

AVALIAÇÃO EM LEITURA EM LÍNGUA INGLESA COMO REQUISITO PARA ENTRADA EM UMA UNIVERSIDADE PARANAENSE – O QUE TESTAMOS?

Leonilda Procaílo*
Lêda Maria Braga Tomitch**

Resumo: A presente pesquisa analisou provas de leitura em Língua Inglesa de um dos processos de ingresso em uma universidade pública no Paraná. Objetivamos identificar as questões de leitura que abordam compreensão em nível literal e inferencial e analisamos em que medida atestam a proficiência leitora (Pearson; Johnson, 1978; Chikalanga, 1992; Perfetti; Stafura, 2015). Após a análise dos itens de avaliação das provas correspondentes ao período de 2010 a 2021, identificamos quais relações são demandadas na resposta à questão de prova. Os resultados demonstram uma prevalência de questões que trabalham tópicos gramaticais e de vocabulário, seguido por itens que avaliam as inferências textuais e a compreensão literal. Limitações do modelo de questões bem como sua relação com uma baixa prevalência de itens que exijam análise crítica são discutidos.

Palavras-chave: Avaliação em leitura. Leitura em língua inglesa. Inferências. Compreensão leitora

ENGLISH READING COMPREHENSION ASSESSMENT AS A REQUIREMENT FOR A STATE UNIVERSITY ENTRY IN PARANÁ – WHAT DO WE TEST?

Abstract: This research analyzed the English language reading tests for admission to a state university of Paraná. Our aim was to identify the reading questions that address comprehension at literal and inferential levels and analyze the extent to which they attest reading proficiency (Pearson; Johnson, 1978; Chikalanga, 1992; Perfetti; Stafura, 2015). After analyzing the test items, we identified which relationships are required in the response to the test questions in the corresponding tests from 2010 to 2021. The results demonstrate a prevalence of questions that focus on grammar and vocabulary topics, followed by items that assess textual inferences and those that address literal comprehension. Limitations of the question model as well as its relation to a low prevalence of items requiring critical analysis are discussed.

Keywords: English reading assessment. Reading in L2. Inferences. Reading comprehension

Introdução

A leitura como construção de significados que se revelam no percurso do emaranhado escrito, que se complementam com conhecimento construído ao longo das experiências do leitor, fora e a partir do texto, guiados pelo propósito e pelo contexto, é uma concepção que gostaríamos de discutir neste trabalho.

Inicialmente, trazemos uma discussão basilar de Kintsch e van Dijk (1978) em que há distinção bem clara entre os dois níveis de processamento considerados na compreensão e que inspiram modelos de análise de compreensão textual mais atuais. O modelo em uma versão mais recente de Kintsch e Rawson (2005) acerca da compreensão do discurso envolve inicialmente dois níveis de processamento semântico: 1) o nível *microestrutural*, que se refere à compreensão local das sentenças ou proposições do discurso ; e 2) o nível *macroestrutural*, que considera a compreensão do discurso como um todo, ou seja, o sentido global do texto. Esses níveis juntos são denominados de texto-base (textbase), que representa o significado tal qual expressado pelo texto. No entanto, conforme explicitam Kintsch e Rawson (2005), se compreensão referir-se a somente o que está expresso no texto, será muito superficial. Para que haja uma compreensão mais profunda, o leitor precisa construir o modelo de situação, que requer integração de informações do texto com conhecimento prévio e objetivos da leitura.

A partir do exposto, como avaliar a compreensão leitora? Quais os parâmetros que devemos ter estabelecidos para que um instrumento de avaliação forneça um diagnóstico adequado da proficiência do público-alvo? Com esses questionamentos, avaliamos as provas de Leitura em Língua Inglesa do Programa de Avaliação Continuada (PAC) de uma instituição pública de ensino superior do estado do Paraná com vistas a identificar os níveis de compreensão exigidos. Especificamente, buscamos: i) identificar as questões de leitura que abordam compreensão em nível literal e inferencial e analisar em que medida atestam a proficiência do leitor; ii) em se tratando de perguntas acerca de informações implícitas no esquema, identificar quais relações são demandadas na resposta à questão de prova.

1 A relação ler *versus* compreender – por que e o que testar?

Quando se fala em leitura proficiente, pressupõe-se que a dicotomia ler *versus* compreender seja resolvida. Partimos do pressuposto de que a compreensão implica na derivação de alguma forma de significado e a relação desse significado a outras experiências ou ideias. Ou, ainda, a compreensão é vista por critérios como a habilidade do leitor em parafrasear, depreender o conteúdo, responder a perguntas de interpretação (literais e inferenciais) ou lidar criticamente com a informação.

Alderson (1996, p. 225, tradução nossa) questiona o que seja compreender um texto: “Talvez o principal problema enfrentado por qualquer um que tenta testar leitura não seja ‘Que método devo usar?’ nem mesmo ‘O que devo testar?’ mas sim ‘O que significa dizer que alguém entendeu este texto?’” Para tornar a tarefa mais complexa, Alderson questiona como se chega a um acordo sobre qual é o significado do texto.

Pesquisas têm demonstrado que a compreensão leitora não é um construto linear e fixo. A compreensão ou a falta dela advém de vários fatores que estão imbricados. Entre esses fatores considera-se o conhecimento individual de mundo, construído na interação social ou não, com o propósito que cada um tem ao abordar o texto. A compreensão também varia de acordo com a motivação, o interesse, o conhecimento da língua em questão, o tipo de texto e assim por diante. Então, Alderson, coloca a construção do significado dessa maneira:

Na medida em que o significado não está contido no texto, mas é criado na interação entre o leitor e o autor por meio do texto, então a combinação do leitor para o significado criado é crucial e, como já vimos, varia de acordo com a natureza e o estado do leitor (p. 226) (Tradução nossa).

Quando se discute testagem em leitura, Alderson (2000) enfatiza que o real objetivo não está em saber se o leitor será capaz de realizar um teste de compreensão em leitura, mas o quanto o seu desempenho pode ser generalizado para a prática da leitura na sua vida cotidiana. Para tanto, há que se deixar estabelecido qual noção de habilidade de leitura está em questão a partir de qual teoria de leitura. Os testes são idealizados e realizados a partir das escolhas de textos, das tarefas solicitadas, da

compreensão advinda e da interpretação dos resultados. Portanto, a discussão acerca do que os itens de cada avaliação ou teste estão de fato testando, se habilidade linguística ou compreensão leitora, é uma discussão relevante, uma vez que estão tratando de habilidades distintas. Definir qual o propósito da avaliação é crucial para determinar a perspectiva teórica e o que se deve incluir ou excluir e qual diagnóstico está se buscando.

Diferentes pesquisadores definem a compreensão de formas diferentes. Devido às definições distintas aqui expostas e longe de terem sido esgotadas, percebe-se que a compreensão leitora não é um fenômeno simples, que possa ser definido sem levar em conta os diferentes aspectos. Ela não pode ser quantificada como uma medida ou um peso (van den Broek *et al*, 2005), porém oferecem diagnósticos importantes para uma intervenção quando se trata da prática em sala de aula.

2 A compreensão literal e a inferencial

Diferentes modelos e hipóteses têm inspirado a pesquisa acerca da compreensão do discurso escrito e geração de inferências em leitura. Nesse processo, leitores combinam relações entre as proposições locais e globais para construir uma representação das informações do texto (Kintsh; van Dijk, 1978; van Dijk; Kinstch, 1983). A coerência semântica é atribuída ao texto considerando-se aspectos como inferências locais e globais. Lehman e Schraw (2002) descrevem a coerência local como sendo as informações que estão relacionadas com segmentos que as precedem ou que se seguem (relações endofóricas). Por outro lado, a coerência global é a habilidade do leitor em produzir inferências mais amplas, integrando ideias do texto com conhecimento de mundo e experiências pessoais. Assim, estruturas de coerência local e global combinam-se e se misturam com conhecimento, com a pragmática e com estratégias de comunicação (van Dijk; Kinstch, 1983).

Alguns pesquisadores propõem modelos que distribuem os conhecimentos empregados na leitura e advindos do texto demonstrando que há diferentes níveis a serem considerados nos aspectos micro e macroestrutural. Entre esses autores estão

Gagné *et al* (1993), que organizam a progressão das informações e o seu processamento em estágios que diferenciam leitores proficientes e não-proficientes. Os componentes são divididos em três elementos mais abrangentes, quais sejam, compreensão conceitual, habilidades básicas automatizadas e estratégias. A compreensão conceitual refere-se ao conhecimento declarativo acerca do vocabulário, do esquema textual e do tópico. As habilidades tomadas como automatizadas, por serem acionadas dessa maneira, envolvem as habilidades de decodificação, compreensão literal e alguns tipos de inferências, o que conduz à integração de palavras e proposições levando à compreensão do todo. Por fim, as estratégias das quais o leitor lança mão em busca dos objetivos da leitura.

O conhecimento procedural, por sua vez, pressupõe os quatro componentes que tornam possível a leitura fluente: a decodificação, a compreensão literal, a compreensão inferencial e o monitoramento da compreensão. Interessa-nos, dentro do escopo desse trabalho, discutir os componentes compreensão literal e inferencial. A compreensão literal dentro do modelo proposto por Gagné *et al* possui dois subcomponentes: o acesso lexical e o parseamento. No acesso lexical ocorre a demanda pelos significados que estão armazenados no léxico mental como conhecimento declarativo. Nesse processo, há a combinação apropriada palavra *versus* contexto de forma automática pelo leitor proficiente em uma língua específica. O parseamento ajuda nesse momento, pois é a partir do reconhecimento da função sintática e das regras linguísticas que as palavras juntas fazem sentido em frases, que a ordem das palavras importa, na qual a composição das palavras e outras características contribuem para a integração das proposições e a relação significativa entre as palavras no processo da leitura. Esse passo é crucial para o processo seguinte, que é a compreensão inferencial, pois é quando ocorre a combinação das habilidades automatizadas com a compreensão conceitual. Então, o parseamento conduz o processo que envolve o significado das palavras e as devidas combinações para produzir sentido a partir do conjunto de palavras de uma sentença. Em resumo, entra em ação o papel sintático, as regras linguísticas da língua que tornam um conjunto de palavras, frases, a ordem das palavras, suas composições e outras características um todo significativo. Esse processo, de maneira geral, acontece de forma automática na leitura em língua materna (L1), sem que haja uma análise

metalinguística. No entanto, essa automatização é menos evidente em contexto de leitura em língua estrangeira (L2). Segundo Grabe e Stoller (2011) isso se dá pelo fato de que o conhecimento da gramática em L2 se dá anteriormente à aquisição da fluência em leitura, o que demanda uma exposição maior desses leitores ao texto na língua-alvo de modo a automatizar o parseamento.

Finalmente, o componente que se situa em nível mais elevado no esquema de Gagnè *et al* é a compreensão inferencial. Esse componente requer que o nível de compreensão de um texto abarque a macroestrutura proposta por Kintsch e van Dijk (1978) conduzindo ao modelo de situação que já mencionamos, ou seja, que haja integração, sumarização e elaboração. A integração é um subcomponente que conecta proposições, ligando informações por entre as sentenças e parágrafos (Tomitch, 2003), chegando-se ao próximo processo que é a sumarização. Esse passo, que caracteriza o nível macro, contribui para a geração de inferências que advêm do que está implícita ou explicitamente declarado no texto, seja em trechos específicos ou por meio de conexões de partes do texto. Finalmente, a elaboração é o resultado dos processos anteriores, como a integração e a sumarização, em combinação com conhecimento prévio. No processo elaborativo, há integração entre conhecimentos já existentes com informações novas, possibilitando que o leitor transponha o limite do texto e faça análises críticas acerca do que leu. É nesse nível que a atividade de leitura contribui para o pensamento crítico, que segundo Tomitch (2000) é o que se espera para além de uma compreensão literal e nessa etapa de formação do aluno, que é o público-alvo dos testes ora analisados. Para Tomitch (2000), na perspectiva de leitura crítica, [...] o leitor precisa refletir, analisar, avaliar, e, consequentemente, pensar criticamente, ler criticamente ..." (p. 08). Esse processo de compreensão fundamental, chamado de processo de alto-nível, pressupõe a coordenação das informações que representam as ideias principais e as ideias que dão suporte de modo a formar uma representação semântica do texto (Grabe; Stoller, 2011).

Para elucidação da componente compreensão inferencial, passaremos a discutir alguns conceitos e definições de inferências. Podemos dizer que nas interações cotidianas a inferência é um fenômeno comum. No entanto, dadas as especificidades da escrita, é foco nessa pesquisa entender como se dá a compreensão inferencial e como esta é tratada em avaliações de leitura em língua

inglesa. Vonk e Noordman (1990) definem inferência como um processo em que o leitor apreende algo além do que é explicitamente expresso em um texto. Da mesma maneira, em interações no dia-a-dia muito do que se comprehende em uma troca comunicativa entre duas ou mais pessoas é baseada em interpretações do que não é explicitamente declarado, mas implícito.

Assim, compreender como inferências são geradas durante o processo da leitura é uma discussão que deve ser considerada posto que ao tratarmos de avaliação da compreensão leitora abordamos quais níveis estão sendo verificados. Perfetti e Staffura (2015) em seu modelo intrinsecamente hierárquico propõem dois modelos de inferências com perspectivas distintas. Um da perspectiva da linguagem do texto e outro do ponto-de-vista dos processos de compreensão que são usados pelo leitor. Para os autores, na primeira perspectiva os textos expressam significados explícitos que são restritos à linguagem, às palavras do texto, estando na base da pirâmide. Na fase intermediária, encontram-se os significados implícitos, que dependem de sua proximidade com os significados do texto, o que os autores chamam de integração palavra-texto. As inferências propriamente ditas não se prendem à linguagem do texto e figuram no topo da pirâmide. Porém, como a segunda perspectiva trata da compreensão e dos processos gerados pelo leitor, a pirâmide se inverte e o processo inferencial, que depende do processamento de conhecimento prévio, ocupa o topo da pirâmide. Perfetti e Stafura (2015) lançam dúvida acerca da fase intermediária, que se refere à integração palavra-texto, ser chamada de inferência. A partir da perspectiva exposta, destacamos, para fins da discussão aqui proposta, que a depender dos itens de avaliação em testes de leitura, o nível inferencial pode não ser abordado, ficando a verificação da compreensão no nível intermediário, ou seja, na relação palavra-texto. Tendo isso claro, destacamos que testar leitura em L2 deve ser um processo que leve em consideração a capacidade do leitor em fazer inferências a partir de informações que não estejam textualmente explícitos por envolverem os três processos propostos por Gagné et al (1993), quais sejam, *integração, sumarização e elaboração*.

Uma proposta baseada em Pearson e Johnson (1978), a de Chikalanga (1992), discute a importância de se trabalhar a prática da leitura em ambientes de ensino, bem como a avaliação em leitura, embasando-se em taxonomias que

classificam as inferências, possibilitando, assim, que haja um monitoramento por parte do(a) professor(a) em quais itens o aprendiz apresenta mais dificuldade. O acompanhamento pautado em alguma taxonomia permite que haja um trabalho mais individualizado com leitores menos proficientes. Nesse sentido, o autor propõe uma taxonomia inspirada em modelos de autores como Pearson e Johnson (1978); Warren, Nicholas e Trabasso (1979) e Nicholas e Trabasso (1980).

Chikalanga (1992) considera duas amplas categorias de inferências que são necessárias na compreensão leitora, quais sejam, as que estabelecem conexões textuais e as que “preenchem lacunas” ou indicam informações implícitas. A primeira trata das relações lógicas entre proposições do texto que envolvem os referentes pronominais e anafóricos, significados de palavras ou expressões, uso de contexto na resolução de ambiguidades provenientes do léxico. A segunda requer que o leitor lance mão do conhecimento de mundo para integrar ao que lê.

Dentre as taxonomias mais recentes disponíveis na literatura, destacamos a de Chikalanga (1992) primeiramente por retomar o modelo de Pearson e Johnson (1978) que tem sido um modelo de análise bastante estudado e empregado em estudos na perspectiva cognitiva e na psicolinguística (a ser detalhado a seguir). Em segundo lugar, Chikalanga propõe um nível de análise não abarcado por alguns autores em que se inspirou, porém extrai o que, segundo ele, Pearson e Johnson conseguiram captar melhor, o que torna a taxonomia mais abrangente e mais fácil de ser aplicada: o fato de considerar que as inferências podem ser de nível *lexical*, *proposicional* e *pragmático*, ou baseadas no esquema. No entanto, embora tal taxonomia seja a mais atualizada, segundo a revisão da literatura empreendida, não seria adequada para análise de textos não narrativos, como é o caso da amostra considerada nesse trabalho. De qualquer modo, estando em consonância com outras taxonomias já apontadas, iremos nos inspirar em Chikalanga (1992) e nos níveis propostos, uma vez que são abrangentes o suficiente para dialogar com as demais.

Voltemos ao modelo clássico, que tem inspirado estudos acerca de avaliações em leitura, a taxonomia de Pearson e Johnson (1978). O modelo busca capturar a relação entre as informações contidas no texto e as trazidas à leitura pelo leitor a partir de seu conhecimento prévio. Em se tratando de avaliação, teste de compreensão leitora, tal taxonomia estabelece a relação existente entre uma pergunta e a resposta,

ou seja, qual o nível de compreensão exigido para que se considere determinado leitor proficiente ou crítico. Nesse modelo, as respostas são classificadas como: i) *textualmente explícita* se a resposta está clara, escrita no texto; ii) *textualmente implícita* se a pergunta e a resposta estão explícitas no texto, porém algum conhecimento prévio é necessário para gerar a resposta e; iii) *implícita no esquema*, cuja resposta não está no texto, mas deve ser construída pelo leitor a partir de análise crítica, elaboração de hipótese, dedução, etc. Nessa última, a resposta é uma combinação do conhecimento prévio do leitor com informações que estão em partes do texto ou no texto todo.

Em resumo, é esse último nível de compreensão que almejamos quando trabalhamos com leitura e estabelecemos instrumentos que sejam capazes de nos fornecer um diagnóstico do que seja ler com proficiência. Alguns estudiosos que se debruçam sobre questões de avaliação em leitura propõem que se analise em que medida o instrumento de avaliação busca analisar a capacidade do leitor em estabelecer relações a partir do processo inferencial que considera a compreensão das ideias de uma maneira global. Dessa maneira, o mais alto nível de inferência não está diretamente conectado à linguagem do texto, o que possibilita verificar, no caso de leitura em L2, se a capacidade de compreensão do leitor se encontra além do conhecimento do léxico.

3 Método

Tendo em vista os pressupostos teóricos em discussão acerca das inferências implícitas e explícitas, o presente estudo pretende analisar as provas de leitura em Língua Inglesa do PAC no período de 2010 a 2021, disponibilizadas no site da Universidade Estadual do Centro-oeste (Unicentro)ⁱ. De natureza qualitativa e pautada em uma abordagem descritiva, empreendemos uma análise interpretativa dos dados selecionados (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de verificar os níveis de compreensão solicitados nas questões relacionadas à compreensão de texto na seção de Língua Inglesa das provas mencionadas.

3.1 Seleção de provas

Acerca do contexto da investigação, ressalte-se que desde 2009 o PAC tem sido uma das formas de ingresso nessa universidade e se apresenta como uma alternativa ao vestibular. A universidade destina 10% do total de vagas de cada curso para essa modalidade de ingresso. Os objetivos, conforme assume a universidade, são “contribuir para a melhoria do ensino nas escolas e ampliar a oferta de vagas, dos cursos de graduação da universidade, aos alunos da região”. Resumindo, o aluno do ensino médio (EM) que deseja ingressar na universidade deve se inscrever para realização das provas em ao menos três anos do ensino médio, conforme segue:

PAC I – avaliação dos conhecimentos relativos ao ensino ministrado na 1^a série do EM. PAC II - avaliação dos conhecimentos relativos ao ensino ministrado na 2^a série do EM. PAC III – avaliação dos conhecimentos relativos ao ensino ministrado na 3^a série do EM, ou último ano. Quando for o caso de o aluno estar frequentando um curso de 4 anos, o PAC III poderá ser realizado somente no último ano. Nesse último, o aluno faz a opção pelo curso que deseja cursar na universidade.

Destaque-se que a opção por uma das duas línguas estrangeiras ofertadas, Espanhol ou Inglês, deve se dar no PAC I e será essa a opção até o PAC III. De maneira geral, a instituição ressalta que os conteúdos cobrados se relacionam com o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais para cada série, em cada disciplina.

Para compreensão do conteúdo no banco de provas disponíveis no site da instituição, cabe explicitar que em 2009 houve a aplicação da primeira prova, iniciando com o PAC I, destinada aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio daquele ano. Assim, sob o rótulo da pasta 2009, encontram-se as seguintes provas: PAC I, aplicada no final de 2009; PAC II, aplicada ao final de 2010 e PAC III, aplicada ao final de 2011. Para a análise nesse trabalho, o recorte que propusemos inicia com o PAC II, prova que fora aplicada ao final de 2010 com a primeira turma iniciada em 2009.

Tomando por base apenas as questões de língua inglesa, as provas podem conter somente textos verbais, visuais ou mistos e são compostas por quatro ou cinco questões objetivas (ora em português, ora em inglês), variando entre verdadeiro/falso e múltipla escolha, com quatro alternativas cada. Ainda, as questões das provas não

têm um único padrão, apresentando-se ora em português ora em inglês. A seleção das provas considerou as três edições anuais, tendo em vista que se referem a conteúdos de séries distintas do ensino médio. Para fins desta pesquisa, foram consideradas somente as provas que contêm textos expositivo-argumentativos e expositivo-informativos por constarem no maior número de provas. Primeiramente, foi feito o recorte de versões dentre as que estão disponibilizadas para acesso público no site da instituição, priorizando-se as edições que contemplassem textos verbais, devido à perspectiva teórica adotada. Excluímos as provas que contêm: poema (01), narrativa (01 prova), biografia/relato de experiência/meme (02 provas), tirinhas (04 provas), charge (01 prova), gráfico (PAC II, 2009, 01 prova), fora do recorte proposto (PAC I - 2009, 01 prova), prova com questões mistas (PAC III, 2009, 01 prova) e uma prova cujo texto tem apoio visual com questão relacionando as informações em ambas as modalidades (PAC II, 2014). Portanto, as provas de 2009 foram excluídas da análise. Assim, quando havia dois textos, um visual (cartoon, charge, gráfico) e um verbal, a prova como um todo não foi analisada para que se pudesse fazer um comparativo com equivalência no número de questões, embora essa equivalência já esteja comprometida devido ao número de questões oscilar entre quatro e cinco. No total, 36 provas estão disponíveis para acesso ao público. Porém, tendo em vista os critérios de recorte aqui propostos, faremos a análise de 24 provas.

4 Análise das provas

Para a realização da análise, elaboramos um quadro considerando a discussão teórica acerca das concepções dos níveis de compreensão leitora propostos por estudiosos como Kintsch e van Dijk (1978), Pearson e Johnson (1978), Chikalanga (1992), Gagné et al (1993). A partir das noções de que a compreensão leitora pode se dar em um nível mais superficial, em nível microestrutural, considerando as informações explícitas do texto, a compreensão do vocabulário, denominamos uma coluna como *Questões literais-explicitas – nível lexical*, elencando ali o número de questões que abordam esse nível em cada prova. Na sequência, tomando-se por base um nível intermediário de compreensão, que exigiria do leitor um passo além do compreender a palavra, que, segundo Pearson e Johnson e Chikalanga, refere-se ao

passo de integração com inferência pragmática, denominamos *Questões Inferenciais-textualmente implícitas - Nível proposicional*, que considera a habilidade do leitor em estabelecer uma compreensão além do literal, sendo necessário um passo a mais, lançando mão de conhecimento prévio para identificar a resposta correspondente. A terceira categoria que conseguimos identificar nas provas é a que possui *Questões Inferenciais – implícitas no esquema - nível pragmático*. Esse nível de análise é considerado de nível mais elevado na perspectiva do processamento cognitivo por exigir que o leitor faça inferências a partir do conjunto de informações implícitas no texto, integrando e sumarizando. É a elaboração do pensamento crítico a partir da leitura, transcendendo a compreensão do que se lê para uma avaliação das intenções, objetivos e críticas que vigoram no texto, mas que não estão tão evidentes. Finalmente, denominamos a última categoria *Questões de análise da função linguística, por considerarmos essa discussão relevante, tendo em vista os dados encontrados*. Apresentamos a seguir o quadro resumindo o levantamento que toma por base os níveis de compreensão abordados pelas questões nas 24 provas:

Quadro 1: Níveis de compreensão abordados pelas questões

	Inferenciais – implícitas no esquema - nível pragmático	Inferenciais-textualmente implícitas - Nível proposicional	Questões literais-explicitas – nível lexical	Questões de análise/função linguística/vocabulário
TOTAL	3	35	33	39

Fonte: A pesquisa

4. 1 Análise das questões

Após o levantamento apresentado, o estudo em questão propõe detalhar uma amostra das provas com os objetivos de verificar os níveis de compreensão exigidos nos testes de Língua Inglesa. A página institucional do PAC, disponibiliza no site, o programa das provas para os anos de 2020, 2021 e 2022. Especificam-se os temas a

serem abordados, quais sejam: a leitura (análise e compreensão de textos; inferência; variedade temática e textual; referência; discurso – marcadores de discurso) e tópicos gramaticais contextualizados. Não há programas de anos anteriores.

Assim, em busca de nosso primeiro objetivo, passamos a discutir algumas das questões de leitura que abordam compreensão em nível literal e inferencial e a analisar em que medida atestam a proficiência do leitor. Nesse primeiro objetivo, estudaremos as questões literais explícitas e as inferenciais, textualmente implícitas devido às suas características serem mais atreladas à linguagem, dispensando, assim, a discussão suscitada pelo segundo objetivo do estudo. Posteriormente, ao discutirmos o segundo objetivo, o faremos somente com a categoria *Inferenciais – implícitas no esquema - nível pragmático*.

A partir do levantamento realizado com as 24 provas classificadas conforme Quadro 1, constatamos que há um expressivo número de questões (33) que se situam no nível literal, 35 que avaliam a inferência textualmente implícita e três avaliam as Inferências implícitas no esquema. Em uma análise do ponto de vista da evolução a partir de 2010, é possível afirmar que questões com itens que abordam a compreensão literal têm presença relevante entre 2011 a 2018. A partir de 2019 até a última prova de 2022, houve somente duas questões abordando esse nível. Vale ressaltar que esse nível de compreensão é considerado superficial na perspectiva cognitiva, uma vez que a informação está explícita no texto, sendo necessário somente que o leitor a encontre e escolha a alternativa. Devido às limitações desse espaço e para sermos sucintas, escolhemos de forma aleatória alguns exemplos, um de cada série do Ensino Médio (PAC I, 1º ano; PAC II, 2º ano; PAC III, 3º ano) os quais iremos discutir na sequência de modo a compreendermos a razão pela qual tais questões não atestam a compreensão leitora e demonstram que o leitor que conhece minimamente a língua consegue fazer uma leitura apenas instrumental do texto. Analisamos algumas questões que trabalham o nível literal:

Quadro 2: Questões que abordam o nível literal

PROVA/ANO	Questão	Excerto do texto
PAC I/2012	According to the text, Oprah Winfrey (A) has always been from a financially well established family. (B) doesn't come from a wealthy family. * (C) was born in a family of good monetary background. (D) was born in a really poor family with major financial issues.	People in more than 132 countries watch "The Oprah Winfrey Show". On this TV talk show, ordinary people talk about their problems and Oprah helps them. She lives in a wonderful apartment in Chicago, and has a farm and a house in the mountains. She has great cars and a plane too. <i>But Oprah Winfrey was not always rich and famous.</i>
PAC II/2015	O texto afirma que: A) as pessoas, no passado, tinham fácil acesso a alimentos doces B) não se sabe exatamente quando os povos antigos iniciaram o cultivo sistemático das abelhas (a criação das abelhas). * C) os primeiros agricultores europeus não se interessavam pela exploração dos produtos derivados do mel de abelha. D) a cera das abelhas era um produto desconsiderado pelos agricultores europeus.	The honeybee has been part of human culture for centuries, appearing in cave paintings depicting honeycombs, swarms of bees and honey collecting. <i>However, there has been little direct evidence of when and where ancient people began harvesting honey and wax from the insects.</i>
PAC III/2011	Com base no texto, assinale a alternativa correta. a) Bolt também ganhou uma medalha de ouro nos 100 metros em 2011. b) Bolt ganhou a corrida dos 100 metros pela primeira vez em Moscou. c) Um jamaicano chegou em segundo lugar nos 100 metros em Moscou. d) Quatro finalistas nos 100 metros em Moscou eram jamaicanos.*	Bolt will be an overwhelming favorite to win more in Moscow, with his preferred race, the 200, still ahead. A third gold medal, in the 4x100, also looks quite likely given that <i>the Jamaicans had four men in the 100-meter final Sunday, with Kemar Bailey-Cole finishing fourth and Nickel Ashmeade fifth.</i>

* Resposta correta, correspondente ao itálico no texto.

Fonte: Arquivo disponível em:<https://www3.unicentro.br/vestibular/pac/>

As questões apresentadas exigem que o leitor simplesmente lembre informações do texto ou as localize, não demandando nenhum tipo de análise ou integração entre informações do texto ou com conhecimento prévio. Segundo

Hasegawa (2017), se um teste de leitura tem como propósito verificar a compreensão geral de um texto, deve conter itens que avaliem ambos os níveis de compreensão, o superficial, envolvendo os processos cognitivos mais baixos, e o nível profundo, que é considerado um processo cognitivo de nível mais elevado. Indagamos, nesse estudo, se a prevalência do primeiro nível sobre o segundo esteja, de fato, tocando a compreensão leitora ou minimamente o conhecimento linguístico do público-alvo.

Passamos a analisar mais detalhadamente algumas questões que trabalham as inferências textualmente implícitas. Nesse nível de compreensão, é necessário que o leitor estabeleça algum tipo de relação entre informações do texto, dando um passo além do que está explicitamente informado, seja integrando ideias ou interpretando com a ajuda de conhecimento prévio. A partir da escolha aleatória adotada na discussão do Quadro 2, buscamos avançar uma série em cada PAC (I, II e III) de cada ano. Porém, como no PAC II de 2012 e 2015 não houve nenhuma questão testando inferências textualmente implícitas, seguimos para o PAC III desses anos. Fizemos nova escolha aleatória para o PAC I. Destacamos um item de cada prova como segue:

Quadro 3: Questões que abordam inferências implícitas no texto

PROVA/ANO	Questão	Excerto do texto
PAC I /2017	In the third paragraph, the word they refers to: a) The Turkish people b) Recip Erdogan and his allies c) The parliament d) Recip Erdogan's opponents *	<i>Opponents of Erdogan claim that the change will make the president too powerful and will turn the country into a dictatorship ruled by one person. They say that, in future, the president cannot be controlled or supervised by parliament or the courts.</i>
PAC III/2012	Assinale a alternativa que apresenta, corretamente, a principal intenção da notícia. a) Relembrar que o filme ET é um dos maiores sucessos da história. b) Relembrar o sucesso do vídeo game produzido pela Atari. c) Investigar a história do vídeo game, que é assunto de dois filmes a serem produzidos.* d) Comemorar os 35 anos do lançamento do vídeo game.	<i>On Saturday, a team of contractors, guided by archaeologists and watched by a Hollywood film crew, will start a dig in a New Mexico landfill to try to unearth the truth about one of the biggest mysteries in gaming history. [...] Howard Scott Warshaw, the game's designer, believes the landfill story is an urban legend. Whatever the truth, the story is now the subject of two films.</i> <i>[...]</i> <i>The ET burial will also be the centerpiece of an independent comedy, Angry Video Game Nerd: The Movie, now in production.</i>

PAC III/2015	<p>According to the text:</p> <p>a) The world leaders are mad because President Trump and Kim Jong-un are contributing to climate problems.</p> <p>b) The world leaders are uncomfortable because President Trump used some biblical characters in a disrespectful way.</p> <p>c) President Trump talked about climate changes during his speech and annoyed Kim Jong-un and Robert Mugabe.</p> <p>d) The speech by President Trump generated different opinions and called attention of world leaders.*</p>	<p>But in a few corners the remarks made by President Trump at the United Nations were described as “courageous” and “gratifying.”</p> <p>[...]</p> <p>While the North Korean leader, Kim Jong-un, <i>attacked Mr. Trump from afar — calling him a “dotard” in a statement on North Korean national television</i> — others used their platforms at the United Nations to respond.</p> <p><i>Some leaders were more subtle than others. Robert Mugabe, Zimbabwe’s 93-year-old president, took aim at Mr. Trump during his own speech on Thursday. Mr. Mugabe mocked Mr. Trump as a “giant gold Goliath” and said other nations were “embarrassed if not frightened”</i></p> <p>[...]</p>
--------------	---	--

* Resposta correta, correspondente ao itálico no texto.

Fonte: Arquivo disponível em:<https://www3.unicentro.br/vestibular/pac/>

Ao analisarmos a proposta da questão destacada do PAC I/2017 no Quadro 3, entendemos que há a demanda por algum raciocínio além do que está literalmente exposto no excerto. A resposta correta “d) Recip Erdogan’s opponents” é interpretada a partir do verbo “claim”, do qual se espera complementações. Na sequência, as ideias que complementam o verbo “alegar/reclamar” seguem na mesma sentença, por exemplo, relacionando a reclamação à possibilidade de superpoderes e ditadura do Erdogan. A sentença seguinte, iniciando com “They”, continua a elencar o receio dos oponentes: a hipótese de o presidente Erdogan não poder ser controlado ou supervisionado. A inferência acontece a partir da relação de todas essas ideias distribuídas nas duas sentenças. É necessário que o leitor conheça o termo “claim”, estabelecendo, assim, relações entre as proposições do texto. Inferir que um pronome de referência recupera um termo anterior, no caso em questão um sujeito da sentença anterior, pressupõe que haja alguma relação temática entre ambas. Assim, “claim” conduz à integração com “too powerful”, “dictatorship”, “the president cannot be controlled or supervised”.

O segundo item de avaliação, relativo à prova do PAC III/2012 destacado no Quadro 3, é um exemplo de questão que demanda maior integração entre

informações que estão em partes distintas e mais distantes no texto. Utilizamos colchetes com reticências [...] nos excertos para demonstrar que partes do texto foram retiradas. Assim, para entender o objetivo principal do texto, é necessário estabelecer relações entre várias ideias que demonstram a unidade temática, dentre as várias informações, entre os jogos e filmes que o texto informa. Dessa maneira, julgamos que as informações estão implícitas no texto e será necessário que o leitor possua, além de habilidades linguísticas, como conhecimento do vocabulário, noções do gênero textual, conhecimento prévio sobre o tema para que estabeleça os nexos necessários na construção de sentido.

Igualmente a questão do PAC III/2015 se propõe a avaliar em que medida o leitor integra informações por entre as sentenças e parágrafos de modo a construir um entendimento global do texto e não somente de informações isoladas. Nesse item, observamos que a proposta da questão é que o leitor escolha a proposição que melhor resume as reações à fala de Trump. Apesar da escolha vocabular para definir as opiniões dos líderes mundiais em alguns momentos sejam mais óbvias, há a necessidade de uma leitura mais cuidadosa, utilizando o contexto em caso de dificuldade de compreensão do vocabulário, como é o caso dos termos “took aim at” “mocked” e a referência a Golias. Faz-se necessário integrar informações entre as proposições do texto e com conhecimento prévio para uma leitura mais profunda de modo a relacionar o trecho “generated different opinions” da questão com as informações dispersas no texto e com o trecho “some leaders were more subtle than others”.

Em suma, a análise até o momento nos mostra ao menos dois processos envolvidos na compreensão textual, quais sejam: a compreensão do que o texto diz (significados explícitos); compreensão dos significados implícitos (ligados à linguagem do texto) (Perfetti; Stafura, 2015). Ainda, podemos estabelecer relações com o que Pearson e Johnson (1978) propõem nos seguintes aspectos: i) uma resposta é *textualmente explícita* se está clara, escrita no texto; ii) é *textualmente implícita* se a pergunta e a resposta estão explícitas no texto, porém algum conhecimento prévio é necessário para gerar a resposta e, finalmente, consideramos os seguintes níveis, se retomarmos Chikalanga (1992): que as inferências podem ser de nível *lexical*,

proposicional e *pragmático*, ou baseadas no esquema. Essa última categoria será analisada na sequência.

Finalmente, em se tratando de perguntas acerca de informações implícitas, passamos a analisar o nosso segundo objetivo nesse estudo, que trata de perguntas acerca de informações implícitas no esquema e quais relações são demandadas na resposta à questão de prova.

Observemos a esse propósito o levantamento resumido no Quadro 1: há somente três questões que propõem avaliar as inferências implícitas no esquema, no nível pragmático. Seguimos com o detalhamento e discussão:

Quadro 4: Questões que abordam inferências implícitas no esquema

PROVA/ANO	Questão	Excerto do texto
PAC I/2019	One can infer from the text that the author A) is single. B) is retired now.* C) will never use a computer. D) doesn't like to buy things through his computer.	Actually, <i>I stopped going to an office 35 years ago</i> , when all communications were done in a relaxed manner, with a pen, a typewriter, or, if the matter was of world-shaking importance, over the telephone. [...] <i>This bit doesn't interest me; I have been happily married for 60 years.</i>
PAC III/2020	Leia o trecho a seguir. “Tolkien is turning in his grave”, he tweeted on Sept. 5. “Almost every male character so far is a coward, a jerk or both. Only Galadriel is brave, smart and nice.” Sobre esse trecho, assinale a alternativa correta. a) A escolha lexical expressa o tom de formalidade, próprio do gênero textual Tweet. b) A expressão “turning in his grave” é usada em seu sentido literal, dando sustentação aos fatos apresentados. c) Demonstra um sentimento de admiração reforçado pelo uso de adjetivos. d) Tem tom de ironia na descrição das qualidades da personagem Galadriel.*	Many are also annoyed about the idea of women in lead roles. Even Tesla founder and troublemaker Elon Musk got in on the complaints, taking issue with the portrayal of men versus women in the show. <i>“Tolkien is turning in his grave”, he tweeted on Sept. 5. “Almost every male character so far is a coward, a jerk or both. Only Galadriel is brave, smart and nice.”</i>
PAC I/2011	About the special carbohydrates mentioned in the text, it's correct to say that they	Many carb-filled foods act as powerful <i>appetite suppressants</i> . They're even more filling than protein or fat. <i>These special carbs fill you up because they</i>

	A) are kind of unhealthy. B) help people lose weight.* C) take little time to be digested. D) aren't as powerful as protein or fat.	are digested more slowly than other types of foods, <i>triggering a sensation of fullness</i> in both your brain and your belly. Research done at the University of Surrey in the United Kingdom found that consuming <i>Resistant Starch in one meal caused study participants to consume 10% fewer calories</i> (roughly 150 to 200 calories for the average 10 woman) during the next day, because <i>they felt less hungry</i> .
--	--	---

* Resposta correta, correspondente ao itálico no texto.

Fonte: <https://www3.unicentro.br/vestibular/pac/>

Como discutimos anteriormente, o que define esse nível inferencial é o aspecto abrangente da questão, que exige do leitor uma relação entre experiência, conhecimento de mundo, de gênero textual, da linguagem (vocabulário, sintaxe) e integração de informações. O processo requer raciocínio mais complexo que inclui uma compreensão global do texto, das condições de produção do texto, intenções do autor. Ressaltamos que nem sempre é possível identificar uma parte específica no texto que tenha suscitado a interpretação. Observemos a primeira questão do Quadro 4, PAC I/2019. É possível inferir que o narrador do texto é aposentado porque em nosso universo sociocultural uma pessoa que tenha se casado há sessenta anos deve ter em torno de oitenta anos e é plausível presumir que grande parte da população mundial estaria aposentada nessa faixa etária. Acrescente-se a isso o fato de o autor ter mencionado que não frequenta um escritório há trinta e cinco anos. Essa última informação isolada não nos leva a entender que esteja aposentado, porém a relação entre as duas informações favorece a interpretação sugerida por uma das alternativas.

Na sequência do Quadro 4, PAC III/2020, o texto da prova é uma crítica às reações manifestadas na comparação entre o livro da trilogia O Senhor dos Anéis e os filmes. Para decidir entre as alternativas C e D, supondo que elas possam suscitar dúvidas, é necessário que o leitor conheça a personagem para entender que o trecho de Elon Musk destacado tem tom irônico. Essa interpretação se revela a partir do conhecimento prévio do leitor acerca de Elon Musk e da personagem discutida, sendo importante destacar que a compreensão dessa utilidade não se baseia unicamente

na compreensão literal das palavras presentes no texto. Quando o texto está em uma segunda língua, a leitura se torna uma combinação de conhecimentos linguísticos – vocabulário, sintaxe –, de gêneros textuais e de experiências de vida do leitor.

Finalmente, na análise da última questão destacada no Quadro 4, PAC I/2011, destacamos que a compreensão de “lose weight” como uma consequência de “appetite suppressants”, “fill up”, “sensation of fullness” “feel less hungry” é uma relação que passa pela compreensão da linguagem e uso do contexto. No entanto, entender a discussão do carboidrato apresentado como uma solução para a perda de peso é uma construção que requer conhecimento prévio, muito embora esse conhecimento seja bem basilar.

Em suma, destacamos que os conhecimentos mobilizados pelo leitor para a construção do sentido demandado pela questão são mais abrangentes, de um processamento mais profundo. Com esse modelo de questão pode-se atestar o nível de proficiência linguística do leitor, bem como sua proficiência leitora. Nesse processo há integração de informações que perpassam o texto todo, demandando uma capacidade de sumarização, análise e reação ao que é apresentado no texto.

Finalmente, cremos ser importante destacar as limitações relativas ao modelo de questões característico de avaliações realizadas em grande escala. Estudiosos da leitura que vêm pesquisando a evolução da leitura desde a infância, destacam que ao fornecer alternativas para perguntas de compreensão não se está avaliando a inferência que acontece *online*, ou seja, durante a leitura (Oakhill; Cain; Elbro, 2015). É possível que a escolha da alternativa tenha sido analisada em comparação com todas as alternativas e não necessariamente como resultado da inferência gerada no processo da leitura.

Considerações finais

O presente estudo propôs analisar provas, de língua inglesa, que são um dos instrumentos de seleção para o ingresso no ensino superior de uma instituição pública no estado do Paraná. Tendo como base os conceitos de níveis de compreensão literal e inferencial (implícito no texto e implícito no esquema), observemos o enfoque em

questões que abordam as inferências textualmente implícitas (trinta e cinco questões na amostra analisada). Destacamos que o instrumento de avaliação que ora analisamos atribui um número expressivo de questões que enfocam a compreensão global como produto da leitura, estando presentes na maioria das provas analisadas. Como efeito, de fato buscam avaliar a representação do significado do texto, relacionando diferentes partes em integração com conhecimento prévio relevante (Oakhill; Kane; Elbro, 2015). No entanto, chama-nos atenção o elevado quantitativo de itens que avaliam tópicos gramaticais (trinta e nove), em detrimento de um enfoque em compreensão inferencial (trinta e oito, entre implícitas no texto e no esquema). Embora a proposta do programa pressuponha o trabalho com a leitura (análise e compreensão de textos; inferência; variedade temática e textual; referência; discurso – marcadores de discurso) e tópicos gramaticais contextualizados, note-se a prevalência desse último sobre os demais temas denotando uma equivalência que não se justifica como instrumento de avaliação de proficiência em língua. Do mesmo modo, a quantidade relevante de questões que avaliam a compreensão literal (trinta e três) não corresponde à proposta. Dessa maneira, as questões que buscam testar a compreensão leitora, se pretendem analisar o processo de geração de inferências, como observamos no programa das provas, precisam se debruçar sobre esse processo. Se todos os passos para a construção do modelo situacional e da compreensão global durante a leitura não acontecem, qual seria a necessidade de testar o conhecimento linguístico do candidato, ou se eles conseguem localizar uma informação?

Salientamos, no entanto, que o modelo de questões comumente utilizado em testes aplicados em processos seletivos com um grande quantitativo de candidatos não favorece a avaliação das inferências de nível mais profundo em termos de análise. Como já discutimos, a natureza geral das opções de resposta para uma determinada questão pode não fornecer informações suficientes sobre o uso da avaliação crítica por parte de cada leitor em cada escolha. Isso ocorre porque os itens de múltipla escolha podem exigir o uso de alguns processos cognitivos, como lógica, exclusão por comparação e coerência, em detrimento de outros, como avaliação, inferência e julgamento (Procaílo; Tomitch, 2017). Porém, é possível mitigar essa influência com elaboração de alternativas de modo que tanto a proficiência linguística quanto a leitora

estejam sendo avaliadas. Nesse sentido, destacamos que uma forma de enfrentar as limitações dos testes de múltipla escolha seja priorizar questões que demandem inferências textualmente implícitas por envolverem conhecimento linguístico, integração de informações do texto, sumarização, conhecimento prévio e processos elaborativos.

Referências

- ALDERSON, J. Charles. **Assessing reading**. Cambridge University Press, 2000.
- ALDERSON, J. Charles. The testing of reading. In: C. NUTTALL, (Ed.) **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1996.
- CHIKALANGA, Israel. A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. **Reading in a foreign language**. v. 8, n. 2, p. 697–709, 1992.
- GAGNÉ, Ellen D; YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank R. Reading. In **The cognitive psychology of school learning**, 1993, p. 257-312. New York: Harper Collins College Publishers.
- GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. **Teaching and researching reading** (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2011.
- KINTSCH, Walter; Van DIJK, Teun A.. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, 85(5), 363-394, 1978.
- KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Comprehension. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), **The science of reading: A handbook**, 2005 p. 209–226. Blackwell Publishing.
- LEHMAN, Stephen; SCHRAW, Gregory (2002). Effects of coherence and relevance on shallow and deep text processing. **Journal of Educational Psychology**, 94(4), 738–750. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232567292>. Acesso em janeiro de 2023.
- OAKHILL, Jane; CAIN, Kate ; ELBRO, Carsten. **Understanding and teaching reading comprehension : a handbook**. NY: Routledge, 2015.
- PEARSON, P. David; JOHNSON, Dale D. **Teaching Reading Comprehension**. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.
- PERFETTI, Charles.; STAFURA, Joseph Z.. Comprehending implicit meanings in text without making inferences. In E. J. O'Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), **Inferences during Reading**, 2015, p. 1–18. Cambridge University Press.

PROCAILO, Leonilda. A investigação da leitura crítica como processo: um desafio metodológico. In: L. M. B. TOMITCH; V.M. HERBELE, . (Org.) **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>
Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Critical reading- Introduction. **Ilha do Desterro**, 38(1), p. 7-14, 2000. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/8259/7646>
Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Reading: text organization perception and working memory capacity**. Florianópolis: UFSC, DLLE, 2003.

Van den BROEK, Paul. ; KREMER, Kathleen; LYNCH, Julie; BUTLER, Jason; LORCH, Elizabeth Puzzles; Assessment of comprehension abilities in young children. In: S.G. PARIS, S.A. STAHL, (eds.) **Children's Reading Comprehension and Assessment**. Mahwah,N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 109-130.

Van DIJK, Teun.; KINTSCH, Walter. **Strategies for discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

Notas:

* Doutora em Estudos da Linguagem (UFSC), Universidade Estadual do Centro-oeste, lprocailo@gmail.com

** Doutora em Letras-Inglês (PPGI/UFSC), Universidade Federal de Santa Catarina, ledatomitch@gmail.com

¹ Provas disponíveis no site:

<https://www3.unicentro.br/vestibular/pac2022/anteriores/#1529073979296-62303ffd-b196>