

PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO REQUISITO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Dohane Julliana Roberto  ¹

Resumo

Exames de proficiência são exigência em diversos contextos, entre os quais está a pós-graduação. Neste artigo, visa-se à análise de um conjunto desses exames, considerando sua constituição e a perspectiva daqueles que os elaboram, relacionando-os às exigências de leitura em língua estrangeira na pós-graduação a qual o atestado de aprovação em tais exames é comumente apresentado como cumprimento ao requisito de proficiência em língua estrangeira. Trata-se de pesquisa mista, de caráter documental e de entrevista. Os resultados indicam que os testes analisados, embora se desenvolvam a partir de textos reais que têm circulação social, não atendem aos critérios de validade de conteúdo, construto, face e confiabilidade, assim como não atingem a avaliação de nível de leitura em LE que se aproxime ao exigido na pós-graduação. Essa constatação sugere que a obtenção da aprovação pode satisfazer à exigência burocrática, mas não evidenciar aptidão linguística e leitora em LE do pós-graduando.

Palavras-chave: Leitura em língua estrangeira; Testes de proficiência em língua estrangeira; Comprovação de proficiência na pós-graduação stricto sensu.

FOREIGN LANGUAGE READING PROFICIENCY AS A REQUISITE OF *STRICTO SENSU* POST-GRADUATION

Abstract

Postgraduate candidates and students are somehow aware of the necessity of proving proficiency in foreign languages (FL) during the entrance process or during the academic course. This gives the proficiency test a protagonist status in the master and doctorate courses. Considering this scenario, the aim of this research is to investigate the aspects related to a foreign language proficiency test, concerning the prospects and demands of the postgraduate studies, aiming to explore the degree of compatibility of this test with the **reading in FL** requirements in the postgraduate level. The results indicate that the test does not reach the reading level in FL required in the postgraduate education, suggesting that the approval in that test can satisfy a bureaucratic demand, but it cannot be considered evidence of enough aptitude in foreign language reading of the post-graduation student.

Keywords: Reading in foreign languages; Foreign language proficiency tests; Proficiency proof in *stricto sensu* postgraduate courses.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Rede municipal de ensino de Florianópolis - SC.



1. Introdução

Nos cursos de mestrado e doutorado, é regra o candidato ter de se submeter à testagem de proficiência em línguas estrangeiras. Quando não é exigida durante o processo seletivo, o estudante deve comprovar proficiência durante o curso. Ou seja, em algum momento de sua formação, mestrandos e doutorandos precisam atender impreterivelmente a essa exigência. Uma das razões reverberadas pelo meio acadêmico para tal demanda é a necessidade que os pós-graduandos têm de acessar textos científicos nacionais ou internacionais que tenham sido publicados em língua que não o português brasileiro (PB).

Em pesquisa de mestrado¹, Roberto (2019) analisou o papel da leitura em línguas estrangeiras (LE), principalmente a inglesa, em termos de demandas e exigências, em programa de pós-graduação em Linguística de universidade federal do sul do Brasil, contrastando-as com as perspectivas dos elaboradores das avaliações, bem como com a análise de exames utilizados para comprovar proficiência. As conclusões apontam para a leitura em LE como elemento indispensável para o estudo e a realização de pesquisas, exigindo do acadêmico compreensão aprofundada dos textos, o que corrobora a asserção de Newton Sucupira (1965) de que o acesso a textos em línguas estrangeiras é condição intrínseca à formação do pós-graduando. Apontam também os resultados que os exames se mostram insuficientes tanto para a testagem de proficiência em leitura em LE geral quanto em leitura em LE para fins de pesquisa, que é o que requer a pós-graduação.

Neste artigo, apresentamos e rediscutimos recorte dos dados da mencionada pesquisa (Roberto, 2019), focando na perspectiva dos elaboradores dos testes de proficiência e na análise dos próprios testes utilizados pela maioria dos discentes do programa de pós-graduação em Linguística considerado, com o intuito de conhecer critérios, características e especificações de tais testes e compreender se as perspectivas subjacentes aos exames de proficiência em leitura em língua inglesa vão ao encontro das expectativas e demandas de leitura nesta mesma língua na pós-graduação. Como problema de pesquisa, temos, portanto, as seguintes questões: Como se constituem os testes de proficiência em leitura em inglês como língua estrangeira e qual a perspectiva dos seus elaboradores? E em que medida a aprovação nesse exame de proficiência é indicativa de que o discente ou candidato tem condição leitora em LE suficiente e adequada ao que demanda a pós-graduação?

Para conduzir a pesquisa, procedemos à análise documental dos testes de proficiência em leitura em língua inglesa, bem como à análise dos dados provenientes de entrevistas com professores potencialmente elaboradores dos mesmos testes, assim como os relacionamos aos dados também documentais e de entrevista provenientes da pós-graduação. O esforço de pesquisa empreendido não visou avaliar a qualidade dos testes para todos os fins aos quais eles se destinam, mas sim ao objetivo específico, atestado pelo Departamento, de testagem de leitura em LE para atender à demanda da pós-

¹ Este artigo faz parte de um recorte da pesquisa de mestrado em questão.



graduação. O que se pretendeu com tal pesquisa foi conhecer os testes e a testagem e analisar a compatibilidade deles tendo em vista as exigências de programa de pós-graduação em Linguística, já que estes são os testes mais frequentemente realizados pelos candidatos e estudantes desta pós-graduação

2. Testagem em leitura

Hughes (2003) destaca que os exames de proficiência são utilizados para avaliar as habilidades linguísticas que o falante aprendiz tem para operar com a língua na situação apresentada no teste. No contexto desta pesquisa, a habilidade que interessa é a leitura, pois é ela que é avaliada nos exames analisados e é ela que é requerida em LE na pós-graduação. Para Bachman (1991), a construção de tais exames devem ser fundamentada nas características de uma atividade da vida real, ou seja, o teste deve espelhar as situações de uso real da língua, sendo essa premissa relacionada à autenticidade situacional do teste, que envolve aspectos de densidade e complexidade vocabular, de estrutura textual, de gêneros textuais e de assuntos abordados. Em síntese, o teste deve apresentar tarefas e textos similares, em características e em grau de dificuldade àqueles da situação a qual o teste se propõe a espelhar, sendo, neste caso, a pós-graduação em Linguística. A autenticidade interacional, por sua vez, é atendida quando o instrumento prevê o envolvimento e execução de habilidades específicas à situação-espelho na execução das tarefas propostas na testagem.

Outras características relevantes aos testes de proficiência são: validade de conteúdo, validade de construto, validade de face e confiabilidade. A validade de conteúdo está relacionada à condição do teste em medir competências e habilidades linguísticas, considerando o grau de dificuldade proposto para os níveis de proficiência (iniciante ao avançado). Quanto maior é a validade de conteúdo de um teste, melhor será sua condição de mensuração. Hughes (2003) afirma que é comum, no entanto, testar-se aquilo que é mais fácil em detrimento daquilo que é mais importante. A validade de construto, a seu turno, é a condição de testagem de certa habilidade. A exemplo disso, o autor indica a testagem da sub-habilidade de inferir significado a partir do contexto dentro da testagem de leitura. Por sua vez, a validade de face está relacionada à utilização de recursos, dentro de um teste, para que se cumpra determinado objetivo de testagem. Por fim, a confiabilidade trata da variação dos escores obtidos pelos examinandos. Em outras palavras, um teste demonstra confiabilidade quando um mesmo examinando o realiza várias vezes em ocasiões diferentes e não obtém scores muito distintos, demonstrando que as características do exame não são influenciadas por fatores como tempo e ocasião.

3. Avaliação da leitura em língua estrangeira

Quanto à avaliação em leitura especificamente, baseamo-nos no que fundamenta e define o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* – Pisa, 2018). Ainda que o



Pisa avalie leitura em primeira língua (L1), tal escolha teórica e metodológica para a análise dos testes de proficiência de leitura em LE se deve à consideração dos critérios, especificações, padronização e fundamentação do Pisa no que concerne à caracterização e reconhecimento do público, escolha dos textos, elaboração das questões e às operações cognitivas realizadas pelo leitor em atividade de compreensão de textos de natureza escrita.

Ainda que a base teórica que fundamenta o exame considere aspectos cognitivos de processo e compreensão, o Pisa atenta também à dinamicidade e complexidade da leitura, não a tratando como extração de informações nem mesmo em seus níveis mais elementares, já que é inevitável acionar conhecimentos prévios de diferentes ordens a fim de construir ou produzir sentidos, assim como não é possível deslocar a leitura de seu ambiente e contexto de ocorrência. Assim, a estrutura basilar do instrumento é sustentada na compreensão, no uso, na avaliação e na reflexão, considerando a leitura como processo ativo e dinâmico, que envolve tanto o contato do leitor com o texto quanto às condições que circunscrevem o ato de ler (Pisa, 2018).

Ainda que leitores executem um conjunto de processos durante a compreensão que se assemelham aos da compreensão da linguagem verbal oral, há uma diferença fundamental na maneira como o estímulo externo é acessado. Na leitura, quem controla a taxa de acesso ao estímulo (input rate) é o leitor, enquanto na oralidade, a taxa é dependente da produção da linguagem, não podendo o interlocutor nela intervir. Esta característica da leitura, assim como muitas outras, não é dependente da relação que o leitor tem com a língua na qual o texto lido foi produzido. O leitor/a pode interromper a leitura, pular porções de texto, se deter em determinados pontos ou expressões, lançando mão de estratégias que possam favorecer o processo de compreensão (Just; Carpenter, 2013).

Em L1, L2 (segunda língua) ou LE, a leitura pode ser explicada como um conjunto de ações coordenadas – que, sinteticamente, poderiam ser enumeradas por meio das etapas não necessariamente lineares de decodificação, acesso lexical, computação sintática, reconhecimento de papéis semânticos, integração entre porções textuais, acesso a conhecimentos prévios de diferentes naturezas integrando-os ao texto, inferenciação, avaliação e monitoramento (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Procaílo, 2017; Just; Carpenter, 2013; Scliar-Cabral; Souza, 2011; Tomitch, 2003; Paris; Lipson; Wixson, 1994) – que levam a alguma sorte de compreensão, a depender dos objetivos, da tarefa, da situação e da condição leitora do leitor. A leitura é, assim, o resultado da interação entre os propósitos, movimentos, ações e processos realizados pelo leitor, o texto, a atividade de leitura em si e a situação ou contexto em que a leitura ocorre (Procaílo, 2017; Fox; Alexandre, 2009).

Não se pode, entretanto, mesmo considerando esses conjuntos de processos e fatores envolvidos na leitura, lançar olhar investigativo para a leitura em L2 ou LE sem atentar para os aspectos envolvidos naquilo que os próprios termos “segunda” ou “estrangeira” carregam. Tal como esclarece Benhardt (2000), a depender do contexto em que o termo é empregado quando se refere



à leitura, diferentes dimensões podem ser acionadas, a exemplo de ensino e aprendizagem de L2 ou LE, políticas públicas de acesso à L2 ou LE, processos envolvidos em L1, L2 ou LE, comparações interlínguísticas, entre outras.

Quanto à leitura em LE, destacamos alguns aspectos que a envolvem e que dizem respeito à diferença de sistema linguístico, o que impacta não apenas a tecitura do texto, mas a condição de acesso a ele pelo leitor. Na pós-graduação, a leitura acadêmica exige um esforço dos estudantes que ultrapassa a compreensão, implicando a necessidade de produção a partir do lido – seja em discussões, comunicações, seminários, produções de ensaios, artigos, dissertações ou teses. Espera-se, ainda, que o desempenho demonstrado na leitura em língua materna seja apresentado na leitura em línguas estrangeiras. Nesse sentido, teóricos postulam que, para que esse desempenho seja similar, o leitor deve possuir proficiência linguística suficiente na LE (Alderson, 2015; 1984; Bernhardt, 1995; 1991; 1984; Hulstijn, 1991; Bossers, 1991). Ou seja, além de ser leitor/a em sua L1, é necessário que tenha conhecimento linguístico adequado da língua-alvo.

Essa postulação se reafirma em estudos de Clarke (1980) e Bernhardt e Kamil (1995). O primeiro observou que bons leitores em L1 só conseguiam transferir suas habilidades leitoras para a LE, se sua proficiência linguística fosse adequada. Caso contrário, sua competência em leitura sofreria comprometimento, o que o autor chama de Hipótese do Curto-circuito (*Short-circuit Hypothesis*). A investigação de Bernhardt e Kamil, por sua vez, culminou na asserção que salienta tanto a importância da proficiência linguística (Hipótese do Limiar Linguístico – *Linguistic Threshold Hypothesis*), quanto a importância da habilidade em leitura (Hipótese da Interdependência – *The Interdependency Hypothesis*).

Para o contexto da pós-graduação, isso significa que dificuldades em uma das habilidades podem prejudicar o acesso a textos científicos, porque, se o estudante tem domínio da leitura em língua materna, terá que ter proficiência em LE suficiente para usar suas habilidades em leitura na LE. O não atendimento do requisito da proficiência linguística fará com que o desempenho leitura em LE não atinja suficiência diante das demandas de estudo e pesquisa da pós-graduação.

4. Construtos gerais da compreensão em leitura

Para se avaliar de leitura é necessário o estabelecimento do que se entende por esse processo. Para o Pisa (2018), ler significa fazer uso de um rol de competências linguísticas e cognitivas que vão desde a decodificação até a manipulação de estruturas mais complexas, o que abrange a integração dos significados providos pelo texto com os conhecimentos prévios do leitor. Além disso, outra parte fundamental é o uso de competências metacognitivas: uso de estratégias e monitoramento da compreensão. Diante disso, o Pisa estabelece seis níveis de compreensão para mensurar o desempenho do leitor. Esses níveis indicam, por exemplo, representação de sentido literal e inferencial, reflexão sobre conteúdos, argumentos e opiniões, bem como avaliação da relevância e



da validade das informações contidas no texto. Em síntese, o Pisa (2018, p.7) define a leitura como “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial de participar da sociedade”.

Desse modo, para proceder à análise dos testes, utilizamos a descrição dos níveis de leitura propostos pelo Pisa, dos processos cognitivos requeridos para o formato de resposta exigido nas questões, assim como os textos abordados no exame. Começando pelo texto, este é caracterizado pelo Pisa (2018, p.9) como “toda linguagem usada em sua forma gráfica: manuscrita, impressa ou mostrada em tela”, podendo existir de forma independente ou imbuída em textos maiores em uma gama de gêneros que circulam socialmente. A matriz de 2018 circunscreve quatro dimensões textuais, a fonte (único, múltiplo); a organização e a navegação (estática e dinâmica); o formato (contínuo, não contínuo, misto); o tipo (descrição, narração, exposição, argumento, instrução, interação e transação). Assim, a leitura é influenciada por fatores como formato, complexidade linguística e quantidade de textos.

As questões, por sua vez, estão a serviço do tipo de tarefa (metas de leitura), que compreende objetivos de leitura (ler por prazer, ler para compreensão profunda ou superficial), complexidade e quantidade de textos. Nesse sentido, o grau de dificuldade da tarefa vai depender dos recursos oferecidos pelo texto, dos objetivos da tarefa e dos processos cognitivos necessários. Em outras palavras, as questões são o instrumento pelo qual se mede a condição de leitura por meio de processos cognitivos específicos.

O Pisa (2018) divide os processos cognitivos em duas categorias, 1) Processamento de texto e 2) Gerenciamento de tarefas. Como a segunda categoria trata da relação metacognitiva do leitor com o texto e levando-se em conta que esta pesquisa não teve o objetivo de analisar essa relação, consideraremos, aqui, somente a primeira. Desse modo, o processamento de texto também é subdividido em processos a) cognitivos per se: Localizar e recuperar, informação dentro de um texto, buscar e selecionar texto relevante, representar o significado literal, integrar e gerar inferências, avaliar a qualidade e credibilidade, detectar e administrar conflitos e b) categoria superordenada, que acomoda de modo sintético os processos supracitados em: Localizar informação, compreender e avaliar e refletir.

Em relação aos níveis, que variam de 1b a 6, há a descrição do que o leitor é capaz de realizar diante de um texto em termos de proficiência em leitura. Desse modo, um leitor que consegue alcançar um nível 6 de leitura, por exemplo, está apto a realizar múltiplas inferências, demonstrar entendimento completo de um ou mais textos, bem como integrar informações nele(s) contidas. Além disso, consegue lidar com ideias não familiares e gerar interpretações por meio de categorias abstratas. No nível 5, o leitor localiza e organiza diversos fragmentos de informações, inferindo quais delas são relevantes. Também é capaz de realizar avaliações críticas e levantar hipóteses, lidando com conceitos contrários à expectativa. Ao atingir o nível 4, o leitor demonstra que sabe interpretar nuances de linguagem, demonstra



entendimento de aplicação de categorias em contexto não familiar, bem como usa conhecimento público para levantar hipóteses ou avaliar criticamente um texto. O nível 3, a seu turno, é indicativo de que o leitor localiza e reconhece a relação dos fragmentos textuais, comparando, contrastando e categorizando informações. Já no nível 2, ele localiza diversos fragmentos de informações, reconhece a ideia principal do texto e realiza inferências de baixo nível. Nos dois últimos níveis, que ficam abaixo na linha de base da avaliação, o leitor é capaz apenas de localizar fragmentos explícitos de informação, reconhecer o tema do texto e o propósito do autor em textos cujo tópico seja familiar e realizar conexões simples entre informações textuais (1a). No 1b, por fim, essa capacidade é ainda mais rudimentar, e o leitor se limita a localizar fragmentos isolados de informações explícitas em textos sintaticamente simples e a realizar conexões simples entre pedaços de informações.

5. Metodologia

Como este estudo se propôs a investigar a adequação dos testes de proficiência às exigências de leitura em LE na pós-graduação em Linguística, realizou-se a coleta de dados via entrevistas (com professores elaboradores dos testes e professores de pós-graduação) e protocolo de análise documental, conferindo ao estudo caráter misto quanto ao método de levantamento de dados: entrevistas e protocolo de análise documental. Por envolver coleta de dados com seres humanos, o estudo foi submetido à avaliação ética do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e obteve aprovação por meio do Parecer nº 2.627.685, de 29 de abril de 2018.

As entrevistas foram realizadas para obter dados relativos às perspectivas dos professores elaboradores dos testes. Sete de um total de dez professores participaram voluntariamente do estudo e estarão identificados, na apresentação e análise dos dados, por meio de códigos, tais como: DLLE01, DLLE02 e assim sucessivamente. As entrevistas com professores da pós-graduação em Linguística também foram compostas de um grupo de sete professores, estes atendendo ao critério de serem docentes permanentes no programa e, por isso, ofertarem disciplinas e orientarem teses e dissertações com regularidade. A organização das entrevistas foi semiestruturada (Gray, 2012; Flick, 2009), visando obter respostas de natureza narrativa, que possibilitassem o acesso a aspectos cruciais ao objetivo desta pesquisa, isto é, às perspectivas relativas à leitura, proficiência, testagem e experiências.

Quatro conjuntos de questões instigadoras do relato constituíram as entrevistas com o grupo de professores elaboradores, a saber: 1) Você poderia me contar um pouco de sua experiência na área de leitura e de avaliação em leitura em LE? Quais são suas concepções e como essas concepções são consideradas na elaboração dos testes de proficiência em leitura? 2) Existe alguma diretriz para a elaboração dos testes e escolha dos textos (frequência de palavras, complexidade da sintaxe)? Não havendo normatização (ou havendo normatização), quais aspectos e níveis de leitura são considerados para avaliar



a proficiência de leitura do candidato? 3) O que se espera que um candidato consiga desempenhar diante de um texto (de maneira satisfatória), a fim de ser considerado proficiente em língua inglesa? 4) Há especificações ou orientações para a correção das provas? Como são corrigidas as questões abertas, por exemplo? Existe gabarito?

Já o grupo de professores permanentes do programa de pós-graduação em Linguística respondeu às seguintes questões: 1) Como você concebe a leitura na pós, especialmente em língua estrangeira? Qual o papel dela na formação do pós-graduando na Linguística? 2) Qual nível de leitura você considera satisfatório para o estudo dos textos das disciplinas que você ministra e para a fundamentação das pesquisas de pós-graduação? O que os discentes devem desempenhar diante de um texto, seja em língua portuguesa, seja em língua estrangeira, para que você considere que ele teve um bom desempenho? 3) Em que medida a leitura em LE é requerida nos trabalhos de conclusão dos seus orientandos? e 4) Há utilização de textos traduzidos em suas disciplinas? Se sim, existe alguma preferência pelo texto traduzido?

As questões dirigidas aos professores elaboradores nos possibilitaram tocar em pontos fundamentais não só dos aspectos avaliativos, mas também da construção do instrumento de testagem em leitura em LE, da concepção de leitura que embasa sua construção e do conceito de proficiência subjacente a ele. Como já citado, esses aspectos estão intrinsecamente relacionados à clareza da preparação que o examinando necessita para se submeter ao referido teste e o que sua aprovação significa para a instituição ou órgão que requer sua comprovação de proficiência linguística. Em outras palavras, a voz dos professores elaboradores elucida como o teste pode se prestar, se é que o faz, às necessidades do pós-graduando em termos de preparação linguística em LE para o estudo e a pesquisa.

O relato dos professores da pós-graduação em Linguística, por sua vez, possibilitou verificar o papel que a leitura em LE exerce no contexto investigado, bem como o nível de leitura exigido na língua-alvo para que os pós-graduandos executem tarefas relacionadas a estudo e realização de pesquisa.

Quanto à análise dos testes de proficiência (textos e questões), ela foi realizada, sigilosamente, em espaço físico oferecido pelo próprio departamento responsável pelos exames, tendo sido conduzida com base em protocolo fundamentado no Pisa (2015; 2018). Além do nível de leitura, dos processos cognitivos requeridos e dos tipos de questões, o protocolo foi elaborado a fim de verificar características dos testes relativas aos textos-base e às situações de leitura. Foi analisado um total de 41 testes completos que foram disponibilizados para departamento responsável pela testagem. Não houve autorização para divulgação dos itens dos testes tampouco dos textos.



6. Perspectivas dos elaboradores dos testes de proficiência em leitura e síntese do relato dos professores da pós-graduação em Linguística

Diante da primeira questão que se referiu à experiência e à concepção que permeia a elaboração dos testes, a maioria dos professores elaboradores manifestou ter experiência com ensino de leitura em LE (DLLE03, DLLE05, DLLE06 e DLLE07), mas apenas dois deles, DLLE05 e DLLE07, disseram ter experiência em avaliação em leitura em LE. Já outros (DLLE01, DLLE02 e DLLE04) relataram não ter experiência com avaliação em leitura em LE, tampouco com ensino de LE. As concepções de leitura que os professores dizem fundamentar a elaboração dos testes são: (i) capacidade de identificar ideias principais de um texto (DLLE01); (ii) habilidade que serve a uma função prática, como na pós-graduação onde os sujeitos leem para estudar (DLLE02); (iii) demonstração de conhecimento da ideia central do texto e especificidades (estruturas linguísticas) (DLLE03); (iv) condição de compreender um excerto do texto (DLLE04); (v) compreensão de textos de temas gerais (DLLE05); (vi) interação entre leitor e texto e as diversas fontes de conhecimento que impõem significado ao texto (DLLE06); e (vii) resultado das aproximações com o texto: interação entre processamento *bottom up* e *top down* (DLLE07).

Por meio das concepções relatadas, evidencia-se que o instrumento é elaborado para avaliar, essencialmente, compreensão de ideias principais, entendimento geral do texto por meio de extração ou atribuição de sentidos. Esse tipo de abordagem pode não incitar o leitor a ultrapassar o nível mais superficial da leitura, o que desencontra as demandas de leitura para estudo no meio acadêmico, que exige compreensão aprofundada, reflexão, contextualização, comparação e contraste de informações e consideração de diferentes pontos de vistas.

A segunda questão abordou aspectos relacionados às diretrizes de elaboração dos instrumentos: escolha dos textos (frequência de palavras, complexidade da sintaxe), existência de normatização e níveis de leitura considerados para avaliar a proficiência de leitura do candidato. As respostas dos elaboradores indicaram não haver diretrizes ou normatizações, sendo que cada professor elabora seus testes de acordo com suas concepções, como constatado nas falas a seguir: "Cada professor segue suas próprias concepções." (DLLE05), "Elabore dez questões, mas não é regra." (DLLE04) e "Estabeleço que o teste terá compreensão geral e específica, por exemplo: o que se entendeu sobre o parágrafo?" (DLLE03). O que ocorre, segundo eles, são algumas conversas informais sobre os exames com vistas a uma padronização mínima, ou seja, para que as provas não fiquem com formatos muito diferentes. Um exemplo dessa padronização informal é a extensão do texto base para a prova, o qual deve ter entre 30 e 40 linhas. Outras decisões são tomadas de maneira individual, podendo ser a utilização de dois textos mais curtos ao invés de um (DLLE07), evitar textos que exigem conhecimento prévio (DLLE01), escolher textos cujo tema seja conhecimentos gerais (DLLE03). Outra característica do teste que os professores dizem ter cuidado é com o formato das questões. Foi citado o uso de três formatos: múltipla-escolha, aberta e tradução. As questões de tradução são por eles consideradas mais difíceis, pois envolvem produção



além da compreensão, como se pode observar na fala de DLLE05: “Pode ocorrer que o aluno seja capaz de compreender, mas não seja capaz de redigir:”. Além disso, a tradução é tida como um ato diverso da compreensão, pois exige produção escrita na língua estrangeira, constituindo uma habilidade diversa daquela proposta para a prova de compreensão em leitura.

Quanto ao nível de proficiência considerado para aprovar os candidatos, a exigência circundou entre o nível intermediário ou B1 e um nível incerto, como ilustram as falas de DLLE04: “Imagino um B1.”, de DLLE06: “Ele tem que saber mais que um iniciante” e de DLLE02: “Se o candidato obtém uma nota boa é porque a proficiência é boa”. Diante desse cenário, temos duas considerações importantes acerca das respostas à segunda questão: a primeira é sobre os critérios de elaboração e a segunda sobre os níveis considerados para aprovação no teste.

Segundo os critérios de Bachman (1991) e Hughes (2003) sobre elaboração de exames de proficiência linguística, provas sem diretrizes específicas de elaboração podem levar à disparidade de resultados, além de a aprovação no teste não ser indicativa de os candidatos aprovados terem as mesmas condições de leitura em LE. Nesse sentido, o teste perde no quesito de confiabilidade. Em relação aos níveis citados para a aprovação no teste, sabemos que são conceitos um tanto abstratos; porém são importantes para que candidatos, falantes de línguas estrangeiras, tenham alguma referência de seu patamar de conhecimento da língua. Outrossim, um conceito claro de proficiência ajuda o candidato entender mais adequadamente o que a aprovação e a reprovação em tal teste significam.

Questionamos também o que os elaboradores esperavam que um candidato conseguisse desempenhar diante de um texto, de maneira satisfatória, a fim de ser considerado proficiente em língua inglesa. Em resposta, os docentes citaram os seguintes desempenhos: (i) ter conhecimento mínimo do léxico e da sintaxe da língua, sendo capaz de reconhecer a organização retórica do texto: problema/solução, frase tópica, comparação/contraste e paralelismo (DLLE01); (ii) aferir ideias nas entrelinhas e identificar a ideia geral de um texto (DLLE02); (iii) identificar aspectos específicos no nível da tradução (DLLE03); (iv) construir sentido a partir do texto (DLLE04); (v) ler o texto e demonstrar que entendeu, pinçando informações importantes do texto (DLLE05); (vi) ser agente preponderante para impor significado ao texto (DLLE06); e (vii) ser capaz de fazer uma leitura micro e macro do texto (DLLE07). Como se pode observar, as falas indicam uma grande heterogeneidade no que se refere às expectativas sobre o desempenho nos testes, ou seja, um candidato pode ser testado em habilidades distintas se realizar provas elaboradas por professores diferentes, levando a uma possível opacidade nos resultados (escores) obtidos e prejudicando, assim, o grau de confiabilidade do instrumento.

Além das falas citadas acima, o que nos chamou atenção nas respostas foi a dissociação entre os conceitos de compreensão e interpretação feita pelos elaboradores. Segundo eles, a compreensão se refere aos conteúdos explícitos



do texto, sendo mais fácil de ser alcançada, enquanto a interpretação estaria relacionada àquilo que está implícito nas entrelinhas do texto sendo, portanto, mais complexa. Na visão de alguns teóricos do processamento em leitura, essa dissociação não existe. Compreensão e interpretação são parte do processo de produção de sentidos e ambas – quando não entendidas como sinônimas ou num continuum – operam tanto com elementos da superfície do texto quanto com sua subjacência, ocorrendo em níveis, sendo o mais elementar a decodificação e o mais avançado quando conseguimos formar a representação mental do texto via conhecimento prévio (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013; Kintsch; Rawson, 2013; Gagnè; Yekovich; Yekovich, 1993). Alheios a tal perspectiva, os docentes relatam evitar exigir interpretação textual, como observado nas falas de DLLE03: “A gente não faz coisa muito difícil porque realmente só para ver a compreensão geral do texto”.

Esses dizeres revelam que os testes exigem dos candidatos uma compreensão superficial de textos em LE e, consequentemente, a obtenção da aprovação pode não indicar que o candidato tem competência para responder às demandas de leitura em LE mais exigentes, como é o caso da pós-graduação, podendo, também, comprometer a validade de conteúdo do teste, que é a qualidade que faz com que o instrumento espelhe a situação de uso da língua na vida real, corroborado pelo que diz DLLE05: “A prova não vai refletir o que ao aluno vai fazer no dia a dia.”.

A última questão suscitou uma quantidade bem reduzida de respostas. Indagava sobre o método de correção dos testes, se havia especificações ou orientações para a correção das provas, como eram corrigidas as questões abertas e se havia gabarito de correção. Basicamente, todos os professores disseram ser responsáveis tanto pela elaboração quanto pela correção das provas. Indicaram, também, a existência da possibilidade de o candidato entrar com recurso, caso não concorde com a nota ou com a correção. Alguns dos docentes revelaram preocupação em reelaborar o instrumento quando constatam que há muita incidência de notas baixas.

Considerando as asserções teóricas sobre exames de proficiência, mesmo que a preocupação de reelaborar as provas seja fidedigna e justificável, do ponto de vista de melhorar os aspectos de validade do instrumento, caberia também, verificar se tais rendimentos não são indicativos de que os candidatos estão prestando a prova sem estarem preparados. Desse modo, o desempenho insuficiente seria a constatação desse despreparo, o que coaduna com a observação de casos em que candidatos aprovados no exame não apresentam proficiência em leitura em LE suficiente às exigências da pós-graduação.

Concluímos, por meio da fala dos professores elaboradores, que os testes podem não ser adequados para avaliar leitura em LE em contextos nos quais o nível de exigência dessa habilidade é alto, como no da pós-graduação, pois a elaboração de tais instrumentos não visa verificar níveis profundos de compreensão, atendo-se, principalmente, a aspectos como apreensão de ideias principais do texto, aspecto este não condizente com o que é requerido para se ter acesso a textos científicos. No entanto, não podemos dizer que tais testes



não sejam adequados para avaliar a leitura de candidatos provenientes de outros contextos e necessidades educacionais e que prestem o exame com propósito distinto do que é considerado neste estudo.

Mesmo que o foco deste artigo esteja nas perspectivas dos elaboradores dos testes de proficiência e na análise dos testes em si. Para que sejam estabelecidas as relações de tais testes com as exigências do curso de pós-graduação investigado, descreveremos de forma sintética os dados das entrevistas com os docentes de Linguística a fim de sustentar a discussão que será desenvolvida adiante. O recorte da pesquisa de Roberto (2019) que trata especificamente da leitura em LE na pós-graduação em Linguística está contido em Roberto e Souza (2020). Dito isso, em contraste ao baixo nível de leitura em LE esperado nos testes de proficiência, as falas dos docentes do programa de pós-graduação em Linguística indicam que a leitura em LE é base fundamental para a condução de estudo e pesquisa na pós-graduação stricto sensu: “Eu acho que tem que ser leitura fluente”, “Sem inglês, impossível. É uma questão que nem se coloca”, “A leitura em LE é fundamental para acessar os textos da área”. Portanto, observa-se a necessidade de nível avançado ou fluente de leitura em LE para que o pós-graduando possa acessar conceitos chaves de teorias a fim de refletir e participar de discussões sobre os materiais científicos produzidos internacionalmente, principalmente em inglês.

Outro fator apontado pelos docentes é a dependência que algumas áreas da Linguística ainda apresentam em relação aos trabalhos científicos produzidos em inglês. Segundo eles, é praticamente impossível realizar pesquisa em áreas como Sintaxe, Semântica e Fonologia, por exemplo, sem acessar textos internacionais. Ou seja, não há literatura suficiente em língua materna para subsidiar pesquisas e não consultar obras de referência em LE poderia empobrecer ou mesmo inviabilizar a produção acadêmica. Além disso, mesmo que o uso de obras traduzidas não se configura como uma prática confiável, os docentes costumam utilizá-la como forma de atender à falta de preparo discente.

7. A constituição dos testes de proficiência

Conforme revelado na seção de Método, os testes de proficiência foram analisados considerando as seguintes características: áreas do conhecimento abordadas nos textos-base, aspectos do próprio texto, tipo de questões, processos cognitivos requeridos e níveis de leitura exigidos nas questões.

No que diz respeito às áreas de conhecimento abordadas nos textos-base, encontramos nove nos 41 testes disponibilizados: interesse geral (textos informativos e de divulgação científica), Saúde, História, Sociologia, Geografia, Astronomia, Ciências, Linguística e Psicologia. Os temas interesse geral e saúde foram os mais utilizados, estando presentes em 23 e 9 dos testes, respectivamente. Os outros foram abordados com menor frequência: História (1 teste), Sociologia (1 teste), Geografia (2 testes), Astronomia (1 teste), Ciências (1 teste), Linguística (1 teste) e Psicologia (2 testes). Os textos cujos temas são de áreas específicas não apresentaram jargões específicos, podendo ser acessados pelo público leigo. O uso de textos que abordam distintas áreas do



saber é indicativo de que os testes não são elaborados com vistas a um público específico, como estudantes de pós-graduação, por exemplo, mas a candidatos oriundos de diversas áreas do conhecimento e de diversas instituições acadêmicas.

Quanto aos gêneros, identificamos: da esfera jornalística, o artigo (20 testes) e a notícia (9 testes); da esfera acadêmica, o artigo (2 testes), o guia acadêmico (1 teste) e a enciclopédia (1 teste). Já os tipos textuais encontrados foram: expositivo, descritivo, injuntivo, argumentativo e narrativo, ressaltando que mais de um tipo pode ser encontrado em um mesmo textos-base, o que é o esperado em textos autênticos, que não tenham sido produzidos para fins específicos de testagem, ou seja, textos que circulam socialmente e com propósitos para além dos internamente linguísticos e textuais. Todos os textos são em prosa e contínuos, ou seja, sem a presença de quaisquer elementos que não sejam linguísticos e que não sigam a linearidade textual. Aqui, chamamos atenção para o fato de não aparecerem gêneros como resenha e resumo, que são muito frequentes na esfera acadêmica, o que aponta, mais uma vez, para a característica de o teste de não ser elaborado para o público acadêmico per se.

Sobre o tipo de questão (formato de resposta), de um total de 331, identificamos os seguintes tipos: múltipla-escolha simples (204 questões), aberta (53 questões), preenchimento de lacunas (14 questões), múltipla-escolha complexa – também chamada de verdadeiro ou falso – (26 questões), de relacionar colunas (1 questão) e tradução (30 questões). Não há distribuição homogênea entre tipo e número de questões. Os testes analisados se constituíram de um número entre quatro e treze questões. Sob o olhar da literatura, é importante registrar que os formatos múltipla-escolha simples e múltipla-escolha complexa restringem a qualidade da avaliação, pois possibilitam respostas randomizadas (chute). Hughes (2003) aponta o formato aberto como a melhor maneira de se obter avaliação fidedigna, por requerer elaboração por parte do candidato.

No que concerne aos processos cognitivos das questões, que indicam os processos cognitivos que o leitor deve realizar a fim de cumprir com certo objetivo de compreensão, lembramos que, conforme o PISA (2018), estes se resumem em três categorias superordenadas: Localizar informação, Compreender e Avaliar e refletir. Localizar informação envolve recuperar informações específicas, procedendo com descarte e recuperação de informações por meio da correspondência literal ou quase literal dos elementos contidos na questão e no texto. O processo de compreensão está relacionado com a integração de passagens de texto para atribuição de significado por meio da representação mental do texto que se dá pela representação literal e da representação inferencial a partir da realização de múltiplas inferências. Por fim, avaliar e refletir constitui operar sobre a qualidade, a credibilidade do texto e o estilo de escrita, bem como manipular vários textos cujas ideias são contraditórias.

Considerando as 331 questões analisadas, 148 (54%) possuíam aspecto de Localizar informações 72 (26%) de Compreender e 53 (19%) de Avaliar e refletir. De acordo com o documento de elaboração do PISA (2018), questões



cujos processos cognitivos envolvem a localização de informações, exigem uma leitura mais no nível da frase e do parágrafo, implicando, na maioria das vezes, extração de informações explícitas do texto. Já o processo de Compreender exige um grau de compreensão mais aprofundado, levando o leitor a operar com partes maiores do texto, acessando conteúdos tanto de ordem explícita como implícita. O processo Avaliar e refletir, por sua vez, requer que o leitor vá além do texto e use seus conhecimentos de forma analítica. Assim, um teste que apresenta a maioria das questões dentro do primeiro processo cognitivo pode não avaliar uma compreensão refinada, impedindo que tal teste tenha condições de medir um nível de compreensão mais elevado, pois, segundo Kintsch e Rawson (2013, pg. 229), "se um leitor somente comprehende o que seja explicitamente expresso no texto, a compreensão será superficial, talvez suficiente para reproduzir o texto, mas não para um entendimento mais profundo".

Por fim, no que concerne aos níveis das questões dos testes, 58 (22%) questões se situam no nível 1b, 63 (24%) no nível 1a, 96 (36%) no nível 2, e 48 (18%) no nível 3. Em termos de avaliação em leitura, esses números podem significar que os testes são excessivamente simples e de fácil resolução, o que possibilita a aprovação, sem efetivamente avaliar a condição leitora dos candidatos. Há que se considerar que o nível mais alto do PISA é o 6 e que não há, nos testes, questões acima do nível 3, o que significa que os testes avaliam, em grande medida, operações sobre fragmentos de informações textuais explícitas, realização de correlações textuais simples e inferências de baixo nível e compreensão global e não aprofundada do texto. As questões categorizadas no nível 3 podem requerer algum refinamento na compreensão, mas não solicitam ao leitor, por exemplo, usar seu conhecimento especializado, levantar hipóteses sobre o texto lido tampouco lidar com informações concorrentes e conflitantes, o que está estreitamente relacionado à leitura acadêmica no contexto da pós-graduação.

Esses dados apontam que, para ser um teste adequado a mensurar condição leitora compatível aos requisitos da pós-graduação, este deveria melhorar em termos de autenticidade, ou seja, espelhar a situação de leitura proposta no teste à situação de leitura de tal contexto, equiparando o nível de leitura exigido nas duas situações (validade de face). Além disso, diretrizes mais claras de elaboração sobre formato, tipos de questões e textos, bem como normas de correções, aumentariam a confiabilidade do teste em relação aos escores obtidos pelos examinados.

8. Relação entre o exame de proficiência em leitura em LE e a leitura em leitura em LE requerida na pós-graduação

Resgatando o fato de que o assunto deste artigo é discutir os resultados de um trabalho de dissertação que visou analisar exigências e demandas de leitura em LE de um programa de pós-graduação em Linguística, em contraste com perspectivas de elaboração e análise do exame utilizado pelos pós-



graduandos do referido curso para demonstrar proficiência em leitura em LE, estabeleceremos agora as relações entre esses aspectos.

Em resposta a primeira questão de pesquisa “Como se constituem os testes de proficiência em leitura em inglês como língua estrangeira e qual a perspectiva dos seus elaboradores?” Como já mencionado o instrumento apresenta textos-base muito simples em gêneros de circulação social muito ampla. As questões requerem processos cognitivos pautados, principalmente, na localização de informações e o nível de leitura em LE exigido é baixo. A descrição das perspectivas dos elaboradores indica que não há consenso sobre o conceito de leitura adotado na elaboração das provas e não há diretrizes que tornam o instrumento padronizado, isto é, cada prova carrega noções diferentes de elaboração.

Respondendo à segunda questão de pesquisa “Em que medida a aprovação nesse exame de proficiência é indicativa de que o discente ou candidato tem condição leitora em LE suficiente e adequada ao que demanda a pós-graduação?” De acordo com os docentes do programa de pós-graduação em Linguística, nesse nível de escolarização, a leitura em LE é parte fundamental na formação do mestrando e doutorando; porém, relatam que há indícios de falta de preparo em relação à leitura tanto em LE quanto em PB por parte dos pós-graduandos, como ilustrado no relato descrito em Roberto e Souza (2020): “No ensino superior é difícil criar o hábito de o aluno se preparar para estar nas aulas por meio da leitura”. “A leitura é muito negligenciada pelos estudantes” e “É a base de tudo e o calcanhar de Aquiles de tudo”.

As falas dos docentes ilustram preocupações relacionadas, inclusive, à leitura em língua materna. Levando em conta que a leitura em LE é diretamente dependente da leitura em LM: para ser bom leitor em LE é necessário ser bom leitor em LM (Alderson, 2015; 1984; Bernhardt, 1995; 1991; 1984; Hulstijn, 1991; Bossers, 1991). Nesse sentido, a avaliação oferecida pelos testes em questão não está constatando esse despreparo, pois para serem aprovados os candidatos precisam, segundo os elaboradores, demonstrar conhecimento mínimo do léxico e da sintaxe da língua, identificar ideia geral e pinçar informações importantes. A avaliação desses aspectos superficiais não dá margem para aferir que o candidato aprovado tenha condições de acessar textos científicos com vistas a entender conceitos e teorias em língua inglesa, assim como contrastar pontos de vistas e ideias científicas convergentes e divergentes: pontos chave para o estudo e realização de pesquisas. Dito de outro modo, a aprovação no teste está demonstrando uma discrepância, pois se os docentes estão relatando que há problemas de leitura até em português, a não identificação de problemas de leitura em LE delata uma falta de calibragem do instrumento.

Dessa forma, para ser uma ferramenta adequada para atestar a condição de leitura em LE a serviço da pós-graduação, os testes precisariam se adequar em termos de, por exemplo, validade de conteúdo, validade de construto, autenticidade e confiabilidade (Hughes, 2003). Desse modo, fatores dessa adequação poderiam incluir: abordagem de textos e tarefas mais condizentes



com a situação-espelho. Neste caso, textos de gêneros acadêmicos (excertos de artigos e livros, abstracts de pesquisas, etc) que trouxessem em seu bojo conteúdos e jargões específicos de áreas relacionadas (validade de conteúdo), o que atenderia, também, ao quesito autenticidade. Quanto às tarefas e questões propostas, estas poderiam incluir reflexões sobre teorias e pontos de vista científicos apresentados nos textos, requerendo do candidato processos cognitivos relacionados àqueles que são empreendidos em seu dia a dia de estudo, mais relacionados ao processo de avaliar e refletir (Pisa, 2018). Esse alinhamento garantiria que o nível de leitura em LE demonstrado pelo candidato aprovado fosse mais condizente ao nível de exigência de seu contexto de estudo. Outro fator importante ao teste seria atender a um padrão de especificação, ou seja, os elaboradores desenvolverem os testes seguindo padrões homogêneos de escolha de textos-base, tipos de questões e, principalmente, de um conceito de leitura mais claro. Isso daria ao teste um grau de confiabilidade maior, pois evitaria discrepâncias na avaliação e nos escores recebidos pelos candidatos, pois as provas não apresentariam tantas diferenças como quando elaboradas de acordo com diferentes concepções.

Continuando, se o teste se apresenta de uma forma mais objetiva ao candidato, este desenvolverá uma noção mais clara das habilidades e níveis de proficiência na língua-alvo que ele deve desenvolver para obter aprovação. Em outras palavras, a consciência de que o teste avalia um nível baixo de leitura impacta os candidatos de maneira desfavorável: eles podem negligenciar a necessidade de estudar a língua estrangeira para passar no teste, acomodando-se a uma aptidão linguística insatisfatória. Por isso, podemos dizer que o grau de exigência da avaliação nos testes está, também, a serviço de uma melhor preparação linguística dos estudantes no contexto da pós-graduação.

Além disso, se a avaliação nos testes fosse mais confiável e sua aprovação indicasse condição real de os estudantes acessarem textos em LE e os docentes poderiam diminuir a realização de manobras como substituição ou uso de traduções de obras de importância significativa para a área de estudo. Esse ajuste indica um movimento da universidade em direção às necessidades do aluno, o que pode, a médio e longo prazo, prejudicar a formação dos discentes e a qualidade dos cursos. Desse modo, considerando a necessidade de utilização de textos em LE em determinadas áreas da Linguística, quando o discente se deparar com uma situação a qual não há possibilidade de uso de tradução, ele pode comprometer sua subsistência no curso, correndo o risco de ter um aproveitamento acadêmico insuficiente, o que pode, também, afetar o financiamento de seus estudos junto à universidade e às agências de fomento por motivos de baixo desempenho.

Em resumo, a aprovação nos testes permite que os discentes cumpram com requisito burocrático, mesmo não demonstrando requisitos acadêmicos em leitura em LE à altura da exigência de sua formação. A adequação dos exames ao contexto o qual está a serviço permitiria que esse instrumento expandisse, ainda mais, sua relevância dentro da universidade, podendo, por exemplo, indicar o grau de preparação dos estudantes para participação em eventos em LE e divulgação científica de seus trabalhos no cenário internacional. Portanto,



seria necessário haver consonância entre preparação e exigência burocrática, a fim de efetivar a formação acadêmica. Isso geraria resultados positivos à produção científica do país, bem como favoreceria a manutenção da qualidade dos cursos de pós-graduação.

9. Considerações finais

A pesquisa relatada neste artigo faz parte de um movimento em prol da melhoria e da manutenção da qualidade educacional em solo brasileiro. Não há dúvidas de que os testes abrigados dentro das universidades prestem um serviço inestimável aos pós-graduandos e aos programas de pós-graduação stricto sensu. Podemos, inclusive, dizer que esse serviço prestado serve a uma causa social, uma vez que muitos discentes não teriam condições financeiras para arcar com os altos custos de um teste padronizado de nível internacional. E é por isso que consideramos que a intenção investigativa desta pesquisa visa reforçar a necessidade de ser dar mais robustez e adequação aos testes de proficiência para que estes continuem a exercer, mas com qualidade, o papel tão importante para o desenvolvimento da ciência do país.

Além do que já foi exposto, os resultados aqui apresentados trazem implicações pedagógicas no sentido de apontar para a necessidade em detectar possíveis percalços enfrentados pelos alunos de mestrado e doutorado no que tange a um dos aspectos mais intrínsecos de sua formação: o acesso a textos científicos. Dessa forma, consideramos necessária a reflexão de que ao invés de os docentes dos cursos de pós-graduações terem de lançar mão de estratégias que resolvam a situação em curto prazo, como substituições de textos importantes para garantir que o aluno consiga acompanhar o curso, outras medidas pedagógicas mais eficazes e duradouras podem ser tomadas, como é o caso da criação e da manutenção de cursos instrumentais em línguas estrangeiras ligados às necessidades específicas desse grupo de educando.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. Charles. Reading in a foreign language: A Reading problem or a language problem? In: ALDERSON, Charles; URQUHART, Alexander (eds.). **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.
- ALDERSON, J. Charles; HAAPAKANGAS, Eeva-Leena; HUHTA, Ari; NIEMINEN, Lea; ULLAKANOJA, Riikka. **The diagnosis of reading in a second language**. Nova York: Routledge/Taylor&Francis, 2015.
- BACHMAN, Lyle. What does language testing have to offer? **Tesol Quarterly**, v. 25, n. 4, p.671-699, 1991.
- BERNHARDT, Elizabeth. Second-language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 2th Century. In: KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, Peter B.;



PEARSON, P. David; BARR, Rebeca. **Handbook of Reading Research**, v. III. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 791-811, 2000.

BERNHARDT, Elizabeth. A psycholinguistics perspective on second language literacy. **AILA Review**, n. 8, p. 31-44, 1991.

BERNHARDT, Elizabeth. Toward Information Processing Perspective. In, Foreign Language Reading. **The Modern Language Journal**, v. 68, n. 4, p.322-331, 1984.

BERNHARDT, Elizabeth; KAMIL, Michael. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypothesis. **Applied Linguistics**, n. 16, p.15-34, 1995.

BOSSERS, Bart. On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 Knowledge. **AILA Review**, n. 8, p. 45-60, 1991.

CLARKE, Mark A. The short circuit hypothesis of ESL reading-or when language competence interferes with reading performance. *The modern language journal*, v. 64, n. 2, p. 203-209, 1980.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOX, Emily; ALEXANDER, Patricia A. Text comprehension: a retrospective, perspective, and prospective. In: ISRAEL, Susan E. Israel; DUFFY, Gerald G. (ed.). **Handbook of research on reading comprehension**. Routledge, New York, p. 227-239, 2009.

GAGNÉ, Ellen, YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GRAY, DAVID E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Tradução Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUGHES, Arthur. **Testing for Language Teachers**. Cambridge University Press, 2003.

HUSTIJN, Jan. How is reading in a second language related to reading in a first language? **AILA Review**, v. 8, p. 5-14, 1991.

INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Itens liberados de leitura: PISA 2018**. Brasil, 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2018/Itens_publicos_de_leitura_Leite_de_Vaca.pdf. Acesso em: julho 2020.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Itens liberados de leitura: PISA 2015.** Brasil, 2015. Disponível em: 239 http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

KINSTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Compreensão. In: SNOWLING, Margareth; HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, p. 227-244, 2013.

PARIS, Scott G.; LIPSON, Marjory Y.; WIXSON, Karen K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, Robert. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, Harry. (eds.). **Theoretical models and processes of reading.** 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, p. 788-810, 1994.

PERFETTI, Charles; Landi, Nicole; Oakhill, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Maegareth J.; HULME, Charles (ed.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, p. 245-265, 2013.

PROCAILO, Leonilda. Reading digital texts in L2: **Working memory capacity, text mode, and reading cognition accounting for differences in processes and products of reading.** 2017. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ROBERTO, Dohane Julliana. **Leitura em língua estrangeira: aspectos da demanda na pós-graduação e da avaliação em testes de proficiência.** Orientadora: Ana Cláudia de Souza. 2019. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

ROBERTO, Dohane Julliana; SOUZA, Ana Cláudia de. **O papel da leitura em línguas estrangeiras na pós-graduação em Linguística segundo professores, disciplinas e pesquisas de mestrado e doutorado.** The Especialist, v.41, n. 2, p. 1- 17, 2020.

SCLiar-CABRAL, Leonor; SOUZA, Ana Cláudia de. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. SOUZA, Ana Cláudia de; OTTO, Clarícia; FARÍAS, Andressa da Costa (org.). **A escola contemporânea: uma necessária reinvenção.** Florianópolis: NUP/CED, 2011 p. 171-193.

SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; WEIRICH, Helena Cristina. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; BARETTA, Luciane; BACK, Angela Cristina Di Palma



(org.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita.** Florianópolis: Insular, 2019. p. 164-200.

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

Recebido em: 22 de março de 2025.
Aceito em: 12 de setembro de 2025.
Publicado em: 17 de setembro de 2025.

