



**MEDINDO A HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM TESTES DE PROFICIÊNCIA:
REFLEXÃO PARA ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO
DE AVALIAÇÃO MAIS JUSTO E CONFIÁVEL**
**Measuring Reading Ability in Foreign Language Proficiency
Tests: A Reflexion for the Design of More Reliable and Fair Tests**

Gisele Werneck DIVARDIN (Universidade Tecnológica Federal do
Paraná, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

“Nada existe além do que é percebido.”
Percy B. Shelley

Abstract

In this paper, we argue about the need to reevaluate proficiency tests in foreign languages, especially those that test English. These evaluation instruments are widely used as a requisite for students applying for graduate courses, either Master's or Doctorate's programs, at higher education Brazilian institutions. To do so, we discuss issues concerning reading, which is the ability usually checked. Beginning from the assumption that reading is a social action and that a great majority of people in Brazil still faces problems reading in their mother tongue, we put forward an instrument of evaluation that, as far as possible, minimizes the interference of discursive knowledge and focuses on measuring the linguistic threshold of the target language without which no other knowledge can be accessed.

Key-words: *text; reading; proficiency tests; first language; target language.*

Resumo

O principal objetivo desse texto é discutir a necessidade de uma reavaliação dos testes de proficiência em língua estrangeira, com mais relevância o inglês. Esses instrumentos de avaliação são largamente





utilizados como um dos requisitos para ingresso em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, nas instituições de ensino superior no Brasil. Para tal, abordamos questões relacionadas sobre o ato de ler, já que é essa a competência geralmente avaliada. Partindo do pressuposto de que a leitura é um ato social e que a maioria da população brasileira ainda enfrenta problemas para ler textos na sua própria língua materna, propomos o uso de um instrumento de avaliação que, na medida do possível, minimize a interferência de conhecimentos outros e se concentre em medir aquele conhecimento linguístico mínimo necessário sobre a língua alvo, e sem o qual nenhum outro consegue ser acessado.

Palavras-chave: *leitura; testes de proficiência; língua materna; língua alvo.*



1. Introdução

No contexto histórico social no qual nos encontramos, entender uma língua estrangeira, o inglês mais precisamente, tem sido visto como essencial para nos inserirmos no mundo globalizado.

Dentro desse quadro, vê-se acentuada a habilidade da leitura de textos de divulgação científica como o saber mais necessário e indispensável para estudantes que ingressam em cursos de pós-graduação nas universidades. As demais habilidades parecem ocupar lugar de menor importância, visto que é a competência em leitura que os exames de proficiência em língua estrangeira se propõem a medir.

Para contextualizarmos este artigo, traçamos, primeiramente, um breve panorama sobre o ato da leitura numa perspectiva sociointeracionista e seu papel para o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante no contexto social no qual está inserido. Depois, traçamos um esboço do perfil do leitor brasileiro em língua materna. Além disso, observaremos as implicações desse desempenho da língua materna para a leitura em





língua inglesa. Finalmente, sugeriremos uma reavaliação dos exames de suficiência em língua inglesa¹.

2. O ato da leitura e sua importância

Indiscutivelmente, a leitura está presente em muitas de nossas atividades diárias e rotineiras. Consultar um número na lista telefônica, ler um recado deixado por um amigo, uma receita que queiramos experimentar, um rótulo de produto para checarmos os ingredientes, um *e-mail* para nos comunicarmos com os amigos, um manual para operarmos um equipamento que acabamos de comprar, um jornal ou uma revista para nos atualizarmos, um romance para nos distrairmos, um memorando para executarmos tarefas no âmbito escolar ou profissional são exemplos de algumas práticas sociais nas quais a leitura está envolvida.

O processo da leitura, contudo, se inicia muito antes de sermos capazes de decorar o alfabeto para decodificarmos palavras isoladas, frases e, por fim, textos contínuos com os mais diversos propósitos pragmáticos como os acima listados. Numa tentativa de entendermos acontecimentos e desvendarmos os segredos dos fenômenos que nos rodeiam, desde nossa tenra infância, somos impelidos, quase que instintivamente, a nos engajar num processo de leitura que precede aquele das letras num pedaço de papel: a leitura do mundo. Dessa forma começamos a “ler um gesto”, “um olhar”, “o tempo”, “um objeto”, “uma gravura ou pintura”, “uma escultura”, ou seja, diferentes textos, além daqueles constituídos por letras aos quais comumente nos referimos. Sendo assim, quando falamos em leitura, podemos ter em mente não somente alguém lendo um texto num jornal, revista ou livro, mas também uma pessoa vislumbrando a realidade que a rodeia, em suas diferentes manifestações, numa tentativa de compreendê-la melhor.

1. Temos a intenção de propor um modelo de prova de proficiência que abarque as necessidades dos alunos cujo interesse seja o de ingressar em cursos de pós-graduação na UTFPR – Campus Ponta Grossa, Paraná. No entanto, esse artigo corresponde à parte inicial de nosso trabalho de doutorado. Por esse motivo, ainda não há dados conclusivos.





Antes de prosseguirmos, parece-nos importante esclarecer que o presente artigo enfocará o processo da leitura do texto escrito. Tal importância surge do fato de a palavra texto, numa acepção discursiva pós-estruturalista, não apenas significar um conjunto de frases e parágrafos em sequência que compõe um objeto escrito, mas, também, referir-se a qualquer elemento passível de interpretação e atribuição de significado que devem ser desconstruídos. O mesmo ocorre com a palavra leitura, que, como veremos a seguir, também sob a influência da mesma perspectiva pós-estruturalista, é usada para interpretar coisas outras além de letras escritas.

Quando nos engajamos numa atividade de leitura de um texto escrito, motivados por um propósito pragmático ou não, nos envolvemos num processo de construção de significado. Atribuimos significados não somente às palavras que constituem o texto, mas também – num processo que acontece de forma simultânea – testamos hipóteses e fazemos previsões, utilizando nosso conhecimento de mundo, sobre o que vamos encontrar no texto.

Dessa forma, podemos dizer que o ato da leitura não é simplesmente transmissão de informação, mas sim construção de significado, já que leitores com conhecimentos de mundo distintos podem atribuir significados diferentes ao mesmo texto. É importante salientar que até um mesmo leitor pode atribuir diferentes significados a um mesmo texto, quer quando realiza diferentes leituras em diferentes momentos, quer num mesmo momento de leitura.

Parece-nos relevante, à guisa de esclarecimento, tecer algumas palavras sobre o processo de construção de nosso conhecimento de mundo. Abreu (2005: 84) refere-se a esse conhecimento como “repertório” e acrescenta que o adquirimos ao longo da nossa existência. Esse saber varia de indivíduo para indivíduo e, no mesmo indivíduo, de momento a momento. O autor define-o como um conjunto de informações e experiências que começa a se desenvolver em cada indivíduo dentro da família e, mais tarde, se expande ao longo da nossa existência com experiências vividas no âmbito familiar, social, profissional, cultural e afetivo. O repertório é muito importante e é ele que





nos permite, usando o exemplo citado por Abreu (2005: 85), interpretar sentenças como “mamãe está cozinhando” como “mamãe está fazendo comida” e não como “mamãe está dentro de um caldeirão para servir de almoço”. Tais informações, que são armazenadas em nossa memória, são resgatadas e levadas para o texto no momento da sua leitura. É o nosso mundo particular, formado pelas percepções e interpretações dos fatos e acontecimentos que vivenciamos em nossas vidas diárias, que irá interagir com o mundo particular do escritor. É essa relação que construirá o sentido do texto.

Outro exemplo que nos ajuda a entender melhor a formação do nosso repertório individual de mundo é o citado por Martins (1982: 8). Ela lembra-nos de quantas vezes olhamos objetos comuns, como um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los enxergado de fato. Um belo dia deparamo-nos com um deles como se fosse algo novo. Começamos, então, a nos indagar e tentar entender o porquê daquele objeto ter passado completamente despercebido diante dos nossos olhos por tanto tempo. Subitamente conferimos a ele um significado que parecia não estar lá até então. Passamos a olhá-lo e enxergá-lo de uma forma especial, estabelecendo com ele uma relação. Podemos dizer que, finalmente, *lemos* o vaso ou o cinzeiro. Nas palavras de Martins (1982: 9), “Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderam a algo para o que já estavam potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis”. O mesmo pode acontecer com a leitura de um texto escrito.

Com frequência, quando não conseguimos fazer relações com nossas experiências de vida e necessidades pessoais, lemos um texto de maneira superficial, desinteressada, descomprometida, desmotivada e mecânica. Existe uma grande possibilidade de abandonarmos a leitura porque não conseguimos dar sentido a ela, não conseguimos fazer relações com nossas experiências anteriores porque esse escrito não nos diz nada. Assim como Martins (1982: 10), referimo-nos a Paulo Freire (2006: 20) para estabelecer a relação de importância entre o decodificar letras impressas e o conhecimento de mundo: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.





Quem aprende a ler e a envolver-se em práticas de leitura torna-se uma pessoa diferente, pois adquire outro estado, outra condição, à medida que seu conhecimento prévio, repertório, é modificado pela leitura, e esse, por sua vez, agora mais ampliado, enriquecido, expandido, lhe permite revelar novos significados na leitura da palavra, e assim consecutivamente. É através da leitura que o homem adquire novos conhecimentos e, com eles, aumenta sua capacidade de refletir e opinar acerca dos fatos que o rodeiam.

“A leitura oferece também uma contribuição para o funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos e valores.” (Santos, 1990a; Witter, 1997 apud Oliveira et al., 2003).

3. A leitura e a realidade brasileira

O Jornal *Gazeta do Povo* (15 de junho de 2008) traz a reportagem intitulada “Em letras miúdas”, que relata a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, recém divulgada pelo Instituto Pró-Livro. O estudo tem como público-alvo estudantes da escola pública (85% dos entrevistados), nas classes C e D (81%), enfocando, dessa forma, o segmento menos privilegiado da população brasileira. Os dados revelam, em linhas gerais, que os leitores se tornam mais assíduos na medida em que se aproximam do ensino superior. Eles mostram, também, que a escola não está conseguindo formar leitores para a vida inteira e sim para enfrentar situações escolares de caráter imediato: 70% dos livros lidos são didáticos, distribuídos pelo MEC. A situação fica ainda mais alarmante quando nos deparamos com a realidade de que 42% dos entrevistados enfrentam dificuldades básicas com o livro, ou seja, 17% lêem muito devagar; 11% não têm paciência com as letras; 7% não compreendem o que está escrito, e outros 7% não conseguem se concentrar. O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais mostra mais uma variável importante nesse estudo: dos 10.000 pais brasileiros entrevistados, 58% têm o ensino fundamental incompleto; somente 3% têm diploma universitário, e três quartos nunca ou raramente lêem jornais e livros.



Sem a pretensão de discutir aqui em quem recai a responsabilidade por estarmos enfrentando dificuldades com o fraco desempenho e a falta de interesse dos alunos pela leitura – o governo, a escola, os professores, a desordem moral, a família, a sociedade –, vejamos os resultados de duas avaliações de leitura realizadas com nossos alunos, que corroboram a difícil situação da população brasileira para ler e compreender textos: a primeira, feita pelo teste internacional PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, na qual o Brasil ficou entre os últimos cinco países, com uma nota média inferior a quatro pontos, numa escala de 1 a 8, e a segunda, realizada pelo INEP, no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em alunos do ensino básico, que revela que a compreensão teve êxito em cerca de apenas 50-60% das situações (Marcuschi, 2008: 230).

Diante do exposto, é impossível ignorar os vultosos desafios que os educadores, juntamente com os gestores públicos de educação, têm de enfrentar para causar transformações profundas na educação pública do país, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura. Ler é uma das competências que merece especial atenção por parte dos nossos educadores, pois, como mostram as pesquisas, é essa uma das principais dificuldades enfrentadas pelo estudante brasileiro.

As políticas educacionais brasileiras ocuparam-se por muito tempo em ensinar a população a ler e escrever. Os tempos atuais, porém, são outros. Não estamos sugerindo que o analfabetismo seja um problema resolvido e que não mereça mais nossa atenção. Infelizmente, ainda temos muitas pessoas no Brasil globalizado e informatizado de hoje que não dominam o mais básicos dos saberes: o de ler e escrever.

A nova realidade social, no entanto, exige mais do que saber ler e escrever. Não basta decodificar palavras de forma mecânica. É preciso compreendê-las e interpretá-las para envolver-se em práticas sociais de leitura. “É preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz





continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento²” (Soares, 2006: 20, grifo nosso).

Por se tratar de uma habilidade que é desenvolvida continuamente ao longo de vários anos num esforço conjunto da escola com a família e, preferencialmente, a partir de tenra idade, depende de uma política social forte. Apesar dos esforços por parte dos órgãos responsáveis pelo ensino no Brasil, por meio de programas de incentivo a leitura, como “Todos pela Educação” e “Educar para Crescer”, ainda temos um longo caminho para trilhar até atingirmos índices satisfatórios entre os estudantes brasileiros em todos os níveis de educação.

4. A leitura na aula de língua inglesa

É voz corrente que a língua inglesa ganhou importância e prestígio internacional no mundo globalizado em que vivemos atualmente. Ela tornou-se instrumento de comunicação não somente no mundo dos negócios, mas expandiu sua influência para todos os níveis de ensino.

Com um olhar crítico, percebemos que há sólidas razões para a dominação da língua inglesa como a língua mais amplamente falada em todos os países não-anglófonos (Biplan, 2005: 134). Não cabe aqui elencar todas e discuti-las detalhadamente³. Lembramos, apenas, que os motivos podem ir desde sua suposta e relativa facilidade, do ponto de vista estrutural, até a hegemonia econômica e cultural dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha no concerto internacional (Biplan, 2005: 134).

2. Tendo em vista a complexidade do conceito letramento com seus diferentes entendimentos e desdobramentos – letramento crítico, letramentos múltiplos, letramento funcional – e o exíguo espaço disponível, não faremos incursões pela bibliografia hoje disponível sobre o assunto. Sugerimos, porém, como leitura obrigatória, UNESCO (2006); Street (2003); Soares (2006); Jordão (2007a & 2007b).

3. Para uma visão mais abrangente das razões e do impacto da hegemonia da ideologia americana na sociedade brasileira, sugerimos a leitura de “Vulnerabilidade ideológica e hegemonia cultural – Parte I”, autoria do secretário-geral do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, publicado pela Agência Latinoamericana de Informação e reproduzido no Jornal *Hora do Povo*, ano XVIII, n. 2.666, de 14 e 15 de maio de 2008.





Como dissemos no início do artigo, o sujeito, no ato da leitura, indiferentemente da língua na qual está lendo, traz tanto conhecimentos linguísticos quanto discursivos para a realização desse processo. Entenda-se aqui por conhecimento discursivo todo conhecimento de mundo amalhado ao longo de nossa existência, como as estratégias e habilidades de leitura.

Não vamos aqui nos dedicar às diferentes visões de leitura para salientarmos suas virtudes e ineficácias. Basta-nos afirmar que acreditamos, como descrito na literatura, que o processo de leitura se realiza através de processos ascendentes (*bottom-up*) e descendentes (*top-down*). Esses, por sua vez, ora operam independentemente, ora interagem simultaneamente, ou, ainda, se comportam de forma a compensar deficiências em algum dos conhecimentos necessários para sua realização.

Para termos uma melhor ideia do volume da bagagem de conhecimento discursivo que nosso aluno traz para as aulas de leitura em língua inglesa, faz-se necessário, mesmo que de modo rápido e sucinto, que olhemos para a prática de leitura de textos em sala de aula na língua materna, ou seja, a língua portuguesa. Dessa forma, teremos uma melhor noção das dificuldades encontradas pelos alunos quando esses precisam ler textos em língua inglesa, já que, como vimos, o conhecimento discursivo é usado independentemente da língua.

Somente no início dos anos 90 o texto passa a ser utilizado como suporte na sala de aula para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura em língua portuguesa no Brasil, como resultado da incorporação dos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros aos PCNs (Brasil, 2000) de língua portuguesa (Lima, 2008: 89). “Essas estratégias de ensino são empregadas com o intuito de que os alunos produzam textos mais interessantes, coesos e coerentes e, na leitura, tornem-se leitores mais hábeis pela observação dos aspectos textuais” (Lima, 2008: 89).

Quase vinte anos já se passaram. Período relativamente longo para solidificarmos mudanças, mas, decididamente, não extenso o





suficiente para começarmos a colher frutos maduros na esfera da educação. Muitas são as dificuldades encontradas, sendo, do nosso ponto de vista, a mais árdua aquela que os professores, responsáveis pela implementação das mudanças, têm de enfrentar. Suas práticas de ensino, inegavelmente baseadas numa metodologia que priorizava a análise da língua e da gramática, precisam ser modificadas para dar lugar a uma prática que privilegie uma visão sociointeracionista da linguagem. Sendo assim, antes de partir para modificar uma situação presente, o professor terá que efetuar mudanças no seu próprio modo de pensar para, eventualmente, poder agir. Tarefa nada fácil.

Transportemos, agora, esse pano de fundo para o contexto ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, mais especificamente para o ensino de leitura⁴. Como estudos revelam, sabemos que a leitura em língua estrangeira, do ponto de vista cognitivo, se operacionaliza por meio da integração de conhecimentos linguísticos com conhecimentos discursivos. Esses, por sua vez, são construídos à medida que o sujeito interage socialmente no âmbito familiar e escolar; aqueles, apresentados pelos professores nas instituições de ensino público e privado, ou em institutos de ensino de línguas estrangeiras.

Dadas as condições sociais desfavoráveis enfrentadas pela maioria da população brasileira, que não favorecem e estimulam o hábito da leitura, e ao fato das recentes e, por essa razão, ainda incipientes mudanças metodológicas aplicadas ao ensino de leitura em língua materna, podemos afirmar, seguramente, que a bagagem que nossos alunos trazem para as aulas de leitura em língua estrangeira não é muito grande.

Assim como o professor de língua portuguesa está passando por um período de transição de uma visão de linguagem baseada na decifração de um código para uma visão com bases sociointeracionistas, o professor de língua inglesa também tem encontrado dificuldades. Muito se tem dito e escrito a respeito da importância de se ensinar língua usando

4. Para uma discussão mais abrangente sobre o lugar da leitura na aula de língua estrangeira, ver Paiva (2000 & 2005).





textos. O que o professor precisa saber e como deve fazê-lo na prática contínua, entretanto, é um assunto não tão abordado.

5. Testando leitura para os cursos de pós-graduação

Com o progresso dos saberes e a crescente necessidade de adquiri-los para impulsionar suas carreiras científicas ou profissionais, estudantes de diferentes ramos da ciência têm recorrido aos cursos de pós-graduação para expandir os conhecimentos adquiridos na graduação e, assim, alcançar superior competência.

Diante da importância do papel das línguas estrangeiras para a disseminação do conhecimento adquirido no mundo acadêmico-científico, o Conselho de Ensino Superior, no parecer 977/65, determinou que a capacidade de leitura em línguas estrangeiras nos cursos de pós-graduação fosse aferida. Embora o termo proficiência em língua estrangeira⁵ esteja associado, no contexto acadêmico brasileiro, tanto às habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) quanto às produtivas (fala e escrita), em qualquer língua que não o português, nota-se que é a habilidade de ler e interpretar textos acadêmicos em língua inglesa a mais utilizada.

Dessa forma, a maioria das universidades brasileiras passou a exigir que os alunos candidatos que desejem ingressar em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, submetam-se a exames de proficiência em língua estrangeira. Munidos dessa competência, os alunos candidatos serão capazes de acessar e utilizar informações nas mais diversas áreas do mundo científico-tecnológico, que são, via de regra, produzidas e disponibilizadas em artigos de divulgação científica em língua inglesa.

5. Para a finalidade do presente artigo, quando se falar em testes de proficiência, se estará tratando dos testes de leitura em ESP – English for Specific Purposes – desenvolvidos e aplicados em universidades brasileiras, mesmo para aquelas instituições que adotam outras determinações, como é o caso da UTFPR, onde o nome adotado é suficiência de leitura em língua inglesa.





Cientistas brasileiros recorrem à língua inglesa para divulgarem seus trabalhos, motivados, de acordo com Paiva & Pagano (2001), pelas seguintes razões: (a) alcançar uma audiência especializada, a qual existe somente no estrangeiro, enquanto comunidade ou grupo de acadêmicos; (b) para alcançar a maior gama possível de leitores; e (c) para ganhar “prestígio”.

Ammon (2001) aponta fatores que contribuem para transformar o inglês em Língua Franca na comunidade científica: (1) é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) é adotado em mais de 70% das publicações científicas; (3) é a língua de expediente na maioria das organizações internacionais; e (4) é a língua estrangeira mais ensinada no mundo⁶.

Outros autores, ora defendendo de forma explícita o ensino da língua inglesa, ora apenas mencionando a importância do aprendizado de outra língua para integrar-se no mundo acadêmico e profissional, sem, contudo, apontarem a língua inglesa como a mais importante, parecem compartilhar a notoriedade que o aprendizado de uma língua estrangeira ganhou nos últimos anos. Vejamos alguns: Eco (1977) enfatiza a necessidade de uma proficiência mínima na leitura em uma ou duas línguas estrangeiras, o que possibilitará a compreensão de textos científicos em diferentes ramos da ciência e de disciplinas; Sago (1998: vi) diz que “no ensino de terceiro grau, por exemplo, a leitura de textos em inglês tem recebido uma atenção crescente, uma vez que esse idioma tem sido visto como *língua franca* da comunidade acadêmica, na qual se veicula uma considerável parcela das publicações científicas da atualidade”; em Rajagopalan (2005: 135), ao dizer que “a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”; e Biplan (2005: 133), ao afirmar que “o inglês transformou-se no esperanto dos negócios e se supõe que toda pessoa o fale ou ao menos se vire numa situação de emergência”.

6. Para saber mais sobre inglês como língua franca/global/internacional e sua influência no ensino da língua, ler Dewey (2007); Hasan (2003); Jenkins (2006); Seidlhofer (2004 & 2005) e Sifakis (2007).





Já que os futuros candidatos às vagas ofertadas nos cursos de pós-graduação sairão das instituições de ensino superior brasileiras, vejamos o que Oliveira et al. (2003: 2) diz a respeito da habilidade de leitura entre os estudantes universitários brasileiros, quando eles chegam ao final de seus cursos: “[...] com sérias deficiências no conhecimento, resultado de uma baixa habilidade em leitura e, em especial, a incapacidade de abstrair as idéias mais importantes de um texto, necessárias para seu conhecimento e qualificação no mercado profissional”. Vale lembrar, também, que muitos deles já tiveram seus conhecimentos de leitura em língua materna aferidos, nos diversos graus de ensino, por meio de testes de rendimento escolar adotados no Brasil para medir a qualidade do ensino público: o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), popularmente conhecido como “Provão”. O vestibular⁷, outro exame utilizado no Brasil, além de avaliar a capacidade de leitura em língua portuguesa, também o faz em língua inglesa. Para que o aluno tenha um bom desempenho nesse idioma, mesmo que a prova, na maior parte das vezes, privilegie o conhecimento discursivo, é necessário, como pesquisas apontam (Alderson, 1984), um mínimo de competência linguística na língua-alvo para que tal conhecimento seja deflagrado.

Levando em consideração o que até então foi dito a respeito: (a) da formação do leitor brasileiro em língua materna e a implicação desta em sua formação como leitor em língua estrangeira; (b) da sua participação em testes de desempenho nos diferentes níveis de educação que testam, dentre outras habilidades, sua capacidade de leitura; (c) da necessidade de se avaliar o desempenho de leitura em língua inglesa dos alunos ao ingressar em cursos de pós-graduação; e, finalmente, (d) do fato de os alunos universitários apresentarem uma baixa habilidade de leitura em língua materna, analisemos agora os resultados das provas de proficiência de língua inglesa, as quais utilizam questões abertas,

7. Para uma visão crítica das provas de inglês do vestibular preparadas pela UNICAMP, ver Tumolo (2006). De acordo com o autor, elas apresentam atividades que subjazem uma concepção de leitura que requer um leitor capaz de usar conhecimento prévio para interagir com o texto. Na sua visão, exames que privilegiam esse conhecimento, bem como características culturais e sociais, estão contribuindo para uma exclusão social.



aplicadas nos últimos anos aos alunos de pós-graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa, Paraná:

DATA	TOTAL DE ALUNOS	APROVADOS
04/08/2006	09	01
02/03/2007	40	20
03/08/2007	32	12
29/11/2007	24	16
29/02/2008	59	37

Tabela 1: Resultado Prova Proficiência

Dentre os possíveis fatores de influência sobre o índice de aprovação dos examinandos, destacamos três: o fato de as questões tomarem por base as habilidades de leitura, visto que nossos alunos não são leitores proficientes nem na sua língua materna; o conhecimento prévio sobre o assunto dos textos; e a dificuldade de se corrigir provas com questões subjetivas quando, na maior parte das vezes e por razões das mais diversas, elas são corrigidas por um único corretor. Além do mais, como muito bem lembra Tumolo (2006: 2), questões abertas e interpretativas “implicam necessariamente assumir que os elaboradores e corretores têm a compreensão correta, o que pode ser um equívoco”. O autor ainda acrescenta: “Quanto mais aberto um texto, maior a contribuição do conhecimento de mundo e do assunto para sua interpretação. Assim, candidatos com diferentes conhecimentos de mundo poderão ter diferentes interpretações, mais associadas às suas culturas e classes sociais” (Tumolo, 2006: 2). Nossa experiência pessoal e profissional com exames que trazem questões desse tipo tem nos apontado para o baixo grau de validade e confiabilidade⁸ que tal procedimento proporciona. Para um teste ser válido, precisa medir as habilidades que correspondem àquelas que os alunos realmente precisam ou precisarão usar para desempenhar suas tarefas. Para um teste ser confiável, é necessário que produza um resultado que seja repetido, ou seja, um resultado semelhante se corrigido por outro examinador ou se o aluno fizer outra prova do mesmo tipo e extensão.

8. Para saber mais sobre validade e confiabilidade em exames, ver Watkins (1997).



Voltemos nossa atenção àqueles professores cuja tarefa é a de elaborar, aplicar e corrigir testes de proficiência em língua inglesa nas universidades brasileiras. Dentre as dificuldades enfrentadas para confeccionar testes de proficiência válidos e confiáveis, está a incipiente formação de nossos professores de língua. Nesse quesito, Romão (2005: 16) acrescenta: “Infelizmente, tanto nos cursos de formação de docentes quanto nas eventuais capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos, o tema de avaliação tem sido pouco tratado”. O educador também reconhece que a falta de literatura especializada disponível, principalmente em língua portuguesa, bem como a complexidade do assunto – que, na maioria das vezes, é tratado com linguagem técnica e filosófica – limitam o número de docentes que aceitam o desafio de compreendê-la e aplicá-la.

Apesar desses obstáculos, os professores de língua inglesa são constantemente solicitados pelos departamentos das universidades públicas brasileiras para elaborar testes de proficiência para alunos que estão ingressando em programas de pós-graduação. Diante do desafio, parecem-nos restar três possibilidades: (1) contar com nossa intuição, baseada, na maior parte das vezes, em testes preexistentes, formulados sem nenhum rigor científico; (2) decidir adotar/transplantar/importar um instrumento de avaliação que, pelo simples fato de ter sido elaborado por uma instituição internacional e anglófona, já ganha legitimidade entre aqueles que ainda não se libertaram da consciência colonizada; (3) enfrentar o desafio e se lançar de corpo e alma para aprender o que for necessário para elaborar testes que não somente obedeçam a rigores científicos, mas também levem em conta as características e necessidades específicas da sociedade na qual nossos alunos vivem.

Temos notado que algumas universidades brasileiras vêm utilizando exames internacionais, como o TOEFL e o IELTS, para avaliar a competência em língua inglesa. Indiscutivelmente, são exames que apresentam uma concepção de leitura, de construto e de um método de pontuação seguros e, sobretudo, são válidos e confiáveis. Contudo, eles foram desenvolvidos sem se levar em consideração as necessidades reais e o contexto no qual os alunos de pós-graduação estão inseridos. A educação brasileira, é verdade, vem melhorando. Mas ainda está, como bem sabemos, distante dos padrões americanos e europeus.





O embaixador brasileiro Samuel Pinheiro Guimarães discorre, de forma muito interessante, sobre esse assunto: “A vulnerabilidade ideológica faz com que as elites intelectuais e dirigentes procurem ver sempre em modelos estrangeiros as soluções para seus problemas. Vão elas buscar modelos institucionais no exterior, estratégias econômicas [...], modelos educacionais. Esquecem que esses modelos e teorias foram desenvolvidos com base na experiência histórica de sociedades que tiveram evolução e características distintas da brasileira [...] Assim, esses modelos e teorias transplantados para o Brasil definham e degeneram...” (Guimarães, 2008).

Outro fato que temos notado em instituições superiores de ensino é a constante e insistente utilização de provas com questões abertas para aferir a capacidade de leitura em língua estrangeira. Tal procedimento é um dos reflexos da concepção de leitura como prática social, a qual vem sendo amplamente discutida e adotada entre os profissionais envolvidos no ensino de línguas no Brasil.

Sabemos e concordamos que compreender um texto, independentemente da língua na qual ele está vinculado, extrapola as conhecidas análises limitadas ao nível morfossintático, pois como Beaugrande (1997:10 apud Marcuschi, 2008: 72) postula, “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Acreditamos, porém, que para um instrumento de avaliação ser válido e confiável, deve eliminar o fator subjetividade inerente às provas com questões abertas, o que dificulta a correção. Na prática, é quase impossível prever todas as possíveis respostas corretas, e é nesse ponto que questões de ordem subjetiva começam a aparecer, resultando, muitas vezes, numa única prova recebendo diferentes notas de diferentes examinadores (Scott, 1981:45).

Algumas pesquisas recentes nos encorajam a pensar que o maior problema dos alunos leitores em língua estrangeira não diz respeito ao conhecimento da estrutura dessa língua, mas, sobretudo, à sua pouca experiência de leitura, resultado de uma política social que vem





contribuindo bem pouco para a formação de leitores que enxerguem além das obviedades. Em outras palavras, esses leitores teriam as mesmas dificuldades de leitura se lessem, em português, os mesmos textos que leram em língua estrangeira (Nery, 2003: 13-15).

Por outro lado, estudos também revelam que uma leitura eficiente, cuidadosa e detalhada em língua estrangeira requer, além de outros fatores, conhecimento de vocabulário (Scaramucci, 1995; Procailo, 2007). Parece-nos seguro afirmar, então, que por mais habilidoso que seja um leitor na sua língua materna, a falta de um vocabulário e conhecimentos mínimos da estrutura sintática da língua-alvo impedirão que esse leitor acione seus esquemas cognitivos de bom leitor (Alderson, 1984).

Diante dessa afirmação – e lembrando que continuamos a acreditar que a leitura é um processo social que transcende um decifrar de signos linguísticos colocados no papel, e que se realiza com a interação do mundo do leitor com aquele do escritor –, defendemos uma forma de avaliação que além de eliminar o fator subjetividade, permita avaliar os conhecimentos mínimos da estrutura sintática e lexical da língua inglesa, na realização de diferentes tarefas que enfoquem o processo da leitura, já que eles se mostram imprescindíveis para o acionamento de quaisquer outros processos cognitivos de ordem superior.

Ao propormos uma avaliação que privilegie o exposto, estaremos resolvendo alguns problemas que parecem afligir professores de língua inglesa: (a) os questionamentos sobre até que ponto as provas de proficiência em leitura, num momento tão crucial na vida dos nossos alunos, não estão sendo instrumentos de um processo seletivo e excludente, ao se privilegiar provas que se fundamentam teoricamente em modelos de leitura descendentes e que, dessa forma, se apóiam mais no conhecimento discursivo do que linguístico (Tumolo, 2006); (b) a visão de algozes que fecharão as portas para o futuro de nossos alunos, quando as condições sociais, aliadas às avaliações que lhe foram aplicadas até então, ainda não o fizeram; (c) o fato de estarmos desenvolvendo um instrumento de avaliação que seja um espelho mais fiel das recentes pesquisas sobre avaliação e leitura em língua estrangeira.





Para tal, sugerimos, inicialmente, um cuidadoso levantamento para se conhecer quais gêneros textuais em língua inglesa são mais usados no decorrer do curso; as tarefas exigidas a partir da leitura desses textos, bem como outras necessidades específicas exigidas pelos programas. Os coordenadores de departamentos, e também os educandos, devem ser consultados nesse levantamento. A nosso ver, são realmente eles os conhecedores das exigências da realidade acadêmica, lembrando que a habilidade julgada necessária em um programa de pós-graduação é geralmente a habilidade de ler e compreender textos escritos em inglês.

6. Considerações finais

Pode até parecer uma contradição se pensar em ensinar e avaliar língua estrangeira em uma sociedade em que apenas aproximadamente 25% da população maior de 15 anos é, de fato, constituída por leitores, num país em que a leitura de livros ainda é condicionada ao espaço escolar. Porém, somos, sim, o país da contradição, e talvez aí resida nossa possibilidade de superação.

Além da tarefa de ensinar a ler e escrever em língua materna, os professores ainda têm de ensinar a ler em língua inglesa, uma vez que ela se tornou um instrumento indispensável de acesso ao conhecimento nas diferentes esferas da sociedade atual. No papel de avaliadores de língua inglesa, no momento em que nossos alunos ingressam nos programas de pós-graduação nas diversas instituições de ensino superior brasileiras, não podemos desconsiderar a realidade social na qual esses alunos estão inseridos e as exigências sociais da contemporaneidade.

Para tal, devemos abraçar a difícil e complexa tarefa de desenvolver instrumentos de avaliação que sejam ao mesmo tempo justos, confiáveis e coerentes com as mais recentes e atuais pesquisas sobre leitura em língua estrangeira. A literatura disponível nessa área aponta para estudos que parecem comprovar que, sem um mínimo de conhecimento da estrutura e vocabulário da língua-alvo, o leitor, por mais experiente, não consegue acessar seu conhecimento de mundo que lhe permita uma interação satisfatória com um texto escrito.





O fato de pretendermos privilegiar temas vinculados a questões léxico-gramaticais, para a elaboração de atividades que componham um instrumento de avaliação de língua inglesa que foque no processo da leitura e não no produto, não significa que defendamos o retorno a uma visão de linguagem como código passível de decifração. Como já mencionamos ao discutir a questão do papel do conhecimento linguístico no aprendizado da leitura em inglês como língua estrangeira, a competência dessa habilidade requer, num primeiro momento, conhecimentos não só discursivos, mas também sobre os aspectos formais da língua.

Embora a nova visão de linguagem esteja motivando os professores de inglês a reservar cada vez mais espaço nos materiais didáticos para atividades de leitura que incorporem os preceitos apregoados por essa nova perspectiva, não podemos esquecer a importância dos aspectos léxico-gramaticais no desenvolvimento da competência comunicativa da habilidade de leitura em língua inglesa, a qual não se restringe a conhecimentos sobre os processos de comunicação.

Recebido em: 08/2009; Aceito em: 04/2010.

Referências Bibliográficas

- ABREU, A.S. 2005. *Curso de redação*. São Paulo: Editora Ática.
- ALDERSON, J.C. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. In: J.C. ALDERSON & A.H. URQUHART, (Eds), *Reading in a foreign language*. New York: Longman. pp. 1-27.
- AMMON, U. 2001. *The dominance of English as a language of science*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BEAUGRANDE, R. de 1997. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex.
- BIPLAN, P. 2005. O esperanto dos negócios. In: Y. LACOSTE (Org.), *A geopolítica do inglês*. Parábola Editorial: São Paulo.





- BRASIL. 2000. Parâmetros Curriculares Nacionais – linguagem, códigos e suas tecnologias do ensino médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF.
- DEWEY, M. 2007. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, **17.3**: 332-354.
- ECO, U. 1977. *Come si fa una tesi di laurea*. 1.ed., s.l. Casa Editrice Valentino Bompiani & C.S.P.A. (trad. it. de Gilson César Cardoso de Souza, 2007, *Como se faz uma tese*,. 21.ed.). São Paulo: Editora Perspectiva, IX-174.
- Jornal Gazeta do Povo, 2008. Em letras miúdas (editorial em 15 de julho de 2008).
- FREIRE, P. 2006. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- GUIMARÃES, S.P. 2008. Vulnerabilidade ideológica e hegemonia cultural – Parte I. Agência Latinoamericana de Información, *Jornal Hora do Povo*, ano XVIII, **2.666**, 14 e 15 de maio de 2008.
- HASAN, R. 2003. Globalization, literacy and ideology. *World Englishes*, **22.4**: 433-448.
- JENKINS, J. 2006. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, **40.1**:157-181.
- JORDÃO, C.M. 2007a. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **46.1**: 19-29.
- _____. 2007b. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista CROP*, **12**: 21-46. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- LIMA, S.A. 2008. *Relações anafóricas em textos produzidos em situação escolar no ensino médio*. Tese de Doutorado, Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial, São Paulo. 2.ed.
- MARTINS, M.H. 1982. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- OLIVEIRA, K.L. de et al. 2003. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, 2003, **7.1**:19-25 Universidade São Francisco, Campus de Itatiba, SP.



- NERY, R.M. 2003. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- PAIVA, V.; PAGANO, S. 2001. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: U. AMMON (Ed.), *The dominance of English as a language of science*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- PAIVA, V.L.M.O. 2000. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*, **16**: 24-29, julho/dezembro.
- _____. 2005. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: V.L.M.O. PAIVA (Org.), *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG. pp. 129-147.
- PROCAILO, L. 2007. Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. *Revista X*, **2**: 19-36.
- RAJAGOPALAN, K. 2005. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Y. LACOSTE, (Org.), *A Geopolítica do inglês*. Parábola Editorial: São Paulo.
- ROMÃO, J.E. 2005. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- SAGO, N. 1998. *Leitura de textos acadêmicos em inglês: uma questão de léxico ou de conhecimento prévio?* Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria.
- SANTOS, A.A.A. 1990. Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, **7**: 39-53 PUC - Campinas.
- WITTER, G.P. 1997. Leitura e universidade. In: G.P. Witter (Org.), *Leitura e universidade*. Campinas: Alínea. pp. 09-18.
- SCARAMUCCI, M.V.R. 1995. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas.
- SCOTT, M.R. 1981. Some thoughts on testing comprehension in English for Academic Purposes. In: M.A.A. CELANI et al. (Eds.) 2005. *ESP*



- in Brazil: 25 years of evolution and reflection.* Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDU. pp.10-18.
- SEIDLHOFER, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, **24**: 209-239.
- _____. 2005. English as a lingua franca. *ELT Journal*, **59.4**: 339-341.
- SIFAKIS, N. 2007. The education of teachers of English as a língua franca: a transformative perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, **17.3**: 355-375.
- SOARES, M. 2006. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica.
- STREET, B. 2003. What's "new" in new Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, **5.2**: 77-91. Teachers College, Columbia University. New York City: New York City
- TUMOLO, C.H.S. 2006. Inclusão social: o vestibular na contramão. *Revista Espaço Acadêmico*, **67**, ano VI.
- UNESCO. 2006. Education for all – Global Monitoring Report. *Ch 6: Understandings of literacy*. Disponível online em: http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em 04 maio 2007.
- WATKINS, M. 1997. Validity and test design. *Fragmenta*, **14**: 175-186. Curitiba: Editora da UFPR.

Gisele Werneck Divardin has been an English teacher at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Ponta Grossa since 1998. She teaches ESP and is one of the teachers responsible for the English Proficiency Test in the Graduate Department. She holds an M.A. in English from the Universidade Federal do Paraná. Currently, she is doing her Doctoral Studies in Applied Linguistics at the UFPR. Her main areas of interest are ESP, language testing, conceptual metaphors and conventional language. gisele.divardin@hotmail.com

