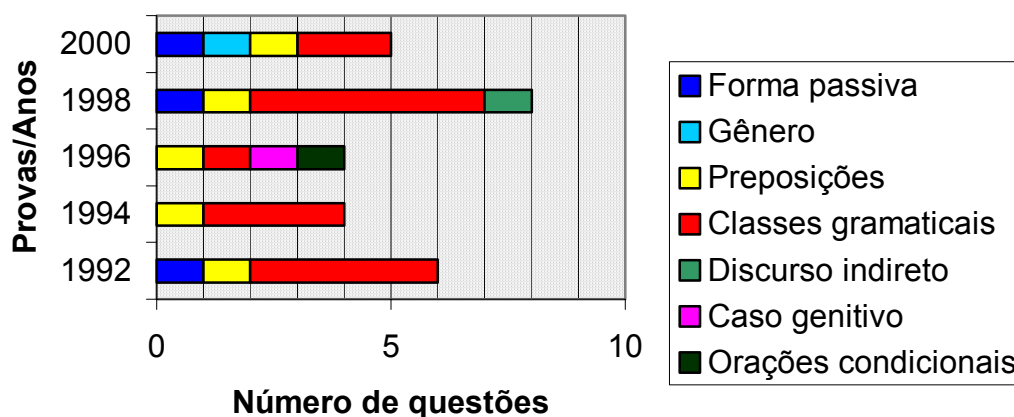
Verifica-se, então, que embora as questões estejam de acordo com o que propõe o manual do candidato, as palavras ou expressões trabalhadas pelas questões de vocabulário não são relevantes para a compreensão geral do texto, o que nos leva a perceber que o texto acaba sendo um mero pretexto para exigir do candidato conhecimentos que extrapolam os limites do texto. Deveria levar-se em conta palavras que contribuam para a compreensão global do texto, evitando uma visão de leitura que privilegia a compreensão de todas as palavras do mesmo para se chegar ao significado do texto como um todo.

5.2.3. Análise das questões de gramática

O manual do candidato da UFRGS, ano 2000, página 35, propõe que as questões de gramática tenham por objetivo "*verificar se o candidato é capaz de: - aplicar à compreensão do texto os aspectos de funcionamento da língua descrita pela gramática, especialmente quanto às formas e aos usos de: nomes (substantivos e adjetivos), pronomes, artigos, verbos, preposições, conjunções, advérbios; - reconhecer correlações entre formas construções sintáticas e significados contextuais; - identificar o que é estruturalmente correto e gramaticalmente apropriado em determinado contexto*".

O gráfico 7 apresenta os dados referentes às questões de gramática:

Gráfico 7 – Distribuição dos tipos de tarefas das questões de gramática nas provas de vestibular dos anos de 1992 a 2000



Podemos avaliar, a partir da visualização desse gráfico que não houve alterações significativas no conteúdo das questões gramaticais. Pelo contrário, alguns conteúdos possuem sempre, pelo menos, uma questão proposta em cada uma das provas. Esse fato pode afetar a validade de conteúdo das provas, na medida em que, conforme HUGHES (1989), esta qualidade da testagem está vinculada à verificação de uma amostra significativa dos conteúdos que se quer medir. Sendo assim, podemos argumentar que enquanto o manual do candidato propõe uma avaliação ampla dos conteúdos gramaticais, na prática verifica-se apenas alguns deles de forma contínua. Isso pode levar um professor, ansioso por ver seus alunos aprovados, a um treinamento intensivo dessas estruturas, o que, por conseqüência, nos levaria a possibilidade de um efeito retroativo sobre o processo de aprendizagem.

Da mesma forma que as questões anteriores, de compreensão e de vocabulário, é importante observarmos a distribuição das questões nos textos durante os anos de 1992 a 2000, visto que os mesmos apresentam tarefas em português e em inglês, podendo assim gerar um nível de dificuldade diferente para cada item. Teríamos assim a seguinte tabela comparativa:

Tabela 5 – Distribuição das tarefas de gramática nos textos das provas de língua inglesa, anos 1992 a 2000

TIPOS DE TAREFAS	1992	1994	1996	1998	2000
GRAMÁTICA					
Forma passiva	T3/61	--	--	T3/59	T2/41
Gênero e número	--	--	--	--	T2/45
Preposições	T4/69	T4/68-CT	T2/51*	T2/52-CT	T3/49*
Classes gramaticais	T1/43	T2/51	T3/59*	T1/41-CT	T3/53
	T2/51	T3/59	--	T1/43	T4/60
	T4/67	T3/62	--	T3/58	--
	T4/70	--	--	T3/60-CT	--
	--	--	--	T4/64	--
Discurso indireto	--	--	--	T1/42	--
Caso genitivo	--	--	T3/61	--	--
Orações condicionais	--	--	T4/70	--	--

T= texto

*= questão que exige a escolha da opção incorreta

CT= cloze task

Para que possamos ter uma noção de como são exigidos os conhecimentos gramaticais do candidato no vestibular, apresentaremos alguns exemplos, comentando os aspectos envolvidos em cada uma delas.

Inicialmente, tomemos a questão 51, apresentada no texto 2 da prova de vestibular de 1992:

UFRGS-CV/92-ING**Texto 2**

1 FASTER THAN SOUND
2 Once a year a race is held for old cars. A lot of cars entered for this
3 race last year and there was a great deal of excitement just before it began.
4 One of the most handsome cars was a Rolls-Royce Silver Ghost. The most
5 unusual car was a Benz which had only three wheels. Built in 1885, it was the
6 oldest car taking part. After a great many loud explosions, the race began.
7 Many of the cars broke down on the course and some drivers spent more time
8 under their cars than in them! Nevertheless, a few cars completed the race.
9 The winning car reached a speed of 40 miles an hour – much faster than any
10 of its rivals. It sped downhill at the end of the race and its driver had a lot of
11 trouble trying to stop it. The race gave everyone a great deal of pleasure.

Questão 51

O vocábulo ‘winning’ na expressão ‘winning car’ (linha 9¹⁰) exerce a função de

- (a) substantivo
- (b) verbo
- (c) adjetivo
- (d) advérbio
- (e) conjunção

Embora a proposta do manual do candidato da UFRGS apresente a idéia de que não será cobrado conhecimento metalingüístico, essa questão é uma típica questão gramatical que tem como foco principal o conhecimento que o candidato possui de classes de palavras. Aparentemente simples, essa questão pressupõe que o candidato domine pelo menos três regras sobre classe de palavras na língua inglesa: a) o conhecimento de que o adjetivo vem antes do substantivo, portanto conhecimento de ordem das palavras; b) o conhecimento de que o sufixo – ING acrescido a um verbo pode formar um adjetivo, portanto, conhecimento de estrutura e formação de palavras; e, c) conhecimento de classes gramaticais, distinção entre verbo, substantivo e adjetivo.

¹⁰ Alteração proposta pela autora para melhora localização da expressão no texto.

Outro exemplo poderia ser a seguinte questão apresentada no texto 4 da prova de vestibular de 1998:

UFRGS-CV/98-ING

1 The Labour election victory in Britain has done something
2 extraordinary: it has transformed the nation. “Everything has changed”,
3 announced the front page of The Independent. On the day after May Day,
4 lots of people were smiling, reported The Observer. They had, they said, got
5 rid of the Conservatives. The smiling voters had made sure, for several years
6 at least, and possibly forever that “they” had been banished.
7 After 18 years of Tory rule, the British voters have had a change of
8 heart. Tony Blair’s new government now has the largest majority the House
9 of Commons has seen in decades. He has become the most powerful
10 peacetime British Prime Minister this century. And he has started to exercise
11 this power immediately.
12 As the new Prime Minister, he should have reached the door of 10
13 Downing Street in a chauffer-driven car, waved to the crowd and walked
14 inside. Instead he began a presidential style walk-about, shaking hands and
15 smiling broadly. As it follows, during their first few days of power, the new
16 government announced changes, both in style and in policy that will impact
17 on British political life for decades.

Questão 64

The use of *-ING* is the same in *smiling* (line 5¹¹) and in:

- (a) *Talking* to him the other day I realized how smart he is.
- (b) *Reading* novels we learn about life and other cultures.
- (c) While *reviewing* my paper I found a number of mistakes.
- (d) When I got home last night he was *watching* a film.
- (e) It is beautiful to watch the *dying* leaves that fall from the trees in autumn.

Para que possa resolver essa questão, o candidato deverá possuir os mesmos conhecimentos gramaticais vistos anteriormente e, além disso, deverá recorrer ao texto para verificar no mesmo qual a função sintática que a palavra ‘smiling’ exerce no contexto. Outro fator que pode gerar dificuldade nesta questão, o enunciado e as alternativas foram redigidas em inglês, o que exigirá a compreensão também desses enunciados.

¹¹ Alteração proposta pela autora para melhor identificação da palavra no texto.

Poderíamos, ainda, exemplificar o nível de exigência de classes de palavras com uma questão da prova de vestibular do ano de 2000, referente ao texto 3 já explicitado anteriormente.

UFRGS-FFFCMPA-CV/2000-ING

Questão 53

The verb which can be classified both as a full verb and a modal is:

- (a) gets (1.02¹²)
- (b) turned (1.03)
- (c) dares (1.05)
- (d) envisions (1.07)
- (e) enjoy (1.08)

Também nessa questão os conceitos do que são um “full verb” e um “modal” determinam a possibilidade de o candidato responder adequadamente ao que foi proposto no enunciado. Superficialmente, esta questão parece ser bastante simples, pois solicita apenas uma classificação. Entretanto, ao chegarmos às alternativas percebemos que elas nos remetem ao texto a fim de que possamos identificar a alternativa na qual o verbo apresentado pode funcionar como modal e como principal. Sendo assim, o candidato terá que utilizar-se de uma estratégia ascendente para solucionar a questão, uma vez que terá que analisar cada verbo no texto a fim de identificar suas características.

É importante explicitar aqui porque as questões referentes à preposição foram classificadas como gramaticais, quando poderiam ser classificadas como questões de vocabulário, conforme ADJÉMIAN (1983). As questões propostas são questões que envolvem regras de uso, tais como tempo e lugar, não estando relacionadas diretamente à compreensão textual ou mesmo à substituição de itens lexicais. Para exemplificar, podemos observar as seguintes questões:

¹² As numerações das linhas de todas as alternativas da questão foram alteradas a fim de permitir uma melhor localização das palavras no texto.

UFRGS-CV/94-ING

Questão 68

Select the correct preposition to complete the sentence: “Mendes was killed December 22, 1988.

- (a) on
- (b) of
- (c) at
- (d) by
- (e) from

Ao observarmos a questão, podemos perceber que não é necessário nem que o candidato se volte para o texto em busca da resposta, basta que ele saiba a regra de uso da preposição “on”, que diz que esta deve ser usada diante de datas completas.

Outro exemplo da exigência de uso de preposição é a questão 49 do texto 3, vestibular 2000, cujo texto já foi citado na seção 5.2.2.

UFRGS-FFFCMPA- CV/2000-ING

Questão 49

The preposition “into” (1.04¹³) is used **incorrectly** in

- (a) He stood into the room, hands in his pockets.
- (b) The wicked witch turned the prince into a frog.
- (c) His texts have been translated into many languages.
- (d) He then went into the details of his dream.
- (e) They ran into each other at the corner of the street.

Como se pode perceber, o enunciado da questão já propõe que o candidato localize a alternativa em que o uso da preposição “into” está incorreto. A menção feita à linha 05 do texto é um pretexto para tentar contextualizar o uso da preposição, uma vez que as frases não estão relacionadas diretamente com o texto em

¹³ Alteração proposta pela autora para melhor localização da palavra no texto.

si. Sendo assim, não parece que essas questões sejam de caráter lexical e sim de regras de uso gramatical das preposições.

As questões gramaticais, conforme exemplos apresentados acima, parecem exigir do candidato um conhecimento bastante profundo e abstrato sobre a língua, estando assim subjacente um nível avançado de conhecimento lingüístico que talvez seja inviável obter através do ensino médio. Poderia ser mais interessante trabalhar os sentidos expressos pelas escolhas gramaticais, por exemplo, o uso de um ‘modal’ como ‘will’ pode expressar desejo, futuro ou condição, ou mesmo que tipo de ação um determinado tempo verbal expressa, ao invés de exigir do candidato apenas o conhecimento metalingüístico. A mudança no perfil das questões gramaticais poderia levar o aluno a trabalhar mais com a força ilocucionária dos enunciados, o que também é uma proposta apresentada pelo manual, embora não esteja bem delineada no conjunto de questões apresentado.

Após a análise dos aspectos relativos à distribuição das questões de compreensão textual, de vocabulário e de gramática das provas de vestibular da UFRGS, nos anos de 1992 a 2000, é importante destacarmos alguns pontos:

- 1) A distribuição das questões de compreensão textual, de vocabulário e de gramática nos anos de 1992 variam em termos percentuais, conforme apresentado na seção 5.1. Contudo, o que se pode perceber é que, embora a ênfase principal do manual do candidato seja o de compreensão textual, houve um aumento significativo de questões de vocabulário da prova do ano de 2000, um crescimento que já vinha acontecendo a partir da prova de vestibular de 1996. Isso parece privilegiar o conhecimento lexical do aluno em detrimento da compreensão global do texto, bem como uma estratégia ascendente de leitura do texto.
- 2) As questões de compreensão, embora se proponham a trabalhar com estratégias de compreensão geral do texto, focalizam mais os aspectos lingüísticos relacionados ao texto. Já as questões de vocabulário não estão relacionadas diretamente com as palavras-chaves para a compreensão do texto. As palavras ou expressões

propostas nas questões são retiradas aleatoriamente do texto, sendo mero pretexto para se avaliar o conhecimento lexical do candidato, não havendo preocupação em relacioná-las com a compreensão global do texto. As questões de gramática focalizam conhecimentos profundos da estrutura da língua e também não exigem que o candidato estabeleça a relação deste conhecimento com a compreensão do texto.

- 3) A visão de testagem que sobressai da análise das questões da prova é a de que o que está sendo testado são unicamente os recursos lingüísticos, a localização de informações no texto e o vocabulário, privilegiando apenas o conhecimento lingüístico necessário para a leitura. Sendo assim, parece-nos que o processo de leitura flui somente na direção de uma avaliação da competência organizacional do candidato, excluindo a possibilidade de uma abordagem textual pragmática. O que fica para o leitor é que apenas o conhecimento da gramática e do vocabulário é suficiente para que ele compreenda o texto, sem que seja necessário o conhecimento da mensagem subjacente ao mesmo. Podemos concluir que o modelo de leitura privilegiado pela prova é o de que ler implica apenas em saber regras gramaticais e vocabulário, inferindo-se que o texto se basta para uma compreensão global (modelo autônomo de leitura).

5.3. Análise dos tópicos propostos e tipologia textual presentes nas provas de vestibular da UFRGS

Podemos caracterizar a prova de língua inglesa do vestibular da UFRGS como sendo um teste padronizado, que tem como finalidade medir a capacidade lingüística do candidato na habilidade de leitura, principalmente no que diz respeito a sua competência organizacional, qual seja, a competência gramatical e textual, conforme definição de BACHMAN (1990).

Por ser uma prova que não leva em consideração a escola ou o curso que o candidato possa ter feito, pode-se dizer que é um teste de proficiência, com formato

de múltipla-escolha, compreendendo quatro seções, compostas cada uma por um texto para leitura e questões relativas a esse texto. Conforme já definido em seção anterior, cada questão possui cinco alternativas, ou opções, sendo uma a resposta certa e as outras chamadas de ‘distratores’. A totalização do número de questões, ou itens, na prova de língua inglesa do vestibular da UFRGS é trinta¹⁴, divididas quase que igualmente entre as quatro partes, conforme demonstrado e analisado na seção 5.2. É importante salientar que as quatro passagens de leitura envolvem tipos diferentes de textos, normalmente textos narrativos, descritivos, jornalísticos, literários, entre outros.

Não existe nenhum recurso extralingüístico, tal como figuras, gráficos, ou mesmo títulos¹⁵ e os textos são apresentados fora de seu contexto original. A partir do ano de 1998, as passagens passaram a contar com a indicação da fonte, embora ainda a maioria não contenha o nome do escritor. A retirada dos recursos extralingüísticos, como título e fonte, que devem acompanhar o texto e são elementos importantes para a construção de seu sentido, caracterizam uma visão de leitura autônoma, onde o texto encerra seu sentido em si mesmo, conforme definem HILL & PARRY (1992), ou seja, a leitura pode ser isolada de características sociais e pessoais dos leitores.

Os itens são apresentados, aparentemente, de um grau de mais fácil compreensão até um grau de dificuldade maior. Tanto é assim que, nas provas selecionadas para serem objeto deste estudo, os itens que compõem as primeiras duas passagens são elaboradas em português, enquanto que as duas últimas são elaboradas na língua-alvo, isto é, a língua inglesa.

A proposta de avaliação para a prova de seleção de língua estrangeira conforme manual do candidato, página 34 é a seguinte: “... a prova do vestibular centrar-se-á na avaliação de uma competência textual, receptiva e produtiva, não sendo solicitados conhecimentos metalingüísticos, nem conhecimentos lingüísticos desconectados da textualidade.”

¹⁴ Até 1998 o número total de questões era de trinta e cinco, sendo que a partir de 1999 diminuiu em cinco, passando a ter um total de trinta.

¹⁵ Os títulos das passagens foram suprimidos a partir de 1993.

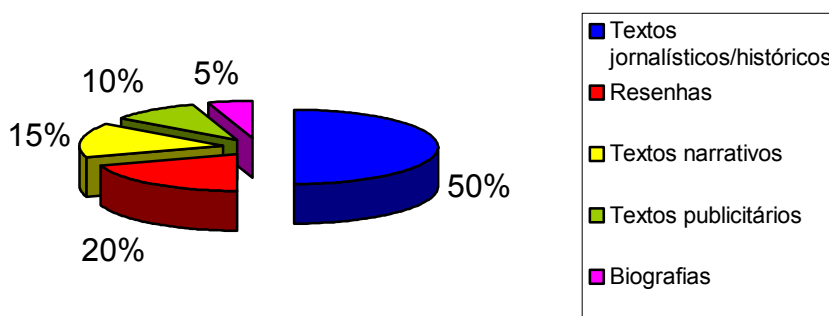
Dois conceitos são fundamentais nessa definição: competência textual e conhecimentos metalingüísticos. A competência textual, segundo BACHMAN & PALMER (1996), envolve a produção e compreensão de textos, ou unidades da língua falada e escrita, que compreendem dois ou mais enunciados ou frases. Existem duas áreas dentro do conhecimento textual: o conhecimento da coesão, que envolve a produção e compreensão de relações explicitamente marcadas entre frases no discurso escrito ou entre enunciados em conversações. Tais conhecimentos envolvem as relações semânticas marcadas por referências, elipses, conjunções e coesão léxica, bem como as convenções que regem a disposição de informações novas ou já referidas no discurso. A análise das questões que envolvem tais conhecimentos já foi feita na seção 5.2. Resta-nos analisar mais detidamente como é avaliado o conhecimento da organização retórica, que envolve a compreensão do desenvolvimento organizacional de textos escritos: o reconhecimento de estruturas narrativas, descritivas, de comparação e análise processual.

Conforme o Manual do Candidato da UFRGS/2000 (p.34), *“Postula-se, como ponto de partida, que toda comunicação e interação exercida pela linguagem se processa através de textos dos mais variados tipos e que o texto como um todo adquire sentido na situação de interação comunicativa. Isso nos leva a focalizar os enunciados textuais como manifestações lingüísticas nos atos de comunicação e interação através da linguagem.”* Além disso, o manual propõe ainda que *“(...) além dos elementos estritamente lingüísticos, contribuem para a estruturação do sentido textual os fatores situacionais, temáticos, lógico-cognitivos e pragmáticos.(p.34)”*

A questão da tipologia textual também está presente no manual, qual seja, *“as questões serão baseadas em textos atuais, não-especializados, extraídos de livros, revistas ou periódicos, devidamente adaptados, se for o caso. Serão utilizados textos ou extratos de textos de temas e gêneros diferenciados, como textos literários e, principalmente, textos veiculares: publicitários, expositivos, de divulgação científica e outros”*. Pode-se perceber aqui a preocupação com a questão do contexto atual dos textos, bem como com a diversificação do material a ser utilizado. Também cabe ressaltar que não existe preocupação com a autenticidade dos textos, visto que os mesmos poderão ser adaptados para facilitar o entendimento, quando necessário.

Numa tentativa de analisar a tipologia textual presente nas provas de vestibular da UFRGS, procedeu-se o levantamento do tipo de texto proposto ao candidato, a fim de verificar a existência ou não de uma equivalência no que diz respeito aos tipos de textos apresentados. Obtiveram-se os seguintes dados:

Gráfico 8 – Tipologia de estrutura textual apresentada nos vestibulares de 1992 a 2000



Podemos observar, a partir da apresentação dos dados acima, que dos vinte textos analisados nas provas de vestibulares de 1992 a 2000, 50% deles são textos de caráter jornalístico ou histórico, onde são tratados assuntos diversos, tais como a mão-de-obra estrangeira nos Estados Unidos ou o papel da mulher no mercado de trabalho, ou ainda a mudança no perfil do Rio Thames, em Londres. Logo após, com 20% de amostragem, as resenhas são os tipos de textos preferidos pelos elaboradores da prova, incluindo-se aqui resenhas de filmes, livros, ou até mesmo personagens de televisão. Essa constatação vem ao encontro do que o manual do candidato propõe, ou seja, trabalhar com textos de caráter geral que possam ser acessíveis ao candidato. Também é importante salientar que os textos com uma estrutura bem definida, tais como, narração (que possui personagens, tempo e espaço marcados), descrição (maior uso de adjetivos e substantivos) e dissertação (introdução, desenvolvimento,

conclusão), não são trabalhados de forma mais intensiva. Também, o fato de o texto ser apresentado em partes, ou seja, extraído de seu contexto original, torna difícil ao candidato recorrer ao roteiro ou esquema que ele possui desse tipo de texto, conforme já explicitado na seção 3.3.1.

Um exemplo de texto que possui a estrutura bem definida e supostamente conhecida pelos leitores é o texto 4 da prova de vestibular de 1996:

UFRGS-CV/1996-ING

1 It was twenty years ago and I was living in Paris. I had a tiny
2 apartment in the Latin Quarter overlooking the cemetery and I was earning
3 barely enough money to keep body and soul together. She had read a book of
4 mine and had written to me about it. I answered, thanking her, and presently I
5 received from her another letter saying that she was passing through Paris and
6 would like to have a chat with me; but her time was limited and the only free
7 moment she had was on the following Thursday; she was spending the
8 morning at the Luxembourg and would I give her a little luncheon at Foyot's
9 afterwards? Foyot's is a restaurant at which the French senators eat and it was
10 so far beyond my means that I had never even thought of going there. But I
11 was flattered and I was too young to have learned to say no to a woman. I had
12 eighty francs to last me the rest of the month and a modest luncheon should
13 not cost more than fifteen. If I cut out coffee for the next two weekends I
14 could manage well enough."

Parece-nos que nesse texto o candidato pode perceber claramente que é uma narrativa em função do uso da primeira pessoa do singular (eu), o que o levará a inferência que é uma história contada por alguém. Também, a localização espacial, determinada pela palavra Paris, indica o espaço onde ocorre a história. Contudo, há que se verificar que, embora a estrutura narrativa aparente do texto propicie ao candidato deduzir que o texto é uma história, o fato de não haver menção à fonte (título e autor) sonega do leitor informações importantes para que ele possa situar-se sobre que tipo de texto está lendo.

Ao mesmo tempo em que o texto acima apresenta uma estrutura que permite ao candidato identificar pelo menos que é uma história contada por alguém que participa dos acontecimentos, outros textos não possuem essa estrutura marcada, o que pode dificultar a leitura em função de que o candidato pode não conseguir encontrar um ponto de referência para localizar em seu esquema a estrutura textual.

Um exemplo desse tipo de texto apresentado aos candidatos é o texto 2, também da prova de vestibular de 1996:

UFRGS-CV/96-ING

1 In old celtic one word for river was teme, and the Romans adopted
2 this as the name for the great waterway upon which they founded the city of
3 Londinium nearly 2,000 years ago. The Roman settlers built their new city
4 along the most easterly point at which the river could be bridged using the
5 technology of the time. Since then, the Thames has continued to play a
6 critical role in London's history. It was the route taken by the Viking invaders
7 of the 8th and 9th centuries, the birthplace of the Royal Navy in Tudor times,
8 and the artery for much of the country's commerce until well into the 1950s.

9 Now changing trade patterns have moved the big ships elsewhere, and
10 the river has become the capital's foremost leisure amenity. Where once
11 stood wharves and warehouses, today there are riverside walks, marinas, bars
12 and restaurants.

13 One of the most interesting ways of seeing the capital is by boat, and
14 several companies offer sightseeing cruises from central London. These vary
15 in lenght from 30 minutes to four hours. The most popular section of the river
16 to travel runs down-stream from the Houses of Parliament to Tower Bridge.

Podemos notar que o texto acima não possui uma estrutura textual marcada, não sendo uma história, uma descrição, dissertação ou resenha. Aparentemente, é um texto expositivo que pode estar incluído na seção de turismo, história ou viagem de uma revista ou jornal. A falta desse roteiro conhecido pelo leitor pode levar o candidato a ter mais dificuldade em localizar as informações necessárias à compreensão do texto.

Além de analisar a estrutura textual dos textos, faz-se necessário observar a questão dos tópicos abordados pelos textos, questão importante no que se refere à relação que o candidato pode estabelecer com o seu conhecimento prévio sobre o assunto.

HADLEY (1993) apresenta como essencial para a capacidade de leitura o conhecimento prévio e o contexto, sendo que os organizadores visuais são bastante importantes para que o leitor possa estabelecer em que situação ocorre o texto. Além

disso, conforme já foi citado em capítulo anterior, a autora também defende que para leitores cuja proficiência seja baixa, a contextualização é ainda mais importante.

Já que não existem organizadores visuais, é de supor que os tópicos sejam de bastante importância, até mesmo porque pode ser um facilitador para o candidato que possui conhecimento do mesmo. Apresentamos na tabela 6, uma classificação mais específica para os textos apresentados. Dividiu-se os textos em de conhecimento geral e de conhecimento específico (marcados culturalmente). Foram considerados de conhecimento geral aqueles que tratam de tópicos gerais ou de forma genérica ou cujo assunto tenha sido amplamente divulgado (filmes oscarizados, tamagotchi, entre outros). Foram considerados de conhecimento específico aqueles que dizem respeito à uma cultura em particular ou que exigem conhecimento específico de determinada cultura.

Tabela 6 – Os tópicos apresentados nos textos das provas de vestibular de 1992 a 2000

<i>Conhecimento geral</i>	<i>Conhecimento específico</i>
Anúncio de painéis de iluminação da Siemens (Texto 1- 1992)	Artigo sobre chuva e os recursos hídricos da Escócia (Texto 1- 1994)
Narrativa sobre uma corrida de carros antigos (Texto 2 – 1992)	A forma de se caçar macacos na Índia (Texto 2 – 1994)
Resenha do personagem Bart Simpson (Texto 3 – 1992)	Perfil sobre o seringueiro Chico Mendes e a questão da Amazônia (Texto 4 – 1994)
Artigo sobre pesquisas que comprovam que o chocolate faz bem à saúde (Texto 4 – 1992)	Resenha do livro de Ellen Foxxe sobre a colonização do Novo Mundo (Texto 1 – 1996)
Artigo sobre a mão – de-obra estrangeira nos Estados Unidos (Texto 3 – 1994)	Artigo sobre a etimologia da palavra Thames e o que o rio pode oferecer em termos de passeios (Texto 2 – 1996)
Artigo sobre o consumo excessivo dos brinquedos chamados Tamagotchi (Texto 1 – 1998)	Artigo sobre a ocupação da América do Norte – os problemas e a questão geográfica (Texto 3 – 1996)
Artigo sobre o histórico das conquistas femininas e o papel da mulher no mercado de trabalho (Texto 2 – 1998)	Narrativa sobre o encontro de um autor com uma mulher desconhecida em Paris (Texto 4 – 1996)
Resenha e anúncio do livro “The Good Cook”, que fala sobre receitas (Texto 1 – 2000)	Resenha do livro “Tess of the D’Ubervilles” (Texto 3 – 1998)
Artigo sobre as imagens associadas à lua nos mais diversos países (Texto 2 – 2000)	Artigo sobre a vitória do partido trabalhista de Tony Blair na Inglaterra e a reação do povo inglês (Texto 4 – 1998)
Resenha do filme oscarizado “Shakespeare in Love” (Texto 3 – 2000)	Artigo de fundo histórico sobre a função do valete na corte inglesa vitoriana (Texto 4 – 2000)

Podemos verificar através da observação da tabela acima que 50% dos textos trabalham com aspectos de conhecimento geral e os outros 50% são de conhecimento específico. No entanto, a indicação dos anos mostra que não parece haver cuidado em equilibrar temas mais ou menos conhecidos, já que em 1992, por exemplo, todos os textos eram de conhecimento geral; em 1994, contudo, três dos quatro textos eram de conhecimento específico e, em 1996, todos eram de conhecimento específico.

É importante salientar que, de todos os tópicos apresentados, apenas um diz respeito à realidade brasileira, o que poderia ser um elemento facilitador, pois contaria com uma maior probabilidade de uso do conhecimento prévio do candidato, visto que não só os organizadores visuais ajudam o candidato a acessar seu conhecimento prévio, mas também os tópicos e os roteiros conhecidos propiciam ao candidato realizar inferências e predições corretas no que diz respeito a vocabulário desconhecido (HADLEY, 1993).

No caso dos tópicos de conhecimento geral, os assuntos escolhidos são, na sua maioria, temas bastante conhecidos do público em geral, como é o caso do ‘Tamagotchi’ ou chocolate. Parece-nos, contudo, que alguns temas, embora de conhecimento geral, pressupõe outros conhecimentos, como é o caso da resenha do filme ‘Shakespeare in love’. Caso o candidato more em uma cidade que não possua cinema, ou que ele não tenha acesso fácil ao jornal ou revista, poderá ser prejudicado na resolução da tarefa, pois dificilmente terá o conhecimento prévio necessário para tal. Isso também acontece com outros temas, como por exemplo o caso dos painéis de iluminação da Siemens. Dificilmente o candidato terá conhecimento prévio sobre o que é um painel de iluminação se nunca tiver visto um ou mesmo assistido uma reportagem sobre tal assunto.

Quanto aos tópicos que exigem conhecimento específico, por demandarem do candidato um conhecimento sobre a realidade específica de uma cultura, pode-se dizer que a dificuldade é ainda maior, pois mesmo com um conhecimento lingüístico amplo, ele poderá ter dificuldade para construir o sentido do texto devido a especificidades da cultura abordada, como por exemplo o texto 2 da prova de vestibular de 1994.

UFRGS-CV/94-ING

1 In India, people have caught monkeys by setting out a small box with
2 a tasty nut in it. There is an opening in the box large enough for the monkey
3 to thrust in his hand, but too small for him to withdraw it once he's clutched
4 the nut. When the monkey has grabbed the prize, he must either let go and
5 regain his freedom or keep hold and stay trapped.

6 Most monkeys hold onto the nut, making it easy for hunters to pick
7 them up. People have been known to get caught in the same kind of trap. The
8 person who puts the goodie in the box controls the person who grabs it, but if
9 we are willing to let go of the goodies, we are free of control.

Observe-se as questões de compreensão propostas para esse texto:

Questão 45

O texto nos diz que

- (a) na Índia os macacos são muito numerosos.
- (b) os indianos se alimentam de macacos.
- (c) na Índia muitas pessoas são capturadas pelas armadilhas para macacos.
- (d) os macacos são presa fácil para os caçadores.
- (e) os caçadores que capturam o maior número de macacos recebem uma recompensa.

Questão 48

A frase que melhor resume a mensagem do texto é:

- (a) Um prêmio muitas vezes pode ser sinal de armadilha.
- (b) Os homens são cruéis com os macacos.
- (c) Somente ao se privar de alguma coisa, o ser humano pode exercer controle sobre os outros.
- (d) Os macacos são ignorantes.
- (e) A vontade de possuir coisas nos coloca à mercê do controle de outras pessoas.

Podemos perceber ao analisar o texto e as questões propostas que o candidato pode ter dificultada a resolução das tarefas por alguns elementos: a) o tema do texto está bastante afastado do perfil cultural do candidato, uma vez que fala sobre um costume adotado em país oriental; b) as questões propostas se referem à compreensão global do texto sem que o candidato tenha acesso a nenhum recurso extralingüístico, tal como título ou fonte; c) o fato de o candidato poder associar a Índia a costumes exóticos ou diferenciados levando-o a escolher uma alternativa equivocada, como por exemplo a letra ‘b’ da questão 45.

Assim, à dificuldade inerente de se ler um texto em língua estrangeira culturalmente marcado por temas específicos, pode-se somar a falta de organizadores visuais, tais como gráficos, figuras ou imagens que poderiam auxiliar o leitor. Aparentemente, o texto é visto como um objeto fechado em si mesmo, o que nos leva a supor que o candidato deva basear-se unicamente nas palavras e frases do texto para poder resolver as questões propostas.

Como vimos anteriormente, até 1992 os textos possuíam títulos, o que poderia ajudar o candidato a identificar o tópico proposto. Tomemos como exemplo o texto 2 da prova de vestibular de 1992, apresentado na seção

O título “FASTER THAN SOUND” exerce grande importância não só pela possibilidade de o candidato verificar do que se trata o texto que ele vai ler, mas também porque proporciona uma organização visual para o mesmo, indicando um início e um foco de atenção. Esse é o caso do texto 3 também da prova de 1992, cujo título é “SO WHO THE HELL IS BART SIMPSON?”. Esse título por si só já remete o candidato ao desenho animado, que na época estourou como um grande sucesso da televisão. Mesmo que ele não seja um espectador de TV assíduo, torna-se mais fácil para ele acessar seu conhecimento prévio e inferir que o texto falará sobre o personagem do seriado “Os Simpsons”. Essa associação proporcionará ao candidato determinar um roteiro para que possa ler o texto e conseqüentemente resolver as questões propostas. Entretanto, de 1994 a 1998, os textos passaram a não contar mais com títulos, o que pode dificultar a capacidade de leitura, principalmente de leitores com baixa proficiência.

A partir de 2000, passou-se a contar com a fonte dos textos, ou seja, de onde foi extraído o mesmo. Percebe-se uma preocupação em utilizar textos cujas fontes

são revistas e jornais semanais. Contudo, ainda assim, os textos continuam anônimos, pois não se indica na fonte quem foi o escritor do mesmo, nem se ele foi adaptado ou extraído do original. Mais uma vez, podemos perceber que o modelo de leitura subjacente a essa prova é a de autonomia do texto, ou seja, um pressuposto de que o escritor é anônimo, e em sendo assim, não faz diferença se quem o escreveu foi um jornalista ou um comentarista político. Conseqüentemente, o leitor também é anônimo, já que não há indicação nenhuma de que o escritor escreveu o texto para que um leitor com um perfil definido o lesse. Portanto, o processo de leitura deverá ser feito com base apenas nas palavras e frases componentes do texto, conforme já descrito por HILL & LARSEN (2000). Isso confirma, de certa forma, o que foi apontado na seção 5.2., isto é, que a partir da prova o candidato pode deduzir que quanto maior o vocabulário e o conhecimento gramatical, mais fácil será de resolver as tarefas.

Partindo-se da concepção de leitura proposta pela universidade no manual do candidato, poderíamos supor que a prova de língua inglesa da UFRGS fosse um teste interativo e comunicativo, fazendo uso de elementos extralingüísticos que pudessem situar o candidato e facilitar o acesso ao seu conhecimento. Entretanto, o que se pode perceber é uma concepção de leitura enquanto decodificação de palavras e textos, preocupada em não oferecer outros recursos que não os lingüísticos para construção do sentido do texto.

Seria relevante ainda apontar para o fato de que não é só a especificidade dos textos, a falta dos organizadores visuais ou a exigência de diversos conhecimentos em uma única questão que levam uma maior dificuldade para o candidato. HUGHES (1989) aponta também que enunciados ambíguos ou mal-redigidos levam o candidato a ter problemas para a resolução das tarefas, o que também pode comprometer a confiabilidade da prova em si.

Tomemos como exemplo algumas questões da UFRGS onde poderíamos apontar problemas no que diz respeito ao enunciado:

UFGRS-CV/92-ING

Questão 52 – Texto 2

“Qual das alternativas abaixo poderia completar a lacuna da frase: “A few cars,, completed the race”?

- (a) however
- (b) whatsoever
- (c) whichever
- (d) whenever
- (e) wherever

Poderíamos argumentar que essa é uma questão de compreensão textual que envolve o conhecimento de nexos e de relação entre frases. Entretanto, ao olharmos o enunciado da questão, não encontramos nenhuma referência ao fato de que a frase que deve ser completada diz respeito ao texto dois. Isso pode gerar no candidato dúvidas quanto ao fato de ele usar ou não o texto para resolver a questão. Aparentemente, a frase está solta, já que o enunciado não o vincula ao texto.

O mesmo problema acontece com a questão 57 do texto 3 da prova de 1998, já citado na seção 5.2.2.

UFGRS-CV/98-ING

Questão 57

The incorrect **relationship** is:

- (a) Tess-victim
- (b) Tess-murderer
- (c) Tess-unfortunate
- (d) Tess-heroine
- (e) Tess-aristocratic

Essa questão tenta estabelecer a relação da personagem apresentada na resenha, Tess of D’Urbervilles, e sua personalidade. No entanto, também não é feita

nenhuma referência de que o candidato deve basear-se no texto para encontrar a alternativa certa ou de que deve inferir do texto tais características pessoais.

O modelo de leitura proposto pela UFRGS define também que “*além dos elementos estritamente lingüísticos, contribuem para a estruturação do sentido textual os fatores situacionais, temáticos, lógico-cognitivos e pragmáticos*” (Manual do Candidato/UFRGS/2000, página 34), o que pressupõe, embora não esteja explicitamente marcado como conhecimento a ser avaliado, que o candidato deva possuir uma competência pragmática.

BACHMAN (1990) nos apresenta como competência pragmática as habilidades que compõem as competências ilocucionária e sociolingüística, quais sejam a capacidade que o indivíduo possui de reconhecer a força ilocucionária dos enunciados bem como o fato de ser apropriado ou não a uma situação, além da sensibilidade para reconhecer dialetos e registros da língua.

Alguns exemplos de questões que envolvem a força ilocucionária de um texto podem ser as que exigem que o candidato indique o objetivo do texto, o que opera com o mesmo em uma abordagem descendente, qual seja a de compreender o texto como um todo. Um exemplo desse tipo de questão poderia ser a de número 31 pertencente ao texto 1 da prova de vestibular do ano de 2000, já citado na seção 5.2.1.

UFRGS-FFFCMPA-CV/2000-ING

Questão 31

O objetivo do texto é

- (a) divulgar uma escola de culinária
- (b) ensinar a preparar hortaliças
- (c) promover uma coleção de livros de culinária
- (d) deixar o leitor com água na boca
- (e) ensinar a cozinhar em dez dias

Outras questões enfatizam apenas algumas informações isoladamente, ou seja, não exige a compreensão do texto como um todo, mas sim a procura de uma

única informação no texto. Um exemplo poderia ser a questão 33 também relativa ao texto 1 da prova de vestibular 2000:

UFGRS-FFFCMPA-CV/2000-ING

Questão 33

De acordo com o texto,

- (a) o comprador será convidado para uma festa
- (b) todas as receitas venceram um concurso gastronômico
- (c) as hortaliças não podem ser gratinadas
- (d) nada no gênero se compara a esse lançamento
- (e) *Vegetables* também ensina a fazer sobremesas

O manual do candidato considera, na página 34, que “*a mensagem textual não se restringe à soma das palavras e frases que o constituem; a conexão das palavras e frases para a formação de textos, bem como a seleção e o encadeamento dos constituintes textuais, pressupõem um princípio semântico mais amplo do que segmentos isolados do enunciado, situando-se no nível do texto global*”.

Desta forma, pode-se inferir o conceito de um modelo de leitura interativa, onde a abordagem ‘bottom-up’ e ‘top-down’ ocorrem simultaneamente ou alternadamente, conforme descrito em capítulo anterior. Contudo, ao observarmos os textos e as questões de compreensão, já analisadas nessa seção e na seção anterior, podemos observar que há uma tendência em priorizar a abordagem ascendente já que os textos aparecem sem contextualização e as questões focalizam aspectos lingüísticos ao invés da leitura.

A partir da análise proposta nesta seção sobre a tipologia textual apresentada pelas provas da UFGRS, dos tópicos propostos pelas provas e das questões de compreensão referentes a esses textos, podemos dizer que o que o manual do candidato propõe como abordagem de leitura não se enquadra com o encontrado nas provas, haja vista que além de diversas estratégias serem operacionalizadas em uma única questão, conforme análise da seção anterior, 50% dos tópicos exigem

conhecimentos específicos de uma determinada cultura. Além disso, a tipologia textual proposta pela UFRGS, pelo fato de não incluir título ou organizadores visuais dificulta a elaboração de um roteiro pelo candidato. Tudo isso se soma ao fato de as questões se moverem ora em direção a uma abordagem ascendente do texto, ora a uma descendente, não havendo definição específica de como o texto deve ser trabalhado e também não levando em conta uma visão de que a construção de sentido de um texto é uma prática social, onde informação sobre o escritor, local de publicação, o momento histórico do texto são tão fundamentais quanto o texto em si.

5.4. O grau de proficiência exigido nas provas de vestibular

As diretrizes da ACTFL propõem a distinção para os diferentes níveis de compreensão a partir das habilidades que o candidato pode exibir no que diz respeito ao domínio de vocabulário e de percepção da estrutura textual.

De acordo com o manual do candidato da UFRGS/2000, o candidato deverá possuir um vocabulário básico e ser capaz de inferir informações dos textos propostos. Segundo a ACTFL, a habilidade de leitura pressupõe para o nível principiante alto, que poderia ser considerado como básico, as seguintes habilidades:

“Tem controle suficiente do sistema de escrita para poder interpretar a língua escrita em áreas de necessidade prática. A partir do momento em que o vocabulário foi aprendido, pode ler mensagens, expressões ou frases padronizadas com finalidade instrucional e direcional tais como alguns itens de cardápios, horários, escalas, mapas e sinais. Em algumas vezes, embora não de forma consistente, esse leitor pode ser capaz de inferir significados de material em um nível levemente superior, desde que o contexto ou o conhecimento prévio extralingüístico possa ajudar.”

Contudo, ao analisarmos a tipologia textual apresentada na seção 5.3. podemos observar que os textos apresentados são de caráter narrativo, jornalístico,

histórico, não contando com frases padronizadas que tenham a intenção de dar instruções ou direcionamento.

Para que o candidato seja capaz de resolver questões propostas sobre esses tipos de textos, as diretrizes da ACTFL propõem o nível avançado + ('advanced plus'), cuja descrição é a seguinte:

“Capaz de compreender pontos fundamentais do discurso escrito de nível superior em áreas de interesse ou conhecimento especializado. Capaz de entender partes do texto que são conceitualmente abstratas e linguisticamente complexas, e/ou textos que tratam de tópicos e situações não familiares, bem como alguns textos que envolvem aspectos da cultura da língua-alvo. Capaz de compreender os fatos a fim de fazer inferências apropriadas. Existe uma consciência emergente das propriedades estéticas da língua e de seus estilos literários, o que permite a compreensão de uma variedade maior de textos, incluindo os literários. Podem ocorrer problemas de compreensão.”

De acordo com o que foi analisado anteriormente, podemos dizer que o candidato ao vestibular da UFRGS deveria possuir um nível de habilidade considerado avançado +, pois ao mesmo tempo que deve lidar com textos linguisticamente complexos, ele também deve ler e perceber os textos marcados culturalmente, de conhecimento específico. Além disso, o candidato também deve lidar com textos variados, incluindo os literários, o que é o caso, por exemplo do texto 4 da prova de vestibular de 1996, já citado na seção ..., que inclui uma narrativa de um autor desconhecido, em primeira pessoa, onde não se tem citada a fonte.

É importante salientar que, embora o manual do candidato defina como básico o vocabulário a ser dominado pelo candidato, os textos, onde encontramos tal vocabulário não se enquadram dentro do que a ACTFL propõe como básico. Sendo assim, parece haver uma discrepância entre o que o manual propõe e o que a prova realmente trabalha.

Também é de se supor, retomando as avaliações feitas pelos alunos na introdução dessa análise (seção 5.1), que o candidato sinta reais dificuldades em

operacionalizar um vocabulário e uma tipologia textual que só podem ser alcançados em um nível avançado de aprendizagem. A avaliação do fato de a escola de nível médio ser capaz de oferecer ao aluno esse nível de conhecimento lingüístico foge do escopo dessa pesquisa, mas seria de extrema relevância no sentido de encontrar um equilíbrio entre testagem e aprendizagem.

6 CONCLUSÃO

Com o objetivo de avaliar as provas de língua inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no que diz respeito à distribuição das tarefas de compreensão, gramática e vocabulário, ao modelo de leitura presente na prova de vestibular da UFRGS, bem como às tarefas propostas para o candidato pela Universidade, esse trabalho coletou dados sobre as provas e tentou apurar se houve ou não modificações nos anos em que ocorreram as provas de 1992 a 2000.

Inicialmente, faz-se necessário retomar a conceitualização da prova. O vestibular de língua inglesa da UFRGS é uma prova de proficiência em língua estrangeira, composta por questões de múltipla-escolha, elaboradas com base em quatro textos e que exigem do candidato a compreensão textual e conhecimentos de gramática e vocabulário.

Analisamos as provas dos anos de 1992, 1994, 1996, 1998 e 2000 como forma de verificar quais são as competências exigidas dos candidatos para resolução das tarefas e como se apresenta o modelo de leitura proposto pela Universidade para que o candidato possa desempenhar-se bem em sua tarefa.

A partir dos dados apresentados no capítulo cinco desse trabalho, pudemos chegar a algumas conclusões. A primeira delas é que a distribuição das tarefas em compreensão textual, vocabulário e gramática sofreu poucas alterações. A parte de vocabulário foi a que mais sofreu modificações, passando de um percentual de 26% da prova, em 1992, para 40% da prova, em 2000. Isso demonstra que, embora se proponha uma abordagem textual interativa, tem-se privilegiado questões que podem ser vistas como de abordagem ascendente, ou seja, que partem da compreensão de itens lexicais mais simples para a compreensão do texto como um todo.

Também é importante salientar que não só no que diz respeito ao percentual da prova houve modificações. A tipologia das tarefas de compreensão de textos também sofreu alterações de 1992 a 2000. Enquanto as provas de 1992 e 1994 apresentavam pouca diferença quanto ao tipo de tarefas utilizadas, podemos perceber que com o passar dos anos foram sendo incorporadas à prova outros tipos de tarefas, exigindo do candidato outros tipos de estratégia, como de compreensão global do texto para poder definir seu objetivo ou título para o texto. Essa diversificação parece ser reflexo da proposta da comissão de vestibular, que define no manual do candidato um construto que pretende abordar todas as áreas envolvidas no processo de leitura, quais sejam as competências envolvidas nesse processo. As tarefas de vocabulário também passaram por um processo de transformação, pois deixaram de ser questões unicamente de tradução para exigir do candidato que também elabore a equivalência lexical na língua inglesa.

Contudo, parece-nos que o que de mais importante pode ser ressaltado das análises do capítulo anterior, no que diz respeito à distribuição e análise das questões propostas nas provas de vestibular é o fato de que se exige diversas estratégias do candidato para a solução de determinadas questões. Isto não seria problema se o conteúdo avaliado pelas questões fosse relevante para a compreensão global do texto, o que pela análise feita não parece proceder. Além disso, a diversidade de conhecimentos exigidos em uma única questão pode elevar o grau de dificuldade da mesma, gerando dúvidas e problemas para o candidato, principalmente para aquele que possui um grau de proficiência mais baixo.

A segunda conclusão a que se pôde chegar foi a de que o modelo de leitura proposto pela Universidade para ser de interação entre leitor e texto, prevê a autonomia da capacidade de leitura, ou seja, onde existem um escritor e um leitor anônimos. Isso pode ser comprovado pelo fato de que os textos são apresentados descontextualizados, isto é, fora de seu contexto original, sem nenhum organizador visual que possa ajudar o candidato a acessar seu esquema afetivo ou conhecimento prévio do tópico, bem como também não oferece o nome do autor do texto. Além disso, em geral os tópicos abordados não podem oferecer ajuda ao candidato para resolução das tarefas, uma vez que são distanciados da realidade de candidatos cuja faixa etária é, majoritariamente, adolescente. Podemos dizer que os tópicos se

apresentam divididos entre conhecimento geral e específico, mas que mesmo os textos de conhecimento geral nem sempre possuem uma estrutura textual reconhecível facilmente. Assim, o candidato poderá ter mais dificuldade em resolver as questões propostas, visto que não conta com títulos, elementos extralingüísticos ou estruturas textuais a que possa recorrer para poder resolver as tarefas.

A terceira conclusão que poderíamos levantar diz respeito ao nível de proficiência exigido pela prova de vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que propõe um vocabulário básico pelo manual do candidato, enquanto na verificação da análise dos textos pode-se perceber que estes poderiam estar enquadrados dentro do nível avançado + da ACTFL. Isso também pode gerar mais dificuldade para o candidato, não só pelo texto apresentar temas e estruturas complexas, mas porque o manual do candidato não especifica o que pode ser considerado como vocabulário básico. Pode-se perceber, desta forma, uma incoerência entre as especificações do manual do candidato e o que é exigido na prova.

A grande questão que fica, a partir dessas constatações, é a de que até que ponto essas incoerências podem afetar as qualidades mais importantes da testagem, tais como confiabilidade, validade, entre outras. Retomemos as qualidades da testagem no que diz respeito à prova de vestibular da UFRGS, cuja análise foi feita no capítulo anterior.

- a) Confiabilidade: Segundo HUGHES (1989), para que um teste seja confiável é preciso que o mesmo possua algumas especificações (seção 2.2.3). Ao analisar a prova, pôde-se encontrar problemas na redação dos enunciados, bem como erros de datilografia, os quais podem comprometer a resolução da tarefa pelo candidato. Sendo assim, embora se procure uma confiabilidade alta nos resultados, visto que o teste de múltipla-escolha favorece essa qualidade, a confiabilidade interna da prova sai prejudicada pelos problemas apresentados nos enunciados das questões.
- b) Validade: Para HUGHES (1989), um teste só é válido se mede aquilo que se propõe a medi. A partir do momento em que encontramos

discrepâncias entre o modelo proposto pelo manual do candidato e o encontrado na prova, também a validade dessa prova passa a ser afetada.

- c) Autenticidade: a autenticidade, enquanto qualidade essencial da testagem, diz respeito à relação que se pode estabelecer entre a tarefa no uso real da língua-alvo e a mesma no teste proposto (BACHMAN & PALMER, 1996). No caso das provas de vestibular da UFRGS percebe-se que os textos podem não ser originais (conforme manual do candidato) e aparecem retirados de seu contexto original, isto é, sem elementos extralingüísticos que permitam ao candidato perceber a tipologia textual. Além disso, alguns dos tópicos propostos pelos textos tratam de uma cultura específica, podendo prejudicar a autenticidade da prova na medida em que reduz a possibilidade do candidato acessar seu conhecimento prévio.
- d) Interatividade: essa característica, conforme BACHMAN & PALMER (1996), está relacionada à interação que ocorre entre o conhecimento lingüístico, do tópico e o esquema do candidato no sentido de construir o sentido do texto. Se existe dificuldade em estabelecer essa relação, na medida em que o esquema e o conhecimento prévio do candidato são difíceis de acessar, em função da falta de uma estrutura textual explícita e de organizadores visuais, como vimos na análise proposta na seção 5.3., também a interatividade da prova pode ficar comprometida.
- e) Impacto: embora não possamos definir somente através da prova, gostaríamos de argumentar que o impacto (ou efeito retroativo) que o vestibular possa ter sobre alunos do ensino médio talvez esteja associado ao fato de que a decisão a ser tomada com base nos escores obtidos pelo candidato é realmente importante, pois envolve sua vida profissional, e, também, de que a prova apresenta algumas discrepâncias entre a proposta do manual do candidato e o que se verifica na prática, o que gera problemas envolvendo as qualidades essenciais da testagem.

Uma forma de amenizar os problemas relativos às qualidades da testagem seria retomar os critérios de BACHMAN & PALMER (1996) no que diz respeito ao

desenvolvimento e uso dos testes, quais sejam, uma correspondência efetiva entre a proposta de desempenho para o teste e o uso real da linguagem, além de definir claramente o objetivo do texto e quais as possíveis interferências sobre este. A partir disso se poderia definir também qual o nível de domínio da língua a ser testado, bem como qual o nível de proficiência desejável para um candidato a uma vaga na universidade.

Cabe-nos ressaltar que o texto, enquanto instrumento de comunicação entre leitor e escritor, deveria ser trabalhado como uma forma de propiciar essa interação e não simplesmente como um objeto, cuja significação está fechada em si mesmo.

Também cabe salientar aqui que, da forma como está estruturada a prova de vestibular de língua inglesa da UFRGS, a mensagem que fica para os candidatos é que basta saber vocabulário e recursos lingüísticos, tais como conhecimento de regras gramaticais e estratégias de localização de informações no texto, para que se possa resolver as tarefas propostas. Essa idéia de compreensão de texto não se coaduna com o que está proposto no manual do candidato, conforme já foi mencionado na análise anterior.

Como professora de língua inglesa há treze anos, sei da importância que a prova de vestibular possui para um aluno conculinte de ensino médio e por isso acredito que uma vinculação da prova de língua inglesa da UFRGS com as novas abordagens da leitura provenientes da pesquisa em lingüística aplicada seria muito bem vinda entre as pessoas envolvidas nesse processo, quais sejam, alunos, professores, administradores escolares, organizadores e administradores da prova.

Muito ainda há de ser discutido sobre esse assunto, até mesmo porque pouco tem sido pesquisado sobre ele. Contudo, é fundamental que os pesquisadores e profissionais da área atentem para o fato de que a prova de vestibular de língua inglesa pode ser uma testagem que possui efeito potencial sobre as técnicas de ensino-aprendizagem do ensino médio e que, portanto, merece ser estudada com mais atenção.

Deve-se ressaltar, ainda, as limitações de pesquisa desse estudo, algumas delas sendo a impossibilidade de verificar a percepção do professor sobre a prova de vestibular da UFRGS, o alcance da pesquisa no que diz respeito ao número de provas avaliado, a análise de outras variáveis que influenciam no efeito retroativo da prova

de vestibular, e mesmo a possibilidade de contraposição desse estudo com o que está sendo proposto em outras universidades como forma de testagem de língua estrangeira no vestibular. Fica aqui a sugestão para que trabalhos futuros se dediquem a uma avaliação mais profunda desse assunto a fim de que possamos ter um perfil mais específico de como vem se desenvolvendo a testagem da língua estrangeira em nível de vestibular ou processo seletivo para entrada na universidade.

Enquanto percebemos que a prova de vestibular da UFRGS ainda privilegia o conhecimento metalingüístico e uma abordagem ascendente de leitura, é importante apontarmos para um modelo de leitura que esteja mais vinculado à realidade de uso da língua, pois sabemos da importância da leitura para nossos alunos, seja ela em língua portuguesa ou em língua estrangeira. Também, é necessário que os conceitos explicitados no manual do candidato estejam mais próximos do conhecimento do candidato, evitando assim que se encontre incoerências entre o modelo de leitura proposto pela universidade e o encontrado na prova.

A partir do momento em que tivermos uma prova de vestibular de uma universidade federal mais próxima do que realmente se espera de uma testagem de língua estrangeira, poderemos ter mais tranquilidade para trabalharmos com nossos alunos dentro de uma perspectiva mais abrangente do ensino de línguas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN Council on the Teaching of Foreign Language. **ACTFL Proficiency Guidelines**. New York, Hastings-on-Hudson. 1986.

ADJÊMIAN, C. **The transferability of lexical properties**. In: Gass, S.M. & SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1983, p.250-268

AEBERSOLD, Jo Ann & FIELD, Mary Ann. **From reader to reading teacher**. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON & LUTERMANI. **Cognition and reading: cognitives levels as embodied in test questions**. *Reading in a foreign language*, 5(2), 1989, p.253-270.

ALDERSON, Charles J. & WALL, Diane. **Does washback exist?** In: *Applied Linguistics*, Vol. 14, No 2. Oxford, Oxford University Press, June, 1993, p. 115-129.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford, Oxford University Press, 1990.

_____. **What does language testing have to offer?** In: *TESOL Quarterly*, Vol.25. No. 4, Winter, 1991, p.671-704.

_____. **The development and use of criterion-referenced tests of language ability in language program evaluation.** In: *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

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

CARREL, P.L. & EISTERHOLD, J. **Schema theory and ESL reading pedagogy.** In: *Tesol Quarterly*, vol. 17, 1983, p.553-573.

CARROL, J.B. **Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students.** In: *Testing the English Proficiency of Foreign students*. Washington, DC, Center for Applied Linguistics, 1961a. p.30-40.

_____. **The psychology of language testing.** In: Davies, 1968a, p.46-69.

CANALE, M. **On some dimensions of language proficiency.** In: OLLER, J.W.R. *Issues in language testing research*. Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1983b, p.333-342.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** In: *Applied linguistics*, Vol. 1, 1980, p.313-332.

ELS, Theo Van. **Language testing.** In: *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London, Edward Arnold Publishers Ltd., 1984, p. 313-332.

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

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir: naissance de la prison.** Paris, Gallimard, 1975.

GASS, Susan M. & SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: and introductory course.** New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994.

- GIMENEZ, Telma. **Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular.** In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, No. 34, Jul./Dez., 1999, p. 21-37
- HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching Language in Context.** Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1993.
- HANDSCHIN, Carl. **Handschin Modern Language Tests.** Yonkers, New York, World Book Company, 1919.
- HEBERLE, Viviane et al. **O Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto?** In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, (21):5-18, Jan./Jun. 1993.
- HENMON, V.A.C. **Henmon French Tests – Tests 1, 2, 3 and 4.** Yonkers, New York, World Book Company, 1921.
- HUDSON, Thom. **Theoretical perspectives on reading.** In: Annual Review of Applied Linguistics. Vol. 18. Cambridge University Press, 1998, p.43-60.
- HUGHES, Arthur. **Testing for Language Teachers.** Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- HILL, Clifford & LARSEN, Eric. **Children and Reading Tests.** Stamford, CT, Ablex Publishing Corporation, 2000.
- HILL, Clifford & PARRY, Kate. **The Test at the gate: Models of Literacy in Reading Assessment.** Tesol Quarterly, vol. 26, nº3, Autumn, 1992, p.433-461
- KIRSCHNER, Michael et al. **Avoiding obstacles to student comprehension of test Questions.** In: TESOL Quarterly, Vol. 26, No 3, Autumn, 1992, p.537-556.
- MOITA LOPES, João Paulo. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP, Mercado de Letras, 1996.

OLLER, John W. **Language Tests at School**. London, Longman Publishers Ltd., 1979.

_____. **Language tests at school: a pragmatic approach**. London, Longman publishers Ltd. 1979b.

OLSON, D. R. **From utterance to text: the bias of language in speech and writing**. In: Harvard Educational Review, Vol. 3, 1977, p.257-281.

PEIRCE, Ronny N. **Demystifying the TOEFL Reading Test**. TESOL Quarterly, Vol. 26, No. 4, Winter 1992, p.665-689.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública**. In: Trabalhos em lingüística Aplicada. Campinas, No 34 , Jul./Dez., 1999, p.7-20.

_____. **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública**. In; Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas. No. 34, Jul/Dez, 1999, p.7-20.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

SPOLSKY, Bernard. **Measured words**. Oxford, Oxford University Press, 1995.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. **Manual do Candidato Concurso Vestibular 2000**. Porto Alegre, COPERVES, 2000, p.34-35.

_____. **Prova de Língua Inglesa**. In: Concurso Vestibular 1992, p.10-14.

_____. **Prova de Língua Inglesa**. In: Concurso Vestibular, 1994, p.13-17

_____. **Prova de Língua Inglesa**. In: Concurso Vestibular, 1996, p.11-15.

_____. **Prova de Língua Inglesa**. In: Concurso Vestibular, 1998, p.9-13.

_____. Prova de Língua Inglesa. In: Concurso Vestibular, 2000, p. 8-11.

WIDDOWSON, H. **Teaching language as communication**. Oxford, Oxford University Press, 1978.

YORIO, Carlos A. **Some sources of reading problems for foreign language learners**. In: Language learning, Vol. 21, 1971, p.107-115.

ANEXO1

DESCRIÇÕES GENÉRICAS – LEITURA – DIRETRIZES ACTFL

Principiante - baixo	É capaz de identificar ocasionalmente palavras isoladas e/ou expressões maiores, desde que apoiado fortemente pelo contexto.
Principiante –médio	É capaz de reconhecer os símbolos de um sistema de escrita silábico ou alfabético, bem como caracteres de número limitado em um sistema que usa tais caracteres. O leitor pode identificar um número crescente de palavras e/ou expressões altamente contextualizadas, incluindo cognatos e empréstimos, quando apropriado. A compreensão raramente ultrapassa uma expressão simples por vez, sendo que a re-leitura pode ser necessária.
Principiante – alto	Tem um controle suficiente do sistema de escrita para poder interpretar a língua escrita em áreas de necessidade prática. A partir do momento em que o vocabulário foi aprendido, pode ler mensagens, expressões ou frases padronizadas com finalidade instrucional e direcional tais como alguns itens de cardápios, horários, escalas, mapas e sinais. Em algumas vezes, embora não de forma consistente, este leitor pode ser capaz de inferir significados do material em um nível levemente superior, desde que o contexto ou o conhecimento prévio extralingüístico possa ajudar.
Intermediário – baixo	Capaz de entender idéias principais e/ou alguns fatos de textos mais simples que lidem com necessidades pessoais e sociais básicas. Tais textos são lingüisticamente não-complexos e tem uma estrutura interna subjacente clara, por exemplo seqüencialmente cronológico. Eles trazem informações básicas sobre as quais o leitor faz somente suposições mínimas e às quais o leitor associa interesse e/ou conhecimento pessoal. Exemplos incluem mensagens com finalidades sociais ou informação para um público muito amplo, tais como anúncios públicos e instruções curtas e direcionadas que lidem com a vida pública. Ocorrem problemas de compreensão.
Intermediário – médio	O leitor é capaz de ler consistentemente textos coesos, mas simples, que lidem com uma variedade de necessidades básicas e sociais, com uma compreensão crescente. Tais textos ainda são lingüisticamente não-complexos e tem uma estrutura interna subjacente clara. Eles trazem informações básicas sobre as quais o leitor faz suposições mínimas e às quais o leitor associa interesse e/ou conhecimento pessoal. Exemplos podem incluir descrições curtas e direcionadas de pessoas, lugares e coisas escritas para um público amplo.
Intermediário – alto	É capaz de ler consistentemente textos coesos, mas simples, que lidem com necessidades básicas pessoais e sociais, com uma compreensão completa, e com os quais o leitor possui uma afinidade ou conhecimento pessoal. Pode compreender idéias e informações dos textos (descritivos e narrativos) em um nível mais alto. A complexidade estrutural pode interferir na compreensão, por exemplo, relações gramaticais básicas podem ser interpretadas de forma equivocada e referências temporais podem depender fundamentalmente de itens lexicais. Tem alguma dificuldade com fatores coesivos de discurso, tais como relacionar pronomes e referentes. Já que os textos não se diferem significativamente daqueles do nível avançado, a compreensão é menos consistente. Pode ter que ler o material diversas vezes para poder compreender.
Avançado	Capaz de ler prosa mais longa com diversos parágrafos, particularmente se apresentada com uma estrutura subjacente clara. A prosa consiste de padrões de frases familiares. O leitor consegue compreender as idéias e fatos principais e perde alguns detalhes. A compreensão se deriva não só do conhecimento situacional ou do assunto, mas do controle crescente da língua. Os textos deste nível incluem descrições e narrações tais como contos, informação bibliográfica, notas sociais, correspondência pessoal, cartas de negócios padronizadas e material técnico simples escritos para um leitor em geral.
Avançado – mais	Capaz de compreender pontos fundamentais do discurso escrito de nível superior em áreas de interesse ou conhecimento especializado. Capaz de entender partes do texto que são conceitualmente abstratas e

	<p>lingüísticamente complexas , e/ou textos que tratam de tópicos e situações não familiares, bem como alguns textos que envolvem aspectos da cultura da língua-alvo. Capaz de compreender os fatos a fim de fazer inferências apropriadas. Existe uma consciência emergente das propriedades estéticas da língua e de seus estilos literários, o que permite a compreensão de uma variedade maior de textos, incluindo os literários. Podem ocorrer problemas de compreensão.</p>
Superior	<p>Capaz de ler textos expositivos em prosa sobre assuntos não familiares e uma variedade de textos literários, com uma compreensão quase completa e em uma velocidade normal. A capacidade de leitura não depende do conhecimento do assunto, embora não se espere que o leitor compreenda textos que sejam fundamentalmente dependentes de conhecimento da cultura-alvo. Lê facilmente por prazer. Os textos de nível superior caracterizam-se por hipóteses, argumentação e opiniões fundamentadas e incluem padrões gramaticais e vocabulário comumente encontrados em leitura acadêmica/profissional. Neste nível, devido ao controle do vocabulário e estrutura geral, o leitor é quase sempre capaz de relacionar os significados que se derivam do conhecimento extralingüístico com significados que se derivam do conhecimento da língua, permitindo uma leitura homogênea e eficiente de diversos textos. Ainda podem ocorrer problemas ocasionais de compreensão; por exemplo o leitor pode ter alguma dificuldade com estruturas complexas não comuns ou expressões idiomáticas de baixa frequência. No nível superior, o leitor pode selecionar estratégias, ‘top-down’ ou ‘bottom-up’, que são mais apropriadas ao texto. O material neste nível inclui uma variedade de textos literários, editoriais, correspondência, relatórios gerais e material técnico de campos profissionais. Raramente é necessário a re-leitura, bem como também são raros erros de leitura.</p>
Distinto	<p>Capaz de ler fluentemente e acuradamente a maioria dos estilos e formas da língua relacionadas às necessidades acadêmicas e profissionais. Capaz de relacionar as inferências do texto ao conhecimento do mundo real e compreender quase todas as referências sociolingüísticas e culturais através do processamento da língua dentro do modelo cultural. Capaz de entender o uso de nuances e sutilezas por parte do escritor. Pode prontamente seguir turnos de pensamento imprevisíveis e a intenção do autor em materiais tais como editoriais sofisticados, artigos de jornais especializados e textos literários tais como romances, peças, poemas, bem como qualquer assunto direcionado ao leitor geral.</p>

ANEXO 2
Questionário aplicado aos alunos concluintes do ensino médio

ANEXO 3
Provas de Vestibular da UFRGS – Anos de 1992 a 2000

ANEXO 4
Manual do Candidato UFRGS / 2000