

Avaliação da habilidade de leitura em Inglês como língua estrangeira: reflexões sobre o nível de compreensão exigido por itens de testes

Celso Henrique Soufen Tumolo

Centro de Comunicação e Expressão – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

celsotumolo@yahoo.com.br

Resumo. *Muitos testes têm sido desenvolvidos e usados para avaliar o conhecimento de Inglês como língua estrangeira. Além dos diferentes propósitos apontados por Hughes (2003) para testes, a saber, diagnóstico, progresso, proficiência e colocação, esses testes podem ter, também, o propósito de seleção. No Brasil, testes para avaliar a habilidade de leitura em Inglês como língua estrangeira para seleção de candidatos para ingresso no ensino superior têm sido parte dos vestibulares, e têm tido características diversas no que se refere a escolha de tópicos e itens usados. De qualquer forma, um teste será defensável se ele permite interpretações e ações baseadas no(s) fator(es) relevante(s) sendo avaliado(s). Discriminação baseada em qualquer outro fator, neste caso irrelevante, violará o princípio de justiça. Um fator apontado na literatura como fonte potencial de injustiça em teste é conhecimento prévio, que pode somente ser considerado irrelevante quando não incluído no construto avaliado. Bachman e Palmer (1996) oferecem três opções para definição do escopo de um construto para testes de línguas estrangeiras: a) construto incluindo somente habilidade lingüística; b) construto incluindo habilidade lingüística e conhecimento prévio; e c) construtos separados para habilidade lingüística e conhecimento prévio. Como as provas de línguas estrangeiras dos exames de vestibular têm sido desenvolvidas para avaliar somente a habilidade lingüística, o conhecimento prévio torna-se fator irrelevante. Este trabalho pretende discutir o papel de conhecimento prévio no processo de compreensão, incluindo sua contribuição para a eficiência dos processos inerentes à memória de trabalho e como isso está relacionado com as discussões sobre justiça e injustiça em testes. Pretende, também, apontar para características de teste e itens de testes que podem minimizar os efeitos do conhecimento prévio, reduzindo injustiça em processos de seleção. Ao fazer isso, ele contribui com discussões e sugestões para o desenvolvimento de testes com características de justiça.*

Abstract. *Many tests have been developed and used to assess language ability in foreign languages. In Brazil, tests developed to assess the reading ability in English as a foreign language has been an integral part of the university entrance examinations, and have had different characteristics as to the choice of topics and of the items used. A test will be defensible if it allows for the interpretations and actions based on the relevant factor(s). Discrimination based on any other factor, hence irrelevant, will violate the principle of justice. One factor pointed out in the specialized literature to be a potential*

source of unfairness is background knowledge. This paper discusses the role of background knowledge in comprehension processes, including its contribution for multiple reading and for reading efficiency, and how it is related to the discussions of fairness or unfairness in language tests. It also points to item characteristics which may minimize the effects of background knowledge, thus reducing unfairness in tests. In so doing, it contributes with discussions and suggestions for the development of tests with features of fairness.

Palavras-chave: testes; conhecimento prévio; leitura

1. Introdução

A habilidade de leitura em línguas estrangeiras tem sido frequentemente exigida em nossa sociedade. Além de seu extenso uso para comunicação internacional e transações comerciais, para leitura de uma vasta gama de material disponibilizado, atualmente, na Internet, ela também se faz essencial para o desenvolvimento acadêmico de universitários, já que há muita publicação em línguas estrangeiras, particularmente na língua inglesa.

Testes na área de língua estrangeira têm tido diferentes propósitos, a saber, diagnóstico, progresso, proficiência e colocação (HUGHES, 2003). Além desses, eles podem ter, também, o propósito de seleção. Com o objetivo de avaliar a competência em inglês como língua estrangeira para permitir, ou não, ingresso no ensino superior, provas de vestibular têm sido utilizadas, tradicionalmente, no Brasil. Pela abrangência das provas e conseqüências de seu uso, muitas discussões têm sido feitas, como, por exemplo, sobre seu efeito retroativo na definição de currículos escolares, especificações geradoras dos testes, confiabilidade e até mesmo validade. Manuais de candidatos são publicados com informações consideradas relevantes para a compreensão do público sobre o desenvolvimento e uso dos testes. Também, no sentido de prestar contas à sociedade, são publicados os resultados com dados estatísticos de respostas corretas.

Apesar disso, parece que discussões sobre características de justiça em testes têm sido menos freqüentes. Neste trabalho, trago reflexão sobre a elaboração de testes usados para avaliar a competência em leitura em língua estrangeira em processos de seleção, mais especificamente sobre qual nível de compreensão parece justo ser exigido pelos itens usados em um teste de vestibular. Essa reflexão refere-se especialmente a testes de vestibular, usados no Brasil para seleção de candidatos a ingressar no ensino superior, tendo, assim, um enorme impacto na determinação de profissionais em nossa sociedade.

A motivação para essa reflexão vem da literatura atual na área de testes em línguas onde há uma grande preocupação com elementos de justiça ou injustiça presentes em testes. Um dos fatores discutidos como fonte potencial de injustiça é conhecimento prévio, neste caso se referindo a conhecimento compartilhado de mundo e/ou conhecimento do assunto tratado nos textos usados nos testes. Shohamy (2000), por exemplo, levanta a possibilidade de testes estarem sendo injustos nas várias escolhas durante o processo de elaboração. Kunnan (2000) vai mais longe e, compartilhando a mesma preocupação, resume o que a literatura tem apontado como problema,

ênfatizando que causas de injustiça incluem “conhecimento do t3pico e terminologia t3cnica, cont3ido cultural espec3fico e variaç3o de dialeto” (p. 3).

Torna-se, neste caso, essencial ênfatizar que qualquer conhecimento pr3vio somente pode ser considerado fonte de injustiça se n3o estiver contemplado nas especificaç3es geradoras de um teste, que incluem a definiç3o do construto a ser avaliado pelo teste. Bachman e Palmer (1996) apontam que a definiç3o do escopo de um construto em relaç3o a conhecimento do t3pico pode seguir qualquer uma das tr3s seguintes opç3es: a) definiç3o de construto incluindo conhecimento do t3pico; b) definiç3o de construto incluindo somente a habilidade lingüística; e c) construtos separados definidos para habilidade lingüística e conhecimento do t3pico. Ao examinar as situaç3es de teste de vestibular no Brasil, parece claro que o grupo de candidatos reais e potenciais se caracteriza como extremamente heterog3neo em relaç3o a conhecimento de t3pico.

Desta forma, dois cen3rios parecem ser justos¹: seguir a primeira categoria, ou seja, incluir conhecimento de t3pico e divulgar a escolha para todos os interessados, dando, assim, igual oportunidade de preparaç3o; ou seguir a segunda categoria, isto 3, focar somente na habilidade lingüística como fator relevante. Ao seguir a segunda categoria, conhecimento pr3vio deve ser controlado e seus efeitos minimizados na definiç3o dos itens usados no teste; caso contr3rio, poder3 haver injustiça tanto nas interpretaç3es, mas principalmente nas aç3es decorrentes do uso do teste.

A seguir, mostro como conhecimento pr3vio afeta o processo e produto da leitura, e como isso pode ser fator de injustiça em processos de seleç3o. Ap3s isso, descrevo os processos componentes da habilidade de leitura, divididos em processos inferiores e superiores, onde fica claro em quais processos o conhecimento pr3vio tem sua maior contribuiç3o. Baseado nisso, aponto os n3veis de compreens3o, e seus processos componentes, que parecem ser justo serem exigidos por itens de testes desenvolvidos para seleç3o de candidatos com grande heterogeneidade de conhecimento pr3vio.

2. Influ3ncia do conhecimento pr3vio em leitura

Os efeitos do conhecimento pr3vio no processo e no produto da leitura t3m sido extensamente debatidos e pesquisados nas ultimas d3cadas. Nesta seç3o, discuto dois deles que podem ser considerados como fontes de problemas na elaboraç3o de testes para seleç3o, a saber, m3ltiplas interpretaç3es e efici3ncia no processamento de informaç3es decorrentes de conhecimento.

2.1. M3ltiplas interpretaç3es

Em uma extensa revis3o dos principais estudos feitos por pesquisadores da 3rea de compreens3o sobre processos envolvidos no desenvolvimento da representaç3o mental resultante do processo de leitura, Grabe (1999, 2000) conclui que duas redes de compreens3o s3o constru3das, simultaneamente: uma chamada de modelo do texto e outra de modelo da situaç3o. Segundo o autor, modelo do texto refere-se 3 informaç3o presente no texto e a representaç3o da compreens3o 3 resultado do processamento at3 o

¹ A terceira categoria n3o parece ser plaus3vel para uma prova de l3ngua estrangeira.

nível da integração proposicional. Por outro lado, modelo de situação envolve conhecimento prévio do leitor em um nível mais elevado. Assim, segundo Grabe (1999), o leitor poderá tanto “reconhecer e entender a informação no texto, e também criar uma interpretação que é única” (p. 19).

Essa diferença apontada pelos vários pesquisadores na área de representação mental e sumarizada por Grabe (1999, 2000) também foi objeto de pesquisa e discussão feita por Norton e Stein (2000). As pesquisadoras relatam uma experiência de avaliação da competência em leitura em inglês na África do Sul, cujo resultado levou-as à conclusão de que não há uma compreensão universal, podendo haver interpretações alternativas de um mesmo texto baseadas em diferenças culturais e, no caso, incluindo diferenças raciais.

Com base em suas pesquisas na área, e nesse evento específico, as pesquisadoras concluíram que há sempre interpretações alternativas legítimas, e que há uma instabilidade inerente na construção de significados, visto que este é produto de um

...entrelaçamento complexo no qual o status dos participantes, seu uso de linguagem corporal, sua raça (entre outras características), o tempo e lugar da interação, e o propósito da interação tem uma direta influência sobre o significado social dos textos aprendidos na ocasião (NORTON; STEIN, 2000, p. 244).

É possível concluir, desta forma, que existem interpretações hegemônicas, consideradas legítimas, mas que também há interpretações divergentes, ou como denominam as pesquisadoras, interpretações insurgentes, resultantes de todos os fatores que caracterizam as relações humanas, dentre elas, a caracterização de status e de identidade, e as relações de poder, interpretações essas que também devem ser consideradas legítimas.

Assim, havendo múltiplas interpretações como enfatizados por pesquisadores na área de representação mental, ou como apontado por Grabe (1999, 2000), interpretações únicas, como também de interpretações divergentes, ou mesmo insurgentes como apontado por Norton e Stein (2000), a questão de justiça colocada para avaliação da competência em leitura em língua estrangeira em testes de seleção se refere à qual leitura pode ser considerada correta, ou melhor, se refere ao próprio questionamento da possibilidade de haver leitura correta e, por conseguinte, leituras incorretas, em situações de testes.

2.2. Processamento eficiente

Conhecimento prévio tem sido mostrado como um fator determinante de contribuição positiva para compreensão de modo geral, e compreensão escrita, em particular. Muitas pesquisas têm sido feitas no sentido de compreender e demonstrar essa contribuição.

Algumas dessas pesquisas focam processos de integração de informação. Chiese, Spilich e Voss (1979) mostram que o conhecimento prévio permite um mapeamento da nova informação relevante em uma estrutura de conhecimento já existente, o que permite que a informação específica da área de conhecimento seja interpretada de uma maneira mais unificada. Just e Carpenter (1987) afirmam, baseados em suas pesquisas, que conhecimento prévio permite fazer inferências apropriadas quando a relação entre fatos relacionados não está explícita. Também, Smith (1992) enfatiza a integração

apontando que conhecimento prévio possibilita relacionar proposições em um texto, resultando em uma representação mais inter-relacionada. E, mais especificamente, Pritchard (1990) conclui que há uma maior integração de informações e um significado resultante mais unificado quando o conteúdo cultural do texto é conhecido pelo leitor.

Outras pesquisas centram-se na área da capacidade limitada de processamento, que envolve a memória de trabalho (MT). Considerando que memória de trabalho, envolvida em processamento de línguas, tem capacidade limitada para seus processos de retenção e processamento de informações, ter conhecimento prévio do assunto, de tal forma que haja uma estruturada mais organizada, resulta em menor consumo de recursos da MT pelas operações cognitivas. Esse fato permite mais recursos para processamentos envolvidos no processo de compreensão, como: a) agrupamento de informação e estabelecimento de coerência, já que informações relevantes ficam mais tempo em estado ativo na MT, (DANEMAN; CARPENTER, 1980); construção da idéia principal, pois há um ganho em eficiência no processamento de predição, monitoramento da compreensão, derivação de significado de palavras, e atribuição de importância (AFFLERBACH, 1990).

Desta forma, pode-se concluir, em consonância com Fincher-Kiefer et al (1988), que conhecimento prévio permite a construção de uma representação mais precisa do conteúdo do texto, facilitada pela integração das informações ao nível da sentença, do parágrafo, e de unidades maiores do texto, como também construção de um significado mais unificado.

Em suma, como indicam as pesquisas que investigam o papel do conhecimento prévio em processamento lingüístico, conhecimento prévio tem efeito determinante no processo de leitura, permitindo, por um lado, diferentes e legítimas interpretações e, por outro lado, ganho de eficiência no processamento das operações cognitivas, resultando em representações mais integradas e unificadas. Embora esse efeito seja inexorável e inerente ao processo, a questão que se impõe é como elaborar testes de línguas estrangeiras usados para seleção que incorporem elementos de justiça.

3. Nível de compreensão em testes para seleção.

Desta forma, parece ser plausível propor testes de línguas estrangeiras elaborados para seleção cujos itens possibilitem minimizar os efeitos do conhecimento prévio. Para isto, faz-se necessário entender em quais níveis de compreensão os efeitos do conhecimento prévio estão mais presentes.

Em seu modelo explicativo dos processos componentes da habilidade de leitura, Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) dividem os processos inferiores em decodificação, acesso lexical e parseamento, e os superiores em processos inferenciais de integração, sumarização e elaboração. Decodificação está fora do escopo de nossa discussão, já que é imperceptível e não sujeita a ser testada em testes de línguas. Os processos de acesso lexical e parseamento são passíveis de serem testados através de itens, e tem sido tradicionalmente testados. São os itens que avaliam a compreensão literal.

A decisão para focar em processos superiores parece ser mais complexa. Os processos de elaboração envolvem relações de associação com conhecimento prévio e, por isso, itens com esse foco parecem não ser defensáveis. Os processos de sumarização dependem também, em grande parte, do conhecimento prévio, já que sumarizar implica

estabelecimento de importância e relevância, determinado, em grande parte, pelo conhecimento prévio.

O processo inferencial de integração parece ser o nível mais alto possível para ser operacionalizado em itens de teste para seleção, baseado, neste caso, apenas em inferência proposicional (HUGHES, 2003), que são resultantes do processo de integração de informações presentes no texto, como por exemplo, o estabelecimento de referências.

4. Considerações finais

Considerando a discussão neste texto, parece ser plausível propor testes de leitura em línguas estrangeiras elaborados para seleção cujos itens possibilitem minimizar os efeitos do conhecimento prévio. Propor itens que exigem menor contribuição do conhecimento prévio, ou seja, itens que foquem em processos até o nível do estabelecimento das relações proposicionais parece ir na contramão do que tem sido proposto atualmente.

Pesquisadores, principalmente na área de leitura crítica, têm proposto perspectivas, trabalhos, atividades, tarefas, tipologia de perguntas que permitem o desenvolvimento de processos superiores (HEBERLE, 2000; TOMITCH, 2000; FIGUEREDO, 2000; MEURER, 2000). Enquanto concordo integralmente que ser competente em leitura implica ter os processos superiores desenvolvidos, incluindo o nível de leitura crítica, entendo que essa proposta deva ser para sala de aula, onde o professor se engaja no objetivo de desenvolver a leitura como um todo, e avalia isso, em forma de testes, de modo a gerar interpretações e ações mais válidas possíveis. Porém, em processos de seleção como o atual vestibular no Brasil, parece haver argumentos contrários a adoção desse nível de compreensão em seus itens.

Assim, enquanto os vestibulares, da forma atual, continuarem a existir no Brasil como processos seletivos, e continuarem a fazer uso de testes de línguas estrangeiras, reflexões sobre as escolhas dos textos e dos itens serão essenciais. Como mostra Clapham (1996), é impossível prever conhecimento prévio de candidatos a vagas para o ensino superior. Desta forma, parece haver argumentos no sentido da elaboração de testes que minimizem a influência desse conhecimento nos itens usados para interpretar competência lingüística, de tal forma a não discriminar candidatos às vagas com base nesse fator irrelevante, mas, sim, no fator relevante da habilidade lingüística. Características de justiça passam a incorporar os testes de seleção.

5. Referências

AFFLERBACH, P. The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. **Reading Research Quarterly**, V. 25, N. 1, p. 31-46, 1990.

BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language testing in practice**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1996.

CHIESE, H.; SPILICH, G.; VOSS, J. Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 18, p. 257-273, 1979.

CLAPHAM, C. **The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

DANEMAN, M.; CARPENTER, P. Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Memory and Verbal Behavior**, v. 19, p. 450-466, 1980.

FIGUEIREDO, D. Critical discourse analysis: towards a new perspective of EFL reading. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 139-154, 2000.

FINCHER-KIEFER, R.; et al. On the role of prior knowledge and task demands in the processing of text. **Journal of Memory and Language**, v. 27, p. 416-428, 1988.

GAGNÉ, E.; YEKOVICH, C.; YEKOVICH, F. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GRABE, W. Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In: CHALHOUB-DEVILLE, M. (Ed.). **Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 11-47.

_____. Reading research and its implications for reading assessment. In: KUNNAN, A. (Ed.). **Fairness and validation in language assessment**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. p. 226- 262.

HEBERLE, V. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 115-138, 2000.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

JUST, M.; CARPENTER, P. **The psychology of reading and language comprehension**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1987.

KUNNAN, A. J. Fairness and justice for all. In: _____. (Ed.). **Fairness and validation in language assessment**. Cambridge, UK: CUP, 2000. p. 1-14.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 155-171, 2000.

NORTON, B.; STEIN, P. Why the 'Monkeys Passage' bombed: Tests, genres, and teaching. In: KUNNAN, A. (Ed.). **Validation in language assessment**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1998, p.231-249.

PRITCHARD, R. The effects of cultural schemata on reading processing strategies. **Reading Research Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 273-295, 1990.

SHOHAMY, E. Fairness in language testing. In: KUNNAN, A. (Ed.). **Fairness and validation in language assessment**. Cambridge, UK: CUP, 2000, p.15-19.

TOMITCH, L. Designing reading tasks to foster critical thinking. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 83-90, 2000.

TUMOLO, C. H. S. **Assessment of reading in English as a foreign language: investigating the defensibility of test items**. 2005. 314f. Tese (Doutorado em Letras Inglês e Literatura Correspondente) – Curso de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.