

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

BRUNA CACIQUE DE ARAÚJO

**LEITURA E SUA AVALIAÇÃO: DAS PARTICULARIDADES DOS EXAMES DE
CERTIFICAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA ÀS PERSPECTIVAS DOS
CANDIDATOS**

Versão Corrigida

SÃO PAULO

2023

BRUNA CACIQUE DE ARAÚJO

**LEITURA E SUA AVALIAÇÃO: DAS PARTICULARIDADES DOS EXAMES DE
CERTIFICAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA ÀS PERSPECTIVAS DOS
CANDIDATOS**

Versão Corrigida

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Tenório Zucchi

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A6581 Araújo, Bruna Cacique de
Leitura e sua avaliação: das particularidades dos exames de certificação em língua italiana às perspectivas dos candidatos / Bruna Cacique de Araújo; orientadora Angela Maria Tenório Zucchi - São Paulo, 2023.
160 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. Avaliação de leitura. 2. Certificação de proficiência. 3. Competência leitora. 4. Compreensão de leitura . I. Zucchi, Angela Maria Tenório, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): **BRUNA CACIQUE DE ARAÚJO**

Data da defesa: **15/02/2023**

Nome do Prof. (a) orientador (a): **ANGELA MARIA TENÓRIO ZUCCHI**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 12/04/2023

Profa. Dra. Angela M. T. Zucchi

(Assinatura do (a) orientador (a))

ARAÚJO, B. C. Leitura e sua avaliação: das particularidades dos exames de certificação em língua italiana às perspectivas dos candidatos. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Aprovada em: 15/02/2023

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Cristina Parreira da Silva

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Daniela Aparecida Vieira

Instituição: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: Aprovada

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Angela M. T. Zucchi, pela sua constante generosidade em aconselhar e compartilhar seus conhecimentos sem os quais este trabalho não teria sido desenvolvido.

Agradeço à CAPES pela bolsa de pesquisa concedida.

Agradeço aos professores Paolo Torresan e Olga Mordente por terem participado da minha banca de Qualificação e por terem tecido comentários importantes e compartilhado sugestões preciosas.

Agradeço aos colegas da área de italiano pela vívida troca de ideias; aos queridos amigos pelo suporte emocional e psicológico; e à minha amada família pelo amor incondicional e paciência durante esse período de trabalho intenso.

Agradeço, finalmente, a todos aqueles que se disponibilizaram a participar e a divulgar minha pesquisa.

A todos aqueles que vieram antes de mim, por me permitirem chegar onde cheguei.

E a todos aqueles que virão depois de mim, para que possam ir mais longe de onde eu estive.

RESUMO

Leitura é uma atividade humana na qual um sujeito estabelece um contato consciente com um texto escrito. Esse contato estará subsidiado por um processo de alfabetização e letramento, que não só permitirá que o sujeito compreenda o texto, como também que seja capaz de estabelecer pontes entre esse texto e sua realidade. A competência leitora é tão importante à comunicação, que sua comprovação é exigida para a obtenção de certificados de línguas. Entender como a avaliação da competência leitora é feita pode ajudar os potenciais candidatos dos exames de certificação a se prepararem melhor para um resultado satisfatório nas provas. Analogamente, conhecer o perfil dos candidatos e suas expectativas a respeito das provas pode ajudar os elaboradores de exames durante sua criação. Diante desse cenário, é objetivo deste trabalho fornecer informações sobre como a leitura é avaliada nos exames de certificação de língua italiana CILS, CELI, PLIDA e CERT.IT, bem como apresentar as perspectivas que os candidatos brasileiros têm a respeito dessa avaliação. Para atingir tais objetivos, esta pesquisa se desenvolveu conforme as seguintes etapas: (i) o levantamento teórico acerca de leitura, sua compreensão e sua avaliação (LEFFA, 1996, 1999; KLEIMAN, 1989, 2002, 2004; MARCUSCHI, 2008, 2010, 2011; KOCH e ELIAS, 2008; SCARAMUCCI, 1995, 200, 2009, 2011; BALBONI, 1998, 2002; NOVELLO, 2009), na qual discorreremos sobre os componentes cognitivos e metacognitivos necessários à leitura ; (ii) a análise das informações sobre as provas de competência leitora que são disponibilizadas nos *sites* dos exames, tais como tipologias e gêneros textuais utilizados e tipos de testes adotados; e (iii) a sondagem das perspectivas dos candidatos através de um questionário divulgado virtualmente e respondido por 101 participantes. Os resultados obtidos através desta pesquisa nos permitiram averiguar que, apesar de a prova de leitura não ser considerada difícil, ainda existe a preocupação com o desempenho da sua resolução, que passa não só pela adoção de mudanças de hábitos, como também pela preparação sistemática para os tipos de testes adotados nos exames.

Palavras-chave: competência leitora, compreensão de leitura, avaliação de leitura, exames de certificação de proficiência, uso de dicionários em testes de proficiência.

ABSTRACT

Reading is a human activity in which a subject establishes conscious contact with a written text. This contact will be subsidized by a literacy process, which will not only allow the subject to understand the text, but also to be able to establish bridges between this text and their reality. Reading competence is so important to communication that proving it is required to obtain language certificates. Understanding how the reading competency assessment is done can help potential candidates for certification exams better prepare for a satisfactory test result. Analogously, knowing the profile of candidates and their expectations regarding the tests can help tests designers during their creation. Given this scenario, the objective of this work is to provide information on how reading is assessed in the Italian language certification exams CILS, CELI, PLIDA and CERT.IT, as well as to present the perspectives that Brazilian candidates have regarding this assessment. To achieve these objectives, this research was developed according to the following steps: (i) the theoretical survey about reading, its comprehension and its evaluation (LEFFA, 1996, 1999; KLEIMAN, 1989, 2002, 2004; MARCUSCHI, 2008, 2010, 2011; KOCH and ELIAS, 2008; SCARAMUCCI, 1995, 200, 2009, 2011; BALBONI, 1998, 2002; NOVELLO, 2009), in which we discuss the cognitive and metacognitive components necessary for reading; (ii) the analysis of information about the reading competence tests that are available on the exams websites, such as typologies and textual genres used and types of tests adopted; and (iii) survey the candidates' perspectives through a questionnaire released virtually and answered by 101 participants. The results obtained through this research allowed us to verify that, although the reading test is not considered difficult, there is still a concern with the performance of its resolution, which involves not only the adoption of changes in habits, but also the systematic preparation for the types of tests adopted in the exams.

Keywords: reading competence, reading comprehension, reading assessment, proficiency certification exams, use of dictionaries in proficiency tests.

ABSTRACT

La lettura è un'attività umana in cui un soggetto stabilisce un contatto cosciente con un testo scritto. Questo contatto sarà sovvenzionato da un processo di alfabetizzazione, che consentirà non solo al soggetto di comprendere il testo, ma anche di poter stabilire ponti tra questo testo e la sua realtà. La competenza della lettura è così importante per la comunicazione che dimostrarla è necessario per ottenere certificati di lingue. Capire come viene effettuata la valutazione delle competenze di lettura può aiutare i potenziali candidati agli esami di certificazione a prepararsi meglio per un risultato soddisfacente del test. Analogamente, conoscere il profilo dei candidati e le loro aspettative rispetto ai test può aiutare i *test designers* durante la loro creazione. Dato questo scenario, l'obiettivo di questo lavoro è fornire informazioni su come viene valutata la lettura negli esami di certificazione della lingua italiana CILS, CELI, PLIDA e CERT.IT, nonché presentare le prospettive che i candidati brasiliani hanno rispetto a questa valutazione. Per raggiungere gli obiettivi proposti, questa ricerca si è sviluppata secondo le seguenti fasi: (i) l'indagine teorica sulla lettura, la sua comprensione e la sua valutazione (LEFFA, 1996, 1999; KLEIMAN, 1989, 2002, 2004; MARCUSCHI, 2008, 2010, 2011; KOCH e ELIAS, 2008; SCARAMUCCI, 1995, 200, 2009, 2011; BALBONI, 1998, 2002; NOVELLO, 2009), in cui si discutono le componenti cognitive e metacognitive necessarie alla lettura; (ii) l'analisi delle informazioni relative alle prove di competenza in lettura disponibili sui siti d'esame, quali tipologie e generi testuali utilizzati e tipologie di prove adottate; e (iii) sondaggio delle prospettive dei candidati attraverso un questionario rilasciato virtualmente e a cui hanno risposto 101 partecipanti. I risultati ottenuti attraverso questa ricerca hanno permesso di verificare che, sebbene la prova di lettura non sia considerata difficile, permane comunque una preoccupazione per l'andamento della sua risoluzione, che comporta non solo l'adozione di cambiamenti di abitudini, ma anche la preparazione sistematica per le tipologie di test adottate negli esami.

Parole chiave: competenza di lettura, comprensione della lettura, valutazione della lettura, esami di certificazione di lingua, uso dei dizionari nelle prove di competenza di lingue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação leitura/mundo/sujeito	24
Figura 2 – Disponibilização dos documentos CELI no <i>site</i> oficial	81
Figura 3 – Estrutura dos exames CELI 2 e CELI 3	81
Figura 4 – Critérios de avaliação e pontuações do exame CELI 4	82
Figura 5 – Subdivisão do tempo de prova nos exames PLIDA	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis do QECR sobre compreensão de leitura	68
Quadro 2 – Quadro geral do exame CILS	71
Quadro 3 – Quadro específico do exame CILS	71
Quadro 4 – Tipos e gêneros de textos nos exames CILS	74
Quadro 5 – Dados da prova de leitura do CILS A1	76
Quadro 6 – Dados da prova de leitura do CILS A2	76
Quadro 7 – Dados da prova de leitura e reflexão gramatical do CILS B1 Cittadinanza	77
Quadro 8 – Dados da prova de leitura do CILS UNO-B1	77
Quadro 9 – Dados da prova de leitura do CILS DUE-B2	77
Quadro 10 – Dados da prova de leitura do CILS TRE-C1	78
Quadro 11 – Dados da prova de leitura do CILS QUATTRO-C2	78
Quadro 12 – Modalidades de exames CELI	80
Quadro 13 – Dados da prova de leitura do CELI <i>impatto</i> (A1)	83
Quadro 14 – Dados da prova de leitura do CELI 1 (A2)	83
Quadro 15 – Dados da prova de leitura do CELI 2 (B1)	84
Quadro 16 – Dados da prova de leitura do CELI 3 (B2)	84
Quadro 17 – Dados da prova de leitura do CELI 4 (C1)	85
Quadro 18 – Dados da prova de leitura do CELI 5 (C2)	85
Quadro 19 – Níveis PLIDA	87
Quadro 20 – Níveis PLIDA JUNIORES	87
Quadro 21 – Dados da prova de leitura do PLIDA A1	89
Quadro 22 – Dados da prova de leitura do PLIDA A2	90
Quadro 23 – Dados da prova de leitura do PLIDA B1	90

Quadro 24 – Dados da prova de leitura do PLIDA B2	90
Quadro 25 – Dados da prova de leitura do PLIDA C1	91
Quadro 26 – Dados da prova de leitura do PLIDA C2	91
Quadro 27 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA A2	92
Quadro 28 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA B1	93
Quadro 29 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA B2	94
Quadro 30 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA C1	95
Quadro 31 – Descrição do público dos exames CERT.IT	97
Quadro 32 – Estrutura dos exames CERT.IT A1 e A2	98
Quadro 33 – Estrutura do exame CERT.IT B1	99
Quadro 34 – Estrutura do exame CERT.IT B2	99
Quadro 35 – Estrutura do exame CERT.IT C1	99
Quadro 36 – Estrutura do exame CERT.IT C2	99
Quadro 37 – Gêneros textuais, quantidade e tipologias dos testes do exame CERT.IT	100
Quadro 38 – Pontuação dos exames CERT.IT	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	111
Gráfico 2 – Formação universitária	111
Gráfico 3 – Qual sua área de formação?	112
Gráfico 4 – A língua italiana estava presente na sua vida durante a infância e/ou adolescência?	112
Gráfico 5 – De que modo a língua italiana estava presente na sua vida durante a infância e/ou adolescência?	113
Gráfico 6 – Como você aprendeu a língua italiana?	114
Gráfico 7 – Há quanto tempo você estuda/estudou a língua italiana?	114
Gráfico 8 – O seu contato com a língua italiana se dá principalmente através de:	115
Gráfico 9 – Quais são suas maiores áreas de interesse a respeito da cultura italiana?	116
Gráfico 10 – Com qual das seguintes habilidades você tem mais facilidade?	117
Gráfico 11 – Com qual das seguintes habilidades você tem mais dificuldade?	117
Gráfico 12 – Você já possui certificado de alguma língua que não seja a italiana?	118
Gráfico 13 – Qual certificação você possui?	118

Gráfico 14 – Você tem o hábito de ler textos em sua língua materna?	119
Gráfico 15 – Qual sua dedicação média aos seguintes tipos de textos em língua materna? ...	119
Gráfico 16 – Você tem o hábito de ler textos em língua italiana?	120
Gráfico 17 – Qual sua dedicação média aos seguintes tipos de textos em língua italiana?	120
Gráfico 18 – Você tem o hábito de ler textos que não sejam em língua materna ou em língua italiana?	121
Gráfico 19 – Qual sua dedicação média aos seguintes tipos de textos que não sejam em língua materna ou em língua italiana?	121
Gráfico 20 – Você mudou/mudaria seu hábito de leitura para a realização do exame de certificação?	122
Gráfico 21 – Você pensa em estratégias de compreensão para fazer uma leitura em língua materna?	122
Gráfico 22 – Você pensa em estratégias de compreensão para fazer uma leitura em língua italiana?	123
Gráfico 23 – Considerando o contexto de uma prova de compreensão escrita em língua estrangeira, assinale as opções com as quais você mais se identifica	124
Gráfico 24 – Já fez exames de certificação em língua italiana?	125
Gráfico 25 – O que levou você a fazer um exame de certificação em língua italiana?	125
Gráfico 26 – Dos exames listados abaixo, quais você conhecia a existência?	126
Gráfico 27 – Qual dos exames fez?	127
Gráfico 28 – Qual motivo de sua escolha por essa determinada certificação?	127
Gráfico 29 – Em que ano realizou o exame?	128
Gráfico 30 – A cidade onde o realizou é a mesma cidade onde morava?	128
Gráfico 31 – Qual a distância entre sua cidade e a cidade da realização do exame?	129
Gráfico 32 – Você se preparou para fazer o exame?	129
Gráfico 33 – De que forma você se preparou para fazer o exame?	130
Gráfico 34 – Especificamente sobre a prova de compreensão escrita, que tipo de verificação você achou mais difícil?	130
Gráfico 35 – Especificamente na prova de compreensão escrita, que tipo de proposta você achou mais fácil?	131
Gráfico 36 – O que leva você a desejar uma certificação em língua italiana?	131
Gráfico 37 – Dos exames listados abaixo, quais você conhece?	132
Gráfico 38 – Qual exame você pretende fazer?	132

Gráfico 39 – Qual motivo de sua escolha por essa determinada certificação?	133
Gráfico 40 – Você pretende se preparar para fazer o exame?	134
Gráfico 41 – De que forma você pretende se preparar para fazer o exame?	134
Gráfico 42 – Especificamente na prova de compreensão escrita, que tipo de verificação você espera encontrar?	135
Gráfico 43 – Especificamente na prova de compreensão escrita, que tipos de textos você espera encontrar?	135

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. UM PANORAMA SOBRE LEITURA	19
1.1. O que é ler? Em busca de uma definição de “leitura”	19
1.2. Como se lê? Procedimentos e processamentos da leitura	23
1.3. O que se lê? Considerações textuais relevantes	27
2. A COMPREENSÃO DE LEITURA: QUESTÕES DAS LÍNGUAS, DAS COMPETÊNCIAS E DO USO DE DICIONÁRIOS	34
2.1. A leitura em língua materna e a leitura em língua não materna	34
2.2. Componentes e mecanismos necessários à compreensão de leitura	37
2.3. Dos problemas de leitura aos instrumentos que auxiliam a compreensão	43
3. A AVALIAÇÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	50
3.1. Das avaliações aos testes de leitura	50
3.2. Tipologias de teste de compreensão de leitura	57
4. A AVALIAÇÃO DE LEITURA NOS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA	66
4.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	66
4.2. Os exames de certificação em língua italiana: considerações gerais	69
4.2.1. O exame CILS	71
4.2.2. O exame CELI	79
4.2.3. O exame PLIDA	87
4.2.4. O exame CERT.IT	96
4.3. Seleção lexical dos exames e veto ao uso de dicionários	102
5. SONDAÇÃO SOBRE PERFIL LEITOR E PERSPECTIVAS DOS CANDIDATOS DOS EXAMES	107
5.1. Procedimento metodológico	108
5.2. Organização dos dados obtidos	110
5.2.1. Primeira parte: Biografia Linguística	110
5.2.2. Segunda Parte: Perfil Leitor	119
5.2.3. Terceira parte: Perspectivas sobre os Exames	124
5.2.3.1. Sobre os participantes que já prestaram o exame	124

5.2.3.2. Sobre os participantes que ainda não prestaram o exame	131
5.3. Análise e interpretação dos dados	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE	150

INTRODUÇÃO

A sociedade moderna nos proporciona diariamente milhares de oportunidades de contato com textos dos mais variados tipos e gêneros. Seja uma receita de bolo, uma mensagem de um amigo, um novo decreto que regulamenta uma lei ou um artigo científico que reforça ou refuta antigos paradigmas, o sujeito deve estar apto para reconhecê-los e para agir sobre eles. E ainda que ler seja uma prática frequente no cotidiano, parcamente nos damos conta de como essa prática assume contornos complexos, principalmente quando tratamos desse tema dentro de contextos específicos, como o da leitura em língua não materna e da avaliação de leitura em língua estrangeira.

Essas e outras reflexões nasceram durante o período de monitoria junto ao Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP, desempenhada entre junho de 2016 a junho de 2018, inicialmente sob a supervisão da Profa. Fernanda L. Ortale e posteriormente sob supervisão da Profa. Angela M. T. Zucchi, como coordenadoras didáticas de italiano. Dentre as funções atribuídas ao cargo de monitora, estavam a elaboração e a aplicação de provas de proficiência em italiano destinadas a processos seletivos de ingresso em Programas de Pós-Graduação da USP. Essas experiências acabaram despertando o nosso interesse, não só sobre os aspectos teóricos do tema, mas também sobre o perfil e as perspectivas das pessoas que realizam essas provas, o que culminou na presente pesquisa.

Nosso objetivo é adentrar na área da Linguística Aplicada e dos estudos acerca da leitura para oferecer uma revisão teórica sobre competência leitora e sobre exames de proficiência, além de fornecer dados que auxiliam no entendimento das características do público interessado em participar desses exames. Nossos objetivos específicos são apurar as características das provas de compreensão de leitura dos exames de certificação em língua italiana CILS, CELI, PLIDA, CERT.IT e averiguar as opiniões e expectativas dos candidatos brasileiros desses exames. Para tanto, adotamos procedimentos metodológicos pautados nas seguintes etapas: 1. Levantamento teórico dos temas pertinentes à pesquisa, tais como leitura e compreensão escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira, e avaliação de leitura. 2. Análise das informações sobre os exames de certificação em língua italiana às quais um potencial participante tem acesso, com especial foco no que diz respeito às provas de compreensão de leitura. 3. Aplicação de questionário que visa a captar o perfil e a opinião dos participantes e potenciais participantes dos exames de certificação a respeito de leitura e avaliação de leitura. 4. Análise dos resultados do questionário.

Estruturalmente este trabalho se encontra dividido em cinco capítulos. No primeiro tratamos da leitura, tentando responder algumas perguntas oportunas, tais como o que é leitura, como ela acontece e o tipo de material pelo qual ela se desenvolve. No segundo capítulo, nos aprofundamos na compreensão de leitura no âmbito das línguas estrangeiras, quais são as particularidades que esse tipo de leitura exige, quais são os processamentos que levam à compreensão, que tipo de dificuldades podemos encontrar durante a leitura de um texto e que tipo de instrumento pode ser usado na superação dessa dificuldade. Já no terceiro capítulo, abordamos o modo como a leitura pode ser avaliada dentro dos exames de certificação, levando em conta quais são os tipos de testes que podem ser adotados. No quarto capítulo, levantamos e analisamos as informações sobre as provas de compreensão de leitura nos exames de certificação em língua italiana CILS, CELI, PLIDA e CERT.IT, sempre tendo em mente a perspectiva do candidato. No quinto capítulo, apresentamos todo o processo da elaboração de um questionário, distribuição, coleta e análise de dados sobre as perspectivas de 101 candidatos brasileiros que participaram da nossa pesquisa. Finalmente, nas considerações finais tratamos da relevância desta pesquisa e seus possíveis desdobramentos futuros.

Este trabalho, portanto, trata de um estudo documental, comparativo, com abordagem qualitativa e quantitativa, que se vale do método Survey para a coleta de dados. Tendo estabelecido nossas motivações, objetivos e procedimentos metodológicos adotados, convém apresentar algumas considerações iniciais a respeito do tema da nossa pesquisa.

Quando falamos de compreensão de leitura dentro de um contexto tão específico quanto o de uma prova de proficiência, precisamos levar em conta que essa compreensão pode ser dividida em duas vertentes: a primeira corresponde àquela que um participante desenvolve a respeito do que precisa ser feito no exame como um todo; isso porque para executar as propostas elaboradas pelo exame, sejam elas de produção escrita ou mesmo produção oral, o candidato quase sempre contará com o suporte de um texto, muitas vezes configurado na forma de enunciados que elucidam essas propostas. Já a segunda vertente corresponde àquela que é desenvolvida especificamente na prova de compreensão escrita, na qual o participante deve não apenas compreender um texto, mas provar que o compreendeu através da resolução de propostas específicas de avaliação da competência leitora. Essas duas vertentes refletem o dilema levantado por Bachman (1990) sobre a natureza dos exames de línguas, no qual a língua é ao mesmo tempo o instrumento e o objeto a ser medido. Dessa forma, a leitura desenvolvida dentro do contexto de exames de certificação é ao mesmo tempo um modo como o participante entra em contato com o exame e uma habilidade que será avaliada por ele.

Apesar de essas verificações serem necessárias para mensurar a capacidade de compreensão dos participantes, Torresan (2017, p. 214) nos lembra que “o objeto de uma prova de leitura é o texto e não o item”¹, ou seja, o protagonista de uma prova de leitura é o texto ao qual são submetidos testes de compreensão e não os próprios testes, que estão ali como o instrumento elaborado de forma a colher os dados que serão posteriormente avaliados.

Não é intuito deste trabalho se aprofundar no modo como esses dados são avaliados, mas consideramos importante salientar que o resultado obtido através dessas verificações não pode ser usado para elaborar julgamentos a respeito dos sujeitos, apenas de suas habilidades com a língua. Isso é o que propõe Bachman ao afirmar que

quaisquer atributos ou habilidades que medimos, é importante entender que são esses atributos ou habilidades e **não** as próprias pessoas que estamos medindo. Ou seja, estamos longe de poder afirmar que uma única medida ou mesmo uma bateria de medidas pode caracterizar adequadamente os seres humanos em toda a sua complexidade. (BACHMAN, 1990, p. 20) (destaque do autor)²

O resultado de uma prova de leitura em língua não materna, portanto, não é suficiente para comprovar se uma pessoa é uma boa ou uma má leitora, mas apenas se desenvolveu ou não habilidades de leitura nessa língua. Além disso, é necessário levar em conta que “os estados psicológicos indesejáveis que os testes podem produzir nos candidatos poderiam levá-los a padrões de comportamento que normalmente não seriam exibidos”³ (WEIR, 1993, p. 13). Isso porque a performance de um participante durante um exame pode ser afetada por outros fatores além daqueles relacionados com a língua, tais como características cognitivas e afetivas, o conhecimento que os participantes têm sobre o mundo, idade, gênero, língua materna, contexto educacional e contexto socioeconômico (BACHMAN, 1990).

O conhecimento da influência desses fatores no resultado de uma prova pode não apenas ajudar as entidades certificadoras a desenvolverem um exame mais justo, como também os próprios candidatos desses exames a não se intimidarem caso o resultado obtido não venha a ser satisfatório.

¹ No original: “l’oggetto di una prova di lettura è il testo e non l’item”. Toda as traduções que aparecem neste trabalho são de nossa autoria.

² No original: whatever attributes or abilities we measure, it is important to understand that it is these attributes or abilities and **not** the persons themselves that we are measuring. That is, we are far from being able to claim that a single measure or even a battery of measures can adequately characterize individual human beings in all their complexity.

³ No original: the undesirable psychological states that tests can produce in candidates may lead them into behaviour patterns they would not normally exhibit.

1. UM PANORAMA SOBRE LEITURA

Neste primeiro capítulo, buscamos tecer algumas considerações acerca do que se entende por leitura, fundamentando-nos principalmente em Leffa (1996, 1998, 1999, 2012a, 2016), Kleiman (1989, 2002, 2004), Rojo (2004), Koch (2003) e Marcuschi (2008, 2010, 2011), para responder às seguintes questões: a leitura seria um resultado ou um processo? Seria um acúmulo de competências ou uma competência em si mesma? É realizada a partir de que tipo de material?⁴

1.1. O que é ler? Em busca de uma definição de “leitura”

A primeira noção que devemos considerar sobre a leitura é a sua definição. Apesar da literatura sobre o tema ser bastante rica, não é fácil encontrar uma resposta para a pergunta que apresentamos nessa seção. Primeiro, porque as definições que podem ser encontradas muitas vezes se contrastam, basta uma busca simples em dicionários para perceber como os verbetes “ler” e “leitura” tendem a apresentar uma grande variedade de significações. Segundo, porque o interesse dentro da área parece se voltar a aspectos particulares do tema, como, por exemplo, a maneira que se dá o processamento de informação escrita por parte do leitor (LEFFA, 1996), o processamento de informação escrita dentro de um texto (KOCH, 2003), o papel da leitura dentro do contexto escolar (KLEIMAN, 2002), ou o conceito de letramento para o desenvolvimento da cidadania (ROJO, 2004).

É fácil perceber que não se trata de abordagens excludentes; antes disso, na base desses quatro enfoques podemos encontrar indícios de aspectos que consideramos fundamentais para a construção de uma definição de leitura: a figura de um sujeito, a presença de um material escrito, o desenvolvimento de uma ação sistematizada e a repercussão de sua realização. A intersecção entre esses quatro exemplos de tratamento sobre o tema proporciona a ideia de que ler é uma atividade cognitiva manifestada quando o sujeito entra em contato com a língua escrita e é viável graças a um contexto de aprendizagem situado em um contexto social mais amplo.

Esse contato entre sujeito e língua escrita não deve, contudo, ser considerado de maneira apenas literal ou superficial. Por muitos anos, o leitor foi considerado uma figura passiva (KOCH & ELIAS, 2008), como se as informações manifestadas em palavras fossem

⁴ Sugestão de introdução de capítulo feita pela Prof.a Maria Cristina Parreira no dia da defesa da desta dissertação.

transpostas para a sua mente sem que ele precisasse engendrar nenhum tipo de ação. É verdade que a leitura não é feita necessariamente com o objetivo de que algo seja posteriormente produzido, mas para que tenhamos acesso ao material escrito precisamos estar preparados para agir sobre esse material, ativando componentes cognitivos, psicológicos, motores e emotivos (LEFFA, 1996). Ainda que diversos desses componentes se manifestam de maneira espontânea, como resposta ao que foi lido, nós devemos conscientemente tomar decisões que facilitem nossa interação com o que estamos lendo, como, por exemplo, a escolha do tipo de leitura que será executada e das estratégias metacognitivas que nos permitirão monitorar e autorregular nosso próprio progresso. Assumir então que a leitura seja uma atividade passiva não é válido, já que nos tornamos leitores apenas quando somos compelidos a tomar e gerir decisões.

O entendimento de como o leitor se relaciona com o material escrito também sofreu algumas evoluções ao longo da história. Por muito tempo, a leitura vinha definida como uma habilidade grafofonêmica (ROJO, 2004), ou seja, como a capacidade de relacionar os sons da fala aos símbolos da escrita. Essa definição dava indícios de que, não apenas o leitor se coloca como mero intermediário da relação som-palavra, como a própria língua escrita não passa de uma representação gráfica da fala. Para Leffa (1999, p. 27), “não é difícil argumentar que escrita e fala são duas entidades diferentes. O que foi escrito existe para ser lido e não para ser falado”.

A noção de que ler seja relacionar palavras a sons de modo a alcançar significados é, portanto, uma concepção muito superficial. Primeiro, porque a capacidade de relacionar os fonemas e os grafemas não se configura como leitura, e sim como legibilidade (PALLOTTI, 2000); segundo, porque essa concepção não é capaz de discernir com clareza o conceito de compreensão, que está intrinsecamente relacionado à leitura. Propomos como exemplo a leitura de “*Ta lanuema xe posi*”. O sujeito alfabetizado é capaz de reconhecer as letras que compõem as sílabas e as sílabas que compõem a sequência de letras que parece formar uma frase. Mas qual conteúdo os sons desses grafemas dão acesso? A nenhum, já que “*Ta lanuema xe posi*” é uma sequência desprovida de significado, cuja compreensão não pode ser alcançada. Portanto, por mais que sejamos capazes de relacionar fonemas a seus respectivos símbolos gráficos, ou seja, de pronunciar sons de acordo com um modelo linguístico, não somos capazes de fazer sua leitura porque não é possível estabelecer uma relação entre significante e significado.

Outro aspecto a ser considerado sobre a perspectiva grafofonêmica de leitura é a ideia de que a simples associação entre som e palavra é suficiente para proporcionar significação ao material escrito. Pensemos, por exemplo, na seguinte frase: *eu tenho dois gatos e três cachorros*. Se considerarmos que ler seja entender o significado das palavras através dos sons

que as compõem, então a compreensão da frase estaria debilitada. Qual o significado de “eu”, “dois”, “e” e “três”? As palavras não podem ser entendidas simplesmente como imagens acústicas detentoras de significado, visto que nem toda palavra apresentará um conteúdo específico, fechado dentro de si⁵. No caso das palavras citadas, observamos não um significado, mas uma função: a função de “eu” é fazer referência a um sujeito; a função de “dois” e “três” é estabelecer uma quantidade daquilo a que se referem, respectivamente a gatos e cachorros; e a função de “e” é relacionar as quantidades citadas, adicionando uma à outra. Posto isso, temos que a leitura da frase “eu tenho dois gatos e três cachorros” só é completa se pudermos entender não apenas as relações das palavras com possíveis significações, mas também suas respectivas funções e relações que estabelecem entre si.

Para Rojo (2004, p. 3), “as capacidades focadas [na concepção grafonêmica] eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler”. A problemática a respeito dessa visão acabou por levar ao desenvolvimento de teorias alternativas dentro da área. De acordo com Koch (2003, pp. 16-17), as concepções a respeito de sujeito e texto estão interligadas às concepções de língua: se a língua é entendida como representação do pensamento, o texto é entendido como produção de pensamento e o leitor é visto como receptor dessa representação mental; se a língua é vista como código, o texto é visto como produto codificado e o leitor como decodificador de informações; se a língua, finalmente é vista como uma construção interacional, o texto é visto como lugar de interação e o leitor é visto como co-constitutor de sentidos.

Leffa (1996, 1999) e Scaramucci (1995) apresentam três abordagens semelhantes: leitura como extração de significado, leitura como atribuição de significado e leitura como construção interativa de significado. Na primeira vertente, a perspectiva se dá a partir do texto e o processamento de informação segue um percurso *bottom-up* ou ascendente (do texto para o leitor). Na segunda vertente, a perspectiva se dá a partir do leitor e o processamento de informação segue um percurso *top-down* ou descendente (do leitor para o texto). Na terceira vertente, são levados em conta ambos os processos e a leitura passa a ser vista como o resultado da interação existente não só entre o texto e o leitor, como também entre o leitor e o autor do texto.

⁵ Segundo Haarman, Leech e Murray (1988, apud FALLIERE & ALLEN, 2011a, p. 34), as palavras se caracterizam em suas categorias lexicais básicas: palavras que denotam conteúdo e palavras que denotam função: enquanto as primeiras trazem dentro de si um sentido que pode ser apreendido, as segundas são usadas para fazer referências e conexões. As últimas ajudam a expressar relações entre conceitos e são essenciais para conferir coesão a um texto.

Apesar de as três perspectivas apresentarem pontos de divergência, o que fica claro é que a leitura continua existindo subsidiada por algum tipo de relação entre um sujeito pensante e o texto com o qual ele terá contato. O sucesso dessa relação vai depender do domínio de diversos procedimentos, conhecimentos e habilidades. O que é importante notar é que esse domínio não acontece de maneira espontânea, antes disso, o desenvolvimento das capacidades de leitura passa por situações guiadas de ensino, na qual a alfabetização se configura como primeiro passo. De acordo com Marcuschi (2010, pp. 21-22) “a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”.

A afirmação de Marcuschi nos aponta que a alfabetização não trata apenas do reconhecimento e da reprodução das letras do alfabeto, mas da aprendizagem efetiva de leitura e escrita, que devem constantemente ser colocadas em prática. Essa é uma conceitualização importante pois, desvinculada da ideia simplista de “alfabeto”, a alfabetização acaba abarcando outros componentes fundamentais à leitura, como, por exemplo, a pontuação. Duas frases com as mesmas palavras, mas com pontuações diferentes apresentam sentidos diferentes. “*Chama Ivone.*” e “*Chama, Ivone!*” não apenas apresentam significados diversos, como funções comunicativas diversas: a primeira é uma descrição, a segunda uma ordem. Igualmente importante é considerar que duas frases com as mesmas palavras podem apresentar significados diversos caso as posições de suas palavras também sejam diversas: dizer que “*Carlos engana Raquel*” não fornece a mesma ideia de dizer que “*Raquel engana Carlos*”. No mundo das palavras a ordem dos fatores indiscutivelmente altera o resultado.

Convém notar que, apesar de a alfabetização ser a porta de entrada para o mundo da leitura, ela não é suficiente para que o sujeito desenvolva um perfil de leitor. Enquanto a alfabetização é vista como o processo institucional da aprendizagem de leitura e escrita, o letramento se configura como o uso de leitura e escrita como práticas sociais do cotidiano (MARCUSCHI, 2010; SCARAMUCCI & QUEVEDO-CAMARGO, 2018), conceito que consideramos fundamental para o tema.

O sujeito letrado não é apenas aquele capaz de reconhecer as letras, as pontuações e os sentidos das palavras, mas aquele que é capaz de usar esse conhecimento para acessar os textos que fazem parte de seu contexto social, relacionando o que está no texto com o que está no mundo. Segundo Rojo, ser letrado

é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os

textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos, é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação a ela. (ROJO, 2004, pp. 1-2)

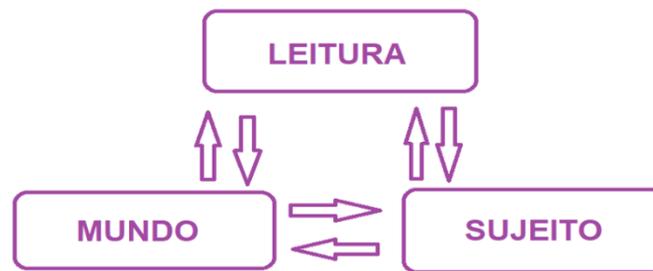
Tendo em vista o que foi tratado, propomos para este trabalho a concepção de que leitura é uma atividade humana na qual um sujeito estabelece um contato consciente com um texto escrito. Esse contato estará subsidiado por um processo de alfabetização e letramento, que não só permitirá que o sujeito compreenda o texto, como também que seja capaz de estabelecer pontes entre esse texto e sua realidade.

1.2. Como se lê? Procedimentos e processamentos da leitura

Ler é uma atividade passível a uma série de critérios, definidos a partir do contexto do leitor e de sua respectiva situação de leitura. Existem diversos tipos de leituras que podem ser empregados a diversos textos para se alcançar diversos objetivos. Podemos ler com o intuito de aprender novos conhecimentos ou ler como forma de nos entretermos num momento de ócio. Podemos ler de maneira mecânica, sem dar a devida atenção ao texto, ou ler de maneira minuciosa, com elevado nível de concentração, para realização de críticas ou de correção. Podemos ler em voz alta com viés recitativo ou ler silenciosa e intimamente. E tudo isso apenas para exemplificar.

Muitas vezes a escolha do tipo de leitura é feita de maneira instintiva, mas outras tantas é selecionado conscientemente. Cada tipo de texto exige um tipo de leitura, mas cada leitor define o seu próprio modo de ler. Essa dicotomia entre o que é instintivo e o que é pensado – ou o que é cognitivo e o que é metacognitivo – reflete fatores que são universais e fatores que são específicos na prática da leitura. Segundo Finatto *et al.* (2005, p.8), “cada pessoa pode ter um jeito bem próprio de ler, seguindo diferentes “métodos” ou “hábitos” ou “vícios” – mas há procedimentos ou mecanismos que parecem uniformes ou que se observam na maioria das atividades de leitura”. Podemos considerar que, universalmente todo sujeito se vale de aspectos fisiológicos, motivacionais, cognitivos, linguísticos, discursivos e sociais para ler, mas particularmente cada leitor manuseará o texto a seu modo, seguindo motivações próprias que ativam processos cognitivos que o permitam acessar a língua e o texto de modo a estabelecer uma relação entre leitura e sujeito, leitura e mundo, sujeito e mundo.

Figura 1: relação leitura/mundo/sujeito



Sugerido por PARREIRA, 2023⁶

Os tipos de leitura que apresentamos neste item dizem respeito ao que Rojo (2004, p. 2) cunhou chamar de procedimentos, ou seja, “um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura”. Segundo Kleiman (2004, p. 15) “Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interação, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos”. Dessa forma, o tipo de leitura que estabelecemos não define apenas como será nossa relação com o texto, mas também o modo como relacionamos esse texto com o mundo.

A primeira noção básica ao estudo dos tipos de leitura são as exigências do sistema de escrita. Quando lemos num sistema ideográfico, devemos partir do significado para procurar os valores fonéticos associados a esses significados; quando lemos num sistema fonográfico, partimos da identificação dos sons das letras para alcançar um significado (PEREIRA, E. M. & OLIVEIRA, M., 2015). Podemos estabelecer para esses tipos de leitura um percurso onomasiológico no primeiro caso, partindo do conceito ao significante; e um percurso semasiológico no segundo caso, partindo do significante ao significado (GREIMAS, 1993/2008). Ademais, cada sistema de escrita apresentará também uma direção própria de percurso ocular: no sistema linguístico como o do português e do italiano ler é algo que se faz da esquerda para a direita; já no sistema linguístico como o do árabe e do hebraico, a leitura é executada da direita para a esquerda.

O modo como os olhos do leitor devem perpassar sobre o material escrito é algo que vem ensinado em uma fase pré-alfabetizatória: antes de identificar o que lê, o sujeito identifica a forma como uma determinada escrita deve ser lida. O que muitos estudos caracterizam como comum, independentemente do sistema de escrita, é que o movimento dos olhos durante a leitura não obedece a um percurso linear. De acordo com Kleiman (2002, p. 33), os olhos

⁶ O gráfico foi sugerido pela Profa. Dra. Maria Cristina Parreira durante a arguição da dissertação em 15/02/2023.

executam um movimento sacádico, ou seja, se fixam em determinado lugar do texto e seguem adiante ou retrocedem à medida que o leitor entende ou não entende o que foi lido. Dessa forma, o que vai determinar o modo como os olhos perpassam sobre o texto é, sobretudo, a compreensão que o leitor está desenvolvendo sobre esse texto.

O objetivo é um outro ponto básico ao estudo dos tipos de leitura. Para Leffa,

o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto. (LEFFA, 1996, p. 17)

Koch e Elias (2008) também consideram a intenção de leitura como reguladora da interação entre texto e leitor. Segundo as autoras, os objetivos do leitor “nortearão o modo de leitura, em mais ou menos tempo, com mais atenção ou menos atenção, com maior interação ou com menos interação, enfim” (KOCH & ELIAS, 2008, p. 19).

Paralelamente à intenção, a motivação é outra noção básica ao estudo dos tipos de leitura. Consideramos que o nível de interesse do leitor ao material lido impulsiona o nível de concentração que, por sua vez, pode facilitar a apreensão das ideias contidas nesse material. A motivação é um componente tão importante ao tipo de leitura que é possível que ela acabe por influenciar não apenas os processos cognitivos, como também metacognitivos e fisiológicos. Um leitor pouco motivado não se preocupa em apreender as informações textuais de maneira profunda, o que poderia diminuir sua capacidade de autorregular os processos cognitivos necessários à leitura. Ademais, a falta de motivação poderia ocorrer em um rápido folhear de páginas e passar de olhos, enquanto a alta motivação poderia proporcionar um maior tempo de contato entre leitor e texto.

O tipo de leitura a ser desenvolvido também pode ser influenciado pelas opiniões e convicções do sujeito, isso porque “qualquer prática de leitura, desde o momento da alfabetização, é politicamente situada e informada por uma determinada ideologia” (LEFFA, 1999, p. 31). Segundo Kleiman,

ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo em que fomos criados. (KLEIMAN, 2002, p. 10)

Dessa forma, nossa visão de mundo modula o modo como nos relacionamos com determinados textos. A maneira como um cristão e um ateu leem uma obra religiosa, por

exemplo, não será sempre a mesma, o primeiro pode encarar como uma leitura instrutiva, o segundo como uma leitura criativa; um pode fazer uma interpretação literal, o outro uma interpretação metafórica.

Como vimos, o sistema de escrita e o perfil do leitor – com suas intenções, motivações, opiniões e valores – influenciam os tipos de leitura. Vale notar, contudo, que todos esses fatores são condicionantes prévios, ou seja, aspectos que antecedem o ato. O contato efetivo entre leitor e texto pode ocorrer de diversas maneiras, sujeitas a classificações diversas. Escolhemos, para este trabalho, a nomenclatura adotada por Leffa (2016, p. 199): (1) rastreamento (*scanning*); (2) leitura dos pontos principais (*skimming*); (3) leitura detalhada; e (4) leitura crítica.

Scanning é o processo em que o leitor age de forma a rastrear as informações que lhe são pertinentes dentro de um texto. Esse tipo de leitura é comum quando nos deparamos com uma obra muito extensa, na qual estamos procurando informações pontuais. É o tipo de leitura comum a ser executada com alguns gêneros textuais específicos, como anúncios, cardápios e dicionários (LEFFA, *op. cit.*). Já o *skimming* é o processo no qual o leitor passa os olhos no texto de maneira superficial, de modo a descobrir qual o assunto abordado e se tal assunto corresponde ou não aos seus objetivos. A leitura dos pontos principais busca no texto as suas palavras-chave e as pistas que indiquem as temáticas que serão abordadas. Ainda que se trate de uma leitura rasa, é um tipo de leitura que exige um alto grau de inferenciação por parte do leitor e que pode ajudá-lo a tomar decisões sobre o melhor modo de se lidar com o texto.

A leitura detalhada é feita de forma ampla e quase sempre linear, quando o texto é perscrutado em sua totalidade, levando-se em conta ideias principais e secundárias. É o tipo de leitura que se faz por prazer, mas também aquela que é tradicionalmente ensinada dentro do contexto escolar (KLEIMAN, 1989). Já a leitura crítica, por sua vez, é o tipo ideal quando queremos entender a fundo e interpretar um texto. A leitura crítica é uma leitura que demanda um elevado grau de atenção e capacidade interpretativa. Na leitura crítica, o leitor se detém por mais tempo no texto, podendo reler algumas passagens que considera mais relevantes, até mesmo sublinhando-as ou tomando nota. Nesse tipo de leitura, o leitor toma uma posição diante das informações contidas no texto, decidindo se está ou não de acordo com elas.

Consideramos que o *skimming* e o *scanning* podem ser vistos como tipos de leitura direcionais e avaliativos, adotados antes ou após uma leitura mais completa do texto. O leitor pode recorrer ao *skimming* e ao *scanning* para decidir se será frutífero se aprofundar na leitura ou para retomar do texto lido as passagens e ideias que mais chamaram atenção e que valem ser recuperadas. Já as leituras detalhada e crítica são tipos mais amplos, que podem suscitar em

processos de hierarquização de informações e requerem constante monitoramento da compreensão.

Ainda que alguns tipos de leitura aparentem ser mais complexos que outros, é importante ressaltar que sua validade só será atestada se os resultados obtidos condizem com os objetivos previamente determinados (LEFFA, 1996). Nesse sentido, a melhor pessoa para decidir o tipo de leitura a ser executada em um texto é o próprio leitor que determina os objetivos de sua leitura. Diante de um texto, o leitor tem a liberdade de agir e de tomar decisões seguindo seus próprios critérios; ele pode fazer uma leitura analítica daquilo que considera essencial e uma leitura mecânica das partes que considera supérfluas, mesclando passagens que serão lidas em voz alta com outras que serão feitas silenciosamente, lendo por prazer até o momento em que o texto deixa de ser interessante e continuando de forma automática e superficial apenas para terminar o texto.

Além disso, é preciso sempre levar em conta que “as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e outras não” (ROJO, 2004, p. 2). Isso significa que a seleção de um tipo de leitura em detrimento de outros estará sempre condicionada à ativação de específicas habilidades, que podem convergir ou divergir quando comparadas àquelas que são ativadas em outros tipos de leitura.

1.3. O que se lê? Considerações textuais relevantes

Dentro do mundo das palavras a leitura é fomentada apenas quando um sujeito se coloca em contato com um material escrito. Definir, portanto, o que vem a ser esse material escrito é definir o objeto da leitura.

A primeira consideração que fazemos nesse âmbito é sobre a perspectiva que o sujeito desenvolve diante desse material escrito. De acordo com Beaugrande (1997, p. 13 apud Marcuschi, 2008, p. 89), “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”. Sendo assim, a perspectiva que o sujeito desenvolve é fundamental para determinar se o material com o qual ele está em contato pode ser considerado um texto ou não.

Para Marcuschi (2008, p. 72), um texto é uma (re)construção do mundo e não uma mera refração ou reflexo dele. A ideia de que um texto não trata apenas de um “espelho” da realidade também é trazida por Koch (2003) ao citar os estudos de Gerd Antos (1997):

Os textos não são apenas meios de representação e armazenamento (arquivo) de conhecimento – portanto, não são apenas “realizações” linguísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos – mas sim formas básicas de constituição individual e social de conhecimento, ou seja, textos são linguística, conceitual e perceptualmente formas de cognição social. (KOCH, 2003, p. 155)

Esse fator social como característica intrínseca ao texto nos deixa cientes que “não há como se apropriar do sentido e da função do texto sem o domínio das práticas sociais em que ele está inserido” (LEFFA, 1999, p. 31). Dessa forma, a leitura se pauta em grande parte do domínio que o leitor tem dos fatores sociais que contextualizam o material escrito com o qual ele está em contato.

Tendo aceitado que diante de si se encontra um texto, o sujeito pode formular diversas considerações a respeito dele. De acordo com Marcuschi (2008, p. 72), “um texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Temos, portanto, diferentes possibilidades de apreciação, que podem ir desde a sua estrutura até sua funcionalidade e potencialidade.

Apesar de serem múltiplas as abordagens que podem ser tomadas, para este trabalho escolhemos discorrer a respeito de algumas características que valem a pena serem consideradas quando tratamos de textos em um contexto específico como o de provas de compreensão de leitura em exames de certificação de línguas. São eles: dimensão e densidade, autenticidade e modificação, tipos e gêneros textuais.

A dimensão textual diz respeito ao tamanho do texto e, apesar de todo texto apresentar uma dimensão específica, Marcuschi (2008) nos lembra que essa dimensão não é um fator intrínseco à sua caracterização. Para o autor, “a extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

Ainda que o tamanho de um texto possa variar de maneira bastante expressiva sem que essa variação altere seu estatuto de texto, é possível que a dimensão possa sugerir o tipo de leitura que o sujeito optará por fazer. Basta considerarmos como um texto muito extenso nem sempre pode ser lido de maneira ininterrupta, o que “impõe uma carga mais pesada sobre a memória de trabalho durante a integração das informações novas com aquelas recém elaboradas”⁷ (TORRESAN, 2020, p. 116).

⁷ No original: “impone un onere più gravoso alla memoria di lavoro durante l’integrazione delle informazioni nuove con quelle appena elaborate”.

Ademais, a dimensão do texto também pode influenciar a motivação do leitor, já que pode ser visto como cansativo, o que possibilita diversas distrações que acabam atrapalhando a leitura. Essa questão também é trazida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), que estipula as diretrizes que muitos exames de certificação de língua estrangeira seguem para a elaboração de suas provas. De acordo o QECR,

em geral, um texto curto é menos exigente do que um texto longo acerca de um mesmo tópico, porque um texto mais longo exige um processamento e uma exigência de memória maiores e comporta o risco de cansaço e distração (especialmente no caso de aprendentes mais jovens). (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228)

Textos longos não são necessariamente textos mais difíceis, mas são textos que podem deprender maior esforço cognitivo. Para que a relação dimensão/dificuldade se estabeleça é necessário que na equação também seja considerada a densidade das informações que estão sendo veiculadas nesse texto. Para o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228), “um texto longo que não seja demasiado denso e contenha algumas redundâncias pode ser mais fácil do que um texto curto e denso que apresente a mesma informação”. Convém, portanto, considerar o que vem a ser essa densidade. Para Jansen,

a noção de densidade de informação é de fato baseada em uma ideia muito simples: fundamentalmente, é definida a partir da relação entre a quantidade de material linguístico do texto e a quantidade de informação que o texto pretende transmitir”⁸. (JANSEN, 2003, p. 212 apud TORRESAN, 2020, p. 67)

Dessa forma, o que torna um texto denso não é o tema levantado por ele, mas o modo como esse tema é tratado: quanto mais informações estiverem presentes em um texto de dimensões pequenas, maior o seu nível de densidade.

O caráter de autenticidade ou modificação de um texto também são relevantes quando nos encontramos no âmbito de exames de certificação. Consideramos autêntico o texto que não sofreu nenhuma modificação didática, ou seja, nenhum tipo de adaptação que vise encaixar esse texto em parâmetros de ensino-aprendizagem. Segundo Venturis (2018, p. 243), um texto autêntico apresenta uma diversidade de elementos léxicos e gramaticais que quase sempre ultrapassam aqueles que são formalmente enquadrados em níveis como os estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu.

⁸ No original: “la nozione di densità informativa si basa di fatto su un’idea assai semplice: fondamentalmente, essa è definita in base al rapporto tra **quantità di materiale linguistico** del testo e la **quantità di informazione** che il testo intende veicolare” (destaques da autora)

Por mais que a autenticidade de um texto possa ser vista como positiva, por fazer com que o leitor entre em contato com um texto natural, não necessariamente será sempre preferível ao desencadeamento da compreensão. Se um texto deve ser adequado ao nível de competência do leitor, então pode ocorrer a necessidade de adaptações que visem esse equilíbrio. Nesse contexto, podem ser propostas alterações que modifiquem o texto para condizer com o grau de competência do leitor. Devemos, contudo, ter cautela para que o conceito de modificação não se restrinja a uma ideia superficial de simplificação. Segundo Pallotti e Ghiretti, a ideia de simplificação é enganosa por dois motivos:

em primeiro lugar, porque se assume um nível de texto “normal” em relação ao qual é produzido um texto reduzido e derivado; em segundo lugar, dá a impressão de que escrever um texto de fácil leitura é uma mera operação de maquiagem linguística, de transformação formal do texto-fonte, mudando palavras e frases, mas deixando a organização geral substancialmente intacta. Em vez disso, a simplificação de um texto muitas vezes depende muito mais de sua organização lógico-conceitual do que de características linguísticas como tal⁹. (PALOTTI e GHIRETTI, 2010, p. 208)

Dessa forma, as adaptações em um texto não significam uma simplificação dele, já que muitas vezes as modificações feitas não correspondem à escolha daquilo que é mais comum ou espontâneo na língua e sim daquilo que é mais adequado à compreensão. A simplificação de um texto não necessariamente culmina em uma diminuição da sua dimensão. Segundo Pallotti (2000) e Pallotti e Ghiretti (2010), às vezes um texto extenso, com mais palavras, mais definições e explicações ajuda mais no entendimento do que um texto excessivamente enxuto, sendo assim, na maior parte dos casos, simplificar consiste em uma nova elaboração, que pode se pautar no acréscimo de explicações de termos pouco conhecidos e também na reformulação de conceitos densos do material de partida.

Dentro do contexto de exames de certificação, é necessário levar em conta que a modificação dos textos que serão usados na avaliação segue critérios específicos desse contexto. Para Pallotti,

⁹ No original: intanto perché si ipotizza un livello di testo ‘normale’, rispetto al quale si produce un testo ridotto, derivato; in secondo luogo, si dà l’impressione che scrivere un testo di facile lettura sia una mera operazione di maquillage linguistico, di trasformazione formale del testo di partenza, cambiando parole e frasi ma lasciandone sostanzialmente intatta l’organizzazione generale. Invece la semplicità di un testo spesso dipende dalla sua organizzazione logico-concettuale molto più che dalle caratteristiche linguistiche in quanto tali.

um texto escrito pensado para um falante não nativo não será a “simplificação” de um texto escrito para um falante nativo da mesma idade, mas sim um texto que busca cumprir propósitos para um determinado destinatário”¹⁰. (PALLOTTI, 2000, p. 161)

A preocupação com o destinatário também pode suscitar discussões a respeito da estrutura textual. Como vimos, o texto é o objeto da leitura, mas esse objeto não é nem fixo, nem uniforme. Isso porque dentro de cada texto podemos encontrar estruturas que destoam de outros textos. Até mesmo dentro de um mesmo texto podemos encontrar estruturas diversas coexistindo. Uma das características que podem ser analisadas dentro de um texto é o tipo textual. De acordo com Marcuschi (2002, p. 22), “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”, sendo assim “um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

De acordo com o QECR, o reconhecimento de tipos textuais faz parte da competência pragmática, que diz respeito ao

uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 35)

Dessa forma, o reconhecimento dos tipos textuais ajuda o leitor a perceber as intenções comunicativas do autor. Para o QECR, a natureza concreta ou abstrata de um tipo textual pode influenciar na compreensão do texto, já que “as descrições, as instruções ou as narrativas concretas, especialmente as que são acompanhadas por meios visuais adequados, serão certamente menos difíceis do que uma argumentação ou explicação abstrata” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228).

Apesar de os tipos textuais serem estruturas internas ao texto, vale a pena notar como essas estruturas se desenvolvem sempre dentro de um gênero. Segundo Ciaspuscio (1994, p. 24), os gêneros se relacionam à uma dimensão histórico-cultural e os tipos se referem a uma dimensão estritamente linguística. Sendo assim, temos que, enquanto o tipo textual se relaciona à estrutura interna de um texto, o gênero corresponde à sua função comunicativa e social. Naquele, o foco é a estrutura; nesse, o foco é o objetivo. Para Marcuschi,

¹⁰ No original: “un testo scritto avendo in mente un destinatario non madrelingua non sarà la “semplificazione” di un testo scritto per un coetaneo madrelingua, ma un testo che cerca di assolvere a certi scopi per un certo destinatario”.

Isso é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. (MARCUSCHI, 2002, p. 20)

Como cada gênero se relaciona a uma esfera comunicativa específica, não é possível caracterizar os gêneros como um sendo melhor que outro, e sim como um sendo mais eficaz que outro para se atingir determinados objetivos comunicativos. Segundo Marcuschi,

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, pp. 22-23)

A incapacidade de quantificar a variedade de gêneros existentes deriva da incapacidade de quantificar a variedade de possibilidades comunicativas que existem na sociedade. Segundo Koch e Elias (2008, p. 101), os gêneros existem em grande quantidade e, sendo práticas sociocomunicativas, “são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões resultam em outros gêneros, novos gêneros”.

Como nos lembra Marcuschi (2008, p. 85), “o gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais”. Sendo assim, cada gênero apresenta um propósito específico alinhado a uma estrutura pré-determinada. Ao abrir um currículo, o leitor já sabe que vai ler dados pessoais e profissionais de uma pessoa; ao abrir uma receita, o leitor já sabe que vai se deparar com ingredientes e procedimentos. Isso faz com que a expectativa a respeito da leitura se limite à especificidade do conteúdo que será abordado e não necessariamente ao tipo de conteúdo que será abordado.

Apesar dessa expectativa criada a partir de conhecimento prévio a respeito de um gênero, é preciso ter em mente que

afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função. Apenas chamamos a atenção para o fato de que todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo (Koch e Elias, 2008, p. 106).

Dentro do contexto de exames de certificação, os gêneros podem ser ressaltados através da avaliação da competência metagenérica do candidato (Koch e Elias, 2008, p. 102). Essa competência diz respeito à capacidade de produzir e compreender gêneros textuais. Para o QEQR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 228) “a familiaridade com o gênero e o domínio

(partindo do princípio de que existem conhecimentos socioculturais necessários) ajuda o aprendiz através da antecipação e da compreensão da estrutura e do conteúdo do texto”.

Consideramos que todos esses aspectos – dimensão e densidade, autenticidade e adaptação, tipo e gênero textual – são importantes por relacionarem-se com outros fatores intrínsecos a um contexto de exame de certificação, como o tempo limitado de leitura e a adequação da leitura com o público-alvo. No capítulo em que abordamos os exames de certificação em língua italiana essas características e relações serão retomadas.

2. A COMPREENSÃO DE LEITURA: QUESTÕES DAS LÍNGUAS, DAS COMPETÊNCIAS E DO USO DE DICIONÁRIOS

Tendo delimitado o que é leitura, como ela se desenvolve e que tipo de material escrito é suscetível a ela, podemos iniciar algumas considerações mais específicas, tais como o desenvolvimento da compreensão de leitura em língua não materna, o que é necessário a essa compreensão e de que modo ela pode ser favorecida. Neste capítulo, fundamentamo-nos principalmente em Kleiman (1989, 2004), Koch (2003), Koch e Elias (2008), Scaramucci (1995), Marcuschi (2008, 2011), Leffa (1996, 1997, 2006, 2012b), Daloiso (2013), Finatto et al (2015), Zucchi (2010) e Bensoussan (1983, 1984).

2.1. A leitura em língua materna e a leitura em língua não materna

Consideramos de fundamental importância estabelecer uma relação entre leitura em língua materna e leitura em língua não materna, não apenas para entender as particularidades que permeiam essas duas situações de leitura, mas também para perceber as influências que uma estabelece sobre a outra. Pensemos, por exemplo, em como a forma como lemos em português muitas vezes é replicada à forma como lemos em italiano; ou como a prática de leitura em italiano pode nos deixar mais conscientes das características intrínsecas à leitura em português.

Quando falamos em leitura em língua materna, o primeiro aspecto a se notar é a grande familiaridade que o leitor tem com o idioma. Essa familiaridade poderia ser vista como um facilitador ao acesso às informações de um texto, afinal a língua que lemos é a mesma língua que usamos para nos comunicarmos em nosso cotidiano. Contudo, a ideia de que ler em língua materna é mais fácil acaba criando maior pressão à necessidade de compreensão. Se não entendemos um texto em língua estrangeira, podemos nos valer da justificativa de que se trata de uma língua que não nos é familiar, mas se não entendemos um texto em nossa língua materna poderíamos ter como respaldo o pretexto de não compreender o idioma?

Segundo Kleiman, se o sujeito

é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, ademais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. (KLEIMAN, 1989, p. 56)

A afirmação de Kleiman nos aponta que não apenas a aquisição de língua materna não é requisito para o desenvolvimento de uma habilidade de leitura, como também a alfabetização nessa língua pode não ser suficiente para garantir compreensão. A familiaridade com o idioma nos ajuda a reconhecer as palavras e as estruturas que compõem um texto, mas esse reconhecimento não assegura nosso entendimento. A partir da leitura de Kleiman, é possível perceber que o sentido de um texto não está nas palavras ou nas estruturas que o compõem; isso fica claro quando, ao final da leitura, podemos apreender todas as informações apresentadas sem necessariamente recordar todas as palavras e estruturas que foram usadas.

Para Koch (2003), a capacidade de entendimento durante a leitura se relaciona com o reconhecimento dos conceitos utilizados no texto. A autora define “conceito” como

unidades organizacionais que têm por função armazenar conhecimento sobre o mundo. Trata-se de “tijolos” do sistema cognitivo (Schwars, 1992:84) que permitem a estocagem econômica e o tratamento de unidades subjetivas de experiência, por meio da divisão da informação em classes com base em determinadas características. (KOCH, 2003, p. 40)

Desse modo, a compreensão em língua materna não se dá apenas porque o leitor domina a língua do texto, mas também porque o texto faz uso de conceitos que são culturalmente familiares ao leitor. Quando lemos em língua materna não temos a preocupação de discernir o conceito das palavras e das estruturas presentes porque, sendo palavras e estruturas do nosso idioma, seu conceito tende a ser aquele que faz parte da nossa cultura.

No que diz respeito à leitura em língua não materna, precisamos levar em consideração a relação do leitor com o idioma em questão e se esse idioma se encontra no domínio de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2). De acordo com Balboni (2002), a língua estrangeira é estudada em áreas nas quais essa língua está presente apenas em ambiente escolar, enquanto a segunda língua se encontra presente também em ambientes fora da escola.

Essa diferenciação é importante porque nos ajuda a perceber as particularidades na relação entre o leitor e o idioma. A leitura em LE pressupõe uma relação de contexto mais limitado se comparado à leitura em contexto de L2; ainda que o leitor de língua estrangeira possa ser um leitor ávido, seu contato com a língua nem sempre se dará de forma ampla e espontânea, existindo a possibilidade de que a própria leitura seja um dos poucos contatos que ele tem com o idioma (SCARAMUCCI, 1995, p. 10). Já o leitor de L2 presumidamente consegue ter um contato maior com o idioma alvo no seu cotidiano, o que pode ser um facilitador em relação ao acesso linguístico, mas que não garante necessariamente o desenvolvimento de uma competência textual.

As diferenças entre LE e L2, para além do modo como o sujeito vai aprender a língua, também refletem o modo como esse sujeito vai desenvolver a habilidade de leitura naquela língua. Quando o sujeito está em constante contato com a L2 à qual está exposto, estará mais suscetível a desenvolver contemporaneamente as competências linguísticas e as competências leitoras; já o sujeito que dispõe de um contato escasso com o idioma, como muitas vezes ocorre em situações de LE, tende a desenvolver primeiro as competências linguísticas para então desenvolver as competências leitoras (GABRIEL, 2018, p. 331).

O acesso à leitura em língua não materna através de LE e L2 também é relevante quando pensamos no tipo de conteúdo escrito com o qual esse leitor terá contato. O desenvolvimento da leitura em um contexto escolar é muitas vezes ancorado em textos didatizados, simplificados e/ou fragmentados, que visam acompanhar o processo de desenvolvimento linguístico (KLEIMAN, 2004). Já na leitura em contextos de segunda língua, o leitor tem maior e mais frequente acesso não apenas a uma mais diversa tipologia de textos como também a textos completos e autênticos, que não sofreram alterações que visam facilitar seu acesso.

Outro aspecto a se notar sobre a leitura em língua não materna é a influência que as práticas de leitura em língua materna exercem. Isso porque o leitor de língua não materna tendencialmente é um leitor já proficiente em língua materna e apresenta, portanto, alguma noção sobre estratégias de leitura.

Segundo Gabrielli (2018, p. 329), esse caráter *cross-linguístico* é o que difere a leitura em língua materna da leitura em L2 ou LE. Isso porque, para fazer uma leitura em língua materna, o leitor lida – predominantemente – com apenas um código linguístico, enquanto que para fazer uma leitura em língua não materna o leitor – ainda que de forma inconsciente – se vale de um conhecimento linguístico mais amplo. E esse conhecimento amplificado pode englobar não apenas características da língua materna, como também de qualquer outra língua que possa ajudar na compreensão de leitura daquele idioma específico.

O caráter *cross-linguístico* da leitura em língua não materna aumenta a necessidade do desenvolvimento das estratégias metacognitivas pelas quais o leitor deve constantemente monitorar e regular suas estratégias de compreensão. Quando a dificuldade com a leitura em língua não materna se dá pela pouca familiaridade com a língua, o leitor pode compensar fazendo uso de inferências e conhecimento de mundo para a construção de significados. Mas quando a dificuldade de leitura em língua não materna se dá pela pouca habilidade de leitura, o leitor deve concomitantemente pensar na língua e na sua relação com o texto. Por isso, diante

dos possíveis problemas de leitura em língua não materna, o leitor deve constantemente se questionar a respeito da origem desses problemas.

Finalmente, consideramos importante concluir com a noção de que a habilidade de leitura não corresponde necessariamente ao tempo de contato que o sujeito teve com a língua em questão, nem ao fato de a língua ser materna ou não. Um adulto não necessariamente lerá melhor ou de maneira mais estrategicamente adequada que um adolescente apenas pelo fato de ser mais velho; nem um falante de língua materna lerá melhor ou de maneira mais estrategicamente adequada que um estrangeiro apenas pelo fato de ler em língua materna. No âmbito da leitura, a habilidade se desenvolve na prática.

2.2. Componentes e mecanismos necessários à compreensão de leitura

Apesar de nosso trabalho tratar da compreensão de leitura, vale ressaltar que a compreensão em si não se limita somente à esfera dos textos escritos. Para Marcuschi (2011, p. 89), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Sendo assim, a compreensão não é um fenômeno desencadeado apenas pela interação entre sujeitos e textos; é, sobretudo, uma forma de garantir a esses sujeitos um lugar social.

O estudo da compreensão no âmbito da leitura pode ser feito a partir de diversas perspectivas, como propõe Marcuschi (2008, pp. 258-260; 2011, pp. 98-100) com a proposta de horizontes de leitura, levando em conta não apenas o quanto é possível compreender, mas também a qualidade dessa compreensão. Elencamos aqui um resumo desses horizontes:

- *Falta de horizonte*: nessa perspectiva a leitura se estabelece como mera repetição do que está explicitamente escrito no texto, de modo que o leitor se posiciona como um simples canal para as informações textuais. Na falta de horizonte não há garantia de compreensão, uma vez que a posição do leitor é a de recitar as informações que estão escritas.
- *Horizonte mínimo*: aqui o que temos é uma leitura parafrástica, com a qual o leitor é capaz de se referir ao texto usando outras palavras e hierarquizando as informações conforme um critério de relevância ou interesse. Nessa perspectiva a compreensão também não pode ser garantida, já que dizer com outras palavras não necessariamente demonstra domínio sobre o conteúdo.

- *Horizonte máximo*: nessa perspectiva são levados em conta os processos inferenciais necessários à compreensão, o que faz com que os sentidos do texto sejam gerados a partir da união das informações textuais com as informações prévias do leitor durante o ato da leitura. Aqui, ler não se limita à repetição ou à paráfrase e a compreensão se constrói a partir do entendimento do que está implícito no texto.
- *Horizonte problemático*: No caso da leitura de horizonte problemático, a compreensão se manifesta juntamente às opiniões pessoais do leitor, dessa forma, o leitor sai do âmbito da compreensão e chega ao âmbito da interpretação.
- *Horizonte indevido*: nessa perspectiva a leitura também se mostrará questionável, uma vez que a compreensão que o leitor acredita ter tido sobre o texto não está correta. Na leitura de horizonte indevido, uma das problemáticas mais acentuadas diz respeito a não compreensão das intenções do texto.

A partir dos horizontes de leitura é possível perceber que a compreensão de texto se estabelece como o entendimento acerca do conteúdo escrito. Esse entendimento, contudo, não se limita ao simples reconhecimento dos componentes textuais. De acordo com Marcuschi,

entender um texto não equivale a entender palavras ou frases; entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior; entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos; entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos. (MARCUSCHI, 2008, p. 233)

A afirmação de Marcuschi remete a dois fatores fundamentais para o nosso estudo: primeiro, compreender é efetivamente um processo ativo, na qual o leitor assume um papel importante na composição de uma significação; segundo, a composição dessa significação estará pautada pelo encadeamento de múltiplos conhecimentos.

A necessidade de conhecimentos basilares para a compreensão de leitura também é trazida por Leffa (2012b) e Koch e Elias (2008). Segundo Leffa (2012b, p. 258), “a compreensão só é possível se o leitor já conhece o assunto ou o conteúdo ideológico abordado pelo texto”. E segundo Koch e Elias,

para que duas pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados. (KOCH e ELIAS, 2008, p. 61)

O conhecimento de mundo (referido por Koch e Elias como conhecimento enciclopédico e por Leffa como conhecimento do assunto ou do conteúdo ideológico) se manifesta, portanto, como um dos fatores determinantes da compreensão. O conhecimento de mundo diz respeito a “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 42). Esse tipo de conhecimento é essencial à compreensão pois o repertório cultural é o que nos permite estabelecer as conexões entre as ideias presentes em um texto e os conceitos a que elas reportam.

Ademais, o conhecimento de mundo é o que possibilita que o leitor faça inferências e antecipe informações durante a leitura. Marcuschi (2011, p. 95), citando Rickheit e Strihner (1993, p. 8), traz a definição de inferência como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”. Sendo assim, a inferência é o que permite ao leitor chegar a uma conclusão a partir de informações parciais, ou, posto de outro modo, é o que permite ao leitor intuir informações implícitas em um texto a partir das informações explícitas contidas nele.

No que concerne especificamente a compreensão de leitura em língua não materna, é necessário levar em consideração não só as relações de conhecimento de mundo, como também o modo como esse conhecimento se manifesta na língua. Scaramucci (1995, p. 27) nos lembra que “é possível conhecer um assunto (em LM) e não saber o significado das palavras envolvidas (em LE)”. Segundo a autora, “para que a compreensão possa ocorrer é necessário um nível limiar de conhecimento lexical, visto, portanto, como um fator determinante para que a interação entre os componentes possa ocorrer” (SCARAMUCCI, 1995, pp. 42-43).

Conhecer a língua do texto não possibilita a compreensão se não conhecermos minimamente o assunto tratado; e conhecer o assunto tratado não possibilita a compreensão se não conhecermos minimamente a língua do texto.

Por tudo o que foi dito, é possível perceber que o conhecimento de mundo caminha paralelamente ao conhecimento da língua. Cabe, portanto, esclarecer que o conhecimento da língua que abordamos em nosso trabalho diz respeito às competências linguística e comunicativa do leitor. A competência linguística, primordialmente estudada por Chomsky (1978) como uma componente necessária à aquisição de uma língua, diz respeito aos mecanismos neurolinguísticos necessários para a internalização de um idioma. Já a competência comunicativa, proposta por Hymes (1972) como uma alternativa expandida da competência linguística, leva em consideração o contexto sociocultural no qual a língua é

propagada. Enquanto em Chomsky a compreensão era algo estritamente ligado à língua, em Hymes não trata apenas de entender palavras e textos, mas também como essas palavras e textos se relacionam com as circunstâncias em que estão inseridas.

Apesar de a competência linguística e a competência comunicativa poderem ser estudadas de maneira independente, cada qual desempenha um papel importante e cooperativo no processo de compreensão de leitura. A competência linguística nos permite estabelecer critérios de legibilidade e perceber como as palavras e estruturas se relacionam entre si de modo a criar um texto coeso e coerente. Também nos permite fazer inferências e antecipações em âmbito linguístico, basta pensarmos, por exemplo, como o uso de um artigo masculino singular indica que aquilo que virá logo após será um substantivo singular masculino; ou que o uso de uma conjunção adversativa como “mas” ou “però” introduz uma contraposição.

A competência comunicativa, por sua vez, nos permite perceber as intenções no uso da língua e na construção do próprio texto, além de nos permitir identificar uso de registros, variações linguísticas, sentidos conotativos, etc. Enquanto a competência linguística se relaciona de forma mais evidente às informações explícitas, a competência comunicativa se relaciona com a construção das informações implícitas no texto e com as relações desse texto com uma cultura e uma sociedade.

O que vale observar sobre o conhecimento de mundo e sobre as competências linguística e comunicativa é que são fatores que se desenvolvem graças à memória do sujeito, que permite o armazenamento de informação. Pelo seu valor, gostaríamos de reservar alguns parágrafos ao modo como a memória também se mostra imprescindível para os processos de compreensão.

A primeira noção que trazemos sobre o tema é o fato de que se não fosse pela memória não seríamos capazes de desenvolver nenhum tipo de conhecimento. De acordo com Leffa (1996, p. 44), “a mente humana não tem espaços vazios para serem preenchidos, como a memória de computador. O dado novo é incorporado ao que já existe”. Isso mostra que nossa cognição se desenvolve de modo impreterivelmente acumulativo. Essa noção aplicada ao âmbito da leitura indica que, sem a capacidade de relacionar informação nova à informação velha, o leitor não conseguiria estabelecer uma relação entre o que está em um texto e o que está no mundo onde esse texto foi elaborado. Antes disso, o leitor não conseguiria sequer relacionar entre si as informações que estão presentes dentro de um mesmo texto, já que ele não teria o discernimento de identificar como palavras, frases, parágrafos e ideias se articulam entre si.

Segundo Koch (2003, p. 37), a memória opera em três fases: estocagem, retenção e reativação. Na fase de estocagem as informações são percebidas e transformadas em representações mentais; na fase de retenção essas representações são efetivamente armazenadas pela nossa mente; e na fase de reativação temos o acesso a essas informações que são reconhecidas e reproduzidas. Em síntese: num primeiro momento o sujeito entra em contato com determinado conhecimento que será armazenado em sua mente e retomado quando for conveniente.

Esse armazenamento de informações pode ser estudado a partir de diferentes critérios, dentre eles o mais comum é o da duração. Os seres humanos são capazes de reter informações por diferentes períodos de tempo, o que nos dá indícios da existência de diferentes tipos de memória. Segundo Koch,

Tem-se postulado, portanto, a existência de uma memória de curtíssimo termo ou memória de percepção, onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por cerca de 250 milésimos de segundo; de uma memória de curto termo (MCT), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma memória de longo termo (MLT), onde os conhecimentos são representados de forma permanente. (KOCH, 2003, p. 38)

A memória a curto termo corresponde às informações que os sujeitos são capazes de reter durante o tempo em que essas informações estiverem sendo pertinentes. Dentro da memória a curto termo encontramos aquela que é conhecida como memória de trabalho (Koch, 2003; Kleiman, 1989), um tipo de armazenamento extremamente breve de informações, que dura apenas alguns segundos. A partir da leitura de Koch e Kleiman é possível perceber que esse tipo de memória é essencial para que o leitor possa relacionar rapidamente as informações que acabou de ler com as informações que lerá em seguida, de modo a construir o sentido do texto. Isso porque se ao final da leitura o sujeito não se recordasse do início então essa leitura seria incompleta e ineficaz.

A memória de longo termo, por sua vez, pode ser dividida em dois sistemas: memória semântica e memória episódica ou experimental (KOCH, 2003, p. 39). A memória semântica diz respeito ao conhecimento geral sobre o mundo, na qual o sujeito elabora categorias que o ajudam a nominar e identificar aspectos da vida. Já a memória episódica ou experimental diz respeito às vivências pessoais, ou seja, armazena as situações experienciadas pelos sujeitos. Dessa forma, enquanto a memória semântica trata de um âmbito geral e pode ser equivalente entre diferentes pessoas, a memória episódica trata de um âmbito íntimo e particular. Durante

a leitura, as memórias semântica e episódica são emanadas quando o texto desperta no leitor as aprendizagens que ele acumulou ao longo da vida e as lembranças de experiências pessoais.

Cabe observar que a leitura de um texto pode despertar infinitas recordações e associações, por isso, segundo Just e Carpenter (1992, p. 124), o processo de ativação de memória é permeado por mecanismos de redução ou limitação de informações. Assim, ao ler um texto o sujeito é capaz de fazer associações que o levam a compreensão sem necessariamente se perder nas memórias que aquele texto pode despertar.

Paralelamente às memórias semântica e episódica, Izquierdo (2002, cap 2, apud Gabriel, 2006, p. 77) estipula a existência de uma memória procedural, que diz respeito ao armazenamento de informações sobre procedimentos necessários ao desempenho de determinadas tarefas, sendo desenvolvida através da repetição sistemática desses procedimentos. No âmbito da leitura, a memória procedural se relaciona, por exemplo, ao modo como o leitor deve perpassar o olhar sobre o material escrito (c.f 1.2).

É possível perceber que os tipos de memória não existem de maneira isolada, havendo entre eles uma codependência. Procedimentos, conhecimento de mundo e experiências pessoais muitas vezes são sobrepostos uns aos outros. Essa relação também é vista nas memórias de curto e longo prazo, isso porque, para que a memória de longo prazo se desenvolva, é necessário que tenha existido previamente a memória de curto prazo. A transposição daquilo que está armazenado na memória a curto prazo para a memória a longo prazo depende da compreensão e da relevância da informação (Kleiman, 1989).

Por tudo o que expusemos até agora – o conhecimento de mundo, o conhecimento do idioma, a competência linguística, a competência comunicativa e a memória – fica evidente que a compreensão de leitura está intrinsecamente associada às competências cognitivas do leitor. No processo de leitura, as competências cognitivas são transformadas em habilidades leitoras, ou seja, quando em contato com um texto, o leitor ativa componentes neurológicos que o permitem ler, compreender e interpretar esse texto.

Para Daloiso (2013, p. 72), as habilidades leitoras podem ser caracterizadas de acordo com três conjuntos de competências cognitivas: (i) competência técnica, que trata de uma competência voltada estritamente ao âmbito linguístico e é responsável por controlar os microprocessos necessários para a decodificação de um texto, tais como o reconhecimento das palavras, frases, parágrafos e estrutura textual; (ii) competência estratégica, que diz respeito à habilidade de manipulação do texto e regula macroprocessos de estratégias inconscientes, como o conhecimento de mundo e a articulação de coesão e coerência; (iii) competência meta-

estratégica, que estabelece meta processos, ou seja, se relaciona à escolha consciente de estratégias que visam superar possíveis obstáculos da compreensão.

As competências estratégicas também são citadas por Kleiman:

Na literatura sobre compreensão, vários autores (Brown, 1980, Kato, 1984) distinguem dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor: estratégias cognitivas, isto é, aquelas automáticas, inconscientes que possibilitam a leitura rápida e eficiente, e estratégias metacognitivas, isto é, aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor, uma das quais permite justamente a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 118)

Desse modo, as estratégias cognitivas e metacognitivas dizem respeito à forma como o leitor vai se relacionar com o texto e com a compreensão que é desenvolvida ao longo da leitura. A autora cita como estratégias cognitivas os processos de segmentação sintática e de recuperação anafórica; e como estratégias metacognitivas as resoluções que o leitor toma para resolver problemas de compreensão e mal entendidos identificados durante o processamento das informações.

Como vimos, a construção da compreensão pressupõe uma série de competências que se mostram fundamentais para que a leitura seja desenvolvida. As competências linguística e comunicativa, o conhecimento enciclopédico e da língua estrangeira, a capacidade de armazenamento e filtragem de informações, a elaboração de estratégias cognitivas e metacognitivas, são fatores fundamentais para uma leitura eficaz. Diante da extensa bibliografia sobre o assunto, limitamo-nos a abordar as competências pertinentes aos fins deste trabalho, que enfoca as provas de leitura em exames de certificação de proficiência em língua italiana. Com esse objetivo, julgamos também importante abordar os problemas de leitura e a busca de soluções, conforme veremos no próximo item.

2.3. Dos problemas de leitura aos instrumentos que auxiliam a compreensão

Apesar de a metacognição ser um fator imprescindível à compreensão de leitura por permitir que o leitor supere eventuais problemas de entendimento sobre um texto, o que se observa é que nem todo leitor admite ter dificuldades de compreensão. Segundo Graesser (2007, apud Finatto et al. 2015, p. 20), a maioria das pessoas acredita que é capaz de entender textos de forma profunda e se considera um leitor proficiente. O que vale ressaltar, contudo, é que nem sempre somos capazes de decidir por nós mesmos como será a nossa compreensão. Por mais que a motivação seja um fator determinante ao entendimento, ela por si só não basta para

a construção de significados. Segundo Marcuschi (2011, p. 90), “como o trabalho [da construção de sentidos] é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros”.

Ao assumirmos que a compreensão é uma atividade colaborativa, precisamos levar em conta as relações que se estabelecem no ato de leitura. Mais do que isso, é necessário levar em conta que as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os textos nem sempre serão equalitárias e homogêneas. As várias relações existentes para que a compreensão ocorra desencadeiam vários caminhos possíveis para o leitor e nem todos esses caminhos levam necessariamente à compreensão. Ademais, “na construção do sentido, há um constante movimento em várias direções, bem como o recurso ininterrupto a diversas fontes de informações textuais e extratextuais” (KOCH, 2003, p. 63). Desse modo, a rede de conhecimentos e informações que o leitor possui pode acarretar em interferências na construção do entendimento acerca de um determinado texto.

Segundo Daloso (2013, p. 69), os problemas de compreensão podem ter origens endógenas ou exógenas, ou seja, podem ser problemas intrínsecos ao sujeito (como os distúrbios de linguagem) ou problemas externos ao sujeito (como um contexto de aprendizagem marginalizado). Apesar das dificuldades de compreensão de texto apresentarem fontes diversas, o que Daloso mostra é que elas se manifestarão de maneira símile, ou seja, um leitor que apresenta dificuldades intrínsecas manifestará suas dificuldades da mesma forma que a de um leitor com dificuldades exógenas, o que muitas vezes torna difícil estabelecer os reais motivos por detrás dos problemas de compreensão.

Pallotti (1998) cita dois desses problemas: a incompreensão e o mal-entendido. Na incompreensão o sujeito percebe a presença da falha e sente necessidade de reorganizar suas estratégias para chegar ao sentido do texto. Já “os mal entendidos surgem, em grande parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(res)” (KOCH, 2003, p. 24). Dessa forma, no mal entendido o sujeito não percebe a existência da falha e dá prosseguimento ao texto como se tudo fosse claro, quando na verdade não é.

Apesar de muitas vezes os problemas de compreensão serem observados em caráter absoluto, ou seja, vistos como existentes ou não existentes no percurso da leitura, Kleiman nos recorda que

as leituras de um texto não se localizam apenas nos polos compreensão-incompreensão: pode haver, na verdade um contínuo que, embora seja concebido em termos dos resultados do processo, tem a ver com os graus de adequação da leitura. (KLEIMAN, 1989, pp. 184-185)

Assim, durante a leitura nós podemos apresentar níveis variados de entendimento, e esses níveis podem ser alterados caso façamos uma segunda leitura mudando nossas estratégias de compreensão.

Observamos na prática docente que, por diversas vezes, o que é considerado como uma falha de compreensão pode ser na verdade a escolha deliberada de um foco de leitura diverso. Isso fica claro, sobretudo, quando solicitamos ao aluno uma leitura em voz alta: muitas vezes a preocupação se estabelece no âmbito da pronúncia e/ou da prosódia e a compreensão acaba sendo deixada em segundo plano; isso não significa que o leitor tem problemas em entender o texto, mas sim que desenvolveu uma leitura que prioriza outro aspecto além da compreensão.

Especificamente no âmbito da leitura em língua estrangeira, Scaramucci (1995, pp. 34-35) apresenta três hipóteses sobre as origens dos problemas de compreensão: (i) problemas de leitura em língua estrangeira são resultados de uma proficiência em leitura insuficiente em LM; (ii) problemas de leitura em LE são resultado de um conhecimento inadequado da língua alvo, ou seja, de lacunas na proficiência linguística; e (iii) problemas de leitura em LE são resultantes da falta de habilidades de LM na leitura em LE, pela falta de conhecimento da LE. Sendo assim, é possível pressupor que problemas de leitura em língua estrangeira podem ser um reflexo de problemas de leitura em língua materna, podem ser devidos a problemas sobre o conhecimento da língua estrangeira e podem ser devidos à falta de habilidade em usar estratégias de leitura em língua materna na leitura em língua estrangeira.

Paralelamente, Leffa (1997, p. 169) recorda que “um problema enfrentado pelos leitores ao lidar com um texto em língua estrangeira é que os diferentes significados que uma palavra apresenta na nova língua não são simétricos aos apresentados na primeira língua”¹¹. A falta de discernimento a respeito dos conceitos e da cultura da língua estrangeira pode culminar em problemas para o entendimento de uma leitura.

Uma observação que vale a pena fazer é que, apesar de os problemas de compreensão serem tidos como um empecilho à boa leitura, eles não são o único tipo de obstáculo que um leitor pode enfrentar para conseguir construir seu entendimento a respeito de um texto. Segundo

¹¹ No original: A problem faced by readers when dealing with a text in foreign language is that the different meanings a word presents in the new language are not symmetrical to the ones presented in the first language. This happens with practically every word.

Finatto et al. (2015, p. 10), “estado emocional, preocupações, cansaço, fatores fisiológicos, motivações e interesses também seriam classificados como fatores psicológicos influenciando na qualidade da nossa leitura”. Sendo assim, quando um leitor não se sente física ou psicologicamente bem, os eventuais problemas de entendimento que ele possa ter a respeito de um texto não podem necessariamente ser considerados como problemas de compreensão.

A identificação de problemas de compreensão é o primeiro passo para se estabelecer estratégias que ajudem o leitor a superar esses problemas. Leffa (2012b, p. 259) apresenta algumas estratégias: (i) o leitor pode tentar reler a parte não entendida, alterando o tipo de leitura; (ii) o leitor pode dar prosseguimento ao texto e seguir adiante esperando que a leitura se clarifique; (iii) o leitor pode tentar parafrasear o texto, escolhendo suas próprias palavras para tentar organizar o pensamento; (iv) o leitor pode recorrer a instrumentos que o ajudem a chegar ao entendimento que ele procura. Dentre esses instrumentos, o dicionário é possivelmente o recurso mais comum e frequentemente adotado.

O primeiro aspecto que precisamos ressaltar sobre o uso de dicionários para a compreensão de leitura é a delimitação a respeito dessa compreensão. O uso dos dicionários deve ser feito com a consciência de que a compreensão proporcionada por ele se dará em um âmbito local, ou seja, dentro de uma área bastante delimitada do texto (LEFFA, 2006). Nesse contexto, ao considerarmos o dicionário um instrumento para a compreensão, devemos levar em conta que essa compreensão é, na verdade, de parte da leitura. Parte essa que pode ou não levar ao entendimento de todo o texto.

A noção a respeito da abrangência e da potencialidade dos dicionários possibilita ao consulente fazer um uso adequado dele. Isso porque o dicionário se mostrará um instrumento útil apenas se soubermos o porquê de usá-lo, como usá-lo e quando usá-lo. Caso contrário, o seu emprego pode não apenas não ajudar na compreensão, como também atrapalhar. Para tanto, o uso dos dicionários deve estar em sintonia com os objetivos e tipos de leitura estabelecidos pelo sujeito.

A utilização dos dicionários para a promoção da compreensão, contudo, não parece ser incentivada dentro do ensino de línguas, o que pode fazer com que os alunos não desenvolvam a prática da consulta. Zucchi (2010, p. 17) traz essa tendência de desaprovação do uso desse instrumento nas palavras de Corda e Marello (2004, p. 98):

Na prática didática, recorrer ao dicionário é visto às vezes como um obstáculo ao desenvolvimento de estratégias úteis para a compreensão de textos, como extrair o significado das palavras a partir do contexto. O raciocínio subjacente a essa concepção é o seguinte: uma palavra nova da qual procurou se estabelecer o significado por si

mesma é bem mais recordada, através de um processo autônomo. Para favorecer a memorização de longo prazo não é necessário, portanto, procurar o significado da palavra no dicionário (tradução de Zucchi, 2010)

O que se observa é que a crítica a respeito ao uso de dicionários está em um entendimento da interferência que ele criaria ao desenvolvimento de uma capacidade cognitiva de inferência. Não concordamos com essa visão devido a dois motivos principais: (i) o modo como um dicionário é estruturado, e (ii) o modo como a seleção de significação é feita por parte do consulente.

Os dicionários são tradicionalmente organizados a partir de dois eixos: um vertical, na qual é apresentada a sequência de entradas; e um horizontal, na qual são apresentadas as informações a respeito de cada entrada. Além de definição para diferentes acepções, o dicionário pode oferecer para cada entrada informações gramaticais, de pronúncia, exemplos de uso e dificilmente fornece uma acepção única, pois em geral as palavras possuem significados diferentes conforme os contextos de uso (ZUCCHI, 2010, p. 115). A pluralidade de acepções dá indícios de que o leitor deve imperiosamente executar um trabalho cognitivo de seleção.

Essa seleção será feita a partir da capacidade do leitor de inferir qual é a significação mais adequada à leitura que ele está fazendo. Além disso, por mais que o sujeito seja capaz de chegar ao significado de uma palavra, se ele não for capaz de entender como essa palavra se relaciona semanticamente e sintaticamente com as demais, a compreensão não será completa. Segundo Leffa,

pressupondo que a informação lexical fornecida pelo dicionário é descontextualizada, é preciso contar com a capacidade do leitor em fazer interagir os dados do dicionário com os dados do texto e com o seu próprio conhecimento prévio para construir um sentido do texto. (LEFFA, 2006, p. 322)

Portanto, o dicionário só desempenhará sua função primordial se o leitor for capaz de relacionar o que encontra nele com o que encontra no texto. E essa relação não se realiza sem as capacidades cognitivas do leitor.

Ademais, precisamos levar em conta que o dicionário não é usado apenas nos contextos em que o leitor não conhece uma palavra, mas também em contextos em que ele cria hipóteses sobre uma palavra e necessita de confirmação a respeito dessas hipóteses. Dessa forma, o uso dos dicionários não limita a capacidade de inferência do leitor, pelo contrário: o seu uso faz com que o leitor ative ainda mais componentes cognitivos, uma vez que precisa não apenas

efetuar a leitura de dois textos (o da sua leitura e a do verbete selecionado), mas construir a ponte entre eles.

O uso dos dicionários como um possível polo para a construção de compreensão é por nós relacionável à zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (1991). A zona de desenvolvimento proximal diz respeito à capacidade das crianças de desempenharem tarefas quando auxiliadas por terceiros. Trata-se não do que a criança efetivamente faz, mas do potencial de fazer algo quando existe mediação. Os dicionários nesse contexto poderiam ser considerados como mediadores da capacidade de compreensão do leitor, uma ferramenta que potencializa a capacidade desse leitor de executar a tarefa da leitura.

Se, como vimos, os dicionários não dispõem de um espaço apropriado dentro da sala de aula, o seu uso em contextos avaliativos tende a ser ainda mais limitado. De acordo com Bensoussan et al (1984, p. 262), “administradores de exames argumentam que permitir que os alunos usem dicionário invalida o propósito do teste de compreensão de leitura; as definições do dicionário podem “dar” algumas das respostas¹²”.

A noção de que o dicionário daria uma resposta ao sujeito em situação avaliativa sinaliza dois aspectos relevantes: (1) o modo como as avaliações de leitura costumam ser feitas e (2) o modo como os dicionários são vistos. No primeiro caso, a preocupação que o dicionário possa fornecer uma resposta indica o quanto, nas avaliações de leitura, o léxico desempenha um papel crucial. No segundo caso, a preocupação que o dicionário possa fornecer uma resposta mostra uma visão errônea a respeito deles, já que, como vimos, a sua função é oferecer as acepções existentes acerca de uma palavra de modo que o leitor possa fazer a seleção daquela que se adequa ao seu contexto.

Bensoussan (1983, 1984), ao pesquisar sobre o papel dos dicionários em testes de leitura, não encontrou diferenças significativas no desempenho de quem havia usado o dicionário e de quem não o havia. Sobre esse resultado, a autora comenta:

É provavelmente verdade que os alunos que são bons em adivinhação e negociação a partir de contexto sejam também usuários eficientes de dicionários. Também é provavelmente verdade que alunos fracos não conseguiriam se virar tão bem. Por esse motivo, o dicionário provavelmente não ajudaria o aluno fraco: o que esse estudante precisa é de um glossário específico das palavras que são usadas em um contexto particular e não da seleção de palavras das quais ele precisa fazer escolhas. O dicionário também não ajudaria mais os leitores proficientes, eles provavelmente não precisariam usar o dicionário com frequência porque suas habilidades de compreensão

¹² No original: Administrators of examinations argues that to allow students to use dictionaries invalidates the purpose of the reading comprehension test itself; dictionary definitions might “give away” some of the answers.

(tais como conhecimento lexical e sintático, adivinhação a partir do contexto) já estão desenvolvidas¹³. (BENSOUSSAN, 1983, p. 345)

Dessa forma, a presença de dicionários durante avaliações de leitura poderia tanto suscitar resultados positivos quanto negativos, a depender do perfil do sujeito que faz uso dele. Tendencialmente, quem tem uma boa capacidade de compreensão, não recorre ao dicionário com frequência, e quem tem uma baixa capacidade de compreensão não necessariamente sabe fazer com que o dicionário seja útil durante a avaliação.

¹³ No original: It is probably true that students who are good at guessing or negotiating from context are also efficient users of the dictionary. It is also probable that weak students can do neither well. For the reason, the dictionary will probably not help the weak student; what this student really need is a specific gloss pertaining to the use of the word in a particular context, not a selection of word to choose from. Nor will the dictionary help the more proficient readers; they will probably not need do use the dictionary often, because their comprehension skills (i.e, knowledge of lexis and syntax, guessing in context) are already well developed.

3. A AVALIAÇÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo tratamos das avaliações de leitura, abordando diferentes perspectivas sobre avaliação e como elas podem ser elaboradas. Perpassamos pelo conceito de proficiência, fundamental à nossa pesquisa, e apresentamos um levantamento de tipologias de testes de leitura. Para tanto nos fundamentamos em Scaramucci (1995, 2000, 2009, 2011), Balboni (1998, 2002), Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996); Alderson (1996), Novello (2009) e Weir (1993).

3.1. Das avaliações aos testes de leitura

Existem diferentes modos de se verificar a leitura de um sujeito, que podem ser elaborados para se atingir diferentes finalidades. Para este trabalho, consideramos dois tipos de contexto: o primeiro, de avaliação de desempenho; e o segundo, de avaliação de conhecimento. Scaramucci aborda esses dois âmbitos a partir dos seguintes termos:

Avaliações de desempenho contrapõem-se às de conhecimento, na medida em que, no primeiro caso, a proficiência é determinada com base no conhecimento sobre a língua sem a necessidade de prová-la em situações de uso, enquanto que, no segundo, é imprescindível a demonstração desses conhecimentos. (SCARAMUCCI, 2011 p. 107)

Sendo assim, uma avaliação de conhecimento pretende mensurar o que conhecemos da língua, enquanto uma avaliação de desempenho considera o que somos capazes de fazer com a língua que conhecemos. No que diz respeito à compreensão de leitura, podemos considerar que uma avaliação de conhecimento seria aquela na qual o sujeito deve comprovar que conhece os elementos constitutivos de um texto, como as frases que o compõem e o significado por detrás delas. Já uma avaliação de desempenho se preocuparia em avaliar o que o sujeito é capaz de fazer com a leitura que desenvolve, como, por exemplo, a capacidade de relacioná-la com outras leituras.

Dentro das noções de avaliação de uma língua, nos deparamos com outro conceito que também se mostra imprescindível ao nosso estudo: a proficiência. Para Scaramucci (2000), o termo está presente tanto em contextos técnicos quanto não técnicos, ou seja, usamos “proficiência” tanto em Linguística Aplicada quanto em áreas mais abrangentes que podem fazer parte do cotidiano geral.

Segundo a autora, na esfera não técnica a proficiência é considerada um sinônimo para fluência e as pessoas proficientes seriam, portanto, pessoas fluentes em uma determinada língua. Na esfera técnica e, sobretudo, naquela que se relaciona com avaliação, a proficiência é considerada através de um *continuum* e não de termos absolutos que definiriam fluência ou não fluência. Nessa visão, a proficiência depende das situações nas quais a língua vem usada e

Assim uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso. Em vez de dizer *Ele é proficiente em Inglês*, seria mais apropriado dizer *Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra* (uso mais geral) ou *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico*; ou *Ele é proficiente em leitura em Inglês* (uso mais específico) ou *Ele é proficiente em leitura de manuais técnicos em Inglês* (uso ainda mais específico), e assim por diante. (SCARAMUCCI, 2000, pp. 14-15)

A situacionalidade como fator determinante à noção de proficiência também é citada por Balboni (2002). Para o autor, proficiência “diz respeito ao nível de competência comunicativa em um certo momento, independentemente do tipo de curso seguido ou do percurso de aquisição, como no caso de exames de ingresso ou exames de certificação” (BALBONI, 2002, p. 122)¹⁴.

Essa afirmação nos leva a considerar dois fatores imprescindíveis ao contexto de um exame de certificação: (1) A situacionalidade necessária à proficiência faz com que a sua avaliação seja sempre desenvolvida com fins específicos, o que torna imprescindível às entidades certificadoras definir o âmbito no qual suas certificações possam ser válidas¹⁵. (2) A avaliação sobre a língua (e, portanto, também sobre a leitura) não se dá a partir de um percurso retrospectivo, mas prospectivo. É o que reflete Balboni ao afirmar que

a certificação não se refere especificamente a um programa desenvolvido em uma determinada classe ou escola ou universidade, mas retoma um currículo próprio. A função da certificação não é formativa, não nasce com objetivos pedagógicos, mas deriva da atribuição de um valor econômico ao conhecimento de uma língua.¹⁶ (BALBONI, *op cit.* p. 129)

Sendo assim, os sujeitos que participam de um exame de certificação não precisam necessariamente ter desenvolvido a mesma trajetória de aprendizagem ou aquisição da língua,

¹⁴ No original: riguarda il livello di competenza comunicativa a un certo momento, indipendentemente dal tipo di corso seguito o dal percorso di acquisizione, come nel caso di test d'ingresso oppure test di certificazione.

¹⁵ Por exemplo, um exame de certificação específica para situações de processos de cidadania não forneceria um resultado que poderia ser usado em situações de estudo ou trabalho.

¹⁶ No original: la certificazione non fa riferimento specifico al programma svolto in una data classe o scuola o università, ma rimanda a un proprio curriculum. La funzione della certificazione non è formativa, non nasce con scopi pedagogici, ma deriva dall'attribuzione di un valore economico alla conoscenza di una lingua.

já que a avaliação a qual eles se submetem não visa mensurar algo que foi aprendido e sim a capacidade de uso de uma língua. Cabe então indagar: de que forma essa capacidade é avaliada? A resposta pode ser obtida na seguinte citação de Scaramucci:

as avaliações em geral são baseadas em inferências sobre um determinado critério, visto como o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar. Esses comportamentos são subsequentes a um teste e, portanto, não observáveis. A única maneira de torná-los observáveis é caracterizá-los para que possam ser simulados ou representados, sempre de forma amostral, na elaboração do instrumento. (SCARAMUCCI, 2009, p. 35)

Uma avaliação de proficiência, portanto, é feita através de testes que visam tornar observáveis uma determinada habilidade. De acordo com Carrol (1968, p. 46 *apud* Bachman, 1990, p. 20), um teste é “um procedimento projetado para eliciar certo comportamento a partir do qual se pode fazer inferências sobre características de um indivíduo”¹⁷. Para Bachman (1990, pp. 20-21), “o que distingue um teste de outras formas de medição é que ele é projetado para obter uma amostra específica de comportamento”¹⁸. Desta forma, os testes pretendem despertar em seus respondentes condutas que seriam adotadas em contextos não avaliativos.

Bachman e Palmer (1996) propuseram uma série de características que compõem a utilidade de um teste. São elas: confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade.

A confiabilidade e a validade de construto de um teste se estabelecem a partir da qualidade dos dados que podem ser obtidos por ele e se a informação que esses dados fornecem realmente condizem com objetivos previamente estipulados. Nas palavras de Bachman:

A investigação da confiabilidade está preocupada em responder à pergunta "quanto do desempenho de um indivíduo no teste é devido ao erro de medição ou a outros fatores além da habilidade de linguagem que queremos medir?" e com a minimização dos efeitos desses fatores nos resultados dos testes¹⁹. (BACHMAN, 1990, pp. 160-161)

A confiabilidade de um teste, portanto, está relacionada com a consistência de seus resultados, de modo que contextos de aplicação e/ou de correção diversos não impliquem em

¹⁷ No original: a procedure designed to elicit certain behavior from which one can make inferences about certain characteristics of an individual.

¹⁸ No original: what distinguishes a test from other types of measurement is that it is designed to obtain a specific sample of behavior

¹⁹ No original: The investigation of reliability is concerned with answering the question, “how much of an individual’s test performance is due to measurement error, or to factors other than the language ability we want to measure?” and with minimizing the effects of these factors on test scores.

resultados diversos. A validade de construto, por sua vez, se estabelece a partir da interpretação dos dados que podem ser obtidos. Nas palavras de Bachman (1990, p. 161), a validade “está preocupada com a questão ‘quanto do desempenho de um indivíduo no teste é devido às habilidades de linguagem que queremos medir?’ e com a maximização dos efeitos dessas habilidades nos resultados”²⁰. Ou seja, a validade do constructo está na coerência entre os objetivos de um teste e os resultados obtidos através dele. Segundo Bachman (1990, p. 161), confiabilidade e validade apresentam dois objetivos complementares: “(1) minimizar os efeitos de erro de medição e (2) maximizar os efeitos das habilidades de linguagem que queremos medir”²¹.

Já os critérios de autenticidade e interatividade correspondem respectivamente à verossimilhança existente entre um teste e a realidade e à relação entre a habilidade linguística a ser mensurada e o teste usado para mensurá-la. Dessa forma, a autenticidade de um teste diz respeito a propostas o mais parecidas possível a situações reais de uso de uma língua, enquanto a interatividade diz respeito à harmonia existente entre a proposta do teste e àquilo que ele pretende mensurar; por exemplo, um teste que pretende avaliar produção escrita argumentativa não apresentaria um resultado coerente se fosse elaborado na forma de uma questão de múltipla-escolha. Ambos os critérios, portanto, relacionam-se com o tipo de propostas de atividades apresentado em cada exame. Enquanto o primeiro se refere ao paralelismo existente entre as atividades das provas e as atividades que o sujeito deve desempenhar em seu dia-a-dia, o segundo relaciona a habilidade linguística necessária à realização dessas atividades.

No que diz respeito ao impacto, o que temos é uma preocupação quanto à dimensão de uso de um determinado teste. Segundo Bachman e Palmer (1996, pp. 29-30), “o impacto do uso de um teste opera em dois níveis: um nível micro, no que se refere aos indivíduos que são afetados pelo uso de um teste em particular, e um nível macro, no que se refere ao sistema educacional ou sociedade”²². Por isso, convém considerar não apenas como o resultado de um teste pode ajudar um sujeito a alcançar seus objetivos, mas também como esse resultado pode oferecer dados para a tomada de decisões que impactam toda a sociedade.

Finalmente, a praticidade de um teste diz respeito aos recursos necessários para sua implementação. Bachman e Palmer (1996, p. 39) definem praticidade como “a relação entre os

²⁰ No original: is concerned with the question, “how much of an individual’s test performance is due to the language abilities we want to measure?” and with maximizing the effects of these abilities on test scores.

²¹ No original: (1) to minimize the effects of measurement error, and (2) to maximize the effects of the language abilities we want to measure.

²² No original: the impact of test use operates at two levels: a micro level, in terms of the individuals who are affected by the particular test use, and a macro level, in terms of the educational system or society.

recursos que serão necessários para o projeto, desenvolvimento e uso do teste e os recursos que estarão disponíveis para essas atividades”²³. Dentre os recursos necessários para a implementação de um teste podemos considerar tanto aqueles materiais quanto aqueles de dispêndio de tempo e as pessoas que são necessárias em todas as etapas de elaboração, aplicação e correção.

Apesar de todas essas características que trabalham colaborativamente para que um teste seja útil, Bachman e Palmer (1996, p. 6) enfatizam que um teste por si mesmo não pode ser considerado nem bom nem ruim, e que a ideia de que exista um teste ideal para uma situação específica também não é válida. No âmbito das avaliações de leitura, Alderson (1996) faz uma reflexão semelhante. Para ele

a primeira e mais importante coisa a dizer é que não existe um melhor método para testar leitura. Nenhum método sozinho pode ser satisfatório para todos os diferentes propósitos para os quais você possa testar nem para todas as habilidades e textos que você deseja avaliar²⁴. (ALDERSON, 1996, p. 222)

O fato de não existir um método perfeito para testar determinada habilidade pode ser um dos motivos pelo qual existe uma recomendação do uso de diferentes tipos de testes na elaboração de um exame. Para Novello (2009, p. 23), é necessário aos exames “variar as técnicas utilizadas, para não favorecer alguns candidatos em relação a outros”²⁵. Isso porque o desempenho de um sujeito em um teste de língua varia não apenas devido à competência desse sujeito com a língua, mas também devido às características do teste adotado para avaliá-la (BACHMAN, 1990), o que nos leva a pensar que alguns tipos de teste podem funcionar melhor para um participante do que para outro.

Scaramucci (1995, p. 114) observa que “como métodos diferentes exigem do aluno processamentos diferentes, uma combinação de métodos seria uma forma de se obter uma avaliação menos parcial e menos enviesada”. Dessa forma, um exame que apresenta diferentes tipos de atividades oferece maior justiça do que aqueles baseados em um único tipo de proposta, dando ao participante a chance de trabalhar suas competências de mais de uma forma.

A recomendação sobre a variação das tipologias de testes dentro de um mesmo exame pressupõe duas importantes considerações que precisam ser levadas em conta na elaboração de

²³ No original: the relationship between the resources that will be required in the design, development, and use of the test and the resources that will be available for these activities.

²⁴ No original: the first and most important thing to say is that there is No One Best Method for testing reading. No single test method can possibly be satisfactory for all the different purposes for which you might test, nor for all the skills and texts you want to assess.

²⁵ No original: variare le tecniche utilizzate, per non favorire alcuni candidati rispetto ad altri.

uma prova: a primeira diz respeito à necessidade de que todas as tipologias convirjam no mesmo objetivo e meçam as mesmas habilidades; a segunda é que, apesar dessa consistência entre tipologias, elas sejam apresentadas de maneira independente (Bachman, 1990; Weir, 1993). Sendo assim, uma prova que vise avaliar leitura deve fazer uso de testes que se voltem especificamente à verificação da compreensão e deve ser construída de modo que a formulação de uma questão não influencie a resolução de outras.

O grau de dificuldade dos testes também é uma escolha que quem elabora os exames deve fazer, isso porque, se um item é muito fácil ou muito difícil, a prova está em desequilíbrio em respeito ao nível que supostamente se encontra (TORRESAN, 2017). A alteração entre propostas fáceis e difíceis dentro de uma avaliação poderia incorrer no que Torresan (2017) chama de “efeito armadilha” (*l'effetto trappola*). Segundo o autor, o efeito armadilha diz respeito à sequência de itens fáceis quebrada por um item difícil; quando isso acontece, o leitor tende a fazer uma leitura superficial do item, sem considerar muito a verdadeira complexidade da questão. Para que isso não aconteça, Weir (1993) e Alderson (1996) defendem que haja moderação nos testes e recomendam a existência de um nível progressivo de dificuldade.

É importante salientar, contudo, que, apesar da possibilidade de variação de dificuldade dos testes propostos em um exame, esses testes não devem ser de mais difícil compreensão do que os textos aos quais se reportam. Segundo Weir,

Nas tarefas de compreensão a dificuldade não deve estar nas questões e sim no texto, ou seja, a linguagem das questões deve ser mais fácil do que o texto. Por outro lado, as perguntas não devem ser tão simples ou óbvias, ou passíveis de serem respondidas a partir do conhecimento do mundo, a ponto de ser possível olhar primeiro para as perguntas em um teste de compreensão e completá-las com sucesso sem recorrer ao texto²⁶. (WEIR, 1993, p. 53)

Para que exista essa facilitação de acesso aos testes, é recomendável que seus enunciados minimizem eventuais problemas de compreensão a respeito do tipo de tarefa que está sendo requisitada. As instruções de um teste, portanto,

desempenham um papel crucial na performance do participante, uma vez que sua performance depende, em grande parte, do quão bem eles entendem as condições sob

²⁶ No original: In comprehension tasks the difficulty should not lie in the questions but in the text, that is the language of the questions should be easier than the text. Conversely, the questions should not be so simple or obvious, or answerable from world knowledge, as to make it possible to look first at the questions in a comprehension test and complete these successfully without recourse to the text.

as quais o teste será realizado, os procedimentos a serem seguidos e a natureza dos testes que eles vão realizar²⁷ (BACHMAN, 1990, p. 123).

Bachman e Palmer (1996) recomendam que as instruções de um teste devam ser simples o suficiente para que o participante possa entender, curtas o bastante para que não seja empregado muito tempo de seus administradores e suficientemente detalhadas para que os participantes saibam exatamente o que devem fazer.

Existe ainda uma recomendação feita por Weir (1993) de que sejam oferecidos exemplos de como os testes devam ser executados. Para o autor, “isso deve reduzir a possibilidade de as pontuações dos candidatos serem prejudicadas pela falta de familiaridade com o formato de teste específico adotado”²⁸ (WEIR, 1993, pp. 57-58).

Outro fator a ser considerado a respeito dos testes usados em exames de certificação é a sua extensão. Segundo Bachman (1990, p. 220), “não apenas um teste mais longo tende a fornecer uma amostra mais adequada do uso da linguagem, mas também tende a minimizar a influência de várias fontes de viés”²⁹. O autor ainda cita como exemplo um teste de compreensão de leitura baseado em um único texto; o conteúdo do texto poderia favorecer alguns participantes em detrimento de outros, o que poderia ser minimizado caso fossem escolhidos para o teste textos diversos com conteúdos diversos. A extensão e diversidade de tipologias de testes (por exemplo, múltipla escolha, cloze, etc.) dão ao candidato mais chances de provar sua competência de forma que o resultado obtido seja mais equânime às verdadeiras competências do sujeito.

Por tudo o que foi exposto, é possível perceber que a escolha dos testes e dos textos que farão parte de um exame de certificação deve ser cuidadosa e criteriosa, já que essa escolha poderá influenciar o desempenho dos participantes do exame e o impacto que ele pode causar. No item a seguir, abordaremos diversas tipologias de testes que avaliam proficiência em leitura e que podem ser encontradas em exames de certificação de línguas.

²⁷ No original: play a crucial role in test takers's Performance, since their performance depends, to a great extent, on how well they understand the conditions under which the test will be taken, the procedures to be followed and the nature of the tasks they are to complete.

²⁸ No original: This should reduce the possibility of candidates' scores being adversely affected by unfamiliarity with the particular test format adopted.

²⁹ No original: Not only does a longer test tend to provide a more adequate sample of language use, it also tends to minimize the influence of various source of bias.

3.2. Tipologias de teste de compreensão de leitura

Os testes presentes nos exames de certificação³⁰ seguem os modelos de testes empregados no ensino de línguas estrangeiras que aqui apresentamos como tipologias. Consideramos tipologias de testes de compreensão de leitura as propostas de testes agrupadas a partir da semelhança de técnicas das quais se utilizam para verificar a competência leitora. As tipologias de testes de compreensão de leitura podem ser caracterizadas a partir de diferentes critérios. Weir (1993), por exemplo, fala de testes diretos, que visam avaliar a leitura como uma habilidade unitária, e testes indiretos, que visam avaliar a leitura a partir de um conjunto de sub-habilidades, tais como inferenciação e identificação de informação. Novello (2009), por sua vez, fala de tipologias objetivas, que pressupõem uma única resposta correta, e tipologias subjetivas, que são avaliadas a partir de critérios previamente estabelecidos.

A partir da leitura de Weir (1993), Balboni (1998, 2002), Alderson (1996) e Novello (2009), listamos abaixo alguns exemplos. Apesar de esses autores nem sempre fazerem uso da mesma nomenclatura, é possível perceber as propostas de cada tipologia a partir da descrição que eles fazem das mesmas. Apresentamos um breve resumo de cada uma delas:

MÚLTIPLA ESCOLHA

Um teste de múltipla escolha propõe que o candidato selecione uma resposta entre algumas opções que lhe são oferecidas, é considerado um teste de respostas fechadas. Para Balboni (1998, 2002), esse tipo de teste é bastante preciso para abordar o conteúdo de um texto e, para Novello (2009, p. 24), essa técnica também permite que sejam testadas inferências e opiniões de maneira mais controlada do que em testes de respostas abertas. Além disso, consideramos que testes de múltipla escolha ajudam os participantes de um exame a estabelecer quais serão suas estratégias de leitura, já que, em posse dos itens que indicam o que deve ser focado no texto, eles podem desenvolver uma leitura guiada.

Balboni (1998, 2002) considera a existência de vários exercícios possíveis a partir dessa técnica, sendo os mais comuns: as perguntas de resposta “sim” e “não”, as afirmações de indicação “verdadeiro” ou “falso”, as perguntas com opções de respostas e os enunciados com opções de completamento. De acordo com Novello (2009, p. 25), as propostas de resposta “sim”

³⁰ Não apresentamos *prints* dos testes dos exames porque o trabalho ficaria muito extenso. É possível verificar modelos das provas nos *sites* dos respectivos exames.

ou “não” e de “verdadeiro” e “falso” são geralmente usadas para reconhecer opiniões e ideias ou para reconhecer informações contidas no texto e podem levar o candidato a fazer várias leituras para confirmar sua resposta. Para a autora, o fato de o participante dispor de 50% de chance de adivinhar a opção correta faz com que esses testes sejam pouco confiáveis, sendo recomendado como minimização desse problema o oferecimento de um grande número de itens.

Já os testes de múltipla escolha que implicam a seleção de uma resposta a uma pergunta ou de um completamento de um enunciado se mostram bastante complexos devido à necessidade de se pensar não apenas na opção correta, como também em possíveis distratores (NOVELLO, 2009, p. 24). Para Alderson (1996, p. 223) e Weir (1993, p. 33) o uso de distratores em um teste pode ser problemático por oferecer aos candidatos possibilidades de respostas que a priori não teriam sido pensadas e isso poderia resultar em uma compreensão atípica. Além disso, Weir (1993, p. 33) considera que responder questões de múltipla escolha é uma tarefa irreal, isso porque no cotidiano raramente somos apresentados a alternativas em situações de necessidade de compreensão.

Novello salienta que esse tipo de teste “pode não ser 100% confiável já que o item pode ter sido escolhido aleatoriamente pelo candidato ou por exclusão”³¹ (NOVELLO, 2009, p. 24). Para Weir (1993, p. 32), a habilidade de excluir opções incorretas difere da habilidade de escolher a opção correta e as respostas obtidas através desse método não oferecem dados que façam os avaliadores perceberem porque aquela resposta foi selecionada. De maneira paralela, Alderson (1996, p. 223) sinaliza que alguns pesquisadores argumentam que a habilidade de responder questões de múltipla escolha é diferente da habilidade de leitura, mas não cita os pesquisadores que sustentam esse argumento.

Para a elaboração de testes de múltipla escolha Alderson (1995, apud NOVELLO, 2009 p. 25) sugere que haja apenas uma única resposta correta, que sejam reduzidas as possíveis ambiguidades, que a resposta correta não seja identificada imediatamente nem identificada devido ao conhecimento de mundo do candidato, e que haja concordância gramatical entre as alternativas e o enunciado.

³¹ No original: non può essere affidabile al 100% in quanto l'item può essere stato scelto a caso dal candidato o per esclusione

EMPARELHAMENTO

Consideramos testes de emparelhamento aqueles em que o candidato deve colocar em relação dois ou mais textos. Novello (2009, pp. 25-26) sinaliza que existem diversos tipos de emparelhamento e cita como exemplo o emparelhamento múltiplo (*abbinamento multiplo*) e o texto com lacunas (*gapped text*). Nos exercícios de emparelhamento múltiplo, o candidato deve ligar uma frase a outra frase, uma frase a um texto, uma palavra a uma definição, etc. Já nos exercícios de textos com lacunas, o candidato deve indicar de qual espaço do texto foram retiradas as frases oferecidas em uma lista fora de ordem. De acordo com Novello, esse tipo de exercício possibilita a avaliação de diversos tipos de compreensão, tanto em nível micro quanto em nível macro, isso porque, para solucionar esse tipo de exercício, o candidato deve prestar bastante atenção não só na coerência entre o que vem antes e o que vem depois das lacunas, mas também no texto como um todo.

Segundo Weir (1993), o teste de textos com lacunas a serem completadas com uma opção oferecida pelo item (*selective deletion gap filling*) apresenta um formato indireto de medição, pois mede apenas uma parte limitada do que vem a ser proficiência em leitura. De acordo com o autor, esse tipo de teste não fornece resultados que possam demonstrar se o sujeito que o realizou é capaz de identificar e hierarquizar informações. Por causa disso, esse teste sozinho não é um indicador suficiente da capacidade de leitura de um candidato e que, se o objetivo do exame for avaliar outras variedades de habilidades, tais como *skimming* e *scanning*, então serão necessárias outras tipologias. Weir considera que “testes desse tipo seriam melhor descritos como testes de proficiência geral do que testes de leitura, embora haja evidências da análise estatística de que um fator de leitura é bastante forte na determinação dos resultados dos testes”³² (Weir, 1993, p. 190).

Para Weir (1993, p. 190), a elaboração desse tipo de teste deve levar em conta a quantidade de opções que são apresentadas aos candidatos, isso porque, se a quantidade de opções for a mesma que a quantidade de lacunas, então quando um candidato errar a posição de uma das opções, inevitavelmente errará a posição de outra. Um modo de minimizar esse problema, segundo o autor, é oferecer distratores e, portanto, mais opções de completamento do que lacunas a serem completadas.

³² No original: tests of this type may be more happily described as tests of general proficiency rather than tests of reading, although there is some evidence from statistical analysis that a reading factor is quite strong in determining test results.

Balboni (1998, 2002) cita ainda outras propostas de exercícios que podem ser enquadrados nesta tipologia. São eles: o emparelhamento língua-imagem (*accoppiamento lingua-immagine*) e o emparelhamento palavra-definição (*accoppiamento parola-definizione*). No primeiro caso são apresentados textos e imagens e o objetivo é relacionar corretamente o conteúdo do texto ao conteúdo da imagem que o representa. Esse tipo de teste permite que sejam avaliadas compreensão global e compreensão de detalhes, além de demonstrar se o candidato dispõe de competência semiótica (NOVELLO, 2009).

Já nos exercícios de emparelhamento palavra-definição, são apresentadas palavras e suas definições. O objetivo é relacionar corretamente cada palavra ao seu significado. Segundo Balboni (1998, 2002), esse tipo de exercício permite que o candidato demonstre sua competência metalinguística. O autor observa ainda que essa técnica pode abordar não apenas compreensão, como também estratégias de compreensão através da percepção de como é possível compreender o significado de uma palavra (seja no campo morfológico, seja no campo semântico, seja através do nível de abstração, etc.).

PREENCHIMENTO DE LACUNAS

Testes de preenchimento de lacunas são aqueles em que o respondente deve completar um texto sem o auxílio de opções que poderiam ser inseridas nas lacunas. Para Balboni (1998, 2002), nessa técnica, a depender dos elementos que devem ser inseridos, é possível avaliar o conhecimento de diversos aspectos lexicais, morfossintáticos, funcionais, etc.

Segundo Novello (2009, p. 26), exercícios de preenchimento de lacunas geralmente são usados para avaliar compreensão escrita, mas focalizam sobretudo a competência lexical dos respondentes. A autora, retomando Alderson, indica que “a dificuldade do completamento está na construção (por exemplo: deve existir apenas uma resposta correta) e na execução, já que a palavra pode simplesmente não vir em mente”³³ (NOVELLO, 2009, p. 26).

O teste tipo cloze pode ser citado como um teste específico de preenchimento de lacunas. Nessa proposta, as lacunas estão sempre em uma posição fixa no texto, a cada sete ou a cada oito palavras, por exemplo. Segundo Alderson (1996, p. 222), “um teste cloze pode ser muito diferente de outro teste cloze baseado no mesmo texto”³⁴, isso porque diferentes testes

³³ No original: la difficoltà del completamento sta sia nella costruzione (ad esempio: ci deve essere solo una risposta corretta), sia nell'esecuzione, in quanto la parola può semplicemente non venire in mente.

³⁴ No original: one cloze test can be very different from another cloze test based on the same text.

de tipo cloze parecem focalizar diferentes habilidades e oferecer diferentes resultados. Para o autor,

a pseudo-aleatoriedade da construção do teste (cada enésima palavra) garante que a elaboradora do teste não saiba exatamente o que está sendo testado: ela simplesmente espera que, se forem criadas lacunas suficientes, uma variedade de diferentes habilidades e aspectos do uso da linguagem estarão envolvidos³⁵. (ALDERSON, 1996, p. 222)

Como alternativa a esta aleatoriedade, Alderson (1996) apresenta uma adaptação do teste cloze, na qual é o elaborador quem escolhe o que deseja eliminar e, portanto, determina de maneira mais objetiva o que será avaliado nesse tipo de teste³⁶. Uma segunda alternativa apresentada por Alderson (1996) e Weir (1993) é uma proposta na qual o texto que deve ter suas lacunas preenchidas seja um resumo de outro texto que deverá ser lido em precedência. Para Weir (1993, p. 210) essa técnica, chamada de *summary cloze*, apresenta a vantagem de deixar claro ao candidato o que está sendo esperado dele e de guiar o que deve ser respondido.

Essa variação do cloze, contudo, pode ser mais exigente com seus elaboradores, isso porque “muitas vezes é muito difícil resumir uma passagem de tal forma que o candidato seja obrigado a fazer mais do que transferir itens lexicais da passagem para o resumo”³⁷ (WEIR, 1993, p. 210-211). Dentre os possíveis problemas a respeito do *summary cloze*, Weir cita a impossibilidade de o teste avaliar uma gama muito extensa do que vem a ser leitura. Além disso, também existe a preocupação de que esse tipo de teste não reflita o modo como os respondentes leem na vida real.

Outro método de preenchimento de lacunas pode ser visto nos C-testes. Segundo Weir (1993, pp. 192-193), o C-teste foi desenvolvido por Klein Braley como uma alternativa do cloze e do *selective deletion gap-filling* para testar a compreensão dos elementos linguísticos de um texto. Nesse tipo de teste, a segunda metade de cada segunda palavra de um texto precisa ser completada pelos candidatos.

Alderson (1996, p. 224) alega que essa técnica “é uma medida de compreensão mais confiável e abrangente que o teste de cloze”³⁸. E de acordo com Weir,

³⁵ No original: the **pseudo-random** (Every nth word) construction procedure guarantees that the test writer does not really know what is being tested: she simply hopes that if enough gaps created, a variety of different skills and aspects of language use will be involved.

³⁶ Alderson diz que essa técnica é conhecida como cloze racional (*rational cloze*), mas decide nomeá-la como preenchimento de lacunas (*gap-filling*) para sinalizar a diferença entre elas.

³⁷ No original: It is often quite difficult to summarise a passage in such a way that the candidate is required to do more than transfer lexical items from the passage to the summary.

³⁸ No original: is more reliable and comprehensive measure of understanding than the cloze test.

com o C-teste, uma variedade de textos é recomendada e, dado o grande número de itens que podem ser gerados em textos pequenos, isso aumenta ainda mais a natureza representativa do idioma que está sendo amostrado. Isso também significa que a gama de condições a que os candidatos podem ser expostos durante a leitura também pode ser amplamente amostrada³⁹. (WEIR, 1993, p. 193)

Ambos os autores argumentam que esse tipo de teste de preenchimento tende a ser irritante para os respondentes que devem lidar com textos bastante mutilados. Em contrapartida, Weir (1993, p. 194) aponta que, do ponto de vista dos elaboradores, é um teste bastante econômico, já que a tarefa pode ser pontuada de maneira objetiva e rápida por ser raro que haja variedade de resposta possível para cada lacuna.

Para Weir (1993, p. 193), é importante que nesse tipo de teste não sejam penalizadas palavras escritas erradas, a menos que não seja possível entender a intenção do respondente. Além disso, da mesma forma que acontece com outros testes citados anteriormente, o autor considera que esse tipo de teste se volta mais à língua do que à habilidade de compreensão, de modo que sozinho não é suficiente para atestar proficiência em leitura.

PERGUNTAS DE RESPOSTAS BREVES

As perguntas de respostas breves preveem que o respondente forneça uma resposta de poucas palavras referente a um texto. Segundo Balboni (1998, 2002), as perguntas podem ser de tipo referencial, quando há indicações sobre onde encontrar a resposta dentro do texto, ou de tipo inferencial, cuja resposta se dá através do processo cognitivo da compreensão como um todo. O autor considera que as perguntas de respostas breves são uma técnica canônica para avaliação de compreensão, mas por exigir produção, sua correção deve separar a qualidade da compreensão da qualidade da língua usada nas respostas.

Para Novello (2009), Alderson (1996) e Weir (1993) a vantagem das perguntas de resposta breve em relação a outros testes que fornecem opções de resposta é que se um participante dá a resposta certa é por ter realmente entendido o texto e não por ter escolhido uma opção que poderia ter sido selecionada por acaso.

Novello (2009) e Weir (1993, p. 217) aconselham que seja oferecido um limite de palavras que os candidatos devem usar e que os enunciados guiem as respostas. De acordo com Weir,

³⁹ No original: With c-test a variety of texts are recommended, and given the large number of items that can be generated on small texts, this further enhances the representative nature of the language being sampled. It also means that the range of conditions that candidates might be exposed to in reading can also be widely sampled.

Com a formulação cuidadosa das perguntas, a resposta do candidato pode ser breve e, assim, um grande número de perguntas pode ser definido neste formato, possibilitando uma ampla cobertura. Além disso, este formato se presta a testar as habilidades de *skimming* e *scanning* de informações específicas e extrair as principais ideias e detalhes importantes de um texto⁴⁰. (WEIR, 1993, pp. 215-216)

Para Weir (1993, p. 216), as perguntas de resposta breve são capazes de avaliar inferências, reconhecimento de sequências, comparação e reconhecimento das ideias do texto e relação entre sentenças que podem estar distantes dentro do texto.

O autor considera que testes de transferência de informação são uma variação dos testes de perguntas de respostas breves. Para ele “as perguntas que seguem esse formato normalmente tentam cobrir as informações importantes em um texto (foco geral, ideias principais e detalhes importantes) e a compreensão das estruturas e léxicos que as transmitem”⁴¹ (Weir, 1993, p. 204). Em testes de transferência de informação o objetivo é reduzir a escrita ao mínimo possível de modo a evitar a contaminação do constructo de leitura.

Um exemplo de teste de transferência de informação é visto naqueles que se valem de um plano cartesiano, na qual o respondente deve completar um quadro interseccionando as informações dadas nas linhas e nas colunas. Segundo Balboni (1998, 2002), esse tipo de teste, ao qual o autor chama de “*griglia*”, é aplicado de forma a avaliar a compreensão referencial, mas pode também avaliar compreensão profunda.

EXCLUSÃO

Testes de exclusão apresentam uma proposta que vai na direção oposta àquela dos testes de preenchimento de lacunas. Nessa tipologia, o sujeito não deve acrescentar algo a um determinado texto, mas excluir algo que não pertence ao texto. De acordo com Alderson (1996), essa técnica era conhecida como “*intrusive word technique*” mas foi posteriormente renomeada como “*cloze-elide*”.

Balboni apresenta uma variação desse teste, operada em nível lexical. Nessa proposta, conhecida como “*odd man out*”, é dado um grupo de palavras e o participante deve reconhecer

⁴⁰ No original: with careful formulation of the questions, a candidate’s response can be brief and thus a large number of questions may be set in this format, enabling a wide coverage. In addition this format lends itself to testing the skills of *skimming* for gist, *scanning* for specific information and extracting the main ideas and important details from a text.

⁴¹ No original: the questions set in this format normally try to cover the important information in a text (overall gist, main ideas and important details) and understanding of structures and lexis that convey this.

aquela que difere seja por motivos semânticos, seja por motivos formais. O autor considera que esse tipo de teste estimula a reflexão sobre aspectos comuns do determinado conjunto.

EXPLICITAÇÃO DE PRONOMES E CONECTIVOS

Testes de explicitação de pronomes e conectivos visam que o respondente esteja atento a esses elementos linguísticos dentro de um texto. Segundo Balboni (1998, 2002), no âmbito dos pronomes, o objetivo é identificar os respectivos referentes, enquanto no âmbito dos conectivos, o objetivo é indicar a função dos conectivos apresentados dentro do texto. Para o autor, esse tipo de teste reforça a competência textual, especificamente os mecanismos de referência e de coesão que são fundamentais para a competência leitora.

INTERCALAÇÃO

Nos testes de intercalação, o objetivo é que o respondente reorganize partes de textos ou textos completos que lhe foram apresentados fora de ordem. Balboni (1998, 2002) elenca algumas variações dessa técnica: intercalação das falas de um diálogo (*incastro delle battute di un dialogo*), intercalação de quadrinhos (*incastro di fumetti*), intercalação de parágrafos de um texto (*incastro di paragrafi*), intercalação de palavras e de pedaços de frases (*incastro di parole e di spezzoni di frasi*) e intercalação de textos (*incastro di testi*).

Nos testes de intercalação das falas de um diálogo e de intercalação de quadrinhos são apresentadas respectivamente partes de um diálogo e de uma história em quadrinhos que devem ser reconstruídas; esse tipo de exercício permite que o respondente demonstre competência textual e pragmática. Os testes de intercalação de parágrafos, por sua vez, permitem que o respondente demonstre competências sobre coerência textual, sobretudo de indicações metacomunicativas através do uso de conectivos. Os testes de intercalação de palavras e de pedaços de frases permitem que o respondente demonstre competência morfossintática com suporte na semântica, que fornece o significado global da frase. Finalmente, nos testes de intercalação de textos são apresentados textos autônomos, mas que são correlacionados, como, por exemplo, a troca de cartas ou e-mails; esse teste avalia sobretudo a compreensão da sequência lógica e ou temporal e coloca a capacidade de compreensão dentro de um evento comunicativo definido.

Para Balboni, testes de intercalação, assim como testes de preenchimento de lacunas e de emparelhamento “baseiam-se em uma aplicação rígida da sequência globalidade-análise e em uma ativação muito forte da capacidade de prever (em bases situacionais, semânticas, formais) o que pode aparecer em um determinado ponto de um texto ou de um evento”⁴² (BALBONI, 2002, p. 248).

RESUMO

Os testes de resumo visam que o respondente leia um texto e posteriormente o sintetize. Alderson (1996) aborda duas variantes de propostas que se utilizam dessa técnica, o teste de retomada livre (*the free-recall test*) e o teste de sumarização (*the summary test*). Na primeira proposta, os respondentes devem ler um texto, colocá-lo de lado e depois reescrever tudo o que se lembram da leitura. A pontuação desse tipo de teste geralmente é feita com base na quantidade de informações que ele consegue retomar. Alderson ressalta que existe uma objeção a respeito desse tipo de proposta, por se assemelhar mais a uma avaliação de memória do que propriamente a uma avaliação de leitura.

Já os testes de sumarização pretendem que o respondente escreva uma síntese de um texto, citando as informações principais, seja do texto como um todo, seja de uma parte específica. Para tanto, os participantes precisam ser capazes de compreender as ideias principais do texto, separando o que é relevante e hierarquizando as informações presentes. Para Alderson, a problemática envolvida nesse teste diz respeito ao caráter subjetivo das respostas, isso porque os respondentes podem ter compreendido o texto, mas ter dificuldade de se expressar.

⁴² No original: si basano su un'applicazione rigida della sequenza globalità-analisi e su un'attivazione fortissima della capacità di prevedere (su basi situazionali, semantiche, formali) quello che può comparire in un certo punto in un testo o in un evento”.

4. AVALIAÇÃO DE LEITURA NOS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA

Neste capítulo, apresentamos como a competência leitora é avaliada nos exames de certificação em língua italiana; perpassando pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, cujos parâmetros são adotados pelos exames; e também apresentamos a base lexical e a proibição do uso de dicionário durante a resolução das provas. Essa apresentação é feita a partir dos *sites* oficiais de cada certificação, que analisamos de modo a pensar quais informações um visitante desses *sites* pode encontrar.

4.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um documento elaborado pelo Conselho da Europa como uma forma de determinar parâmetros que visam homogeneizar o modo como a compreensão e a produção em língua não materna podem ser desenvolvidas. Apesar do caráter descritivo do Quadro, seu objetivo não é estipular procedimentos ou metodologias que professores e alunos devem seguir, mas oferecer sugestões que possam guiar o conhecimento e o desenvolvimento de idiomas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11-12). Para tanto, foram propostas uma série de preceitos e de níveis de competência comunicativa que podem ser aplicados em âmbitos variados, que vão desde a esfera escolar até a elaboração de materiais didáticos e de exames de proficiência.

A necessidade de um parâmetro para as línguas foi debatida em 1991 durante um simpósio internacional na Suíça, cujo tema era “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação”. Nesse simpósio, foi discutida a importância do ensino de línguas nas diversas etapas de aprendizagem, de modo a assegurar que os cidadãos europeus fossem capazes de interagir entre si. Foi então proposta a ideia da criação de um documento de referência que nivelasse o ensino-aprendizagem de línguas nos países que compunham o Conselho da Europa. Ao longo dos anos 90 foram apresentados diversos modelos de documentos, até que em 2001 foi publicado oficialmente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Em 2018, foi divulgada uma primeira versão complementar⁴³ em língua inglesa do documento elaborado em 2001. Em 2020, a versão complementar foi disponibilizada em outras

⁴³ Disponível em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

línguas, dentre as quais, o italiano. A atualização do documento não pretende alterar os descritores elaborados na versão de 2001 e sim fornecer um *upgrade* deles, levando em conta elementos que não haviam sido previamente considerados, como a linguagem de sinais e a interação *on-line*. De acordo com a edição italiana (CONSIGLIO D'EUROPA, 2020, p. 11) o processo de atualização do documento original se desenvolveu em cinco fases:

- Fase 1: preencher as lacunas existentes nas escalas dos descritores originais usando o material disponível (2014-2015).
- Fase 2: desenvolver escalas de descritores para os campos ausentes na versão inicial, em especial para mediação (2015-2016).
- Fase 3 desenvolver uma nova escala para controle fonológico (2015-2016).
- Fase 4: elaborar descritores para a língua de sinais (2015-2019).
- Fase 5: coletar descritores para jovens aprendizes (2014-2016)⁴⁴.

O QECR se baseia em uma abordagem voltada à comunicação, que visa ajudar o desenvolvimento da competência comunicativa. No Quadro (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29), *competência* é entendida como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”. Dessa forma, a língua é considerada um instrumento que possibilita que as pessoas interajam entre si em diversas esferas do cotidiano, sejam elas de âmbito público, pessoal, educativo ou profissional.

A competência comunicativa, como consta no documento, é pautada em competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática. A competência linguística diz respeito aos aspectos mais formais da língua, tais como as capacidades fonológica, ortográfica, ortoépica, lexical, gramatical e semântica. A competência sociolinguística, por sua vez, leva em consideração o contexto do texto e de seus interlocutores, evidenciando marcadores linguísticos, aspectos das relações sociais, regras de polidez, expressões de sabedoria popular, diferenças de registro, dialetos e sotaques. A competência pragmática, por fim, diz respeito à relação entre as formas linguísticas e os usuários dessas formas, de modo que o sujeito se apropria de uma língua para descrever, dar uma ordem, fazer uma saudação, exprimir ironia ou sarcasmo, etc.

Para facilitar o desenvolvimento dessas competências, o Quadro propõe uma divisão de níveis que visam a organizar e orientar a aprendizagem. De maneira geral, esses níveis podem ser divididos em três partes, que estipulam o grau de desenvolvimento que o sujeito alcançou

⁴⁴ No original: - Fase 1: colmare le lacune esistenti nelle scale originali dei descrittori utilizzando il materiale disponibile (2014-2015). Fase 2: elaborare scale di descrittori per gli ambiti mancanti nella versione iniziale, in particolare per la mediazione (2014-2016). Fase 3: sviluppare una nuova scala per il controllo fonologico (2015-2016). Fase 4: elaborare descrittori per la lingua dei segni (2015-2019). Fase 5: raccogliere descrittori per i giovani apprendenti (2014-2016).

na língua: nível A (elementar), nível B (independente) e nível C (proficiente). Dentro de cada nível ainda podemos encontrar subdivisões que determinam limites mais específicos: nível de iniciação (*Breakthrough* – A1), nível de sobrevivência (*Waystate* – A2), nível limiar (*Threshold* – B1), nível de vantagem (*Vantage* – B2), nível de autonomia (*Effective Operational Proficiency* – C1) e nível de domínio (*Mastery* – C2) (2001, pp. 47-48).

LEITURA

No que diz respeito especificamente à compreensão de leitura, o Quadro propõe a seguinte nivelção:

Quadro 1 - Níveis do QECR sobre compreensão de leitura

A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo certa proporção de vocábulos internacionais.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade da leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referências adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as seções difíceis.
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo sutis, significados implícitos e explícitos.

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 107

Os pontos que destacamos nessa tabela referente à leitura são dois. Primeiro, o QECR admite a existência de diferentes tipos de leitura, diferentes tipos textuais e sobretudo a adequação entre uns e outros. Como consta no nível B2, o sujeito é capaz de adaptar estilo e velocidade de leitura a diferentes textos, o que deixa evidente a exigência de consonância não apenas entre leitor e texto, mas também entre texto e leitura. Segundo, o QECR não estipula

com precisão a dimensão nem a densidade textual, usando termos como “texto curto”, “texto longo”, “texto simples” e “texto complexo” sem realmente apresentar uma definição do que possa ser considerado um texto curto ou longo e simples ou complexo. Do mesmo modo, no nível B1 é estipulado que o sujeito é capaz de ler “com grau satisfatório de compreensão”, mas o que seria esse grau satisfatório de compreensão não é explicado na tabela.

Apesar da presença de alguns conceitos um tanto vagos, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas hoje é considerado um documento essencial para a elaboração de programas escolares e exames de proficiência. Todos os exames de certificação em língua italiana aceitos pelo governo italiano seguem as indicações do Quadro. No item seguinte nos debruçamos detalhadamente sobre esses exames.

4.2. Os exames de certificação em língua italiana: considerações gerais

São quatro os exames de certificação em língua italiana validados pelo governo italiano: CILS (*Certificazioni di Italiano come Lingua Straniera*) da Università per Stranieri di Siena; CELI (*Certificati di Lingua Italiana*) da Università per Stranieri di Perugia; PLIDA (*Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri*) da sociedade Dante Alighieri; e CERT.IT (*Certificazioni dell’Italiano come Lingua Straniera*) da Università degli Studi Roma Tre.

Todos os exames são divididos por seções que visam focalizar habilidades específicas e compostos por testes que visam avaliar não apenas o conhecimento dos participantes, mas também sua capacidade de usar a língua italiana. Nos quatro exames, podemos encontrar provas de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita. Além disso, especificamente nos exames CELI encontramos uma seção voltada à competência linguística (*Prova di Competenza Linguística*), no CILS podemos encontrar uma seção de estruturas comunicativas (*Test di Analisi delle Strutture di Comunicazione*) e nos exames CERT.IT podemos encontrar uma prova de usos e formas do italiano (*Usi e forme dell’italiano*).

Consideramos que as semelhanças existentes entre os exames ajudam a validar seus resultados, enquanto suas diferenças ajudam a caracterizá-los. Sendo todos baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, é natural encontrarmos neles estruturas e objetivos análogos, mas sendo cada um elaborado por uma entidade diferente também é possível encontrar características únicas.

Apesar de os exames proporem resultados objetivos, que culminarão na obtenção ou na não obtenção do certificado, o nível de competência determinado por eles não será

necessariamente homogêneo entre todas as habilidades avaliadas nas provas. O próprio fato de os exames serem divididos em provas específicas estipula a existência de resultados diversos nas competências dos participantes (NOVELLO, 2009, p. 11). Ainda que cada prova apresente uma nota mínima para que o certificado seja dado, um candidato pode ir muito bem na prova de uma habilidade específica, não atingir o mesmo resultado em outra e ainda assim conseguir o certificado que atesta o mesmo nível para essas duas habilidades.

Além de seguirem os parâmetros do QEQR, os exames de certificação em língua italiana também são vinculados à ALTE (*Association of Language Tests in Europe*), que trabalha “para promover a avaliação justa e precisa da capacidade linguística em toda a Europa e além”⁴⁵. São objetivos da ALTE⁴⁶:

- Estabelecer padrões de qualidade e princípios de boas práticas para todas as etapas do processo de teste de linguagem;
- Promover o reconhecimento transnacional da certificação linguística;
- Melhorar a qualidade da avaliação linguística por meio de projetos conjuntos, compartilhando as melhores práticas e o trabalho de grupos de interesse especial;
- Fornecer treinamento e aprimorar a conhecimento em avaliação entre os profissionais de idiomas e a comunidade em geral;
- Aumentar a conscientização sobre questões relacionadas ao teste de linguagem por meio de reuniões regulares;
- Promover os benefícios de plurilinguismo/multilinguismo e da aprendizagem de línguas;
- Fornecer liderança de pensamento por meio de conferências internacionais;
- Alcançar impacto positivo nos processos educativos e na sociedade em geral⁴⁷.

Pelos objetivos da ALTE, percebemos mais uma vez, e em consonância com o QEQR, a preocupação com uma sociedade multi e plurilíngue e com o impacto socioeducacional dos exames. Dessa forma, por mais que a obtenção de uma certificação de língua muitas vezes seja apenas uma etapa de um percurso acadêmico ou profissional, cada exame é pensado de modo a favorecer a valorização das línguas. Enquanto o CILS, o CELI, o PLIDA e o CERT.IT colaboram com o status do idioma italiano no mundo, a ALTE colabora com o status dos

⁴⁵ No original: to promote the fair and accurate assessment of linguistic ability across Europe and beyond. Disponível em <<https://www.alte.org/>> (Acesso em agosto de 2020)

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.alte.org/Mission>> (Acesso em agosto de 2020)

⁴⁷ No original: Establish quality standards and principles of good practice for all stages of the language testing process; Promote transnational recognition of language certification; Improve the quality of language assessment through joint projects, sharing best practice, and the work of special interest groups; Provide training and enhance assessment literacy among language professionals and the wider Community; Raise awareness of issues relating to language testing through regular meetings; Promote the benefits of plurilingualism/multilingualism and language learning; Provide thought leadership through international conferences; Achieve positive impact on educational processes and on society in general.

próprios exames.

A seguir, apresentamos de modo detalhado quais são as informações acerca das provas de compreensão de leitura que podem ser acessadas através das páginas oficiais dos exames de certificação, tanto no que é explicitamente apresentado nos *layouts*, quanto o que está estipulado nos documentos e exemplos de provas oferecidos pelos *sites*.

4.2.1. O exame CILS

O exame CILS (*Certificato di Italiano come Lingua Straniera*) é desenvolvido pela Università per Stranieri di Siena desde 1993. No *site* oficial do Centro CILS⁴⁸, é possível encontrar um documento intitulado *Linee Guida*, no qual a entidade apresenta objetivos, estruturas e critérios avaliativos adotados. De acordo com o *Linee Guida*, o exame visa avaliar as habilidades linguísticas e comunicativas dos participantes, levando em conta fatores socioculturais (VEDOVELLI, 2009, p. 9). Dessa forma, encontram-se nas provas não apenas aspectos linguísticos do idioma italiano, como também aspectos culturais que são manifestados através da língua.

No CILS, os níveis dos exames são divididos a partir de dois critérios: um geral e um específico. No quadro geral, as provas são destinadas a um público estrangeiro adulto e escolarizado. No quadro específico as provas são destinadas a um público particular:

Quadro 2 – Quadro geral do exame CILS

INDICADORES DO QECR	NÍVEIS DE EXAMES CILS
A1	CILS A1
A2	CILS A2
B1	CILS UNO-B1
B2	CILS DUE-B2
C1	CILS TRE-C1
C2	CILS QUATTRO-C2

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 12.

Quadro 3 – Quadro específico do exame CILS

<i>Módulos A1 e A2 para integração na Itália</i> – destinado a estudantes adultos que vivem e trabalham na Itália.
<i>Módulos A1 e A2 para crianças</i> – destinado a crianças com idade entre 8 e 11 anos inseridas em contextos escolares dentro e fora da Itália.

⁴⁸ < <https://cils.unistrasi.it/home.asp> >

Módulos A1 e A2 para adolescentes – destinado a adolescentes com idade entre 12 e 15 anos inseridos em contextos escolares dentro e fora da Itália.

Módulo B1 para adolescentes – destinado a adolescentes com idade entre 14 e 18 anos inseridos em contextos escolares dentro e fora da Itália e que apresentam um nível de competência linguística superior ao A2.

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 21.

Além disso, o Centro CILS recentemente passou a oferecer uma nova categoria de exame, voltada especificamente para a obtenção de cidadania italiana. De acordo com o site,

Tendo objetivos específicos, o exame CILS B1 Cittadinanza tem construção e formato diferentes do exame CILS UNO B1. Em particular, o B1 Cittadinanza descreve uma porção de competência muito mais limitada do que o B1 standard e por isso tem uma usabilidade limitada aos objetivos da cidadania. Tal exame não cobre objetivos de trabalho, acadêmicos, etc⁴⁹.

De acordo com o *Sillabo* do CILS B1 Cittadinanza, esse exame “verifica as habilidades linguístico-comunicativas necessárias para usar a língua italiana adequadamente em contextos e situações comunicativas relacionadas à vida na Itália”⁵⁰ (*Sillabo del livello B1 Cittadinanza*, p. 1).

Cada exame CILS se utiliza de propostas objetivas, subjetivas e semiestruturadas, nas quais os candidatos devem respectivamente resolver testes de respostas “fechadas”, “abertas” e “breves e precisas” (VEDOVELLI, 2009, p. 16). Enquanto os testes objetivos apresentam gabarito pré-definido e são majoritariamente encontrados em provas de compreensão de áudio e de compreensão de leitura, os testes subjetivos e semiestruturados exigem a correção criteriosa feita por um membro autorizado do exame e são principalmente encontrados nas provas de produção escrita e produção oral.

A correção das provas “fechadas” prevê um ponto para cada resposta certa e nenhum ponto para respostas erradas ou abstenções. A correção das provas “abertas” prevê critérios avaliativos. Nas provas de produção escrita são levados em conta a eficácia comunicativa, as adequações lexical, estilística e morfossintática, bem como ortografia e pontuação; já nas provas de produção oral são avaliados a eficácia comunicativa, as adequações morfossintática

⁴⁹ No original: Avendo obiettivi specifici, l'esame CILS B1 Cittadinanza ha un costrutto e un formato diverso da quello dell'esame CILS UNO B1. In particolare il B1 Cittadinanza descrive una porzione di competenza molto più limitata rispetto al B1 standard e per questo ha una spendibilità limitata ai soli scopi della cittadinanza. Tale esame non copre gli scopi lavorativi, accademici ecc.
Disponível em <https://cils.unistrasi.it/188/357/B1_Cittadinanza.htm> (Acesso em março de 2022)

⁵⁰ No original: verifica le competenze linguistico-comunicative necessarie per usare la lingua italiana in modo adeguato nei contesti e nelle situazioni comunicative relative alla vita in Italia.

e lexical, bem como pronúncia e entonação (VEDOVELLI, 2009, pp. 17-18).

Para que o candidato obtenha o certificado é necessário que atinja uma pontuação mínima em todas as habilidades do exame. Caso isso não ocorra, o exame ainda oferece a oportunidade para que o participante refaça a prova da habilidade não alcançada em um período de um ano. Essa possibilidade apenas não se verifica no exame B1 Cittadinanza, na qual o candidato deve realizar o exame completo novamente.

Especificamente no que tange à leitura, no *Linee Guida* do CILS podemos encontrar uma seção voltada à seleção de textos que serão usados nas provas. De acordo com o documento:

A seleção textual, a escolha dos textos sobre os quais construir as provas, é uma operação de primordial importância, tendo em vista que a capacidade de manejar um texto, do ponto de vista receptivo, produtivo e metalinguístico, é o critério pelo qual se mede e se avalia a competência linguístico-comunicativa. Em outras palavras, podemos dizer que o texto, assim como a prova construída em cima dele, é o instrumento que assume a função de mediador entre a competência do candidato e o julgamento do avaliador.⁵¹ (VEDOVELLI, 2009, p. 13)

É possível notar a consonância entre as diretrizes do CILS e o dilema levantado por Bachman a respeito da língua como instrumento de medida e objetivo a ser medido. No que diz respeito aos tipos de textos que são selecionados para o exame temos que:

A gama dos tipos e dos gêneros textuais dentre os quais se realiza a seleção dos textos que são utilizados nas provas CILS é muito ampla e garante que para cada nível CILS seja possível individualizar textos adequados tanto para o perfil de competência descrito quanto para os objetivos de uma mediação e avaliação precisa e confiável da competência⁵². (VEDOVELLI, 2009, p. 13)

A partir do que o CILS estabelece sobre os tipos e gêneros textuais, podemos perceber que esse exame considera a existência de tipos de textos específicos para cada nível e para cada objetivo avaliativo, o que nos leva a pensar na delimitação das relações entre texto, participante e avaliação.

Os critérios que o Centro CILS usa para a seleção de textos são: tipologia textual, informatividade, valor pragmático, conteúdo, complexidade linguística e tamanho. A tipologia

⁵¹ No original: La selezione testuale, la scelta dei testi su cui costruire le prove, è una operazione di primaria importanza, considerato che la capacità di gestione di un testo, dal punto di vista ricettivo, produttivo e metalinguistico, è il criterio in base al quale si misura e si valuta la competenza linguisticocomunicativa. In altre parole, possiamo dire che il testo, così come la prova su di esso costruita, è lo strumento che assume la funzione di mediatore fra la competenza del candidato e il giudizio del valutatore.

⁵² No original: La gamma dei tipi e dei generi testuali entro i quali è effettuata la selezione dei concreti testi utilizzati per le prove CILS è molto ampia, e tale comunque da garantire che per ogni livello CILS sia possibile individuare testi adeguati sia al profilo di competenza descritto sia agli obiettivi propri di una misurazione e valutazione accurata ed affidabile della competenza

textual caracteriza a estrutura interna de um texto; os tipos de texto que aparecem nos exames CILS são: descritivo, narrativo, expositivo, injuntivo e argumentativo. Além dos tipos textuais, o exame também fornece um esquema sobre os gêneros textuais que são possíveis de serem encontrados dentro de cada tipo:

Quadro 4 – Tipos e gêneros de textos nos exames CILS

Tipo descritivo	Descrições internas a textos narrativos; Descrições internas a textos expositivos (enciclopédias, dicionários, etc.); Descrições técnico-científicas.
Tipo narrativo	Artigos de crônica; Fábulas; Contos; Diários; Cartas pessoais; Relatos de viagem; Biografias e autobiografias; Anekdotes.
Tipo expositivo	Manuais escolares; Ensaios; Definições (em dicionários, enciclopédias, etc.); Artigos informativos; Resenhas; Relatórios; Cartas comerciais; Cartas de entidades públicas; Abstracts; Sumários; Curriculum vitae; Tabelas; Horários (de transporte públicos, de escritórios, de museus, etc.); Previsões do tempo; Anúncios publicitários; Folhetos informativos (de serviços públicos, privados, turísticos, etc.).
Tipo injuntivo	Avisos públicos; Memorandos pessoais; Boletos e avisos de pagamento; Instruções de uso; Regras de jogos; Receitas culinárias; Regulamentos, estatutos, leis e decretos; Aviso de concursos; Formulários burocráticos; Textos publicitários; Ensaios científicos; Resenhas críticas.
Tipo argumentativo	Artigos de opinião.

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, pp. 14-15

Dessa forma, o candidato consegue, previamente à prova, ter uma ideia dos textos que poderá encontrar ao longo do exame e, a partir desses textos, preparar-se melhor para sua resolução.

O critério de informatividade leva em consideração a quantidade e a densidade de informações presentes no texto. O valor pragmático corresponde ao valor comunicativo e seu uso nas interações sociais. O conteúdo dos textos, segundo o CILS, não pode estar relacionado a nenhum conhecimento enciclopédico que o candidato possa possuir; para isso são evitados textos “que para a compreensão seja necessário apreender referências a fatos, pessoas, costumes do mundo cultural e da vida italiana e que, pelo que se sabe, podem ser desconhecidas para o candidato”⁵³ (VEDOVELLI, 2009, p. 14).

O critério de complexidade linguística orienta o uso de textos adequados à competência linguística que se espera dos candidatos em cada nível de prova. Para a base lexical, o CILS

⁵³ No original: per la cui comprensione è necessario cogliere i riferimenti a fatti, persone, consuetudini del mondo culturale e della vita italiani e che, per quanto noti, potrebbero risultare sconosciuti al candidato.

toma como referência o “*Vocabolario di Base della Lingua Italiana*” de De Mauro. No documento disponível no *site* oficial do exame ainda consta que

Se algumas formas lexicais e morfossintáticas presentes em um texto não se enquadram naquelas previstas para aquele determinado nível CILS, a sua compreensão deve ser assegurada pelo contexto. A complexidade linguística de um texto também é dada pelo comprimento das frases e pelo comprimento das palavras dentro da frase; essa complexidade é medida por meio de fórmulas específicas de legibilidade. Os textos dos vários níveis CILS apresentam graus de legibilidade e diferentes níveis de complexidade morfossintática e lexical⁵⁴. (VEDOVELLI, 2009, p. 13)

Temos com isso duas informações que consideramos cruciais: (1) a noção de codependência entre legibilidade e compreensão, e (2) a noção de que a compreensão de leitura, como abordada pelo CILS, leva em consideração não apenas o que os participantes são capazes de efetivamente entender, como também o que eles são capazes de inferir a partir do contexto da leitura.

O último critério usado pelo exame CILS para a seleção de texto é o seu tamanho. Apesar de ser considerado um critério formal, a dimensão do texto é também relevante à sua compreensão. De acordo com o *Linee Guida*, a compreensão de um texto curto demanda menos esforço que a leitura de um texto longo, ainda assim ressalta-se que “um texto longo mas redundante pode ser mais simples de compreender do que um texto breve mas com uma densidade informativa altíssima”⁵⁵ (VEDOVELLI, 2009, p. 14). O que nos leva a entender que para o CILS a dimensão por si só não pode ser um critério absoluto para a seleção dos textos. A dimensão do texto também é mencionada quando citado o tempo de execução das provas:

o Centro CILS oferece aos candidatos textos cuja extensão permite não só sua compreensão, mas também a compreensão das questões da prova e da execução da prova propriamente dita. Nesse sentido, o critério de extensão cruza-se com o nível de competência do aprendiz: quanto mais competentes forem os aprendizes, mais longos poderão ser os textos a serem propostos⁵⁶. (VEDOVELLI, 2009, p. 14)

⁵⁴ No original: Se alcune forme lessicali e morfossintattiche presenti in un testo non rientrano in quelle previste per quel determinato livello CILS, la loro comprensione deve comunque essere assicurata dal contesto. La complessità linguistica di un testo è data anche dalla lunghezza delle frasi e dalla lunghezza delle parole all'interno della frase; tale complessità viene misurata attraverso apposite formule di leggibilità. I testi dei vari livelli CILS hanno un grado diverso di leggibilità e diversi livelli di complessità morfossintattica e lessicale.

⁵⁵ No original: un testo lungo ma ridondante può risultare più semplice da comprendere che un testo breve ma con una densità informativa altissima

⁵⁶ No original: il Centro CILS propone ai candidati testi di lunghezza tale da permettere non solo la loro comprensione, ma anche la comprensione dei quesiti del test e l'esecuzione del test stesso. In questo senso il criterio della lunghezza si incrocia con il livello di competenza dell'apprendente: più gli apprendenti sono competenti, più lunghi possono essere i testi da proporre.

Tempo e leitura são, dessa forma, correlacionados não apenas com a execução das provas, mas também com a habilidade dos participantes. Para o CILS, quanto mais capacitado for o sujeito, maior é a probabilidade de ele ser também apto a manusear textos extensos. Essa característica se torna evidente quando avaliamos como o tamanho dos textos nas provas evolui em cada nível do exame.

Abaixo apresentamos quadros contendo os dados extraídos da *Linee Guida* do CILS sobre as provas de compreensão de leitura de cada nível do exame voltado ao público geral. Apresentamos também os dados extraídos do *Sillabo* específico do nível B1 Cittadinanza, na qual a prova de compreensão de leitura se dá conjuntamente à prova de reflexão gramatical:

Quadro 5 – Dados da prova de leitura do CILS A1

Perfil do candidato	O candidato é capaz de compreender as principais informações de textos breves sobre temas comuns escritos em linguagem cotidiana de uso frequente e relativo a contextos familiares.
Gêneros textuais	Anúncios, manifestações publicitárias, folhetos, instruções, opúsculos informativos, contos breves.
Fontes dos textos	Adaptação de textos de jornais, <i>sites</i> , anúncios, instruções, etc.
Número de testes	3
Tipo de testes	Múltipla escolha, individualização de informação, emparelhamento, reconstrução de um texto.
Tamanho dos textos	Entre 300 a 400 palavras no total
Duração da prova	30 minutos

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 24.

Quadro 6 – Dados da prova de leitura do CILS A2

Perfil do candidato	O candidato é capaz de compreender de modo satisfatórios textos simples e breves sobre temas relativos a contextos familiares. É capaz de identificar informações específicas em textos escritos em linguagem recorrente e cotidiana.
Gêneros textuais	Anúncios, artigos curtos de jornais com descrições de coisas, pessoas ou acontecimentos, manifestações publicitárias, folhetos, textos de instruções, contos breves.
Fontes dos textos	Adaptação de textos de jornais, revistas, <i>sites</i> , avisos publicitários, instruções, etc.
Número de testes	3
Tipo de testes	Múltipla escolha, individualização de informações, emparelhamento, reconstrução de um texto.
Tamanho dos textos	Entre 500 a 600 palavras no total

Duração da prova	40 minutos
-------------------------	------------

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 27.

Quadro 7 - Dados da prova de leitura e reflexão gramatical do CILS B1 Cittadinanza

Perfil do candidato	O candidato saber compreender o sentido global e as informações principais de um texto escrito com estrutura standard linear de tema cotidiano e geral.
Gêneros textuais	Cartas, e-mails, artigos de jornal, instruções, regulamentos, manuais...
Fontes dos textos	Jornais, revistas, manuais, inscrições, <i>sites</i> da internet...
Número de testes	2
Tipo de testes	Individuação de informações, cloze
Tamanho dos textos	Entre 350-500 palavras
Duração da prova	40 minutos.

Fonte: Sillabo CILS B1 Cittadinanza

Quadro 8 – Dados da prova de leitura do CILS UNO-B1

Perfil do candidato	O candidato é capaz de compreender o sentido global e as principais informações presentes em textos escritos em uma estrutura linear sobre temas cotidianos e gerais.
Gêneros textuais	Cartas, trechos de narrativas, artigos informativos, textos de instruções, regulamentos, se presume que os textos sejam compreensíveis a um italo-fono com instrução fundamental.
Fontes dos textos	Adaptações de textos retirados de livros, jornais, revistas, obras narrativas, catálogos, instruções, etc.
Número de testes	3
Tipo de testes	Múltipla escolha, individuação de informações, reconstrução de um texto.
Tamanho dos textos	Entre 800 a 1000 palavras no total
Duração da prova	50 minutos

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 30.

Quadro 9 – Dados da prova de leitura do CILS DUE-B2

Perfil do candidato	O candidato é capaz de compreender o sentido global e as principais informações presentes em três textos de tema geral, mas não estritamente ligados a situações cotidianas. O candidato consegue compreender artigos da atualidade relativos à sociedade, trabalho e formação, sendo capaz de perceber o ponto de vista do autor. O candidato consegue compreender textos de instruções, incluindo as condições de uso de um serviço ou as advertências. O candidato é capaz de compreender textos narrativos percebendo as concatenações lógico-temporais.
----------------------------	--

Gêneros textuais	Artigos informativos, textos narrativos, instruções, mensagens publicitárias, etc. se presume que os textos sejam compreensíveis a um itálfono nativo com instrução fundamental.
Fontes dos textos	Livros, jornais, revistas, obras narrativas, catálogos, instruções, regulamentos, meios de comunicação de massa, etc.
Número de testes	3
Tipo de testes	Múltipla escolha, individualização de informações, reconstrução de um texto.
Tamanho dos textos	Entre 1200 a 1400 palavras no total
Duração da prova	50 minutos

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 34.

Quadro 10 – Dados da prova de leitura do CILS TRE-C1

Perfil do candidato	O candidato compreende o sentido global e analítico de três textos longos e complexos que pode encontrar na vida social, profissional ou acadêmica. É capaz de identificar particularidades sobre posições e opiniões, interpretando-as e formulando inferências e hipóteses partindo do seu conteúdo. O candidato consegue compreender detalhadamente textos informativos mais longos e complexos relativos à formação e ao trabalho.
Gêneros textuais	Anúncios publicitários, artigos de argumentos científicos ou literários dirigidos a um público amplo, textos narrativos, instruções e entrevistas. Se presume que os textos sejam compreensíveis a um itálfono nativo com instrução média.
Fontes dos textos	Livros, jornais, revistas, obras narrativas, catálogos, instruções, meios de comunicação de massa, etc.
Número de testes	3
Tipo de testes	Múltipla escolha, individualização de informações, reconstrução de um texto
Tamanho dos textos	Entre 1600 a 2000 palavras no total.
Duração da prova	1 hora e 10 minutos.

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 38.

Quadro 11 – Dados da prova de leitura do CILS QUATTRO-C2

Perfil do candidato	O candidato compreende, mesmo por meio de inferências, o sentido global e analítico de textos escritos que são presumidamente compreensíveis a um itálfono nativo com instrução médio-alta, sendo capaz de dar uma interpretação crítica.
Gêneros textuais	Regulamentos de concursos, comunicados provenientes de entidades públicas, trechos narrativos, artigos informativos, textos de instrução para a compilação de módulos, normas e regulamentos.
Fontes dos textos	Anúncios, livros, revistas, obras narrativas, catálogos, instruções, meios de comunicação em massa, etc.

Número de testes	3
Tipo de testes	Múltipla escolha, individuação de informações, reconstrução de um texto
Tamanho dos textos	Entre 2200 a 2800 palavras no total.
Duração da prova	1 horas e 15 minutos

Fonte: VEDOVELLI, M., 2009, p. 41.

A comparação das informações obtidas em cada nível de exame nos permite observar que há um notável aumento do tamanho do texto e da duração da prova, de modo que os textos são mais curtos e o tempo é menor nos níveis iniciais, enquanto nos níveis finais, os textos são mais longos e o tempo de resolução é maior.

Além disso, notamos que há também uma variação entre o uso de textos autênticos e textos modificados: nos níveis iniciais são citadas adaptações das fontes, enquanto nos níveis avançados não observamos indicações de mudanças sobre os textos. A evolução de textos adaptados e textos autênticos no decorrer dos níveis podem levar à conclusão de que quanto maior competência linguístico-comunicativo o sujeito tiver, menor será a necessidade de se fazer alterações no texto.

No *site* do exame ainda encontramos alguns indicativos de como o candidato pode se preparar para sua realização. Existem três recomendações: (i) consultar o *Linee Guida*, que fornece informações a respeito das provas; (ii) se preparar com um tutor *on-line*, na qual o candidato, mediante pagamento, poderá contar com o apoio de um tutor do Centro CILS pelo período de três semanas; e (iii) realizar o *download* de uma sessão do exame, o que permite ao candidato obter um modelo de prova.

4.2.2. O exame CELI

O exame CELI (*Certificati di Lingua Italiana*) é elaborado pela Università per gli Stranieri di Perugia, especificamente pelo *Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica* (CVCL). Na página oficial do exame, consta que os certificados “usados em âmbito de trabalho e de estudo, atestam competências e capacidade de uso da língua italiana”⁵⁷. Temos com isso as dimensões que os certificados CELI podem alcançar e a concepção do uso da língua ao invés do simples conhecimento da língua, o que reforça a ideia apresentada pelo QEQR sobre a importância do “saber fazer” com o idioma.

⁵⁷ No original: spendibili in ambito di lavoro e di studio, attestano competenze e capacità d’uso della lingua italiana. Disponível em <<https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana-e-certificazioni-glottodidattiche>> (acesso em agosto/2020)

O CVCL propõe diferentes modalidades de exames: o CELI de uso genérico, destinado a um público adulto escolarizado; o CELI A (*adolescenti*) destinado a pessoas de idade entre 12 e 18 anos; e o CELI I (*immigrati*) destinado a imigrantes adultos como um projeto para facilitar sua integração.

Quadro 12 – Modalidades de exames CELI

Níveis do QECR	CELI	CELI A	CELI I
A1	CELI impatto	-	CELI impatto i
A2	CELI 1	CELI 1 a	CELI 1 i
B1	CELI 2	CELI 2 a	CELI 2 i
B2	CELI 3	CELI 3 a	
C1	CELI 4		
C2	CELI 5		

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI.

É possível observar que, enquanto o CELI divide-se em seis níveis equiparáveis a aqueles propostos pelo QECR, os CELI A e CELI I abarcam apenas três níveis de competência.

Diferentemente do que vimos no CILS, o CELI não apresenta um único documento no qual explica seus objetivos, estruturas, métodos de correção e demais tópicos pertinentes ao exame. O que percebemos é a existência de vários documentos unitários dirigidos a questões específicas a cada nível de língua. Eles são intitulados como: competências requeridas; estrutura e descrição da prova; fac-símile da folha de respostas; avaliação e pontuações; tabela de conversão das pontuações; competências e pontuações oral; competências e pontuações escrito; prova do exame: exemplo 1 – exemplo 2; validade dos certificados⁵⁸:

⁵⁸ Imagem do *site* oficial do CELI, feita em 12/08/2020.

Figura 2: disponibilização dos documentos CELI no site oficial

CELI 1 - A2

Il CELI 1 attesta la conoscenza della lingua italiana al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Il candidato deve aver sviluppato le abilità linguistiche necessarie per poter iniziare ad interagire nella vita sociale e lavorativa in un contesto dove ci si esprima in italiano.

Al livello A2 i candidati sono in grado di scambiare informazioni di base su di sé, la famiglia, il lavoro in ambiti di immediata rilevanza e di descrivere in modo semplice situazioni ed eventi anche al passato.

Documenti correlati

- [competenze richieste](#)
- [struttura e descrizione della prova](#)
- [facsimile foglio delle risposte](#)
- [valutazione e punteggi](#)
- [tabella di conversione dei punteggi](#)
- [competenze e punteggi orale](#)
- [competenze e punteggi scritto](#)
- [prova d'esame: esempio 1 \(zip\) - esempio 2 \(zip\)](#)
- [Validità dei certificati](#)

Fonte: <https://www.unistrapg.it/node/3278>

A análise comparativa desses documentos nos permitiu perceber que cada nível do exame apresenta particularidades tanto na estrutura quanto nos critérios avaliativos, de modo que, a depender do nível do exame, os tipos de testes requisitados diferem e cada teste apresenta uma pontuação específica. Vide a imagem das estruturas das provas de dois níveis (B1 e B2) que exemplificam essas diferenças:

Figura 3: Estrutura dos exames CELI 2 e CELI 3

 Università per Stranieri di Perugia		 CENTRO VALUTAZIONE CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE Università per Stranieri Perugia		 Università per Stranieri di Perugia		 CENTRO VALUTAZIONE CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE Università per Stranieri Perugia	
CELI 2 (livello B1)				CELI 3 (livello B2)			
STRUTTURA DELL'ESAME				STRUTTURA DELL'ESAME			
PROVA SCRITTA	Prova di comprensione della lettura (Parte A) Prova di Produzione di testi scritti (Parte B) Prova di comprensione dell'ascolto (Parte C)	1° fascicolo d'esame	PROVA SCRITTA	Prova di comprensione della lettura (Parte A) Prova di Produzione di testi scritti (Parte B) Prova di competenza linguistica (Parte C) Prova di comprensione dell'ascolto (Parte D)	1° fascicolo d'esame 2° fascicolo d'esame 3° fascicolo d'esame		
PROVA ORALE	Prova di Produzione orale		PROVA ORALE	Prova di Produzione orale			
DESCRIZIONE DELLE PROVE D'ESAME				DESCRIZIONE DELLE PROVE D'ESAME			
PARTE SCRITTA				PARTE SCRITTA			
1° FASCICOLO: PARTE A e PARTE B				1° FASCICOLO: PARTE A e PARTE B			
Tempo a disposizione: 2 ore				Tempo a disposizione: 2 ore e 15 minuti			
<i>La prova è costituita da:</i>				<i>La prova è costituita da:</i>			
PARTE A Prova di Comprensione della lettura	A.1	brevi testi con item a scelta multipla a tre opzioni	7	PARTE A Prova di Comprensione della lettura	A.1	due testi con item a scelta multipla a quattro opzioni	9 (5+4)
	A.2	un testo con 10 abbinamenti a scelta binaria	10		A.2	due testi a confronto con 10 abbinamenti a scelta binaria	10
	A.3	frasi da completare con item a scelta multipla a quattro opzioni	5		A.3	un testo con domande aperte	4
	A.4	un testo con 10 completamenti a scelta multipla a tre opzioni	10	<i>La prova è costituita da:</i>			
	A.5	frasi da completare	5	<i>Numero di item</i>			
PARTE B Prova di Produzione di Testi Scritti	<i>La prova è costituita da:</i>		<i>Numero di item</i>	PARTE B Prova di Produzione di Testi Scritti	B.1	una breve composizione su esperienze personali, situazioni, temi e argomenti di interesse generale da scegliere tra due diversi input (dalle 120 alle 180 parole)	1
	B.1	un modulo/questionario a cui rispondere su temi e argomenti di interesse generale	9		B.2	una lettera o e-mail fortemente contestualizzata con obiettivi comunicativi diversi: chiedere o dare informazioni, consigli, esprimere opinioni ecc., da scegliere tra tre diversi input (dalle 80 alle 100 parole)	1
	B.2	un breve annuncio da scrivere o a cui rispondere su un argomento dato di vita quotidiana (circa 50 parole)	1		2° FASCICOLO: PARTE C		
2° FASCICOLO: PARTE C				2° FASCICOLO: PARTE C			
Tempo a disposizione: 20 minuti				Tempo a disposizione: 20 minuti			

Fontes: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-2-descrizione-prova.pdf> e <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-3-descrizione-prova.pdf>

A comparação das estruturas das provas de nível B1 e B2 nos permite perceber as diferenças entre a quantidade de testes que o participante deve desempenhar, as diferenças entre os tipos de testes e as diferenças existentes dentro do mesmo tipo de teste (enquanto na prova de nível B1 o exercício de múltipla escolha oferece três opções de respostas, na prova de nível B2 o mesmo exercício de múltipla escolha oferece quatro opções de respostas).

Além disso, pelos exemplos também é possível notar que a prova de compreensão de leitura e produção de textos são agrupadas em um mesmo fascículo e o tempo que o participante dispõe para sua resolução é indiferenciado, ficando a critério do participante decidir quanto tempo será despendido na resolução de cada prova. No exemplo que apresentamos, enquanto na prova de nível B1 o candidato dispõe de 2 horas para resolver as provas de compreensão e de produção, na prova de nível B2 são oferecidas 2 horas e 15 minutos.

Ainda a partir dos documentos disponibilizados pelo *site* do CELI, podemos perceber que as provas não apresentam pesos equivalentes. A depender no nível do exame algumas competências se mostram mais relevantes que outras e a distribuição de pontos pode ser feita de maneira diferenciada, como pode ser exemplificado pela imagem a seguir:

Figura 4: Critérios de avaliação e pontuações do exame CELI4



CELI 4 (livello C1)

CRITERI DI VALUTAZIONE E PUNTEGGI

1° FASCICOLO: PARTE A e PARTE B				
Prova	Criteri e punteggi		Punteggio complessivo nella prova	Rilevanza della prova
PARTE A Prova di comprensione della lettura	A.1	3 punti per ogni risposta corretta 0 punti per l'astensione o per ogni risposta errata	Il punteggio ottenuto viene riportato su un punteggio complessivo di 40 punti (vedi Tabelle di conversione)	20%
	A.2	3 punti per ogni risposta corretta 2 punti per ogni risposta parzialmente corretta 1 punto per ogni risposta incompleta 0 punti per l'astensione o per ogni risposta errata		
	A.3	1 punto per ogni risposta corretta 0 punti per l'astensione o per ogni risposta errata		
PARTE B Prova di Produzione scritta	B.1	Da 0 a 20 punti assegnati seguendo le relative scale di competenze (vedi Criteri per l'espressione dei giudizi e dei punteggi – parte scritta)	50 punti	25%
	B.2	Da 0 a 30 punti assegnati seguendo le relative scale di competenze (vedi Criteri per l'espressione dei giudizi e dei punteggi – parte scritta)		

Fonte: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-4-valutazione.pdf>

A prova de compreensão de leitura do exame de nível C1 apresenta um peso menor do que a prova de produção escrita. A disparidade avaliativa dessas duas competências mostra como, para o exame, a prova de compreensão pode ser considerada menos complexa que aquela de produção. Além disso, na avaliação CELI não são usados apenas critérios de “certo” e “errado” ou pontos correspondentes a acertos ou erros, também são consideradas respostas parcialmente corretas e incompletas. Essa heterogeneidade da correção também serve como indicativo do nível de dificuldade encontrado em cada tipo de teste, bem como o fato que nem sempre esses testes serão objetivos.

Apresentamos a seguir as tabelas referentes aos dados colhidos no *site* a respeito das provas de compreensão de leitura de todos os níveis do exame CELI:

Quadro 13 - Dados da prova de leitura do CELI *impatto* (A1)

Descrição das competências requeridas	<p>O candidato deve compreender as mensagens essenciais contidas em textos escritos curtos e simples, adaptados ao nível. Estes textos (de tipologia informativa ou injuntiva) podem ser constituídos dos seguintes tipos: sinalização estradal, avisos públicos, advertências, instruções, folhetos publicitários, horários, anúncios, notícias curtas.</p> <p>A compreensão é sempre facilitada pela presença de ilustrações ou desenhos.</p> <p>Na seleção dos textos propostos, particularmente no que se refere às estruturas lexicais e gramaticais, a referência é aos descritores para o nível A1 presentes no Perfil da língua italiana, <i>La Nuova Italia</i>, Spinelli, Parizzi (2010).</p>
Estrutura da prova	<p>A.1 um texto curto com uma resposta de escolha binária</p> <p>A.2 textos curtos com resposta de escolha binária escolhendo entre duas ilustrações</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI

Quadro 14 – Dados da prova de leitura do CELI 1 (A2)

Descrição das competências requeridas	<p>O candidato deve compreender as mensagens essenciais contidas em textos curtos. Os textos consistem em sinais de trânsito, avisos públicos, advertências, instruções, vários tipos de informações publicitárias, horários, questionários ou formulários simples, anúncios, comunicações informais curtas, notícias curtas.</p> <p>A compreensão é geralmente facilitada pela presença de ilustrações ou desenhos.</p> <p>Com referência ao léxico, os textos propostos podem conter palavras indicadas para o nível A2 no Perfil da língua italiana, <i>La Nuova Italia</i>, Spinelli, Parizzi (2010).</p>
Estrutura da prova	<p>A.1 textos curtos com resposta de escolha binária escolhendo entre duas ilustrações</p> <p>A.2 textos curtos a serem relacionados à ilustração apropriada</p> <p>A.3 frases a serem reconstruídas relacionando as partes de duas listas</p>

	<p>A.4 perguntas elencadas em uma lista para serem relacionadas com as respostas contidas em uma segunda lista</p> <p>A.5 textos curtos com itens de múltipla escolha com três opções</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI

Quadro 15 – Dados da prova de leitura do CELI 2 (B1)

Descrição das competências requeridas	<p>O candidato deve ser capaz de compreender textos escritos curtos, como avisos públicos, mensagens promocionais, histórias, notícias, anúncios, instruções, cardápios de restaurantes, receitas e avisos de pagamento.</p> <p>Esses textos não devem ser técnicos e com uma estrutura coordenativa e subordinativa mais recorrente. Com referência ao léxico, os textos propostos podem conter palavras indicadas para o nível B1 no Perfil da língua italiana, <i>La Nuova Italia</i>, Spinelli, Parizzi (2010).</p> <p>O candidato deve ser capaz de captar a mensagem principal e extrair dela informações específicas.</p> <p>Deve também ser capaz de compreender a função semântica e gramatical das palavras, completando, quando necessário, frases e textos.</p> <p>Deve, portanto, possuir um conhecimento adequado de morfologia não verbal (pronomes combinados, partículas pronominais “ci” e “ne”; concordância do particípio passado; pronomes relativos, indefinidos; numerais; graus do adjetivo; formação de advérbios; interjeições; conjunções coordenativas e subordinativas de uso mais recorrente; preposições simples e articuladas nas relações sintáticas mais recorrentes).</p>
Estrutura da prova	<p>A.1 textos curtos com itens de múltipla escolha com três opções</p> <p>A.2 um texto com 10 combinações de escolha binária</p> <p>A.3 frases a serem completadas com itens de múltipla escolha com quatro opções</p> <p>A.4 um texto com 10 preenchimentos em múltipla escolha com três opções</p> <p>A.5 frases a serem completadas</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI

Quadro 16 – Dados da prova de leitura do CELI 3 (B2)

Descrição das competências requeridas	<p>O candidato deve ser capaz de compreender textos autênticos extraídos principalmente de publicações (artigos curtos, entrevistas, notícias, cartas a jornais, anúncios, pesquisas, enquetes, etc.) ou de obras de não ficção ou ficção amplamente divulgadas referentes à sociedade contemporânea.</p> <p>Para compreender o texto o candidato não precisa recorrer a conhecimentos específicos; o tema dos textos será, portanto, de interesse geral. Com referência ao léxico, os textos propostos podem conter palavras indicadas para o nível B2 no Perfil da língua italiana, <i>La Nuova Italia</i>, Spinelli, Parizzi (2010).</p>
--	---

	O candidato deve ser capaz de compreender o significado geral, bem como detalhes específicos. Deve demonstrar também que sabe apreender informações que são capazes de apreender informações que nem sempre estão explícitas no texto, mas que podem ser facilmente deduzidas dele.
Estrutura da prova	A.1 dois textos com itens de múltipla escolha com quatro opções A.2 dois textos comparados com 10 combinações de escolha binária A.3 um texto com perguntas abertas

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI

Quadro 17 – Dados da prova de leitura do CELI 4 (C1)

Descrição das competências requeridas	<p>O candidato deve ser capaz de compreender textos autênticos retirados de várias publicações periódicas e diárias (entrevistas, resenhas de filmes ou livros, artigos sobre a atualidade, crônicas, artigos de cultura diversa, comentários sobre fatos, pesquisas), bem como de revistas especializadas (mas sempre de natureza informativa) de turismo, móveis, esportes, automóveis, moda, jardinagem, culinária, etc.; além de contratos, normas, editais, regulamentos públicos, artigos da Constituição e códigos de aplicação diária.</p> <p>No que diz respeito ao léxico, os textos propostos podem conter, além de palavras incluídas no vocabulário de base (<i>Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana</i>, De Mauro, Chiari, 2016), algumas palavras não técnicas, mas pertencentes às áreas básicas dos léxicos especializados mais comuns e cerca de 15% das palavras pertencentes ao vocabulário comum não incluídas no vocabulário de base.</p> <p>O candidato deve ser capaz de compreender o significado geral e detalhes específicos. Deve também ser capaz de apreender motivações e finalidades do texto, deduzindo informações nem sempre expressas, mas relevantes para uma compreensão mais completa do mesmo.</p>
Estrutura da prova	A.1 dois textos com itens de múltipla escolha com quatro opções 10 A.2 um texto com perguntas abertas A.3 dois textos comparados com 10 combinações de escolha binária

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI

Quadro 18 – Dados da prova de leitura do CELI 5 (C2)

	<p>O candidato deve ser capaz de compreender textos autênticos de qualquer conteúdo e dificuldade formal, retirados de jornais, periódicos, revistas especializadas, de obras de ficção e não ficção, bem como de contratos, regulamentos ou editais de concursos, circulares de órgãos públicos, leis e decretos extraídos do Diário Oficial, artigos de códigos de aplicação diária e da Constituição.</p> <p>Com referência ao léxico, os textos propostos podem conter, além de palavras contidas no vocabulário de base (<i>Nuovo Vocabolario di Base della Lingua Italiana</i>, De Mauro,</p>
--	---

Descrição das competências requeridas	Chiari, 2016), cerca de 25% de palavras pertencentes ao léxico comum não incluídas no vocabulário de base. O candidato deve ser capaz de fazer inferências sobre o texto, entender sua finalidade e conotação cultural, deduzindo informações não explícitas. Deve também ser capaz de identificar estratégias de conteúdo e forma, bem como saber se orientar em setores especializados. O candidato deve, portanto, também compreender palavras pertencentes aos léxicos especializados mais comuns.
Estrutura da prova	A.1 dois textos com itens de múltipla escolha com quatro opções A.2 um texto com perguntas abertas

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame CELI

A partir do que consta na descrição das competências requeridas em cada nível, observamos a evolução de uma compreensão geral nos níveis iniciais a uma compreensão detalhada nos níveis avançados. Notamos também, nos primeiros níveis, a indicação da presença de imagens que visam facilitar a compreensão, sejam elas como acompanhantes dos textos ou como itens das tarefas propostas. A presença de imagens nessas provas evidencia, contudo, que a habilidade requerida vai além da compreensão de leitura; para a resolução dos testes propostos, o participante também deve compreender as imagens apresentadas, além da forma como essas imagens se relacionam com o código escrito.

A evolução da tipologia textual também é algo a ser observado: os textos dos primeiros níveis são facilmente e frequentemente encontrados no cotidiano, até mesmo sem que o sujeito esteja procurando por eles, como o caso de indicações estradais e anúncios publicitários. Nos níveis mais elevados, porém, observamos não apenas textos de ordem cotidiana, como aqueles de temática especializada e ensaística.

Apesar de não serem divulgadas as dimensões dos textos apresentados, é possível perceber a existência de textos breves e até mesmo frases e perguntas que servem como objeto para a compreensão. Além disso, também é perceptível a relação entre dimensão e quantidade, isso porque nos níveis em que é especificada a existência de textos breves a quantidade de testes propostas é maior.

Notamos, por fim, uma gradativa diminuição da diversidade de tipologias de testes que são oferecidos nos exames. Enquanto os participantes de nível básico devem resolver cinco testes de diferentes tipologias, os participantes de nível avançado devem resolver apenas três ou duas. Interpretamos, a partir desses dados, que existem tipologias de testes mais utilizadas em um nível específico de competência.

4.2.3. O exame PLIDA

O exame PLIDA (*Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri*) é desenvolvido pela Società Dante Alighieri, que tem por objetivo “proteger e difundir a língua e a cultura italianas no mundo, revivendo os laços espirituais de compatriotas no exterior com a pátria mãe e nutrindo entre os estrangeiros o amor e a adoração pela civilização italiana”⁵⁹. Temos com isso que, para o PLIDA, além da dimensão individual e plurilinguística, os exames são pensados também em uma vertente afetiva, que visa (re)aproximar cidadãos italianos e estrangeiros à língua e à cultura italiana.

De acordo com as informações disponibilizadas no *site* oficial do exame, com um certificado PLIDA é possível “(i) indicar de modo mais transparente o seu nível de conhecimento do italiano no currículo; (ii) se inscrever em universidades italianas sem fazer o exame de italiano (níveis B2 o C1); e (ii) obter um visto de longa duração”⁶⁰.

Os exames são divididos em seis níveis, que correspondem àqueles propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Além disso, o PLIDA oferece uma categoria de exame voltada especificamente a um público adolescente (JUNIORES), de idade entre 13 e 18 anos, abrangendo os quatro primeiros níveis do QEQR, como pode ser visto nos quadros a seguir:

Quadro 19 – Níveis PLIDA

<i>Italiano elementare</i>	PLIDA A1	QEQR A1 (<i>livello di contatto</i>)
	PLIDA A2	QEQR A2 (<i>livello di sopravvivenza</i>)
<i>Italiano intermedio</i>	PLIDA B1	QEQR B1 (<i>livello soglia</i>)
	PLIDA B2	QEQR B2 (<i>livello progresso</i>)
<i>Italiano avanzato</i>	PLIDA C1	QEQR C1 (<i>livello dell'efficacia</i>)
	PLIDA C2	QEQR C2 (<i>livello di padronanza</i>)

Fonte: <https://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/com-e-fatto-il-test.html>

Quadro 20 – Níveis PLIDA JUNIORES

PLIDA JUNIORES A1	QEQR A1
-------------------	---------

⁵⁹ No original: tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana. Disponível em <<https://ladante.it/chi-siamo/la-societa-dante-alighieri.html>> (Acesso em agosto de 2020)

⁶⁰ No original: indicare in modo più trasparente il tuo livello di conoscenza dell'italiano sul curriculum vitae; iscriverti all'università italiana senza fare l'esame di italiano (livello B2 o C1); ottenere il permesso di lungo soggiorno.

Disponível em <https://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/con-il-certificato-plida-puoi.html> (Acesso em 29/03/2022)

PLIDA JUNIORES A2	QECR A2
PLIDA JUNIORES B1	QECR B1
PLIDA JUNIORES B2	QECR B2

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações do *site* do exame PLIDA

Essa divisão de categorias de exames, pensadas a partir de públicos específicos entra em consonância com o que vimos com o CILS e seus quadros geral e específico, e com o CELI com suas modalidades destinadas a um público geral, a um público adolescente e a um público imigrante.

Todos os níveis do exame PLIDA apresentam quatro provas de habilidade linguística: escutar, ler, falar e escrever. Em cada prova, o participante dispõe de um limite de tempo para a resolução. Especificamente na prova de leitura de nível A1, o candidato tem 30 minutos para executar as tarefas; nos níveis A2 e B1, o candidato tem 40 minutos; no nível B2, são disponibilizados 70 minutos; no nível C1, o candidato possui um tempo mais longo, de 100 minutos; e, finalmente, no nível C2, são disponibilizados 45 minutos para que a prova seja resolvida, como pode ser visto através da imagem a seguir:

Figura 5: Subdivisão do tempo de prova nos exames PLIDA

	Ascoltare	Leggere	Parlare	Scrivere	TOTALE
Plida A1	20'	30'	10'	40'	max 100 minuti
Plida A2	25'	40'	15'	40'	max 120 minuti
Plida B1	30'	40'	15'	60'	max 145 minuti
Plida B2	50'	70'	15'	60'	max 195 minuti
Plida C1	60'	100'	15'	90'	max 265 minuti
Plida C2	40'	45'	20'	135'	max 240 minuti

Fonte: <https://plida.it/certificazione-plida/107-com-e-fatto-il-test.html>

É possível que a diferença de tempo dado para as provas de leitura em cada nível possa sugerir uma diferença entre o tamanho e a quantidade de textos e de testes presentes nesses níveis.

Também no *site* do exame é possível encontrar informações a respeito da correção das provas, que é feita com base em pontuação. “A pontuação é expressa numa escala de 30 pontos para cada prova. Obtém-se o certificado com uma pontuação mínima de 18/30 em cada uma

das quatro provas”⁶¹. Por isso, independentemente da quantidade de propostas apresentadas nas provas de cada nível e do tipo de propostas (objetivas ou subjetivas), o candidato pode acumular a mesma quantidade de pontos em todas as habilidades.

Além das informações que estão explícitas no site, quem entra no domínio virtual do exame pode encontrar o *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*, documento criado em 2015 no qual são expostas as diretrizes de cada nível de exame, e revisto em 2021, de modo a seguir as atualizações do Volume Complementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Nesse documento, é possível encontrar para cada nível de exame (i) objetivos gerais e específicos a cada habilidade com a língua, que retomam as diretrizes do QECR; (ii) os domínios e contextos de uso que o candidato pode encontrar em uma esfera pessoal, pública, profissional e educativa; (iii) as competências comunicativas que o candidato deve possuir; e (iv) os gêneros textuais, orais e escritos, que podem aparecer nas provas. Além disso, especificamente nos níveis A1, A2 e B1, também são apresentados os temas e as áreas semânticas mais recorrentes.

Abaixo, apresentamos os dados pertinentes à prova de compreensão de leitura, que dizem respeito ao que cada participante deve ser capaz de fazer e aos gêneros textuais que pode encontrar:

Quadro 21 – Dados da prova de leitura do PLIDA A1

Objetivos gerais	É capaz de compreender textos muito curtos e simples, lendo uma expressão de cada vez, captando nomes conhecidos, palavras e expressões elementares e eventualmente relendo.
Textos escritos	Anúncios de trabalho; anúncios e avisos de conteúdo simples; anúncios imobiliários; anotações referentes à rotina quotidiana (agenda, etc.); bilhetes (de meios de transporte, de teatro, de cinema, etc.); cartões de visita; chat, sms, e-mail, cartas informais sobre assuntos pessoais; descrições e histórias sobre assuntos familiares (interesses, casa, família, escola, etc.); documentos de identidade e formulários com dados pessoais; etiquetas e confecções; placas de trânsito e sinalizações estradais; listas de compras; menu; opúsculos e folhetos informativos (de hotéis, restaurantes, lojas, etc.); horários (de meios de transporte, de cursos, etc.); programas (de tv, de teatro, de cinemas, de uma academia, etc.).

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*

⁶¹ No original: Il punteggio è espresso in trentesimi per ogni prova. Si ottiene subito il certificato con un punteggio minimo di 18/30 in ciascuna delle quattro prove
Disponível em <<https://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/com-e-fatto-il-test.html>> (Acesso em agosto de 2020)

Quadro 22 – Dados da prova de leitura do PLIDA A2

Objetivos gerais	É capaz de compreender textos curtos e simples de conteúdo familiar e de tipo concreto, formulados em linguagem frequente na vida quotidiana e no trabalho.
Textos escritos	Anúncios e avisos de conteúdo simples; anúncios imobiliários; anotações referentes à rotina quotidiana (agendas, etc.); bilhetes (de meios de transporte, de teatro, de cinema, etc.); chat, sms, e-mail, cartas informais sobre assuntos pessoais; descrições e histórias sobre assuntos familiares (interesses, família, lembranças, etc.); descrições simples de lugares turísticos; documentos de identidade e dados pessoais; etiquetas e confecções; placas de trânsito e sinalizações estradais; instruções relacionadas ao desenvolvimento de ações quotidianas, a realização de uma tarefa familiar ou ao uso de aparelhos de uso frequente; listas de compras; menu; opúsculos e folhetos informativos (de hotéis, restaurantes, lojas, etc.); horários (de meios de transporte, de cursos, etc.); previsões meteorológicas; programas (de tv, de teatro, de cinema, de uma academia, etc.); regulamentos (de classe, de condomínio, de uma parque público, etc.).

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*

Quadro 23 – Dados da prova de leitura do PLIDA B1

Objetivos gerais	É capaz de ler textos factuais simples e lineares sobre assuntos que se referem ao seu campo de interesse, alcançando um nível suficiente de compreensão.
Textos escritos	Anúncios de trabalho; anúncios e avisos de serviço (mudança de sede de um escritório, suspensão de um serviço, etc.); trechos literários curtos e lineares; artigos de crônica curtos; descrições biográficas e autobiográficas curtas; chat, sms, e-mail, cartas informais sobre assuntos pessoais; currículos; etiquetas e confecções; folhetos informativos de medicamentos; instruções relativas ao uso de aparelhos eletrônicos de uso frequente; cartas formais de trabalho, de protesto contra um desserviço, etc., material publicitário (promoções, ofertas, etc.); opúsculos e folhetos informativos (de hotéis, de lugares turísticos, de serviços, etc.); programas (de cursos, de congressos, de eventos culturais, etc.); resenhas de filmes ou livros; receitas de cozinha; rubricas de jornais; revistas e <i>sites</i> de internet.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*

Quadro 24 – Dados da prova de leitura do PLIDA B2

Objetivos gerais	É capaz de ler de modo amplamente autônomo, adaptando estilo e velocidade de leitura aos diferentes textos e objetivos e usando de modo seletivo as oportunas fontes de referência e de consulta. Tem um patrimônio lexical amplo que ativa durante a leitura, mas pode encontrar dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
	Abstract; artigos de jornais sobre fatos da atualidade; chamadas para concursos; trechos literários de narrativas contemporâneas; contratos de trabalho; currículo; documentos oficiais; editoriais; fábulas e histórias; leis, regulamentos e estatutos; cartas e e-mails formais de trabalho, de protesto contra um desserviço, etc.; cartas e e-mails motivacionais (de

Textos escritos	acompanhamento a um CV, para participar de um projeto, para pedir uma bolsa de estudo, etc.); cartas e e-mails pessoais; projetos simples relacionados a atividades de estudo e de trabalho; programas (de cursos, de congressos, de eventos culturais, etc.); resenhas de filmes ou de livros; rubricas de jornais, revistas e <i>sites</i> de internet; ensaios breves; escritos memorialísticos; textos escolares; atas, relatórios e resumos; verbetes de dicionários e de enciclopédias.
------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*

Quadro 25 – Dados da prova de leitura do PLIDA C1

Objetivos gerais	É capaz de compreender em detalhes textos relativamente longos e complexos, relativos ou não ao seu setor de especialização, contanto que possa reler as passagens difíceis.
Textos escritos	Abstract; artigos de jornal; chamada para concursos; trechos literários de narrativa contemporânea; contratos de trabalho; currículos; documentos oficiais; leis, regulamentos e estatutos; cartas e e-mails formais de trabalho, de protesto contra um desserviço, etc.; cartas e e-mails motivacionais (de acompanhamento a um CV, para participar de um projeto; para pedir uma bolsa de estudos, etc.); cartas e e-mails pessoais; projetos legais e atividades de estudo e de trabalho; resenhas de filmes ou de livros; rubricas de jornais, revistas e <i>sites</i> da internet; ensaios breves; escritos memorialísticos; textos escolásticos e universitários; atas, relatórios e resumos; verbetes de dicionários e enciclopédias.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*

Quadro 26 – Dados da prova de leitura do PLIDA C2

Objetivos gerais	É capaz de compreender e interpretar de modo crítico praticamente todas as formas de linguagem escrita, incluindo textos literários e não literários abstratos, estruturalmente complexos e muito ricos de expressões coloquiais. É capaz de compreender uma ampla gama de textos longos e complexos, captando diferenças estilísticas sutis e compreendendo os significados sejam explícitos sejam implícitos.
Textos escritos	Abstract; artigos de assunto científico; atas de congressos; chamadas para concursos; trechos literários de narrativas contemporâneas; contratos de trabalho; informativos públicos; leis, regulamentos e estatutos; cartas (de denúncia, de solicitação, de apresentações, de reclamação, de protesto); projetos ligados a atividades de estudo e de trabalho; críticas de obras de arte; rubricas de jornais, revistas e <i>sites</i> da internet; ensaios de crítica literária; ensaios de divulgação; escritos memorialísticos; textos escolásticos e universitários; atas, relatórios e resumos; verbetes de dicionários e enciclopédias.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA*

A partir desses dados, é possível notar como se dá a evolução da competência dos candidatos conforme cada nível de exame. Enquanto nos níveis elementares (A1 e A2) o sujeito compreende de forma global as informações explícitas de textos breves que apresentam

linguagem simplificada e de alta frequência no cotidiano, nos níveis intermediários (B1 e B2) o sujeito tem um domínio maior de sua capacidade de leitura que abrange textos de assuntos cotidianos e de interesse pessoal, sendo capaz de adequar a tipologia textual ao estilo de leitura. Já no nível avançado (C1 e C2), os participantes lidam com textos mais longos sobre assuntos menos correntes, compreendendo em detalhes informações explícitas e implícitas. Quanto aos gêneros textuais, observamos um gama de textos de alta circulação social – como anúncios e propagandas - que evoluem conforme os níveis para textos de âmbitos mais específicos – como ensaios e resenhas críticas.

Além do *Sillabo*, são disponibilizados documentos específicos para os exames dos níveis A2, B1, B2 e C1 intitulados “*Quaderno delle specifiche*”, no qual é possível encontrar informações detalhadas sobre a elaboração, realização e correção das provas. Nesses documentos, o candidato consegue obter informações mais precisas, tais como a proveniência dos textos, a quantidade e os tipos de testes que compõem cada prova e a competência que é avaliada a partir desses testes. Abaixo apresentamos as informações referentes às provas de leitura:

Quadro 27 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA A2

Proveniência dos textos	Todos os textos provêm de materiais autênticos, simplificados onde necessário. O percentual de simplificação não supera em 10% cada texto.	
Primeira parte	Quantidade e tipo de textos	5 textos informativos (anúncios, publicidades, folhetos, etc.)
	Tipo de exercícios	Emparelhamento
	Número de itens	3
	Competências	Entender o essencial das mensagens e anúncios breves, simples e claros.
Segunda parte	Quantidade e tipo de textos	4 textos informativos (folhetos)
	Tipo de exercícios	Completamento do texto com escolha de uma lista de opções
	Número de itens	4
	Competências	Encontrar informações específicas e previsíveis em material simples de uso corrente.
Terceira parte	Quantidade e tipo de textos	5 textos de tipo informativo / descritivo / injuntivo
	Tipo de exercícios	Teste de múltipla escolha com 3

		opções
	Número de itens	5
	Competências	Compreender textos breves e simples de conteúdo familiar e de tipo concreto, elaborados com linguagem frequente no cotidiano; compreender instruções simples relativas à vida cotidiana.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Quaderno delle Specifiche* PLIDA A2, p. 17.

Quadro 28 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA B1

Proveniência dos textos	Todos os textos são autênticos, simplificados em alguns casos. O percentual de simplificação não supera em 10% cada texto.	
Primeira parte	Quantidade e tipo de textos	6 textos de tipo narrativo / informativo / expositivo
	Tipo de exercícios	Teste de múltipla escolha com 4 opções
	Número de itens	6
	Competências	Reconhecer as informações significativas em textos simples e lineares que abordam assuntos familiares
Segunda parte	Quantidade e tipo de textos	6 textos de tipo descritivo / informativo
	Tipo de exercícios	Emparelhamento: texto de apresentação de uma pessoa / descrição de coisas, trabalhos, serviços
	Número de itens	4
	Competências	Compreender informações significativas em material de uso corrente, como cartas e opúsculos.
Terceira parte	Quantidade e tipo de textos	3 textos de tipo informativo / expositivo / descritivo
	Tipo de exercícios	Intercalação de parágrafos
	Número de itens	3
	Competências	Ler textos simples e lineares sobre assuntos que se referem ao próprio campo de interesse

Quarta parte	Quantidade e tipo de textos	5 textos de tipo narrativo / informativo
	Tipo de exercícios	Emparelhamento de texto a título
	Número de itens	5
	Competências	Reconhecer as informações significativas em artigos de jornal que tratam de assuntos familiares

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Quaderno delle Specifiche* PLIDA B1, pp. 20-21.

Quadro 29 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA B2

Proveniência dos textos	Todos os textos são autênticos. Eventuais modificações dizem respeito a cortes de partes cuja ausência não compromete a coerência e a coesão textual	
Primeira parte	Quantidade e tipo de textos	1 textos de tipo expositivo / descritivo
	Tipo de exercícios	Completamento de frases através de múltipla escolha com 4 opções
	Número de itens	3
	Competências	Compreender textos relativos a aspectos do mundo contemporâneo ou trechos de literatura escritos em linguagem direta e não muito elaborada.
	Número de palavras	Cerca de 500
Segunda parte	Quantidade e tipo de textos	2 textos argumentativos / expositivos sobre o mesmo tema
	Tipo de exercícios	Completamento de um plano cartesiano
	Número de itens	5
	Competências	Ler textos de uma extensão para procurar informações específicas e encontrar informações inúteis em pontos diversos de um texto ou em textos diversos
	Número de palavras	Cerca de 500
Terceira parte	Quantidade e tipo de textos	1 texto argumentativo
	Tipo de exercícios	Intercalação de parágrafos
	Número de itens	3

	Competências	Entender as passagens e o sentido global de um texto argumentativo escrito
	Número de palavras	Cerca de 500
Quarta parte	Quantidade e tipo de textos	1 texto de tipo expositivo / informativo de tipo científico / especializado
	Tipo de exercícios	Emparelhamento parágrafo / pergunta
	Número de itens	4
	Competências	Entender o sentido geral e grande parte do conteúdo de textos sobre assuntos não quotidianos
	Número de palavras	Cerca de 500

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Quaderno delle Specifiche* PLIDA B2, p. 16.

Quadro 30 – Descrição da prova de leitura do exame PLIDA C1

Proveniência dos textos	Todos os textos são autênticos.	
Primeira parte	Quantidade e tipo de textos	1 texto de tipo argumentativo / expositivo / narrativo
	Tipo de exercícios	Completamento de frases através múltipla escolha com 4 opções
	Número de itens	3
	Competências	Entender em detalhes uma ampla gama de textos longos e complexos, reconhecendo posições e opiniões declaradas ou implícitas
	Número de palavras	Cerca de 600
Segunda parte	Quantidade e tipo de textos	2 textos argumentativos / informativos sobre o mesmo tema
	Tipo de exercícios	Emparelhamento frase / texto
	Número de itens	5
	Competências	Individuar detalhes e reconhecer posições e opiniões, sejam declaradas ou implícitas, dentro de textos complexos
	Número de palavras	Cerca de 400-500 por texto
Terceira parte	Quantidade e tipo de textos	1 texto argumentativo / expositivo
	Tipo de exercícios	Intercalação de parágrafos

	Número de itens	3
	Competências	Compreender a estrutura argumentativa de textos longos e complexos
	Número de palavras	Cerca de 600
Quarta parte	Quantidade e tipo de textos	1 texto expositivo / informativo de tema científico / especializado
	Tipo de exercícios	Completamento de frases através de múltipla escolha com 4 opções
	Número de itens	4
	Competências	Entender uma ampla gama de textos longos e complexos de assunto especializado.
	Número de palavras	Cerca de 600

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *Quaderno delle Specifiche* PLIDA C1, p. 15.

É possível perceber que existe uma evolução quanto à manipulação dos textos usados nos exames; embora todos os textos sejam autênticos, eles podem ser simplificados no nível A e recortados no nível B, apenas no nível C1 não existe indicação de nenhum tipo de alteração aos textos. Além disso, a partir do nível B2 é apresentada a quantidade de palavras nos textos usados em cada parte da prova, informação que não aparece nos níveis anteriores.

Também é possível perceber que enquanto algumas propostas de exercícios estão presentes em todos os níveis de exame, como acontece com os testes de múltipla escolha, outras se apresentam apenas em níveis específicos, como acontece com o teste de completamento de um plano cartesiano, que é oferecido apenas em provas de nível C. Como salientamos anteriormente, esse fato pode ser um indicativo da adequação entre uma tipologia de teste e um nível de competência específico.

4.2.4. O exame CERT.IT

O exame CERT.IT (*Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera*) é desenvolvido pela Università degli Studi Roma Ter, oferece exames correspondentes aos seis níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Na página oficial da certificação temos que “os sistemas são adequados ao relativo nível de competência do QECR e propõem situações

autênticas de uso do italiano e de acordo com todos os descritores fornecidos⁶², o que mostra um alinhamento com os demais exames de certificação em língua italiana.

Diferentemente do que ocorre com os outros exames abordados anteriormente, o CERT.IT não oferece uma modalidade de exame voltada a um público específico. O que temos é a descrição do público de cada nível do exame, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 31 – Descrição do público dos exames CERT.IT

A1	A quem se destina	É destinado a quem acabou de começar a aprender italiano e que consegue compreender e utilizar expressões familiares de uso quotidiano para satisfazer necessidades de tipo concreto.
	A quem pode ser útil	Estrangeiros que pretendem certificar a própria competência de italiano L2 nas primeiras fases de aprendizagem; Estudantes chineses que começaram a estudar italiano e que querem saber se alcançaram um conhecimento elementar; Jovens aprendizes em contexto de LE que no futuro querem estudar nas escolas e nas universidades italianas.
A2	A quem se destina	É destinado a quem apenas começou a aprender italiano e que é capaz de se comunicar em atividades simples e rotineiras.
	A quem pode ser útil	Estrangeiros que devem anexar o certificado ao requerimento do visto; Estudantes chineses que começaram a estudar italiano e querem saber se alcançaram um conhecimento de base. Jovens chineses que no futuro querem estudar nas escolas e nas universidades italianas.
B1	A quem se destina	É destinado a quem está aprendendo italiano e alcançou uma independência inicial em situações de vários tipos.
	A quem pode ser útil	Para quem quer solicitar cidadania italiana; Estrangeiros que trabalham e querem trabalhar em ambiente italiano; Estudantes que querem frequentar escolas italianas; Estrangeiros que começaram a se interessar pelo italiano, pela Itália e seus aspectos culturais quotidianos.
B2	A quem se destina	É destinando a quem alcançou uma boa autonomia comunicativa. É considerado um marco, um ponto de virada para quem está aprendendo uma língua.
	A quem pode ser útil	Estudantes que querem estudar em uma Universidade Italiana; Estrangeiros que trabalham e querem trabalhar em ambiente italiano; Estrangeiros interessados na Itália que alcançaram uma boa competência na

⁶² No original: i sistemi sono adeguati al relativo livello di competenza del QCER e propongono situazioni d'uso dell'italiano autentiche e in linea con tutti i descrittori dati
Disponível em <<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/Main.aspx>> (Acesso em agosto de 2020)

		língua e na cultura quotidiana.
C1	A quem se destina	É destinado a quem alcançou uma competência avançada em italiano L2. Um candidato desse nível possui as habilidades linguístico-comunicativas que podem ser usadas para o trabalho e para o estudo, seja em âmbito universitário e pós-universitário. Produz uma fala fluente e natural relacionada a diversos âmbitos de uso da língua.
	A quem pode ser útil	Estudantes (universitários, estudantes de escolas secundárias superiores, candidatos a cursos de especialização na Itália); Estrangeiros que trabalham em ambiente italiano; Italianos que vivem há muito tempo no exterior e querem verificar o nível de competência do seu italiano.
C2	A quem se destina	É destinado a quem alcançou uma competência avançada em italiano.
	A quem pode ser útil	Estudantes (universitários e estudantes de escolas secundárias superiores); Professores de italiano não italianos; Estrangeiros que trabalham em ambiente italiano; Italianos que vivem há muito tempo no exterior e querem verificar o nível de espontaneidade no seu italiano.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *site* do exame CERT.IT

É possível perceber que a descrição do público dos exames manifesta o tipo de competência que os candidatos precisam ter para se enquadrarem em cada nível. Dentre as sugestões de a quem os exames podem ser úteis, é interessante notar a existência de uma diferenciação entre italiano como segunda língua e italiano como língua estrangeira e a referência a um público chinês, especificações que não encontramos nos *sites* dos demais exames.

A página do CERT.IT não fornece nenhum documento que aborde os critérios de elaboração de seus exames. As informações a respeito da estrutura de cada exame se encontram de forma explícita no *site*. A partir dessas informações, é possível perceber que cada nível de exame apresenta uma configuração específica e uma divisão de tempo de prova também específica, como é possível ver nos quadros a seguir:

Quadro 32 – Estrutura dos exames CERT.IT A1 e A2

Partes do exame	Tempo de prova
Ouvir (compreensão de breves interações comunicativas orais)	2h
Ler e Escrever (compreensão e produção dos usos mais frequentes do italiano escrito)	
Falar (breve entrevista)	5 minutos

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *site* do exame CERT.IT

Quadro 33 – Estrutura do exame CERT.IT B1

Partes do exame	Tempo de prova
Escutar (compreensão de textos orais)	2h30
Ler e Escrever (compreensão de breves textos escritos)	
Usos do Italiano (compreensão dos usos do italiano em contextos comunicativos quotidianos e produção de breves e simples textos escritos)	
Comunicação cara a cara	10 minutos

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *site* do exame CERT.IT

Quadro 34 – Estrutura do exame CERT.IT B2

Partes do exame	Tempo de prova
Escutar (compreensão de textos orais)	3h
Leitura (compreensão de breves textos escritos)	
Produção (produção de breves textos escritos para contextos formais e informais)	
Comunicação cara a cara (breve entrevista)	10 minutos

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *site* do exame CERT.IT

Quadro 35 – Estrutura do exame CERT.IT C1

Partes do exame	Tempo de prova
Escutar (compreensão de textos orais)	40 minutos
Leitura (compreensão de textos escritos)	90 minutos
Uso e formas do italiano (conhecimento analítico do sistema morfossintático e dos usos do italiano)	90 minutos
Produção (produção de textos escritos)	90 minutos
Falar (produção de textos orais)	10 minutos

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *site* do exame CERT.IT

Quadro 36 – Estrutura do exame CERT.IT C2

Partes do exame	Tempo de prova
Escutar (compreensão de textos orais)	40 minutos
Leitura (compreensão de textos escritos)	90 minutos
Usos e formas do italiano (conhecimento analítico do sistema morfossintático e dos usos do italiano)	90 minutos
Produção (produção de textos escritos)	90 minutos
Falar (produção de textos orais)	15 minutos

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações presentes no *site* do exame CERT.IT

Pelos dados, observamos uma variação das partes de cada um dos exames: apesar de em todos os níveis ser possível identificar a existência de provas de compreensão de leitura, compreensão oral, produção escrita e produção oral, especificamente nos níveis B1 temos uma prova de “Usos do italiano”, enquanto nos níveis C1 e C2 temos provas de “Usos e formas do italiano”, que pelas descrições parecem trazer à tona aspectos mais gramaticais e pragmáticos da língua.

A subdivisão do tempo de prova também apresenta variações: enquanto no nível avançado é dado um tempo limite para a execução de cada prova individualmente, nos níveis elementar e intermediário as provas de compreensão oral, compreensão de leitura, produção de textos e uso do italiano (no caso B1) devem ser executadas em um limite de tempo conjunto, ficando a cargo do participante distribuir seu próprio tempo de prova.

No que diz respeito à prova de compreensão de leitura, não são apresentadas informações específicas, mas com exceção do nível C1, são disponibilizados modelos de prova e suas respectivas soluções, o que nos permitiu levantar gêneros textuais que são utilizados bem como o tipo e a quantidade de testes que são oferecidos em cada exame. Abaixo apresentamos uma tabela referente a esses dados:

Quadro 37 – Gêneros textuais, quantidade e tipologia dos testes dos exames CERT.IT

	<i>Gêneros Textuais</i>	<i>Quantidade de testes</i>	<i>Tipos de testes</i>
A1	Anúncios e avisos	4	Múltipla escolha, verdadeiro ou falso, emparelhamento texto e imagem.
A2	Anúncios e avisos	3	Múltipla escolha, emparelhamento.
B1	Notícias e resumos de seriados	5	Múltipla escolha, emparelhamento, identificação de informações, explicitação de pronomes.
B2	Notícias	5	Múltipla escolha, emparelhamento, verdadeiro ou falso, explicitação de pronomes.
C1	-	-	-
C2	Notícias e regulamentos	6	Múltipla escolha, emparelhamento, verdadeiro ou falso, identificação de informações.

Fonte: elaborado pela autora a partir das provas-modelo disponibilizadas pelo *site* do exame CERT.IT.

Os gêneros textuais que são observáveis nas provas-modelo condizem com as diretrizes do exame de propor situações autênticas do uso do idioma italiano, já que grande parte dos textos apresentam fontes que indicam que esses textos foram retirados e adaptados de meios de

comunicação existentes.

A partir das provas-modelo também pudemos perceber que existe uma variação a respeito da pontuação das provas em cada nível, como pode ser visto nas tabelas abaixo:

Quadro 38 – Pontuação dos exames CERT.IT

CERT.IT A1 e A2	Escutar	25 pontos
	Ler	25 pontos
	Escrever	20 pontos
	Falar	Não indicado
CERT.IT B1	Escutar	25 pontos
	Ler	25 pontos
	Escrever	35 pontos
	Falar	Não indicado
CERT.B2	Escutar	25 pontos
	Ler	25 pontos
	Usos do italiano	25 pontos
	Comunicação cara a cara	25 pontos
CERT.IT C2	Escutar	100 pontos
	Ler	100 pontos
	Usos e formas do italiano	100 pontos
	Produção	100 pontos
	Falar	100 pontos

Fonte: elaborado pela autora a partir das provas-modelo disponibilizadas pelo *site* do exame CERT.IT.

Em cada exame parece haver um critério de pontuação distinto: enquanto os níveis A1, A2 e B1 apresentam pontuações específicas em cada prova, os níveis B2 e C2 apresentam a mesma quantidade de pontos, ainda que essa quantidade difira de um exame para o outro. Também se nota a variação existente entre a nomenclatura de cada parte dos exames o que dá ao CERT.IT um caráter bastante heterogêneo.

De maneira geral, é possível perceber que os *sites* dos exames de certificação CILS, CELI, PLIDA e CERT.IT apresentam dados muito relevantes para as provas de leitura. Além das informações que já apresentamos, todos os *sites* ainda indicam o calendário de provas, a forma de inscrição nos exames e as sedes conveniadas onde os exames são aplicados, dentro e fora da Itália. Contudo, quando pensamos sobre o ponto de vista de um potencial candidato, sentimos falta de alguns esclarecimentos que poderiam ser considerados importantes, sobretudo nos

contextos das provas de leitura: a posição dos exames sobre o uso de dicionários. Dada a sua relevância para nosso trabalho, trataremos dessa questão no item a seguir.

4.3. Seleção lexical dos exames e veto ao uso de dicionários

As informações a respeito do uso de dicionários durante as provas dos exames CILS, CELI, PLIDA e CERT.IT são escassas ou inexistentes.

No documento *Informazioni per i candidati*⁶³, disponibilizado pelo CILS (p.1), temos que “na sala onde é aplicado o exame não pode trazer dicionários ou outros textos”⁶⁴. Embora seja uma informação explícita do veto ao uso de dicionários durante as provas, não é possível encontrar no restante do documento ou em outras áreas do *site* os motivos que justificam essa proibição. Dicionários não são permitidos no CILS por que se acredita que seu uso pode ajudar os participantes? Ou dicionários não são permitidos por que se acredita que seu uso pode prejudicá-los?

Como apresentamos anteriormente, o *Linee Guida* (VEDOVELLI, 2009, p. 13) estipula que os textos que farão parte das provas CILS são selecionados a partir de um critério lexical pautado no *Vocabolario di Base della Lingua Italiana* de Tullio de Mauro. Publicado como apêndice do *Guida all’Uso delle Parole* (DE MAURO, T. 1980, pp. 149-183), o *Vocabolario di Base* foi elaborado a partir de dados de frequência e de uso de palavras italianas e apresentava cerca de 7000 palavras subdivididas em três categorias: palavras fundamentais, palavras de alto uso e palavras de alta disponibilidade. De acordo com De Mauro, “eram as palavras que, no início da segunda metade do século XX, para quem falava italiano eram as mais conhecidas, ou pelo seu grande uso em relação ao vocabulário restante, ou porque eram muito ouvidas pelos falantes”⁶⁵. Dessa forma as palavras que faziam parte do *Vocabolario di Base* eram aquelas não só facilmente produzidas pelos italianos, como também facilmente reconhecidas por eles.

Em 2016, foi lançada uma versão atualizada do vocabulário de base, chamada *Il Nuovo Vocabolario di Base della Lingua Italiana*. Segundo De Mauro

⁶³ <[https://cils.unistrasi.it/public/articoli/28/Informazioni%20per%20i%20candidati%20\(2\).pdf](https://cils.unistrasi.it/public/articoli/28/Informazioni%20per%20i%20candidati%20(2).pdf)> (dezembro de 2020)

⁶⁴ No original: nella stanza dove si svolge l’esame non puoi portare dizionari o altri testi

⁶⁵ No original: erano le parole che, all’inizio della seconda metà del novecento, a chi parlava l’italiano risultavano le più note o per il loro grandissimo uso rispetto al restante vocabolario o perché sentite di pari grandissimo uso dai parlanti. Disponível em <<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>> (dezembro de 2020)

a decisão de substituir, depois de trinta anos de serviço honroso, a velha versão do vocabulário de base com uma nova nasceu da hipótese de que as profundas mudanças da sociedade italiana, entre os últimos setenta anos do século XX e os dez anos do novo século, devem ter deixados traços consistentes no conjunto de palavras de maior uso e de maior disponibilidade⁶⁶.

Nessa nova versão, são apresentadas cerca de 2000 palavras fundamentais, 3000 palavras de alto uso e 2500 palavras de alta disponibilidade, o que mostra um aumento no número de palavras que são consideradas como base do vocabulário italiano.

O uso do *Vocabolario* de De Mauro por parte do CILS, ainda que se trate do uso da primeira versão, pressupõe que a escolha lexical dentro dos textos que farão parte da prova deve ser baseada no que os italianos principalmente produzem e são capazes de reconhecer. Nesse contexto, podemos entender que é esperado dos participantes dos exames um desempenho equiparável àquele dos falantes nativos e que as palavras apresentadas nos textos sejam, senão usadas pelos participantes, ao menos reconhecidas por eles.

Além disso, conforme sinalizamos anteriormente, o *Linee Guida* estipula que a compreensão deve ser assegurada pelo contexto. Isso significa que, caso o participante encontre uma palavra que não (re)conheça, o sentido dessa palavra deve ser dedutível a partir de sua relação com outras palavras, da temática do texto, da sua posição sintática, da sua morfologia, etc. Se a habilidade de inferenciação também é levada em conta na resolução da prova, então é possível entender porque não é permitido usar dicionário durante os exames.

No documento *Regolamento degli esami Celi*⁶⁷, encontramos a mesma proibição ao uso de dicionários apresentada pelo CILS. Segundo a seção 2.2.2 *Obrigações durante a administração (Obblighi durante la somministrazione)* temos que os candidatos devem “entregar aos encarregados da vigilância no ingresso da sala computadores, telefones celulares, dicionários, livros, tablets e qualquer outro suporte impresso ou dispositivo informático potencialmente úteis para o desenvolvimento do exame”⁶⁸.

É possível perceber a partir dessa seção que o CELI considera o dicionário como um instrumento que pode colaborar com o resultado da prova. Essa visão positiva a respeito do uso

⁶⁶ No original: la decisione di sostituire dopo trent'anni di onorato servizio la vecchia versione del vocabolario di base con una nuova è nata dall'ipotesi che i profondi cambiamenti della società italiana tra gli anni settanta del novecento e gli anni dieci del nuovo secolo debbano avere lasciato tracce consistenti nell'insieme dei vocaboli di maggior uso e di maggiore disponibilità. (Op. Cit.)

⁶⁷ Disponível em <<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/regolamento-esami-celi-parte-pubblica.pdf>> (acessado em dezembro de 2020)

⁶⁸ No original: consegnare agli incaricati della sorveglianza all'ingresso nell'aula computer, telefoni cellulari, dizionari, libri, tablet e qualsivoglia altro supporto cartaceo, ovvero dispositivo informatico, potenzialmente di ausilio per lo svolgimento dell'esame

dos dicionários, contudo, é manifestada através de uma ação proibitiva a respeito de seu uso: os dicionários no exame CELI não são vetados porque podem atrapalhar o participante, e sim porque podem ajudá-lo. Nesse sentido, fica claro que a avaliação de leitura será feita com base naquilo que o participante é capaz de depreender unicamente com seu conhecimento e sem o auxílio de outros textos, como o verbete de um dicionário.

A própria descrição das competências que um participante deve possuir em cada prova ajuda a perceber essa visão. Dentre essas competências, temos que o conhecimento lexical que os candidatos devem dominar estão baseados não só no *Nuovo Vocabolario di Base della Lingua Italiana* de De Mauro (níveis C1 e C2), como principalmente no *Profilo della Lingua Italiana* de Spinelli e Parizzi (2010) (níveis A1, A2, B1 e B2).

De acordo com o *site* da Universidade de Perugia o *Profilo della Lingua Italiana*

é o resultado do projeto europeu *Reference Level Descriptions* (RLD's) para línguas nacionais e regionais promovido pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, em colaboração com o CVCL (Centro de Avaliação e Certificação de Línguas) da Universidade para Estrangeiros de Perugia. Este projeto nasceu a partir de solicitações de professores de línguas, organizadores de documentos, avaliadores e certificadores que encontraram dificuldades para adaptar os descritores do QECR ao contexto específico das línguas⁶⁹.

Ainda de acordo com o *site*,

o *Profilo della lingua italiana* representa, portanto, um instrumento integrador ao QECR de fundamental utilidade para professores que estão planejando caminhos de ensino e de avaliação visando atingir os níveis de competência do Quadro ou para a obtenção de certificações linguísticas, bem como para autores de livros de textos e de materiais didáticos⁷⁰.

Dessa forma, além do CELI levar em consideração um vocabulário de base elaborado em um sentido amplo, também tem em vista um documento criado (i) a partir de um contexto mais específico de ensino e de avaliação, (ii) em colaboração com o *Centro per la Valutazione e le*

⁶⁹ No original: è il risultato del progetto europeo Reference Level Descriptions (RLD's) for national and regional languages promosso dalla Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, in collaborazione con il CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) dell'Università per Stranieri di Perugia. Tale progetto è nato sulla base delle richieste degli insegnanti di lingua, di pianificatori di sillabi, valutatori ed enti certificatori che hanno trovato difficoltà ad adattare i descrittori del QECR al contesto specifico delle lingue. Disponível em < <https://www.unistrapg.it/it/conoscere-l-ateneo/organi-e-strutture/cvcl-centro-per-la-valutazione-e-le-certificazioni-linguistiche/progetti-cvcl/il-profilo-della-lingua-italiana-livelli-del-qcer-a1-a2-b1-b2> > (acessado em dezembro de 2020)

⁷⁰ No original: *Il Profilo della lingua italiana* rappresenta, quindi, uno strumento integrativo al *QECR* di fondamentale utilità per gli insegnanti che si trovano a pianificare percorsi didattici e di valutazione finalizzati al raggiungimento dei livelli di competenza del *Quadro* o per il conseguimento delle certificazioni linguistiche, così come per gli autori di libri di testo e di materiali didattici. (Op. cit)

Certificazioni Linguistiche, entidade responsável pela elaboração dos exames.

No *Profilo della Lingua Italiana* é possível encontrar uma lista lexical referente aos níveis A1 a B2⁷¹. Ao fazer referência a esse documento o CELI dá indícios do domínio lexical esperado em cada nível. Apesar do *site* dos exames não apresentar *hiperlinks* que facilitem o acesso a essas listas lexicais, o participante que tiver interesse pode achá-las sem grande dificuldade através no *site* da Universidade de Perugia ou através de uma busca simples no *Google*.

Já no *Regolamento* do PLIDA, não é possível encontrar nenhuma indicação explícita sobre dicionários. Temos, contudo, indícios da proibição de seu uso: no item 1.10. *Annullazione delle prove e della sessione do esame (Annullamento delle prove e della sezione d'esame)* consta que “o responsável pelo centro de certificação PLIDA é obrigado a recolher e cancelar as provas dos candidatos em posse de aparelhos eletrônicos ligados e funcionando (smartphones, tablets, leitores de e-book ou computadores) ou outros materiais durante as provas escritas e a registrar no relatório do exame”⁷².

O veto ao uso de aparelhos eletrônicos pressupõe o veto do uso de dicionários digitais, e o veto ao uso de outros materiais durante a prova indica o veto do uso de dicionários impressos. A falta de explicitação a respeito do uso de dicionários durante o exame pode ser problemática. Primeiro, porque tratando-se de um documento oficial, todas as informações deveriam estar expostas de forma a não abrir margem para possíveis interpretações errôneas. Segundo, porque a falta da palavra “dizionario” ou “dizionari” impossibilita uma busca rápida sobre o(s) mesmo(s) dentro do documento, o que pode desestimular o candidato a buscar a informação sobre o uso de dicionário dentro do *Regolamento*.

Uma observação, contudo, se faz necessária. Conforme mostramos anteriormente, dentre os textos que podem ser encontrados na prova de compreensão de leitura do exame PLIDA, temos a presença de verbetes de dicionários e de enciclopédias (níveis B2, C1 e C2). Isso mostra que, apesar da sugestão de que dicionários não podem ser utilizados como instrumento de leitura, eles podem surgir como objeto de leitura. Nesse contexto avaliativo, seria levado em conta não o modo como um candidato usa um dicionário como método de

⁷¹ Lessico Livello A1: <https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/liste_lessicali_a1.html>
Lessico livello A2: <https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/liste_lessicali_a2.html>
Lessico livello B1: <https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/liste_lessicali_b1.html>
Lessico livello B2: <https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/liste_lessicali_b2.html>

⁷² No original: il responsabile del centro certificatore PLIDA è tenuto a ritirare e ad annullare le prove di candidati in possesso di apparecchi elettronici accesi e funzionanti (smartphone, tablet, lettori e-book o computer) o di altri materiali durante lo svolgimento delle prove scritte e di registrarne le generalità sul verbale d'esame

compreensão, e sim se esse candidato é capaz de ler um dicionário como um texto a ser compreendido.

A falta de indicações explícitas sobre o uso de dicionário como material de consulta obviamente não permite que se encontre uma justificativa sobre seu veto. Não é possível depreender se para o PLIDA os dicionários atrapalhariam ou ajudariam no resultado do exame. O que é possível depreender através do *Nuovo Sillabo della Certificazione PLIDA* são referências diretas ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas que, por sua vez, apresenta conceitos teóricos sobre competência lexical e domínio de vocabulário, caso o candidato tenha interesse em se aprofundar sobre o assunto.

Finalmente, no *site* do exame CERT.IT, não é possível encontrar nenhum documento ou aba em que sejam disponibilizadas informações a respeito do uso de dicionários durante a aplicação das provas. O *site* não fornece nem mesmo informações a respeito de quais são os direitos e deveres dos candidatos durante a realização dos exames. O que mais uma vez consideramos problemático.

Como vimos, as informações a respeito do uso de dicionário durante os exames – quando encontradas - são insuficientes. Ainda que seja possível chegar ao entendimento de uma proibição, não são explicitados os motivos que a justificam. O participante que deseja encontrar essas informações deve estar disposto a vasculhar todo o *site* e a ler todos os documentos disponibilizados de modo a colher os indícios sobre a posição dos exames, o que poderia ser uma tarefa dispendiosa para um candidato que procura informações pontuais.

5. SONDAGEM SOBRE PERFIL LEITOR E PERSPECTIVAS DOS CANDIDATOS DOS EXAMES

Pesquisas em Linguística Aplicada que se debruçam sobre o perfil e sobre o ponto de vista de respondentes de testes de línguas existem há tempos e têm sido cada vez mais frequentes. Segundo Brown e McNamara (1993, p. 67), “existe um corpo considerável de pesquisas sobre o feedback dos examinandos – reações e opiniões sobre os testes”⁷³. De anos mais recentes, Cheng e DeLuca fazem uma revisão bibliográfica e apontam que

a pesquisa em avaliação de linguagem, em particular, abordou principalmente as experiências de realização de testes a partir das perspectivas das estratégias de teste (Cohen, 2006; Cohen & Upton, 2006; Douglas & Hegelheimer, 2006; Rupp, Ferne & Choi, 2006), comportamentos dos examinandos e percepções durante os processos de fazer o teste (Elder, Iwashita & McNamara, 2002; Lewkowicz, 2000), conhecimento prévio e preparação (Sasaki, 2000), ansiedade para fazer o teste (Cassady & Johnson, 2002) e motivação para fazer o teste (Harlen & Crick, 2003; Sundre & Kitsantas, 2004)⁷⁴. (CHENG e DELUCA, 2011, p. 106)

O interesse sobre os examinandos por parte dos examinadores pode ser um indicativo da preocupação com a criação de testes que, cada vez mais, levem em consideração o seu público. Isso porque

Foi bem documentado (por exemplo, Zeidner 1988b; Zeidner e Bensooussan 1988; Bradshaw 1990, entre outros) que aspectos do teste e da situação de teste, bem como características pessoais, como motivação e histórico de aprendizado de idiomas, podem afetar as reações a um teste e desempenho nele⁷⁵. (BROWN & MCNAMARA, 1993, pp 67-68)

Dessa forma, não apenas fatores linguísticos influenciam os resultados de um exame, como também as características de quem participa desse exame. Dentro do contexto brasileiro, sobre o perfil de respondentes de exames, encontramos uma pesquisa que trata do

⁷³ No original: there is a considerable body of research into test taker feedback – reactions to and opinions about tests.

⁷⁴ No original: Research in language assessment in particular has primarily addressed test-taking experiences from the perspectives of testing strategies (Cohen, 2006; Cohen & Upton, 2006; Douglas & Hegelheimer, 2006; Rupp, Ferne & Choi, 2006), test-takers’ behaviors and perceptions during test-taking processes (Elder, Iwashita & McNamara, 2002; Lewkowicz, 2000) prior knowledge and preparation (sasaki, 2000), test-taking anxiety (Cassady & Johnson, 2002), and motivation for taking the test (Harlen & Crick, 2003; Sundre & Kitsantas, 2004).

⁷⁵ No original: It has been well documented (for exemple by Zeidner 1988b; Zeidner and Bensooussan 1988; Bradshaw 1990 inter alia) that aspects of the test and the testing situation as well as personal characteristics such as motivation and language learning background can affect both reactions to a test and performance on it.

PROLIBRAS⁷⁶ (Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa), na qual as autoras elencam as características dos candidatos das provas e suas opiniões sobre as mesmas. Contudo, não encontramos estudos que delineassem qual o perfil dos candidatos nem o que os candidatos têm a dizer sobre os exames italianos aplicados no Brasil. Com este trabalho, nós esperamos criar uma possibilidade de relação entre quem elabora os exames de certificação em língua italiana e os participantes brasileiros que os realizam, apresentando aos participantes as particularidades das provas de compreensão – como fizemos nos capítulos anteriores - e apresentando aos elaboradores as características de candidatos e potenciais candidatos dessas provas – como fazemos neste capítulo.

5.1. Procedimento metodológico

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa visou reunir o maior número possível de dados sobre o perfil e as perspectivas sobre a prova de compreensão de leitura de brasileiros que já participaram de algum exame de certificação em língua italiana e/ou que têm intenção de participar. Para tanto, foi elaborado um questionário em formato virtual por meio da ferramenta *Google Forms*, de modo que sua distribuição pudesse ser feita através da internet para diferentes pessoas em diferentes partes do Brasil.

A elaboração do questionário se deu após reuniões com nossa orientadora, nas quais decidimos como seria o formato do questionário, as questões pertinentes e a sua subdivisão. Também analisamos outras pesquisas na área de Linguística Aplicada que fizeram uso desse instrumento. Essas pesquisas foram encontradas através do banco de teses e dissertações da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e também através de trabalhos disponibilizados no Google Acadêmico.

O **questionário** foi estruturado a partir de três eixos: (i) biografia linguística, que visou identificar determinadas características pessoais e a relação do respondente com a língua italiana; (ii) perfil leitor, que visou traçar os hábitos de leitura do respondente; e (iii) perspectiva sobre os exames, que visou identificar opiniões e expectativas do respondente em relação à prova de compreensão de leitura dos exames de certificação de língua italiana.

⁷⁶ MOREIRA, L. FERNANDES, S. Reflexão sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná. Revista Educação Especial, núm. 30. Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, Brasil. 2007.

Na criação do questionário foram levados em conta critérios fundamentais, tais como: a ética da pesquisa, a clareza dos enunciados, a quantidade de itens, a ordem e a tipologia das perguntas. Essas tipologias foram selecionadas de forma a nos permitir delimitar o tipo de resposta que deveria ser dada pelos participantes. Ainda assim, para algumas perguntas havia um campo para resposta aberta, caso o respondente não se sentisse contemplado pelas opções apresentadas ou quisesse adicionar alguma opção que correspondesse melhor ao seu perfil.

As perguntas foram, em sua maioria, de múltipla escolha – na qual os participantes deveriam indicar as opções que mais convergissem com seu perfil – e de escala – na qual os participantes deveriam indicar a frequência com que liam determinados tipos textuais em língua materna, língua italiana e possivelmente em outra língua estrangeira e/ou segunda língua. Para essas questões envolvendo tipos textuais, escolhemos aqueles levantados por Nascimento (2011) e Mordente (2011): informativo (que visa informar um acontecimento de maneira direta e objetiva), descritivo (que permite a criação de imagens mentais), argumentativo (que visa convencer ou persuadir), narrativo (que apresenta ações de sujeitos em tempo e espaço definidos), explicativo (que expõe procedimentos), instrutivo (que indica como algo deve ser feito), preditivo (que fornece informações sobre o futuro) e retórico (que se pauta em valores estéticos da linguagem).

Escolhemos adotar esses tipos textuais em nossa pesquisa por eles se relacionarem de maneira mais explícita com alguns dos gêneros textuais adotados pelos exames, tais como previsões meteorológicas (tipo preditivo) e obras literárias (tipo retórico).

Nossa intenção era criar um questionário que fosse capaz de obter uma quantidade significativa de dados, mas que ao mesmo tempo não tomasse muito tempo para ser respondido, já que isso poderia influenciar negativamente a motivação do respondente em participar da pesquisa. Apesar de o questionário ser composto por um total de 43 perguntas, a quantidade efetivamente respondida por cada participante variaria conforme seu perfil previsto no questionário e nas subseções de perguntas. Dessa forma, um participante que já prestou um exame, por exemplo, não responderia as mesmas perguntas que um participante que ainda não prestou.

Finalizada a elaboração, foi feito um teste-piloto para a verificação da plausibilidade do questionário. Nesse teste-piloto foram escolhidos 4 respondentes que nos ajudaram a perceber o tempo médio de resposta para o questionário e que nos ofereceram sugestões, tais como o uso de caixa-alta para evidenciar palavras-chave das questões.

Após os ajustes decorrentes do teste-piloto, prosseguiu-se com a condução de sua distribuição. Houve o cuidado de não o distribuir de forma aleatória, mas sim entre grupos específicos, que se enquadrariam no perfil de candidatos aos exames. O questionário foi distribuído por *e-mail* entre professores de língua italiana, tanto da esfera pública quanto da esfera privada, que atuam como docentes de cursos regulares e de aulas particulares. Esses professores responderam e/ou distribuíram o questionário entre seus alunos. O questionário também foi distribuído para advogados que trabalham com processos de cidadania italiana, que também puderam colaborar com a sua divulgação. Em âmbito acadêmico, a distribuição foi feita para alunos de cursos de graduação e de extensão universitária da área de língua italiana da FFLCH-USP.

5.2. Organização dos dados obtidos

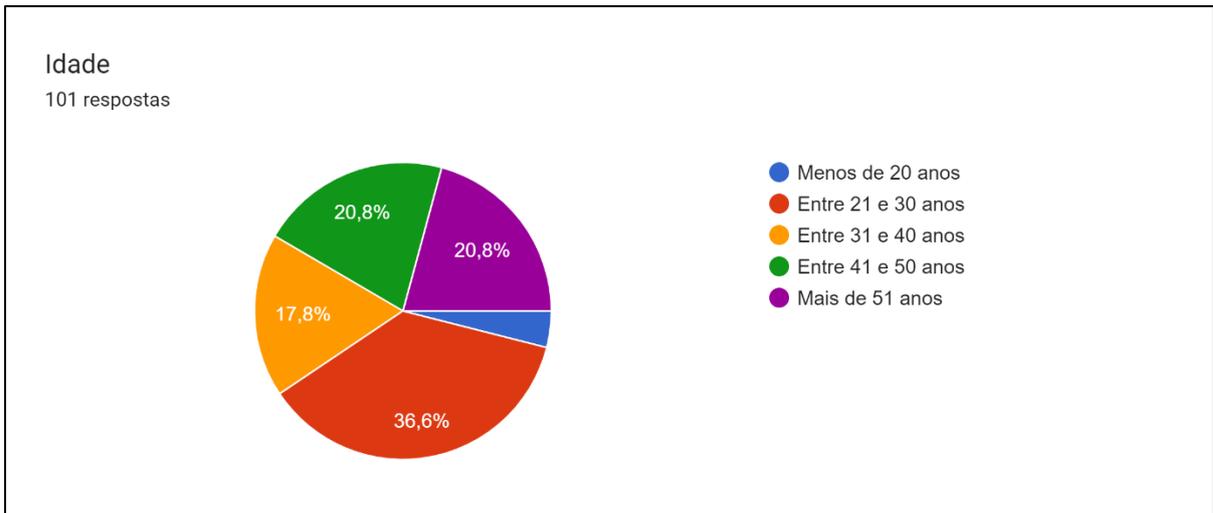
Os dados obtidos através do questionário estão representados em valores numéricos. A ferramenta *Google Forms* oferece os resultados estatísticos através de relatórios e gráficos gerados automaticamente, o que facilita a visualização dos dados obtidos para a nossa análise.

Os dados são orientados de modo a fornecer informações sobre o perfil e sobre as opiniões dos participantes dos exames. Essas informações são apresentadas a partir de um percentual: partindo do total de respostas em cada pergunta avaliamos a quantidade de cada item selecionado. Considerando quais itens foram mais frequentemente escolhidos no questionário identificamos se há um padrão no perfil desses participantes.

5.2.1. Primeira parte: Biografia Linguística

Dentre o total de **101 brasileiros que participaram da nossa pesquisa**, 36,6% indicaram ter entre 21 e 30 anos. O percentual de participantes que têm entre 41 e 50 anos e de participantes com mais de 51 anos se manteve pareado em 20,8%. Participantes com idade entre 31 e 40 anos correspondem a 17,8%, restando apenas 4% dos participantes tendo idade inferior a 20 anos. Dessa forma, é possível notar que mais da metade dos respondentes são adultos com mais de 30 anos.

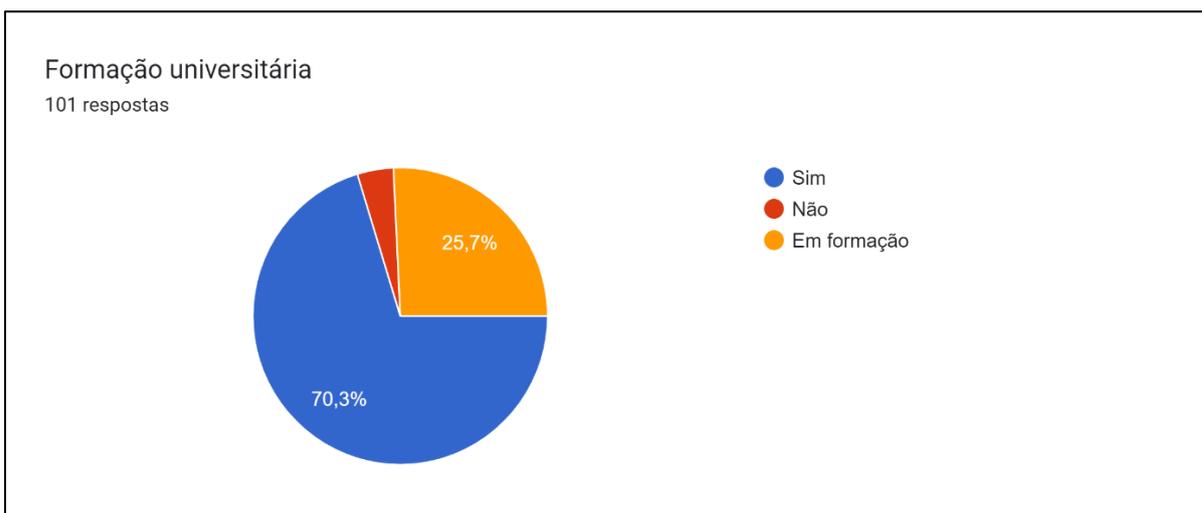
Gráfico 1



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

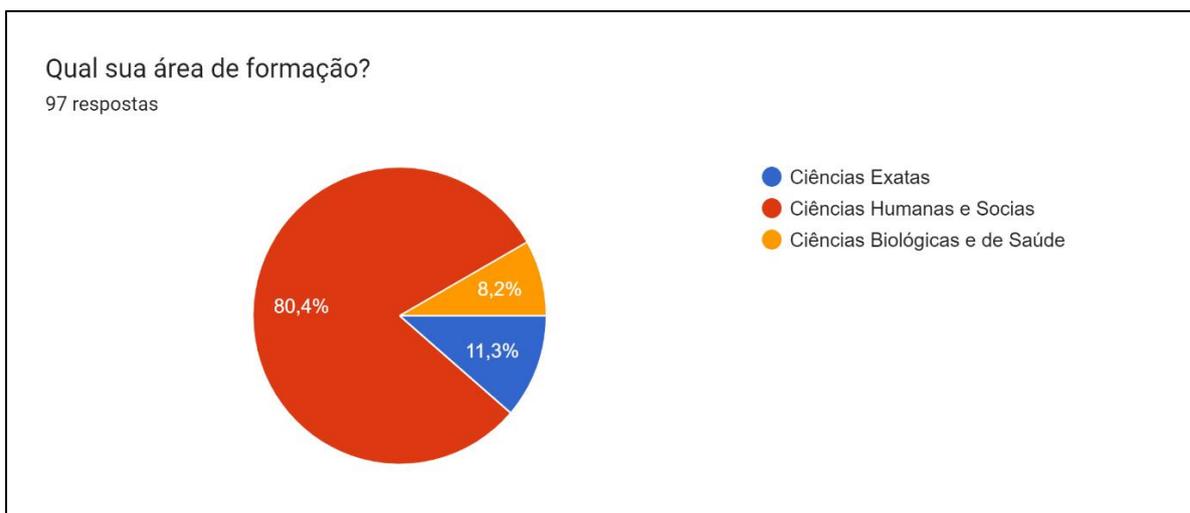
70,3 % dos respondentes indicaram ter formação universitária; 25,7% indicaram estar em formação, ou seja, cursando uma graduação, e apenas 4% indicaram não ter nenhum tipo de formação universitária. Dentre as pessoas que indicaram ter formação ou estar em formação universitária, 80,4% são pertencentes à área de ciência humanas e sociais, enquanto apenas 11,3% indicaram a área de exatas e 8,2% indicaram a área de ciências biológicas e de saúde. Vide os gráficos a seguir.

Gráfico 2



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

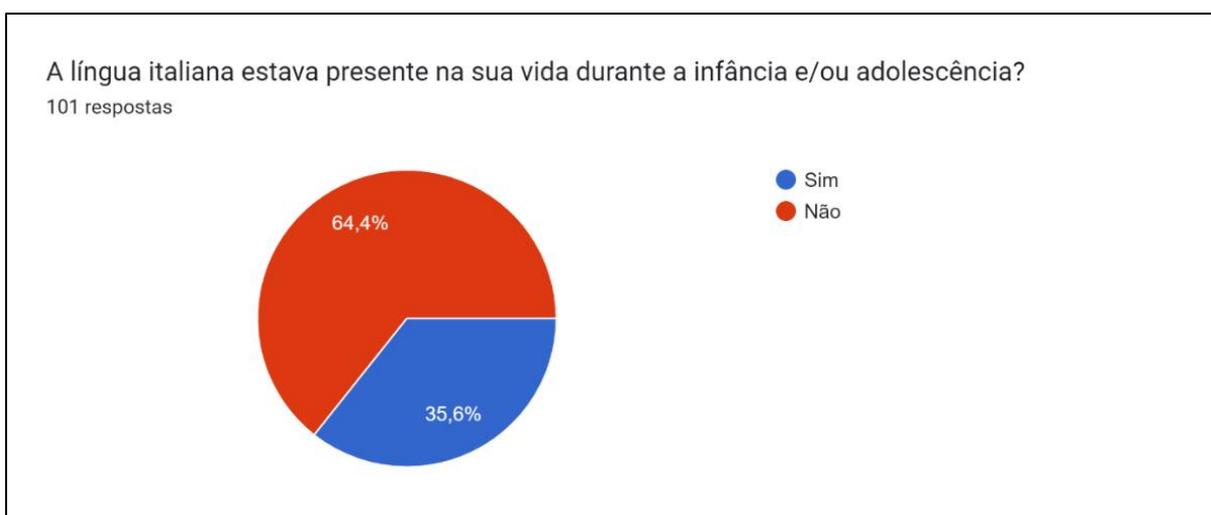
Gráfico 3



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

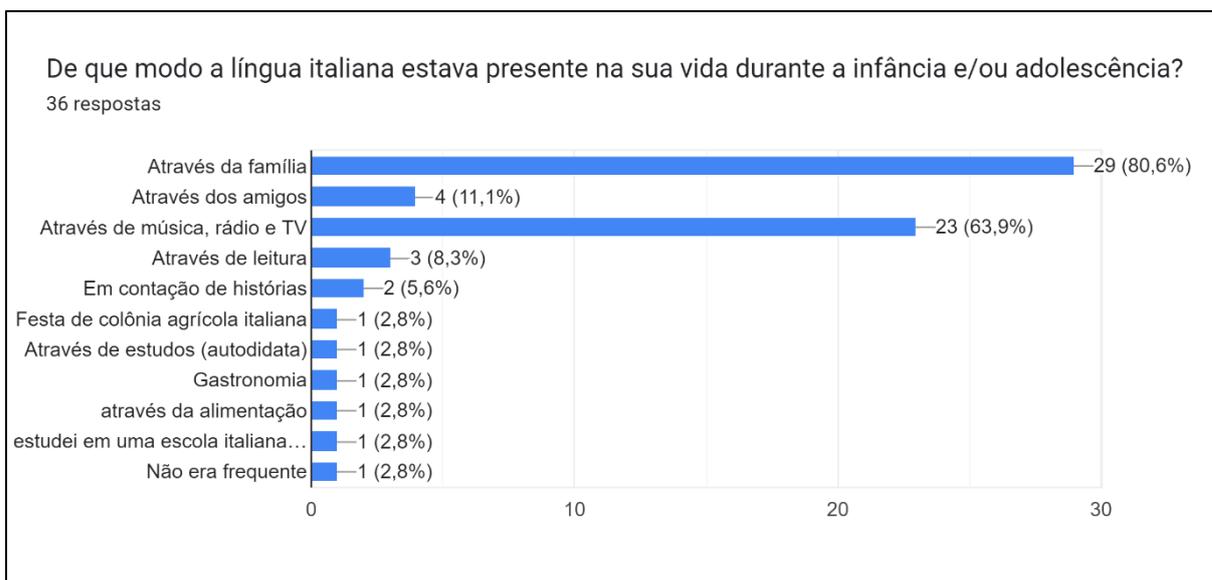
Dentre 101 participantes, 65 indicaram que a língua italiana não estava presente durante a fase da infância e/ou adolescência. As formas de contato mais citadas pelos 36 participantes que indicaram que idioma italiano esteve presente durante a infância e a adolescência foram através da família (citado por 80,6% dos participantes) e através de música, rádio e TV (citado por 63,9% dos participantes), como indicado pelos gráficos abaixo.

Gráfico 4



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 5

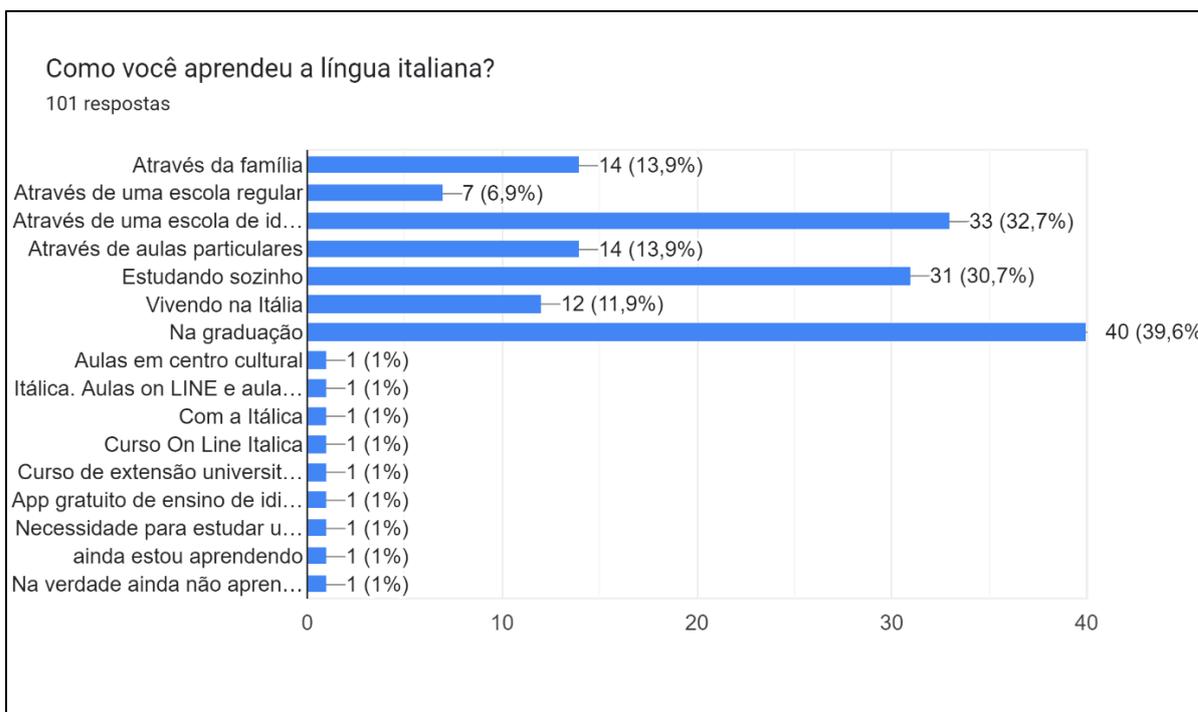


Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Dentre as indicações mais frequentes sobre como a língua italiana foi aprendida, aparecem com predominância: através da graduação, citada por 39,6% dos respondentes; em uma escola de idiomas, citada por 32,7%; e estudando sozinho, citada por 30,7%. A aprendizagem através de aulas particulares e através da família foram, cada uma, citadas por 13,9% dos respondentes. Viagem para a Itália foi citada por 11,9% enquanto a aprendizagem através de uma escola regular aparece com 6,9% de seleção. Além disso, foram apresentadas pelos respondentes outras possibilidades, como o uso de aplicativos de ensino de línguas e comentários do tipo “ainda estou aprendendo”.

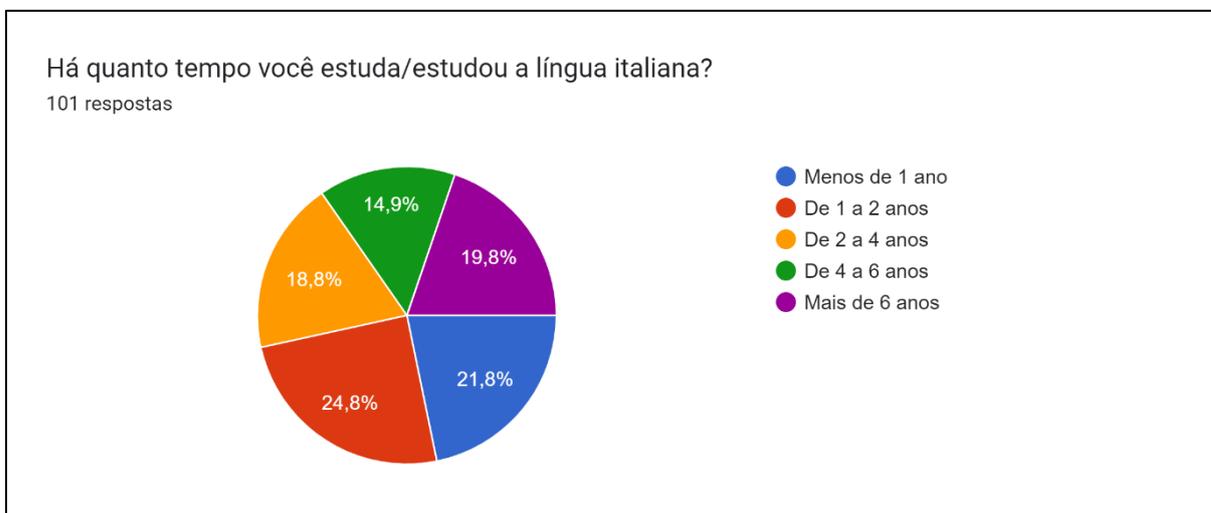
No que diz respeito ao tempo que os respondentes estudaram e/ou estudam a língua, temos o período de 1 a 2 anos, citado por 24,8% dos participantes, seguido pelo período de menos de um ano, citado por 21,8%. Os participantes que estudam/estudaram italiano há mais de 6 anos correspondem a 19,8% e os participantes que estudam/estudaram pelo período entre 2 a 4 anos correspondem a 18,8%. O período menos citado é entre 4 e 6 anos, abarcando apenas 14,9% dos participantes. Isso mostra que a maioria dos participantes estudou e/ou estuda por um curto período de tempo. Essas informações podem ser visualizadas nos gráficos a seguir:

Gráfico 6



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 7



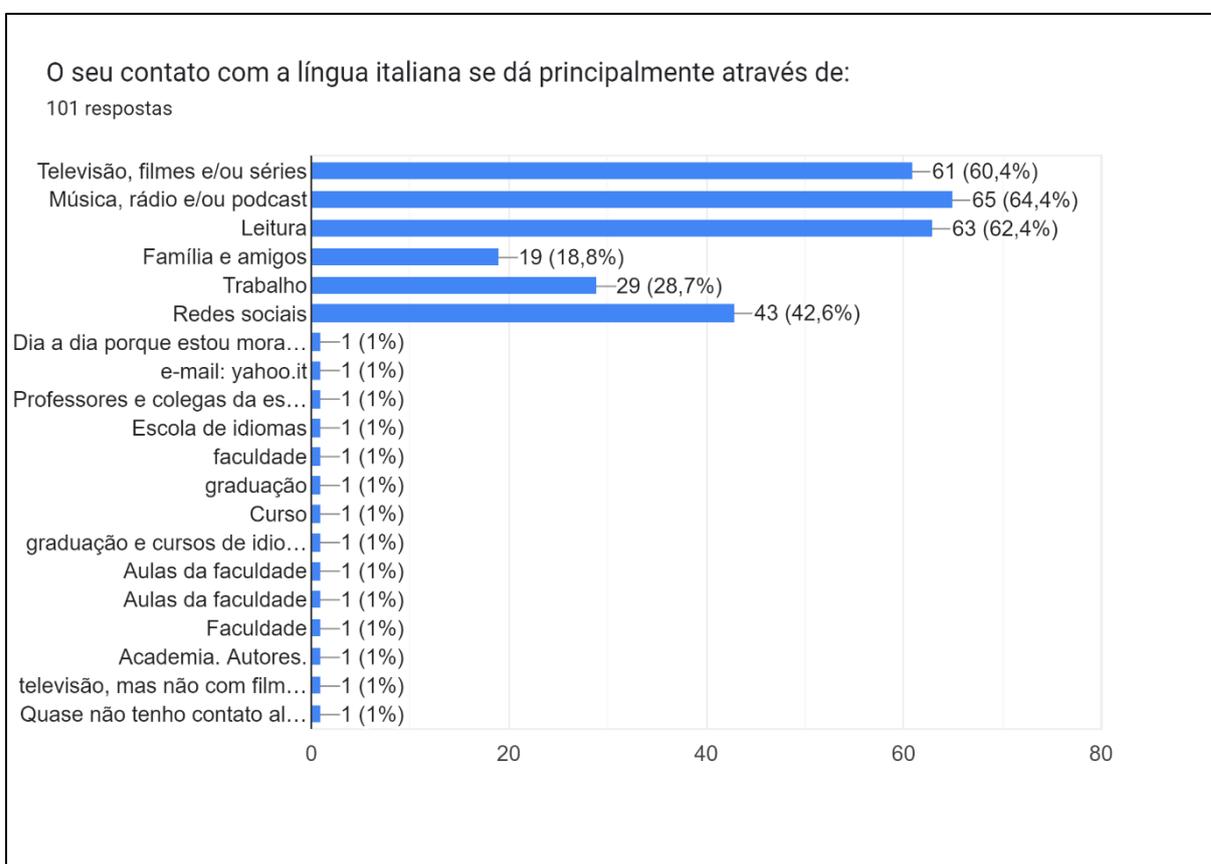
Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Quisemos saber dos respondentes quais eram os principais pontos de contato com a língua italiana. 64,4% indicaram música, rádio e/ou podcast; 62,4% indicaram leitura; 60,4% indicaram televisão, filmes e/ou séries; 42,6% indicaram redes sociais; 28,7% indicaram trabalho; 18,8% indicaram família e amigos. Além disso, ainda foram levantados pelos

participantes que o contato com o idioma também se dá através do estudo formal da língua, com aulas da graduação e de cursos de idiomas.

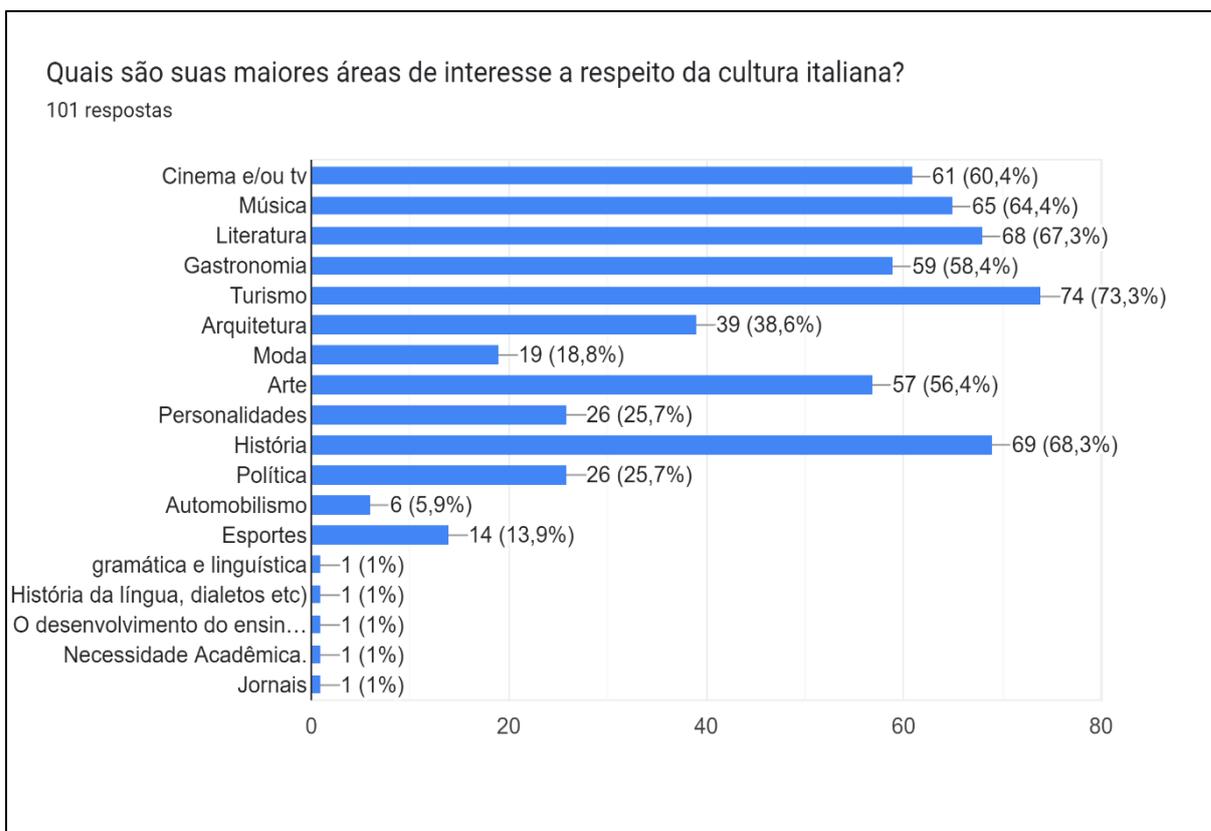
Foram também indagadas as principais área de interesse dos participantes a respeito da cultura italiana. As áreas citadas foram: turismo (73,3%); história (68,3%); literatura (68,3%); música (64,4%); cinema e/ou tv (60,4%); gastronomia (58,4%); arte (56,4%); arquitetura (38,6%); personalidades (25,7%); política (25,7%); moda (18,8%); esportes (13,7%); automobilismo (5,9%). Outras indicações foram levantadas por parte dos respondentes, como é possível ver nos gráficos abaixo:

Gráfico 8



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 9



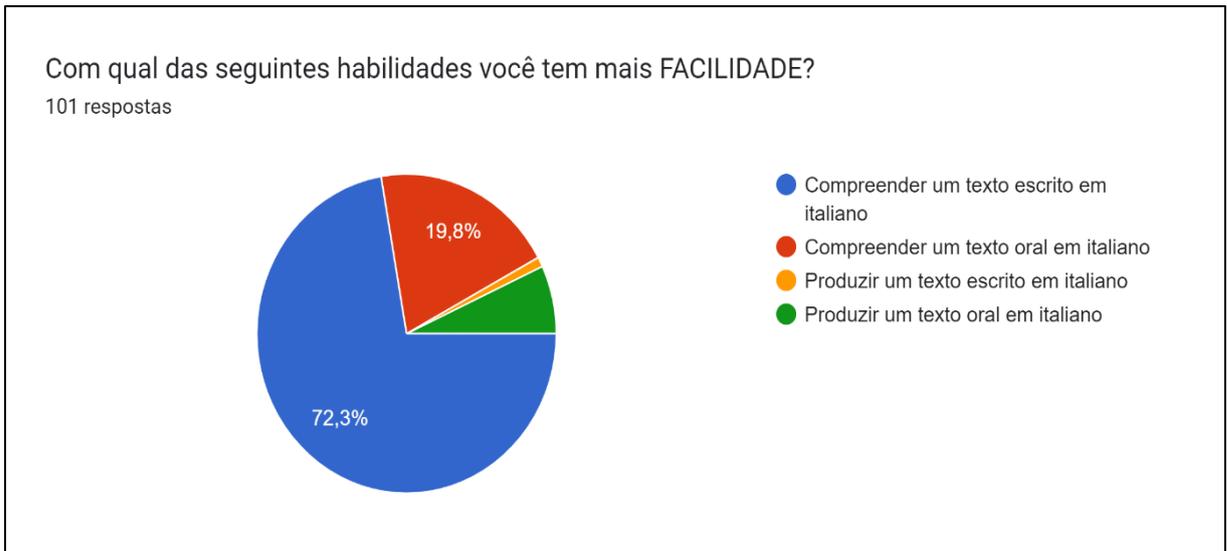
Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Em relação às facilidades com a língua italiana, dentre os 101 respondentes, 73 indicaram que a habilidade com a qual eles têm mais facilidade é a compreensão de texto escrito em italiano. 20 indicaram que têm mais facilidade em compreender texto oral em italiano. 7 indicaram que têm mais facilidade em produzir texto oral em italiano e apenas 1 indicou ter mais facilidade em produzir texto escrito em italiano.

Já em se tratando das dificuldades com a língua, dos 101 respondentes 47 indicaram que têm mais dificuldade em produzir um texto escrito em italiano; 42 indicaram que têm mais dificuldade em produzir um texto oral em italiano; 9 indicaram que têm mais dificuldade em compreender um texto oral em italiano e apenas 3 indicaram que têm mais dificuldade em compreender um texto escrito em italiano.

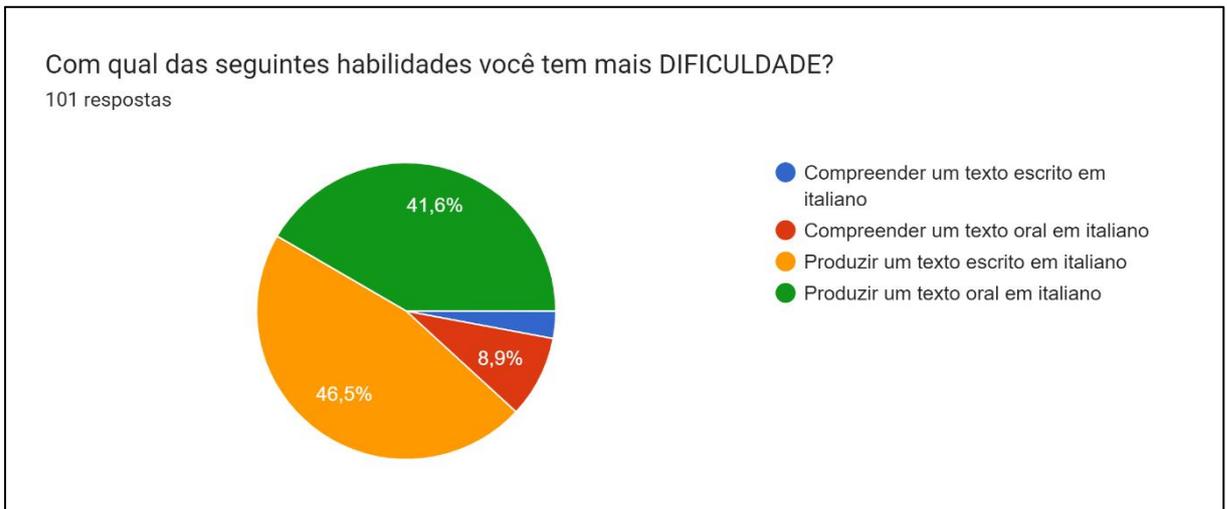
Isso mostra que as habilidades de produção são consideradas mais difíceis enquanto as habilidades de compreensão são consideradas mais fáceis:

Gráfico 10



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

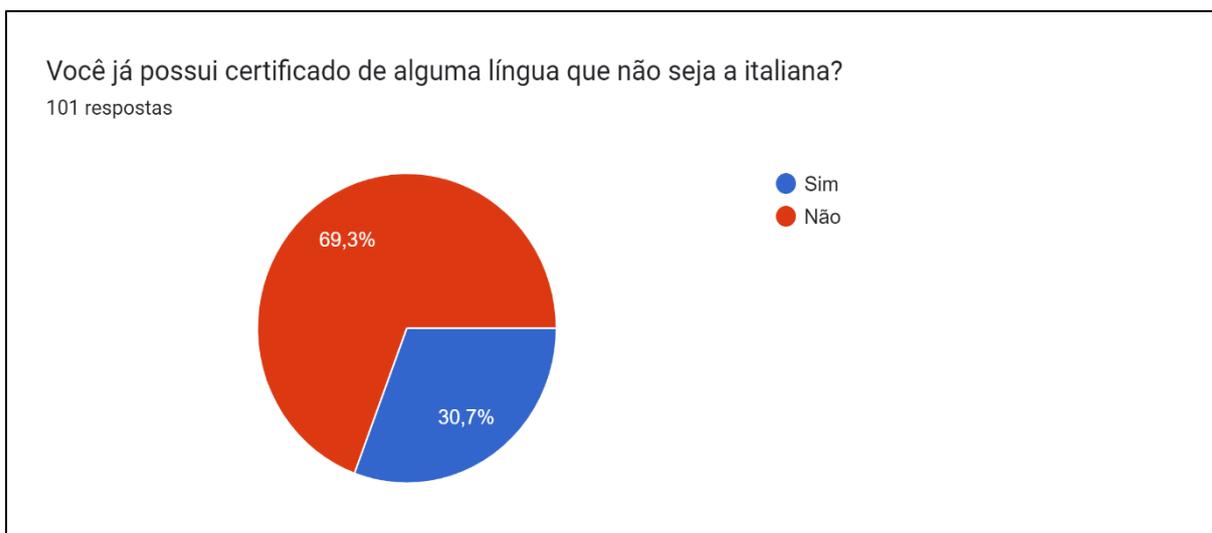
Gráfico 11



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

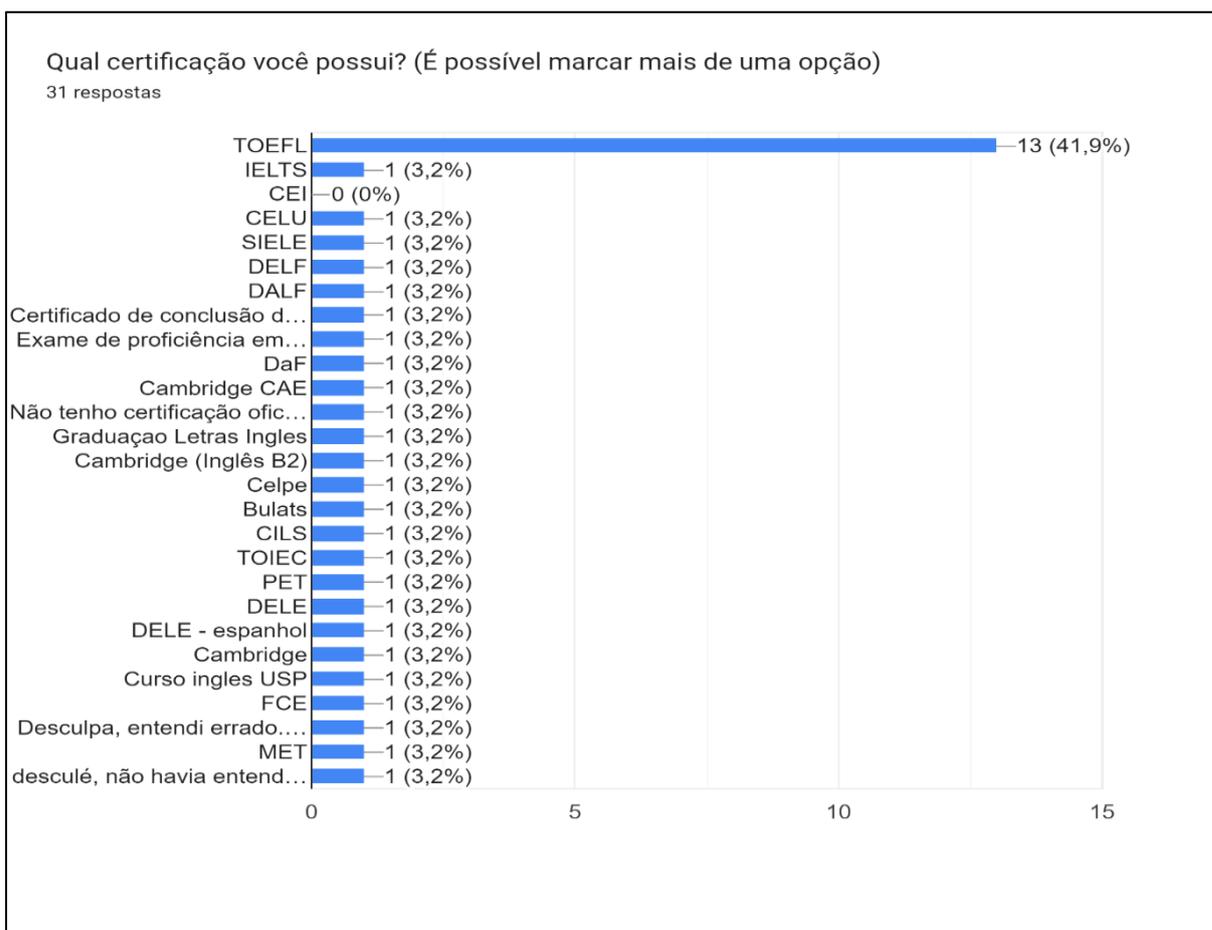
O último quesito levantado pela primeira parte do questionário voltada à biografia linguística dos respondentes diz respeito a certificados de línguas que não sejam a italiana. Dos 101 respondentes 69,3% indicaram não ter nenhum certificado de língua. Dentre os 30,7% que indicaram ter um certificado de língua, o TOEFL foi a certificação mais citada (41,9%).

Gráfico 12



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 13

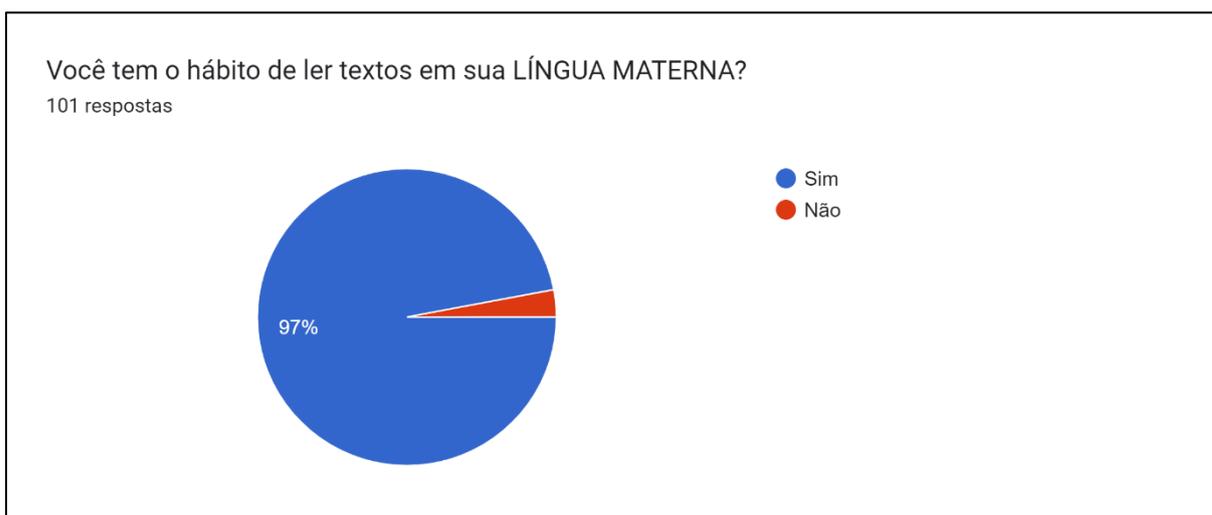


Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

5.2.2. Segunda Parte: Perfil Leitor

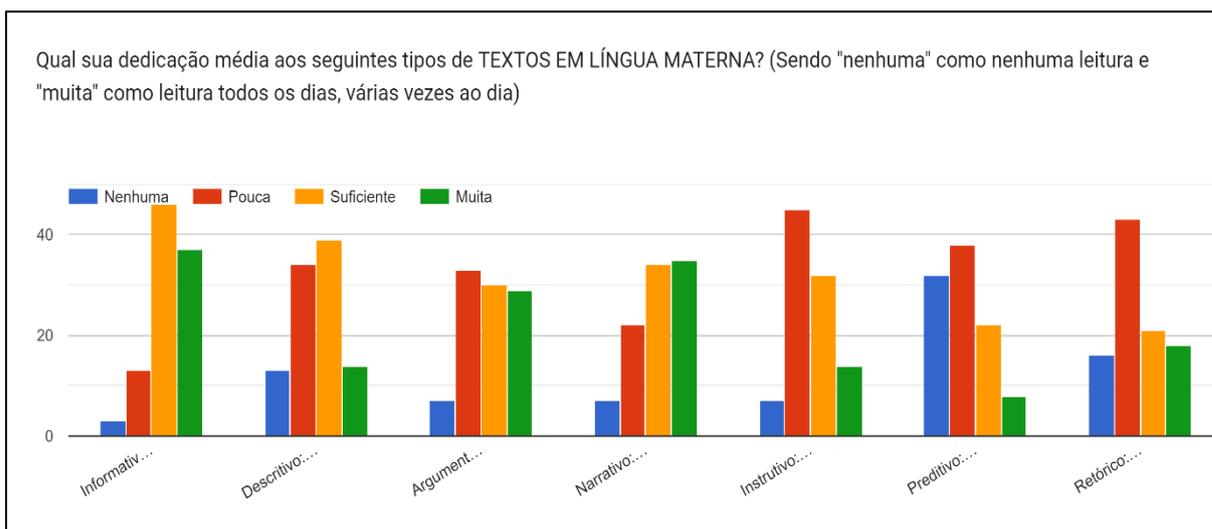
Dentre os 101 respondentes, 98 indicaram ter o hábito de ler textos em língua materna. Sobre os tipos de textos listamos o predomínio de leitura suficiente de textos informativos e descritivos; pouca leitura de textos argumentativos, preditivos, instrutivos e retóricos; e muita leitura de textos narrativos⁷⁷, como pode ser visto nos gráficos a seguir:

Gráfico 14



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 15

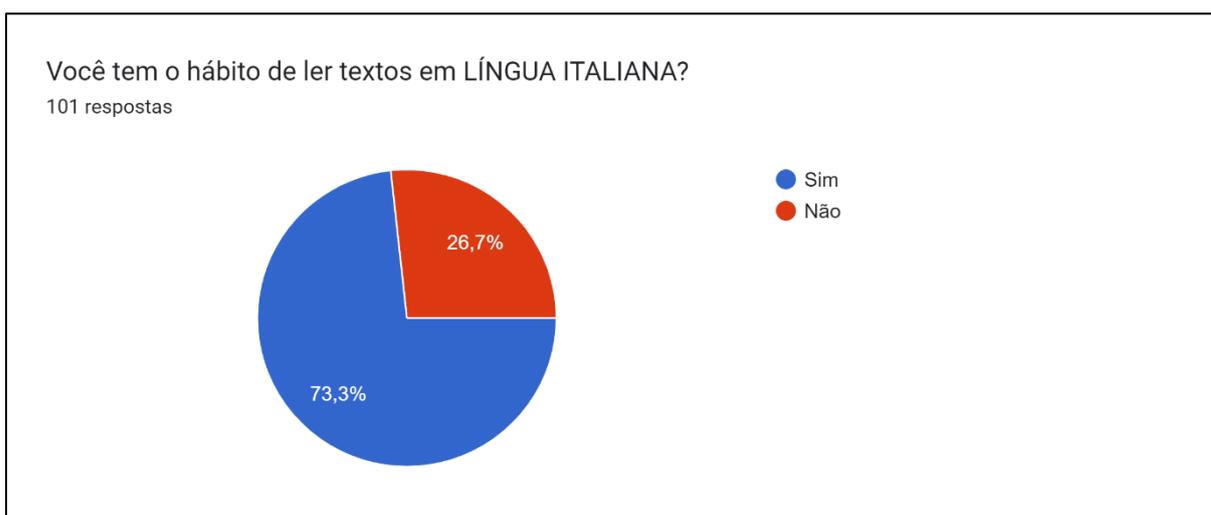


Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

⁷⁷ A escolha por "nenhuma", "pouca", "suficiente" e "muita" leitura foi feita de modo a deixar o respondente à vontade para avaliar por si mesmo como considerava sua relação com a leitura de cada um dos tipos apresentados.

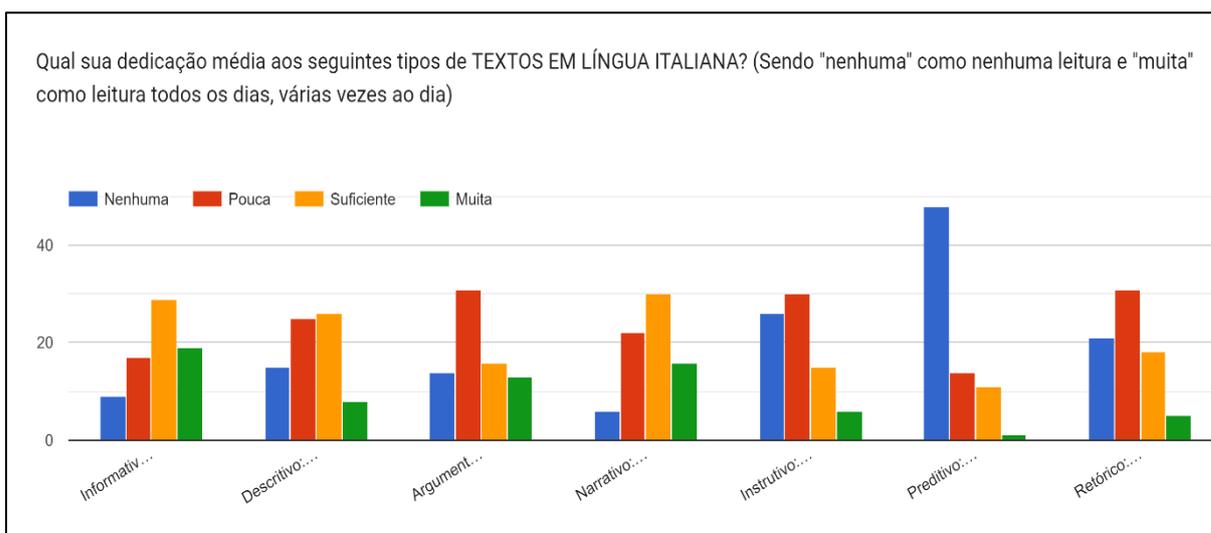
O percentual de respondentes que indicaram ter o hábito de ler textos em língua italiana se mostra menor do que o percentual de respondentes que indicaram ter o hábito de ler textos em língua materna, correspondendo a 73,3%. Sobre os tipos de textos em língua italiana, foram predominantemente indicadas leitura suficiente de textos informativos, descritivos e narrativos; pouca leitura de textos argumentativos, retóricos e instrutivos; e nenhuma leitura de textos preditivos:

Gráfico 16



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 17



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Também foi perguntado se os respondentes tinham o hábito de ler textos que não fossem em língua materna nem em língua italiana, ao qual 65,3% afirmaram que sim. Dentro desse percentual, listamos o predomínio de leitura suficiente de textos informativos e narrativos; pouca e leitura suficiente de textos descritivos; pouca leitura de textos argumentativos e retóricos; e nenhuma leitura de textos instrutivos e preditivos, como consta nos gráficos abaixo:

Gráfico 18



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

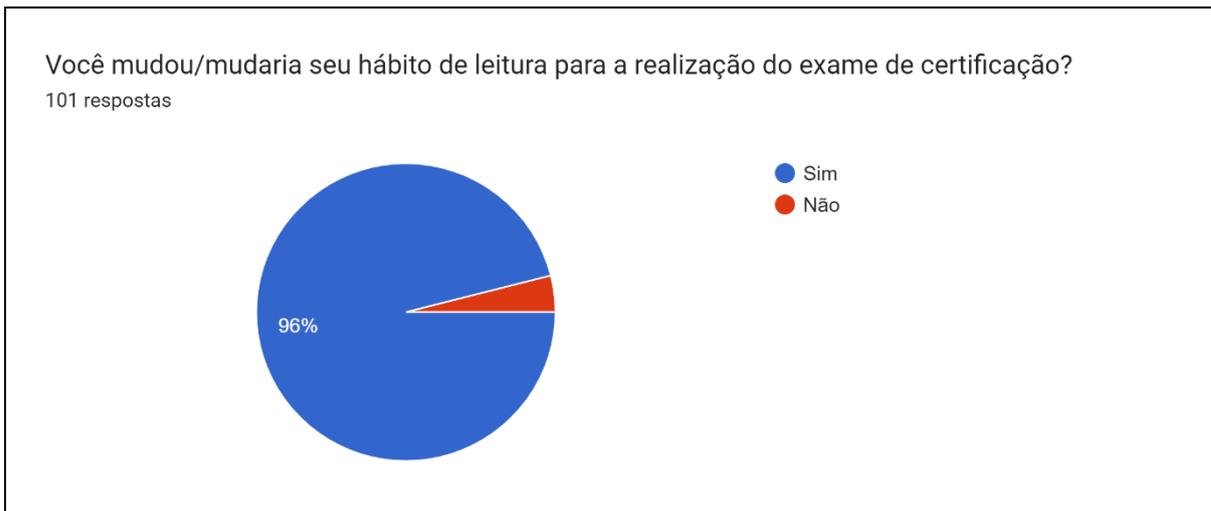
Gráfico 19



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Após o levantamento da frequência de leitura, o questionário apresentou a pergunta se o respondente mudou ou mudaria o hábito de leitura para a realização de um exame de certificação, ao qual 97 dos 101 participantes indicaram que sim:

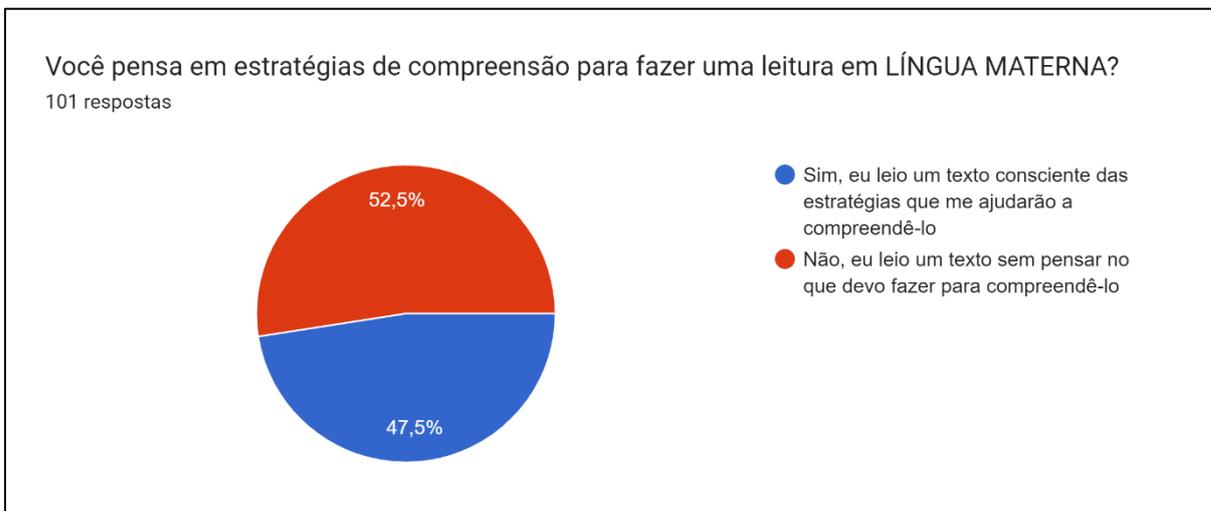
Gráfico 20



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

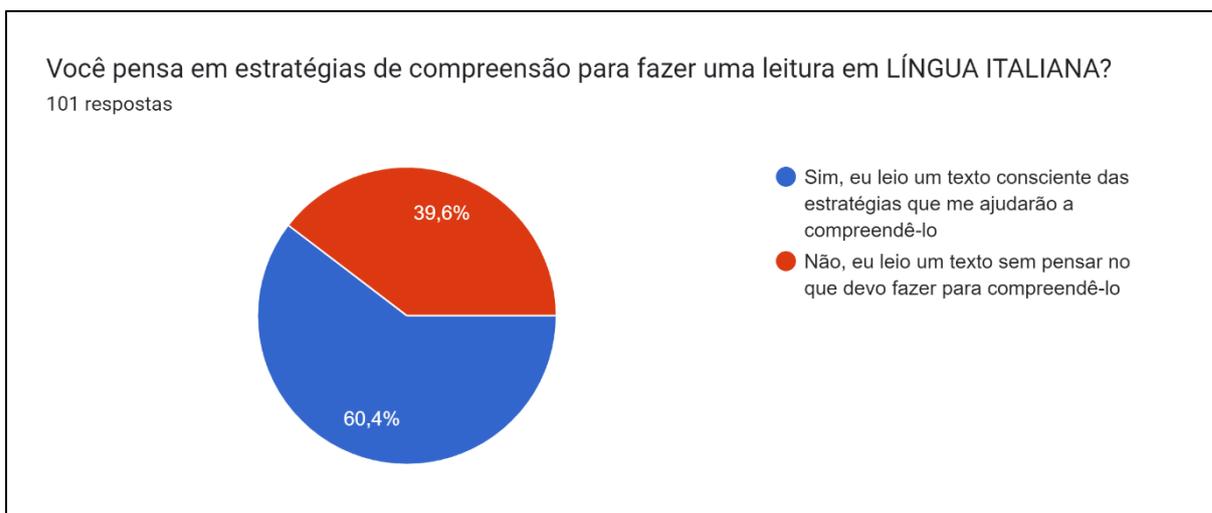
Dos 101 respondentes 52,5% indicaram que não pensam em estratégias de compreensão para fazer uma leitura em língua materna. No que diz respeito às estratégias de compreensão durante a leitura de um texto italiano 60,4% indicaram que sim, que leem um texto conscientes das estratégias que o ajudarão a compreendê-lo.

Gráfico 21



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

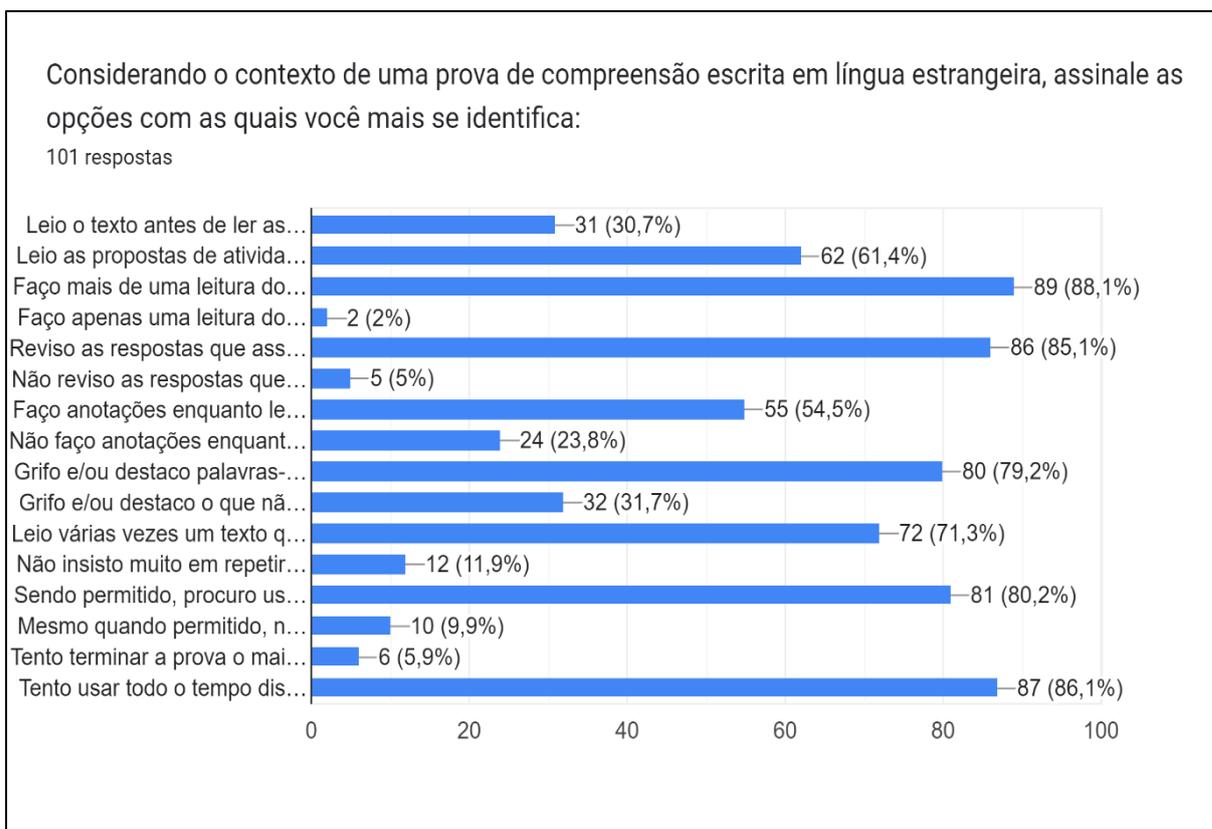
Gráfico 22



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Finalmente, foi solicitado que os respondentes indicassem itens referentes ao contexto de uma prova de compreensão escrita em língua estrangeira que mais condissessem com seu perfil. 61,4% indicaram que leem as propostas dos enunciados antes de lerem os textos contra 30,7% que indicaram que leem o texto antes de lerem as propostas. 88,1% indicaram que fazem mais de uma leitura do texto. 85,1% indicaram que revisam as respostas que foram assinaladas. 54,5% indicaram que fazem anotações enquanto leem os textos das provas. 79,2% indicaram que grifam ou destacam no texto palavras chave enquanto 31% preferem grifar e destacar o que não foi entendido. 71,3% indicaram que leem o texto várias vezes caso não o tenham entendido, enquanto 11,9% indicaram que não insistem caso não tenham entendido o texto. 80,2% indicaram que, sendo permitido, procuram usar dicionários para ajudar a entender um texto durante o exame. 86,1% indicaram que tentam usar todo o tempo disponibilizado para a realização da prova. Essas informações podem ser vistas no gráfico a seguir:

Gráfico 23



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

5.2.3. Terceira parte: Perspectivas sobre os Exames

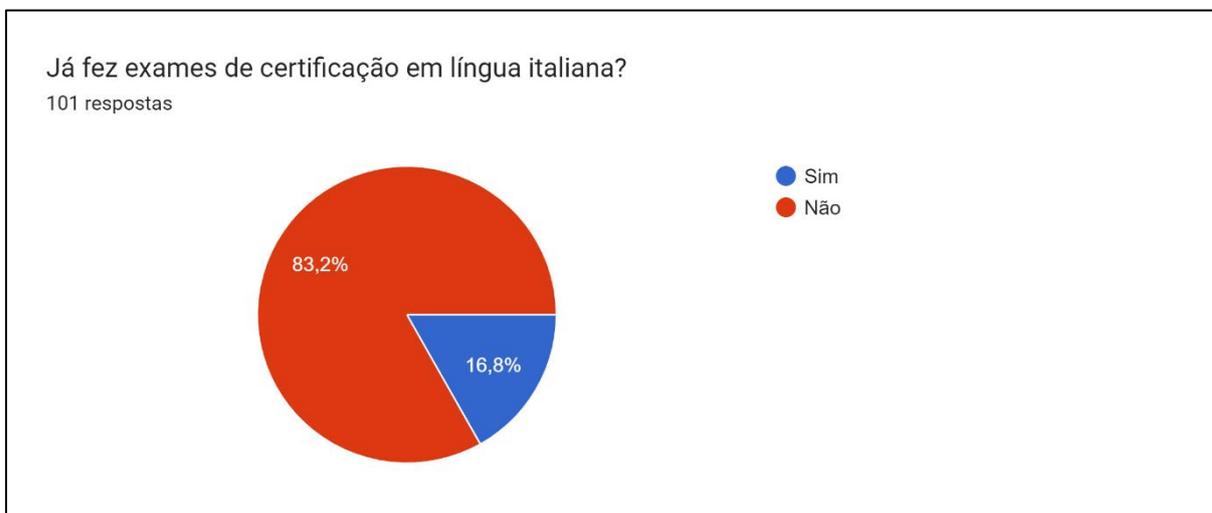
Os dados sobre as perspectivas dos respondentes sobre os exames de certificação em língua italiana podem ser divididos em dois grupos, um relacionado aos participantes que já realizaram um exame de certificação em língua italiana e outro relacionado aos participantes que ainda não passaram por essa experiência.

5.2.3.1. Sobre os participantes que já prestaram o exame

Dos 101 respondentes, 16,8% indicaram ter participado de um exame de certificação, o que corresponde a um total de 17 pessoas. Para essas 17 pessoas foram indagados os motivos que os levaram a prestar o exame, a comprovação do conhecimento da língua foi citada por 70,6% dos respondentes, seguida por motivos de trabalho (29,4%), intercâmbio de estudo (23,5%) e obtenção de cidadania (17,6%). Outras respostas foram ainda levantadas pelos

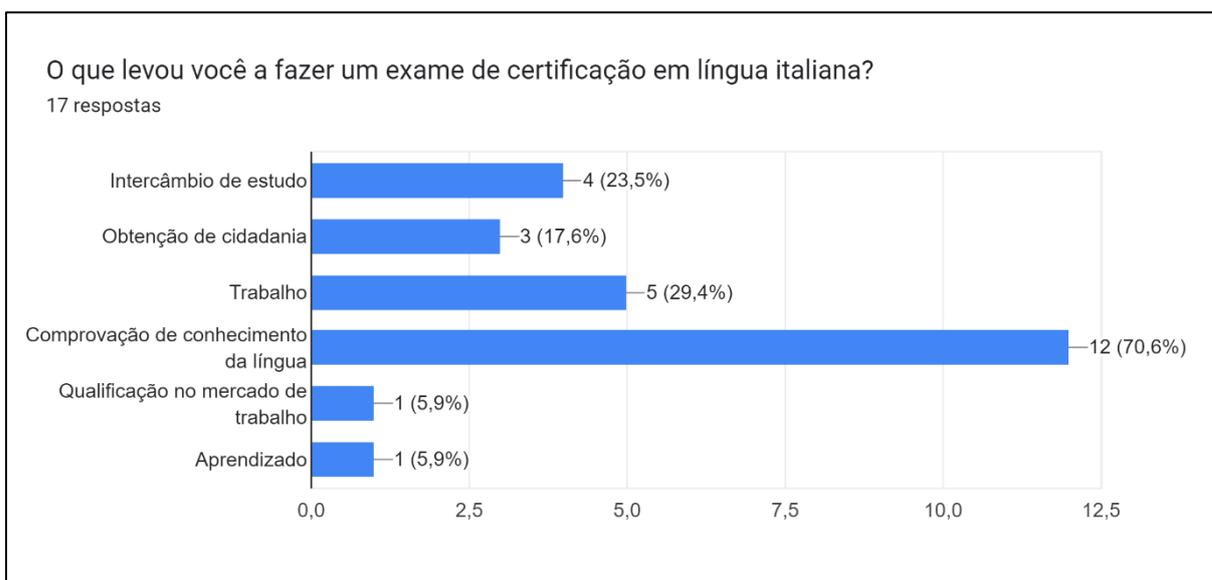
participantes, como a qualificação no mercado de trabalho e aprendizado, como pode ser visto a seguir:

Gráfico 24



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

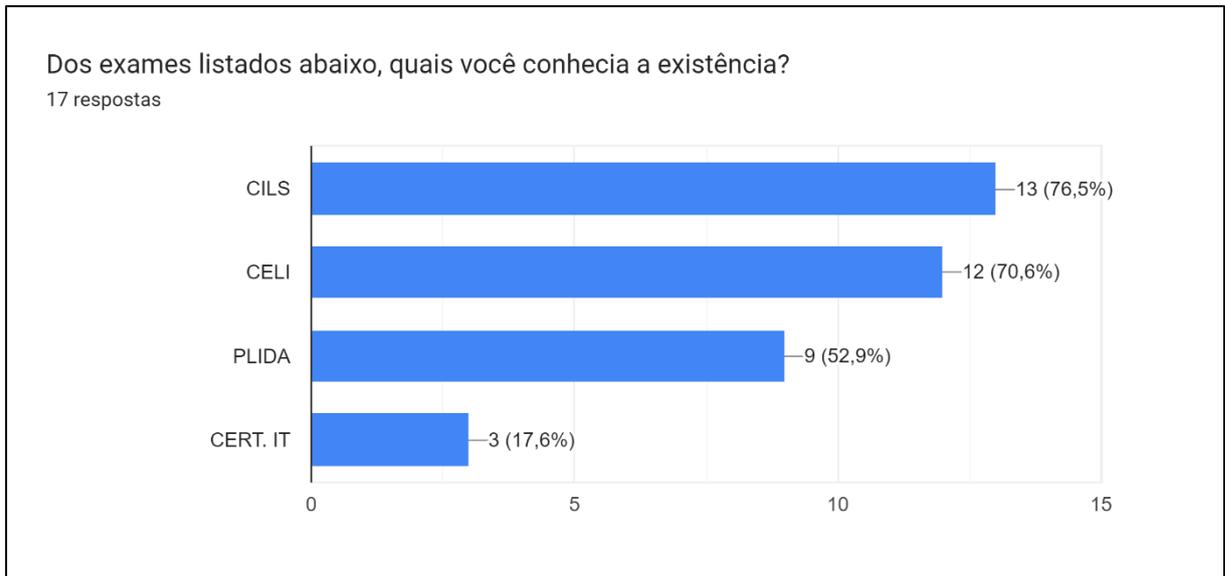
Gráfico 25



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Dentre os 4 exames italianos, 76,5% indicaram conhecer o CILS, 70,5% indicaram conhecer o CELI, 52,9% indicaram conhecer o PLIDA e apenas 17,6% indicaram conhecer o CERT.IT.

Gráfico 26

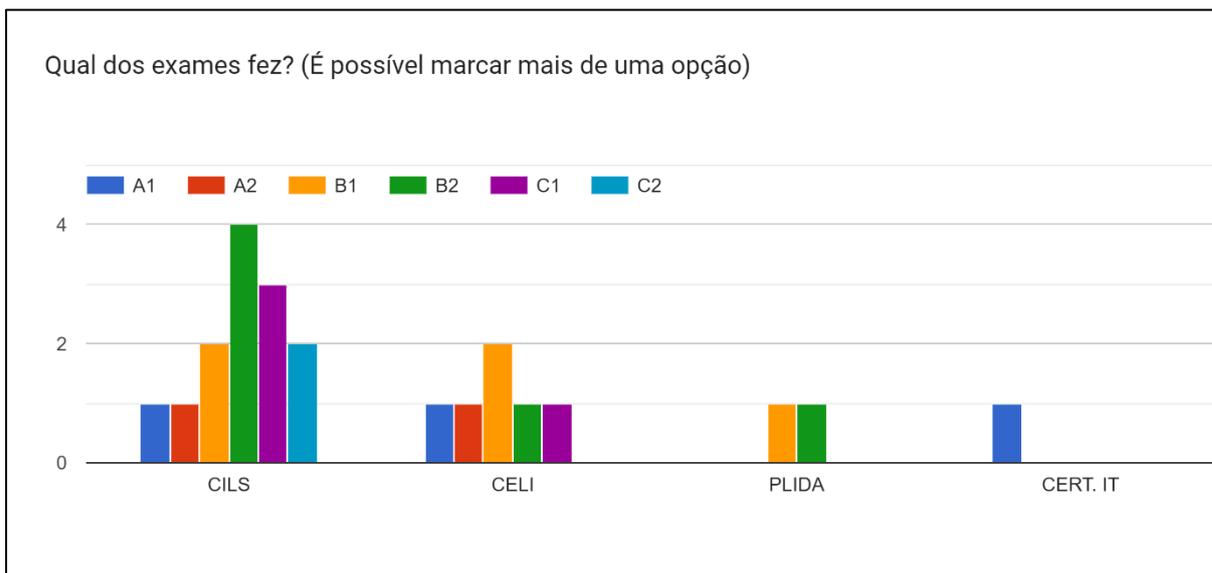


Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Dentre os exames que os respondentes prestaram, temos o predomínio do nível B2 do CILS, seguido pelo nível C1 do CILS e pelo nível B1 do CILS e do CELI.

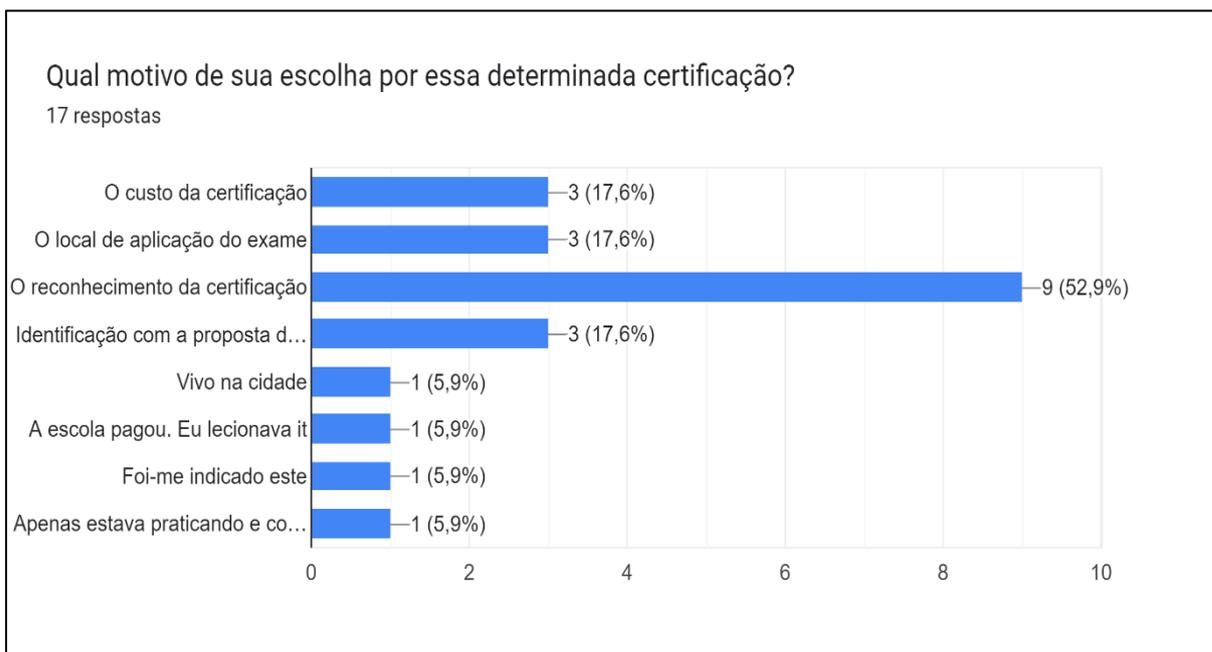
Dentre os motivos que levaram os participantes a escolherem essa determinada certificação, temos predominantemente o reconhecimento da certificação (52,9%). Critérios como o custo da certificação, o local de aplicação do exame e a identificação com a proposta do exame receberam cada um 17,6% de indicação. Outras opções foram citadas pelos participantes, como a indicação para aquele exame ou o fato de ser aquele o exame que era oferecido na cidade.

Gráfico 27



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 28

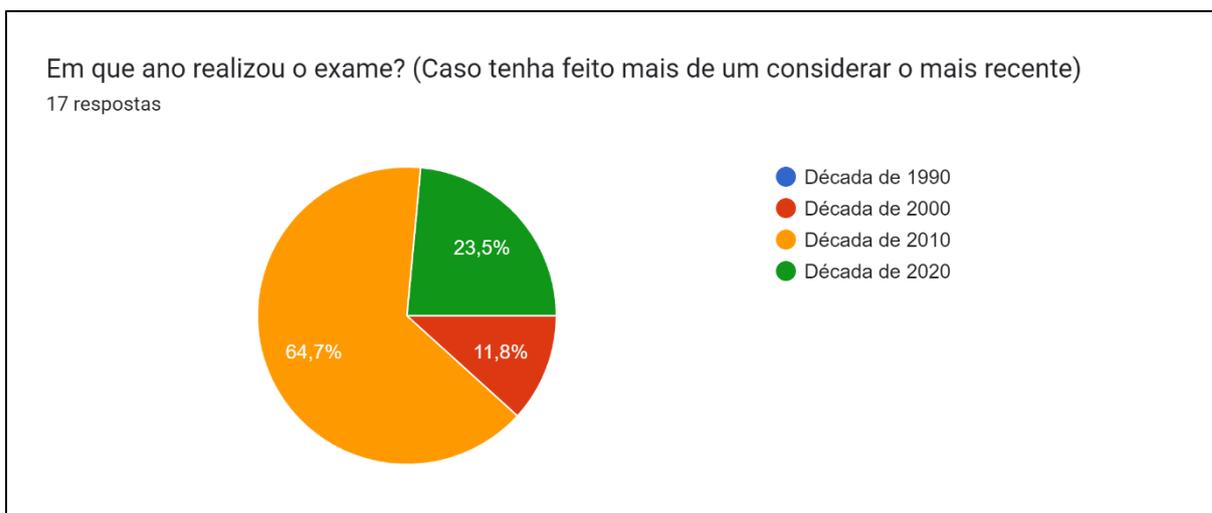


Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Dentre os 17 respondentes que fizeram o exame, 64,7% indicaram ter prestado na década de 2010, 23,5% na década de 2020, e 11,8% na década de 2000.

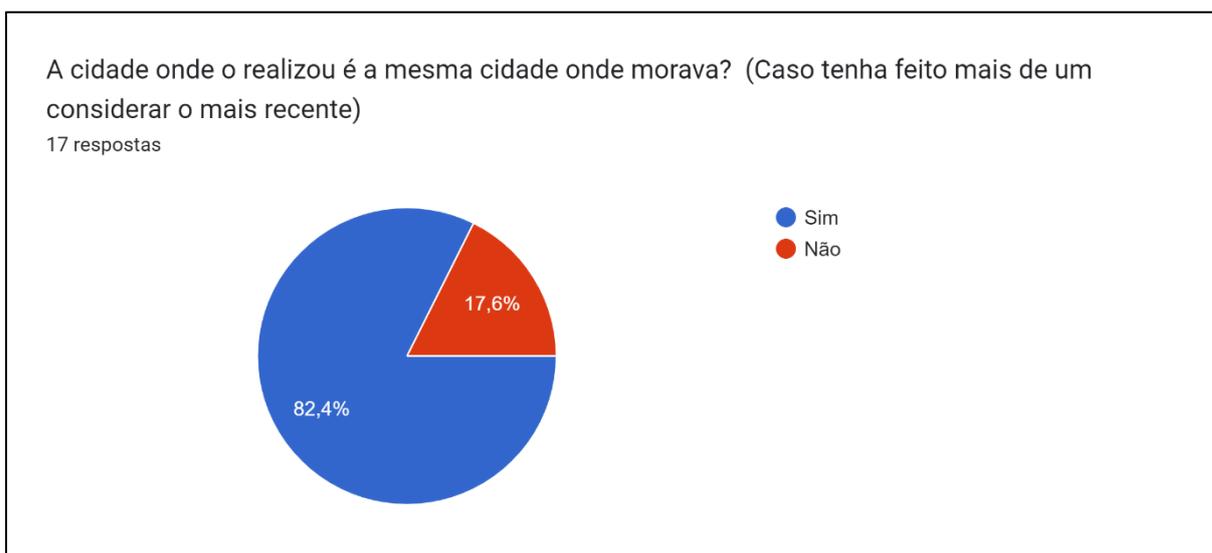
Perguntamos se os respondentes prestaram o exame na mesma cidade onde moraram e 82,4% afirmaram que sim, ficando um total de 17,6% (3 pessoas) que realizaram o exame em cidades diferentes da sua, predominando uma distância entre 300km e 400km entre as cidades.

Gráfico 29



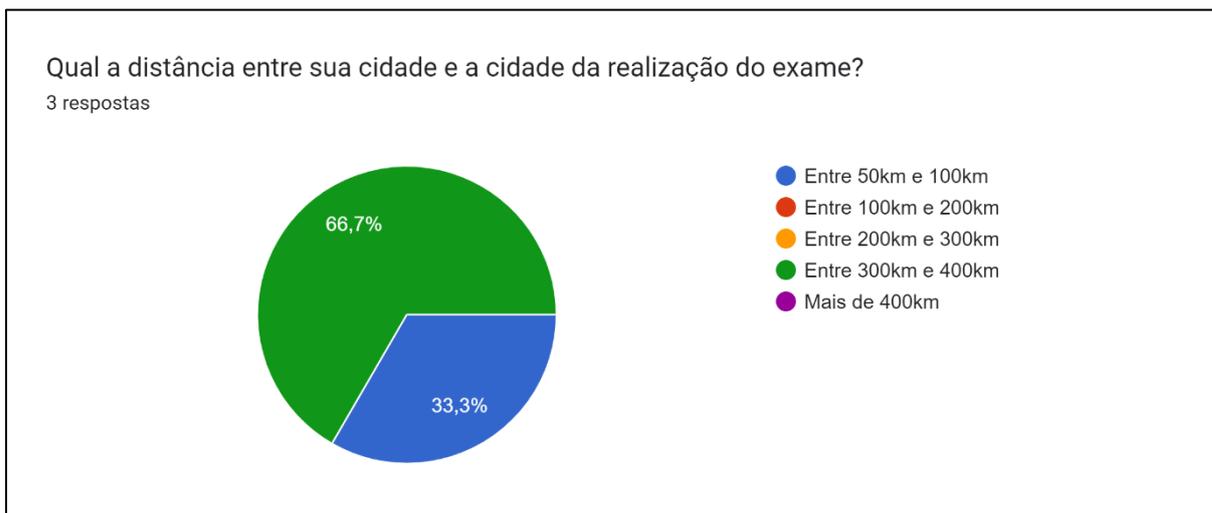
Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 30



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

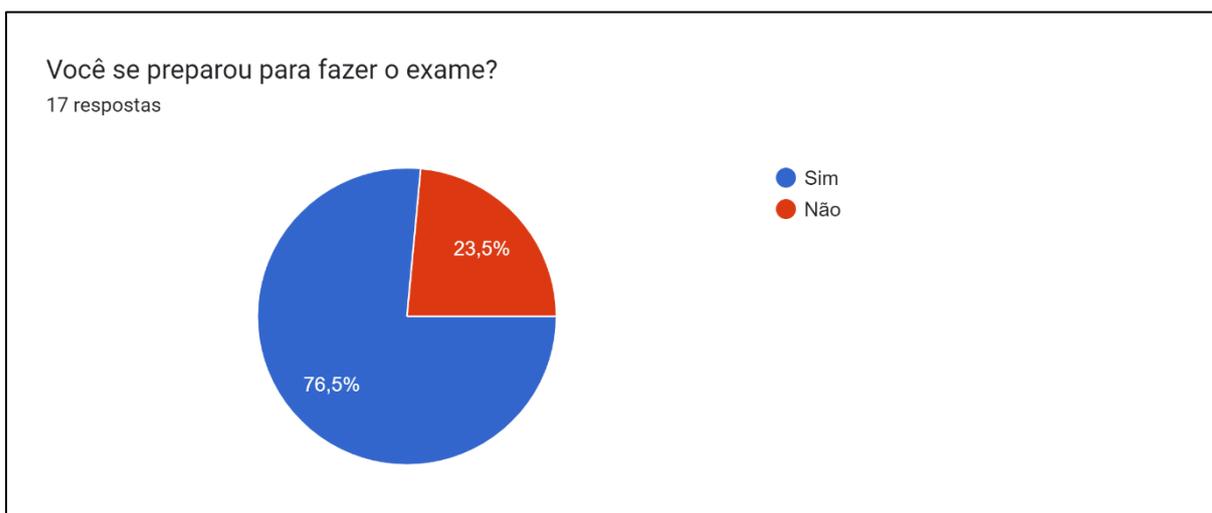
Gráfico 31



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

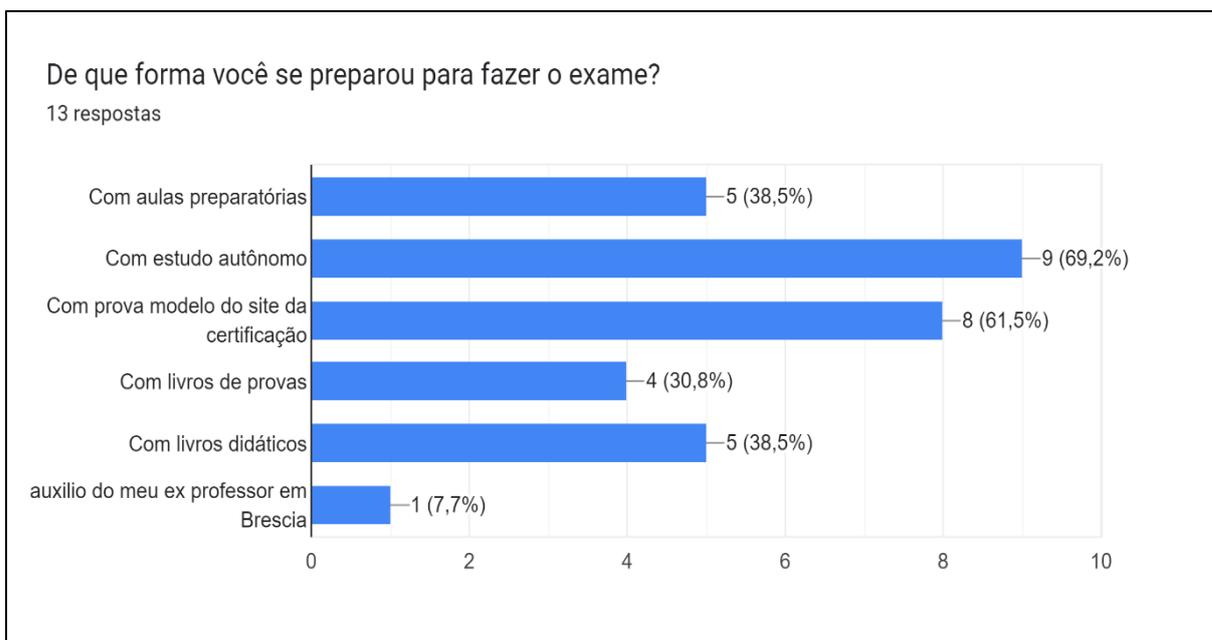
Perguntamos se os respondentes se prepararam para realizar o exame e 13 indicaram que sim. Dentre as formas de preparação mais citadas temos: estudo autônomo (69,2%); com prova modelo do *site* da certificação (61,5%); com aulas preparatórias (38,5%), com livros didáticos (38,5%); com livro de provas (30,8%). Houve ainda uma resposta de um participante indicando que teve auxílio de um ex professor.

Gráfico 32



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

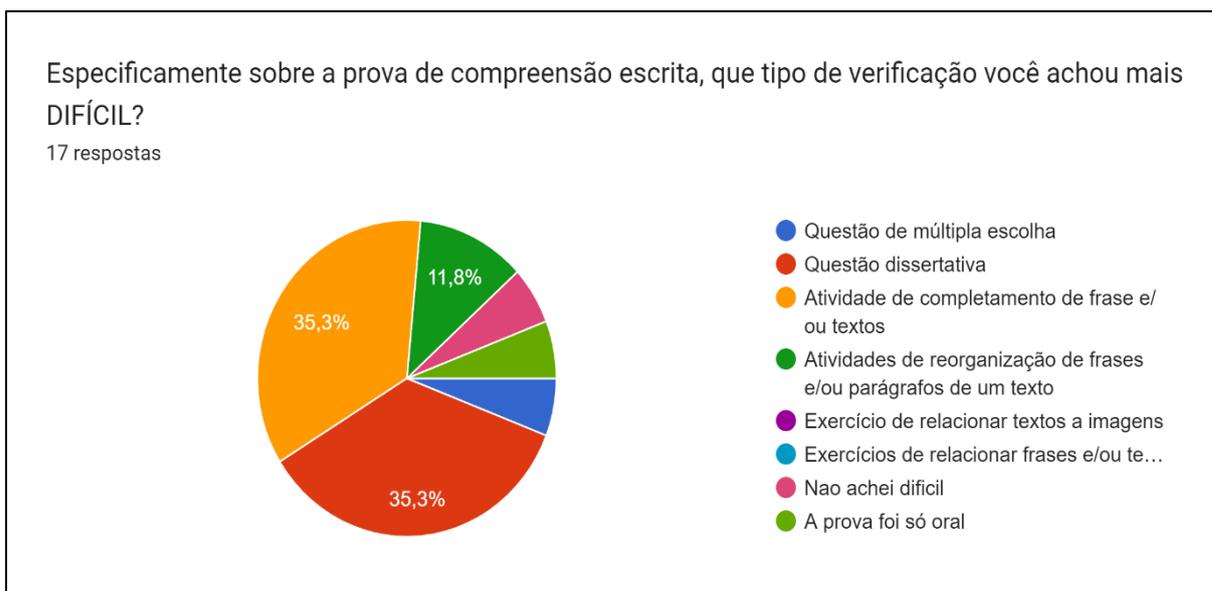
Gráfico 33



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

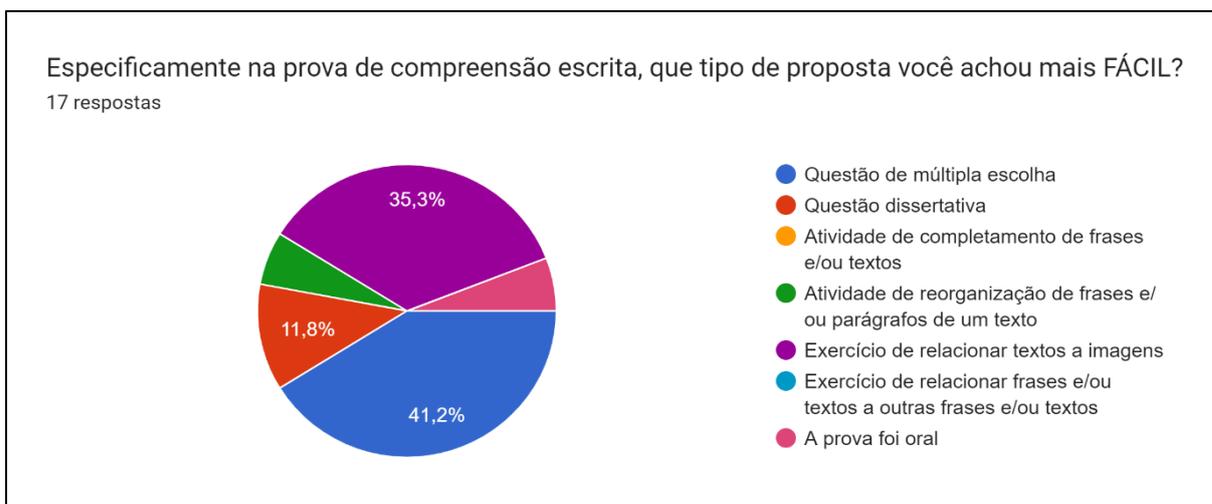
Finalmente, sobre a prova de compreensão escrita, os 17 respondentes indicaram as verificações que acharam mais difíceis, sendo as questões dissertativas e as atividades de completamento de frases e/ou textos consideradas as mais difíceis, com 35,3% de indicação cada. Entre as verificações que acharam mais fáceis, predominam as questões de múltipla escolha (41,2%) seguidas pelos exercícios de relacionar textos a imagens (35,3%).

Gráfico 34



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 35

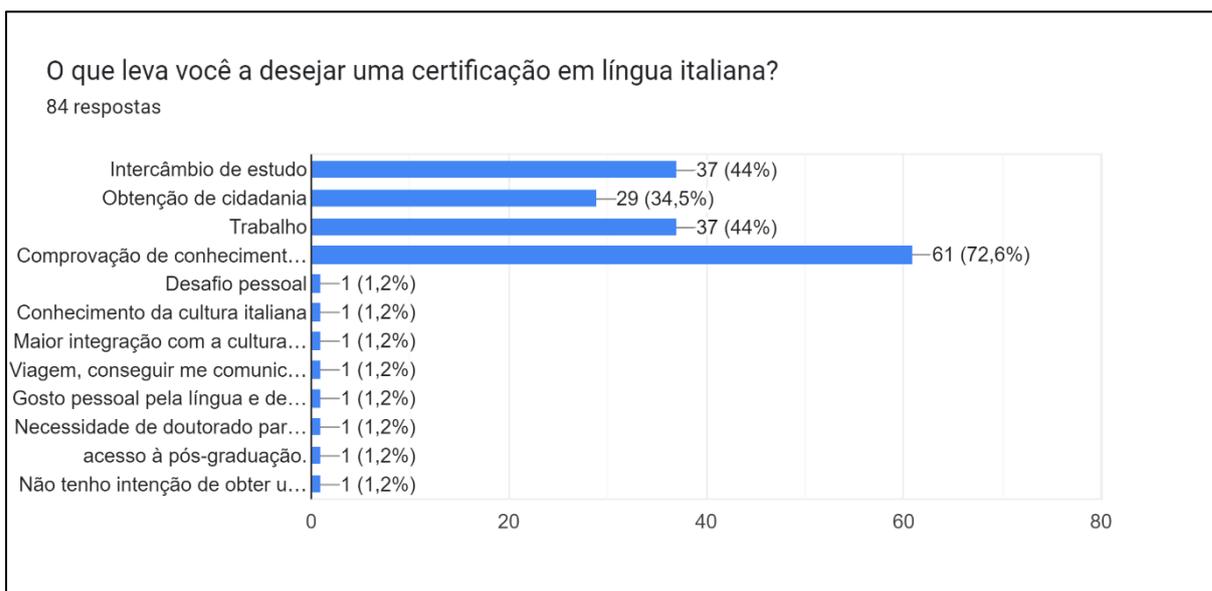


Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

5.2.3.2. Sobre os participantes que ainda não prestaram o exame

Dentre os 101 respondentes, 83,2% indicaram ainda não ter prestado um exame, correspondendo a um total de 84 respondentes. Para essas pessoas, o desejo de obter uma certificação deriva principalmente do desejo de comprovação de conhecimento da língua (72,6%), seguido pelo intercâmbio de estudo e por trabalho (cada um com 44%). Outros itens foram levantados pelos respondentes, como superação pessoal e integração com a cultura italiana. Um respondente assinalou não ter intenção em obter um certificado.

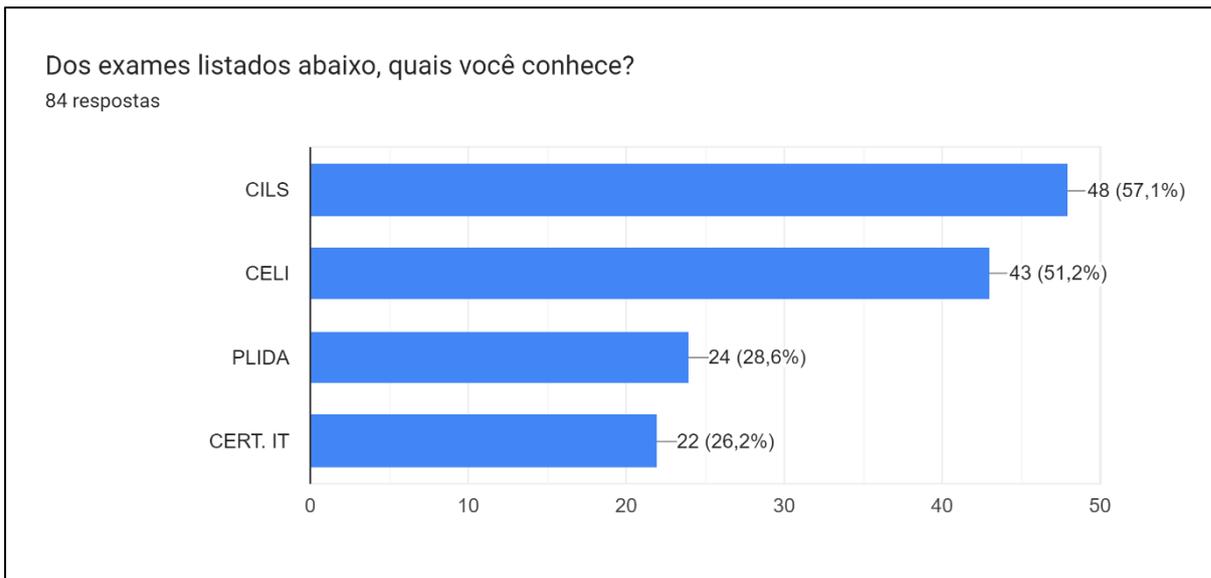
Gráfico 36



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

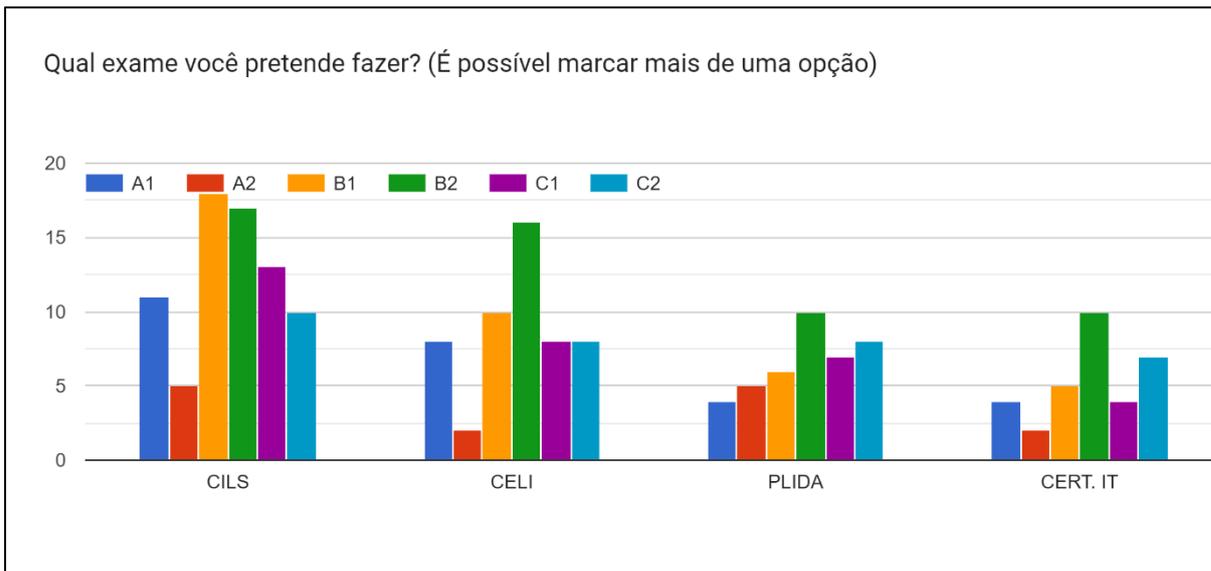
Também perguntamos a esse grupo quais eram os exames dos quais eles tinham conhecimento, 57,1% indicaram conhecer o CILS; 51,2% indicaram conhecer o CELI; 28,6% indicaram conhecer o PLIDA e 26,2% indicaram conhecer o CERT.IT. Dentre os exames que os participantes pretendem prestar, aparecem principalmente: CILS B1, CILS B2, CELI B2; CILS C1.

Gráfico 37



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

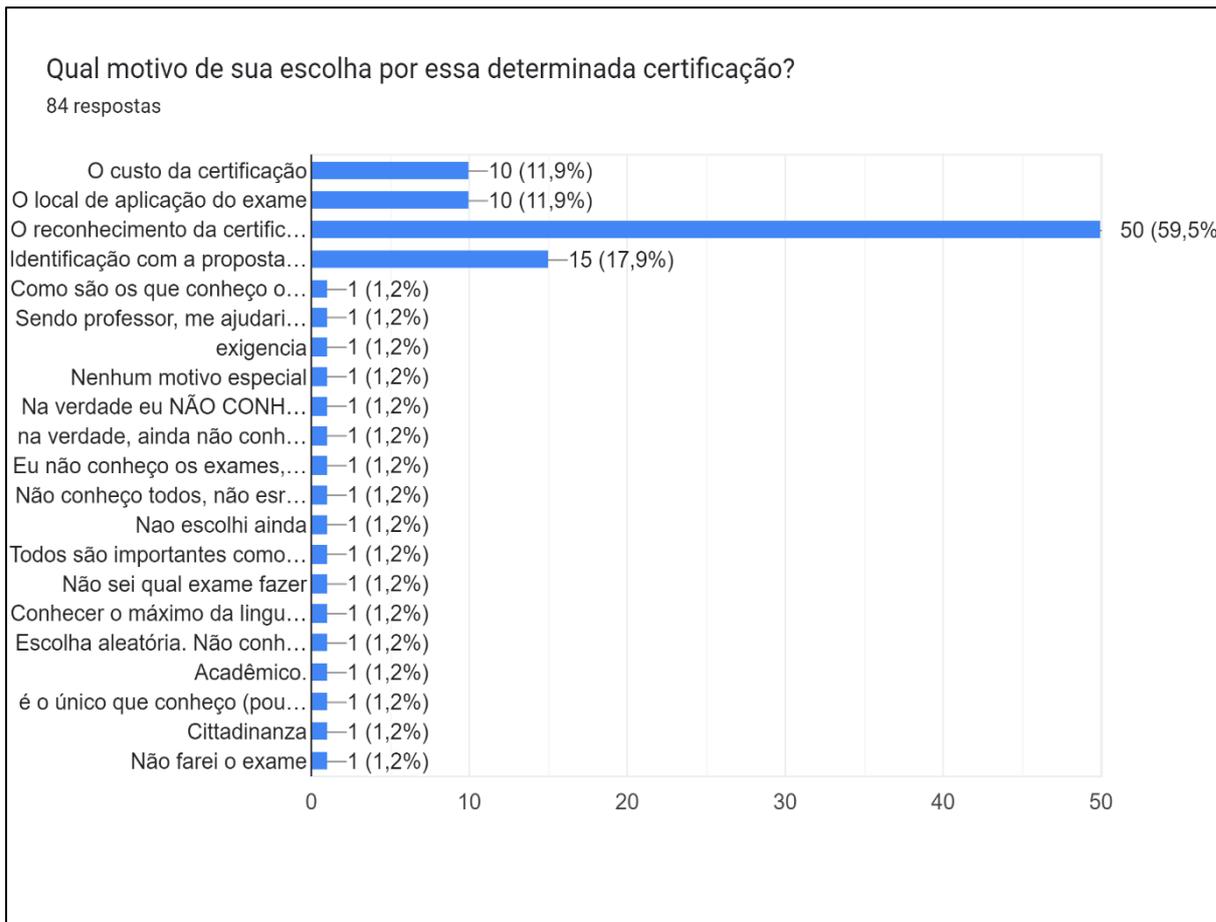
Gráfico 38



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Dentre os motivos de escolha por aquela determinada certificação, foi indicado predominantemente o reconhecimento da certificação (59,5%). A identificação com a proposta do exame aparece em segundo lugar com 17,9% de indicações. Outras respostas foram levantadas pelos participantes, havendo uma predominância de dúvidas sobre o exame a ser prestado.

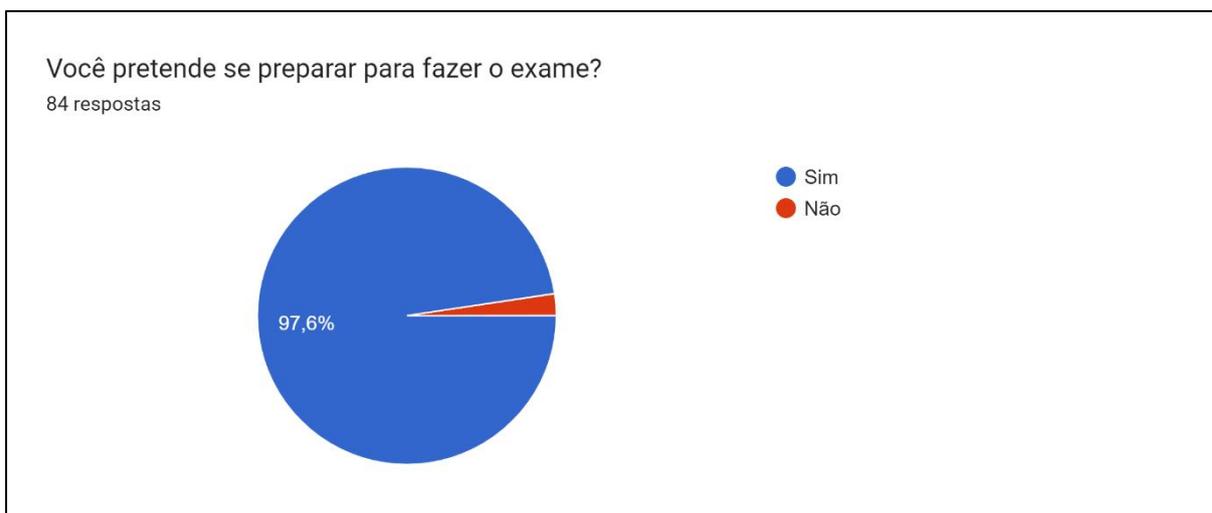
Gráfico 39



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

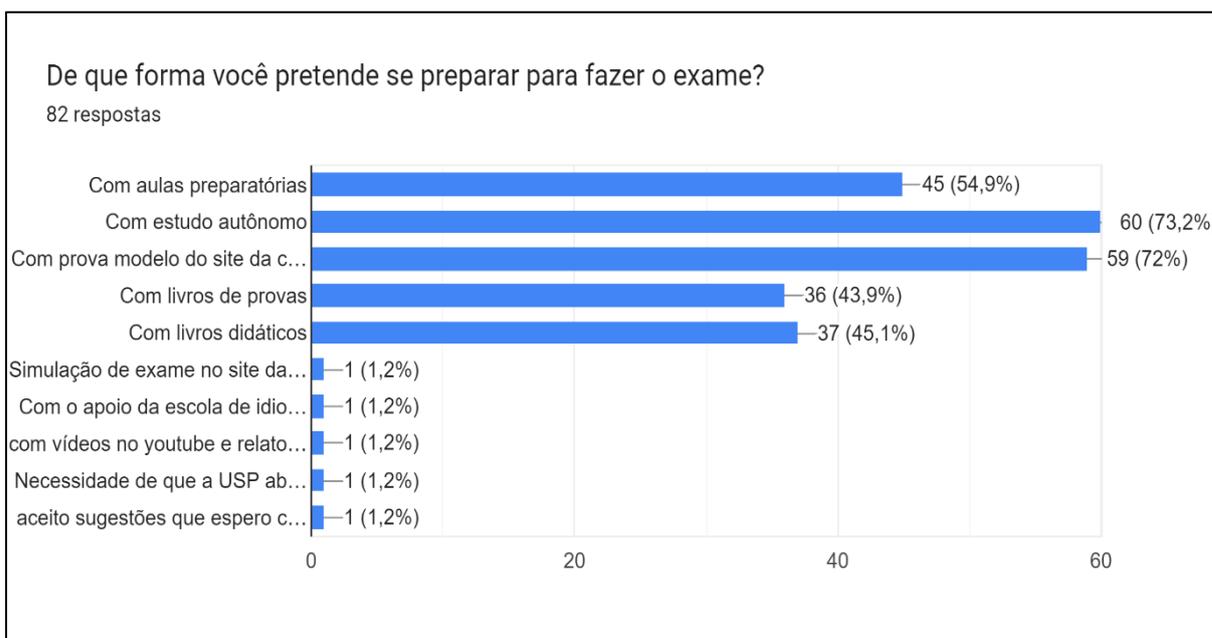
Ao serem questionados se pretendiam se preparar para fazer o exame, 82 pessoas responderam que sim. Dentre os modos de preparação, houve indicação de 73,2% de estudo autônomo; 72% de preparação com a prova modelo do *site* da certificação, 54,9% com aulas preparatórias; 45,1% com livros didáticos e 43,9% com livros de provas. Outras indicações foram levantadas pelos respondentes, como com o apoio da escola de idiomas, com vídeos no Youtube e simulação de exame no *site* da certificação.

Gráfico 40



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

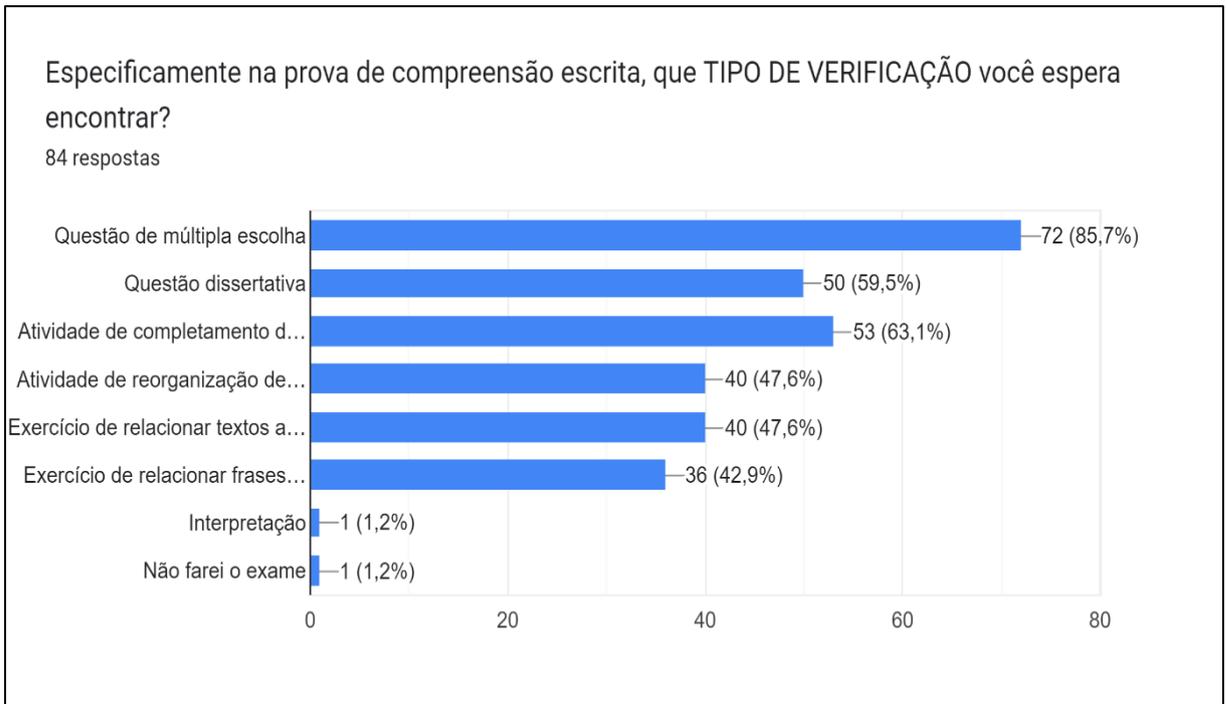
Gráfico 41



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

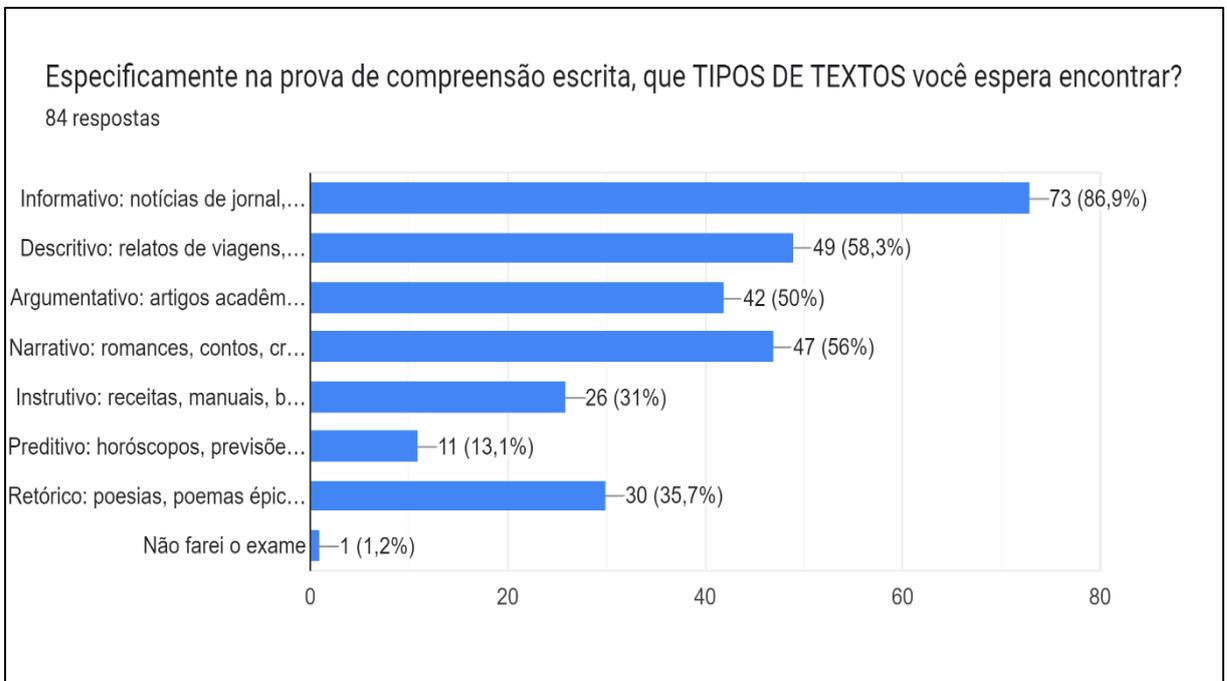
Especificamente na prova de compreensão escrita os participantes esperam encontrar principalmente questão de múltipla escolha (85,7%), atividade de completamento de textos (63,1%) e questão dissertativa (59,5%). Sobre os tipos de textos que os respondentes mais esperam encontrar, temos o predomínio de: informativo (86,9%), descritivo (58,3%), narrativo (56%) e argumentativo (50%).

Gráfico 42



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

Gráfico 43



Fonte: elaborado pela autora com *Google Forms*

A partir dos dados obtidos nesta pesquisa, é possível perceber que o participante brasileiro dos exames de certificação em língua italiana de maneira geral:

- Tem mais de 20 anos.
- Tem formação universitária na área de ciências humanas.
- Não teve contato com a língua italiana durante infância e adolescência.
- Aprendeu a língua italiana através de um ensino formal.
- Estuda/estudou a língua italiana por um período relativamente curto.
- Tem mais contato com a língua oral do que com a língua escrita.
- Se interessa por turismo, história, literatura, música, cinema e gastronomia.
- Tem mais facilidade com compreensão de textos escritos em italiano.
- Tem mais dificuldade em produzir textos escritos em italiano.
- Não tem nenhum certificado de língua.
- Tem o hábito de ler textos em língua materna. Lê muito textos narrativos e poucos textos argumentativos.
- Tem o hábito de ler textos em língua italiana. Lê suficientemente textos informativos, descritivos e narrativos. Lê pouco textos argumentativos.
- Mudou/mudaria o hábito de leitura para realizar o exame de certificação.
- Não pensa em estratégias de leitura em língua materna, mas pensa em estratégias de leitura em língua italiana.
- Dentro de um contexto avaliativo: lê as propostas antes de ler o texto, faz mais de uma leitura do texto, revisa as respostas, manipula o texto, usaria dicionário caso fosse permitido, utiliza todo o tempo de exame.

Quem já fez o exame:

- Fez o exame para comprovar conhecimento da língua.
- Conhece principalmente o CILS e o CELI.
- Prestou o nível B.
- Escolheu a certificação pelo seu reconhecimento.
- Prestou o exame na mesma cidade onde morava.
- Se preparou de maneira autônoma para realizar o exame.
- Achou mais difíceis os testes dissertativos e de completamento.

- Achou mais fáceis os testes de múltipla escolha e de emparelhamento língua/imagem.

Quem ainda não fez o exame:

- Deseja obter a certificação para ter como provar que conhece a língua.
- Conhece principalmente o CILS.
- Tem interesse em prestar o nível B.
- Escolhe a certificação pelo seu reconhecimento, mas ainda tem dúvida sobre qual escolher.
- Pretende se preparar para o exame de maneira autônoma, fazendo uso das provas disponibilizadas nos *sites* dos exames.
- Espera encontrar predominantemente testes de múltipla escolha, de completamento e questões dissertativas.
- Espera encontrar predominantemente textos informativos.

5.3. Análise e interpretação dos dados

A partir dos dados obtidos por meio do questionário é possível perceber características e opiniões dominantes do público brasileiro interessado nos exames de certificação em língua italiana, as quais analisamos abaixo.

A maioria dos participantes é de adultos com mais de 20 anos. Sendo a compreensão de leitura uma habilidade pautada, entre outros fatores, no conhecimento de mundo, a idade poderia corresponder a um acúmulo de vivências e de experiências que, por sua vez, poderiam influenciar o desempenho nas provas de compreensão escrita. Isso não significa que participantes mais velhos possam se sair melhor nesses exames do que participantes mais jovens, mas pressupor que o público dos exames é composto majoritariamente por adultos poderia ajudar a estabelecer o tipo de conhecimento de mundo que pode ser abordado nos textos adotados.

Ademais, outras características como o fato de grande parte do público indicar ter ou estar tendo formação universitária e que as áreas de interesse a respeito da cultura italiana se pautam principalmente em turismo, história, literatura, música e cinema também podem ser levadas em consideração pelos examinadores. Torresan (2020, p. 20) indica que, na elaboração de um teste de compreensão de leitura, devem ser evitados textos com “temas de pouco interesse

para um candidato alvo (ou seja, pouco salientes) e/ou gêneros textuais que não fazem parte dos hábitos de leitura de estudantes de um determinado nível”⁷⁸. Dessa forma, encontrar textos que se relacionem com suas áreas de interesse e de vivência pode não apenas influenciar a motivação dos candidatos, como também influenciar seu próprio desempenho na prova.

Outro dado relevante diz respeito ao contato que os respondentes têm com o idioma. A maioria dos participantes indicou que a língua italiana não estava presente durante a infância e/ou adolescência, o que nos leva a supor que a aprendizagem do italiano se deu na fase adulta. Desse modo, apesar de a maioria dos respondentes ser de adultos e isso nos levar a pressupor que eles carregam uma grande bagagem cultural, essa bagagem cultural não necessariamente vai ser composta por aspectos da cultura italiana.

Dentre a parcela de participantes que indicaram ter tido contato com a língua previamente à fase adulta, nota-se que a família aparece com destaque. Esse dado nos remete ao contexto migratório de italianos no Brasil e nos leva a considerar que muitos dos interessados em adquirir uma certificação de língua italiana possam ser descendentes de italianos. Nesse contexto, convém também considerar que, apesar de existir contato com a língua italiana durante a infância e/ou adolescência, não necessariamente será um contato com a língua *standard*, aquela que efetivamente é avaliada nos exames.

Logo após o contato através da família, aparece com bastante evidência o contato através de música, rádio e/ou TV, ou seja, contextos predominantemente orais. Esse dado nos leva a considerar que mesmo que os participantes tenham tido contato com a língua desde tenra idade, a leitura não necessariamente se fez presente.

Em se tratando de pontos de contatos atuais com a língua, percebemos o predomínio de música, rádio e/ou podcast, seguido por leitura. Dessa forma, apesar de a leitura não se mostrar evidente durante a fase infantojuvenil, na vida adulta ela se manifesta de forma mais recorrente. Esses dados mostram que os respondentes têm mais contato com compreensão do que com produção de língua. É possível que esse fator se relacione com os tipos de habilidades que os próprios respondentes indicaram ter mais facilidade e mais dificuldade.

A maioria dos participantes indicou que tem mais facilidade com compreensão de textos escritos e mais dificuldade em produzir textos escritos. A consciência a respeito das competências que os candidatos acreditam ter pode se relacionar diretamente com o desempenho nas respectivas provas. Segundo Xie (2011, p. 338), “a percepção diferencial da

⁷⁸ No origina: temi di scarso interesse per un candidato target (cioè poco salienti) e/o generi testuali che non rientrano delle abitudini di lettura di studenti di un determinato livello.

demanda de habilidades pode levar ao foco seletivo em algumas habilidades e, simultaneamente, à negligência de outras, levando a efeitos desiguais no desempenho”⁷⁹. O candidato pode, portanto, colocar mais empenho na resolução de uma prova em detrimento de outra, seja reforçando seus pontos fortes (na prova de leitura) ou tentando compensar seus pontos fracos (na prova de produção escrita).

Para a maioria dos respondentes, a aprendizagem da língua italiana se deu em um contexto formal de ensino, principalmente através da graduação e de escolas de idiomas. Esses dados mostram que o conhecimento da língua italiana se dá majoritariamente por um percurso guiado. Dentro desse percurso, podemos pressupor não apenas o contato com o idioma, mas também o contato com testes de línguas, o que, por sua vez, nos leva a supor que aqueles candidatos que aprenderam o idioma através de um ensino regular já possam ter tido experiências de resolução de testes de leitura. Dessa forma, embora a maioria dos respondentes indiquem que não tem certificado de outra língua estrangeira e, por conseguinte, experiência com situações de exames de certificação, não necessariamente se trata de um público sem experiência em resolução de exercícios.

Pelos dados é possível perceber uma grande prevalência de hábitos de leitura, tanto em língua materna quanto em língua italiana. Ainda assim, quando perguntado se mudariam seus hábitos para participar de um exame, quase todos os respondentes indicaram que sim. A mudança do hábito de leitura pode sinalizar que, para os candidatos, seus hábitos não são suficientes para um bom desempenho nos exames de certificação e que é necessário operar essa mudança para que haja uma adequação à situação do exame. Segundo Shohamy (2001), pessoas submetidas a testes de línguas tendencialmente mudam seu comportamento como forma de maximizar suas pontuações, o que gera a noção de que é o candidato que tem que se adequar ao teste e não que o teste deve se adequar ao candidato.

É relevante destacar, no que diz respeito ao processo de leitura, que pouco mais da metade dos respondentes afirmou que não pensa em estratégias de compreensão para fazer uma leitura em língua materna, enquanto pouco mais da metade afirmou que em se tratando de textos em língua italiana, as estratégias de compreensão durante a leitura estão presentes. Isso mostra que os processos metacognitivos são mais evidentes durante a leitura em língua italiana do que na leitura em língua materna.

⁷⁹ No original: differential perception of skill demand might lead to selective focus on some skills and simultaneously neglect of the other, leading to uneven effects on the performance.

Já em se tratando do contexto de um exame, a maioria dos respondentes indicou que durante uma prova de leitura tendencialmente faz mais de uma leitura dos textos propostos, grifa partes de interesse, revisa as respostas assinaladas nos testes e usa todo o tempo proposto para a resolução da prova. Isso revela cuidado com a prova e preocupação com a própria performance. Sendo assim, apesar de a compreensão de leitura ser a habilidade mais fácil para os respondentes, ainda existe o zelo para um bom desempenho. Além disso, dentro do contexto de um exame, a maioria dos respondentes indicou que usaria dicionários caso fosse permitido, o que mostra uma posição positiva dos candidatos diante da possibilidade de uso desse tipo de material durante uma avaliação de leitura.

Sobre as experiências e expectativas a respeito dos exames de certificação, destacamos o fato do CILS ser citado como o exame mais conhecido e o CERT.IT como o menos conhecido. Esses dados podem estar vinculados às oportunidades de realização dos exames no Brasil. O CILS é o exame com mais centros de aplicação, seguido pelo CELI, pelo PLIDA e pelo CERT.IT.

A quantidade de comentários que indicaram dúvidas a respeito de qual exame prestar mostra que, apesar de o interesse em obter uma certificação, nem todos os participantes têm em mente qual será o exame a ser prestado, por isso entender as diferenças entre os exames pode ser importante para leva-los a tomar essa decisão.

A maioria dos respondentes afirma ter se preparado ou ter intenção de se preparar para participar do exame, principalmente através de estudo autônomo e com as provas-modelo dos *sites* das certificações. Segundo Cheng e Deluca (2011, p. 117), “quanto mais preparado o test-taker está, menos ansioso ele ou ela vai estar durante o teste”⁸⁰. Dessa forma, a preparação pode ser uma estratégia tomada de modo a diminuir a ansiedade que um contexto avaliativo muitas vezes desencadeia.

As expectativas a respeito do que será encontrado no exame devem ser correspondidas para que o exame seja visto de forma positiva pelos candidatos. No que diz respeito as expectativas dos respondentes desta pesquisa, nota-se predominantemente a espera por textos informativos, descritivos, narrativos e argumentativos e por testes de múltipla escolha. Para Brown e McNamara (1993, p. 69), o tipo de teste a ser adotado em uma avaliação deve ser amplamente aceito pelos usuários em potencial e para Sato e Ikeda (2015), a impressão que o respondente tem do teste pode influenciar seu desempenho, isso porque “se o teste for percebido como irrelevante para os propósitos reivindicados, os examinandos colocam menos esforço no

⁸⁰ No original: the more prepared a test-taker is, the less anxious he or she will be during the test.

teste e as pontuações podem não refletir com precisão sua capacidade”⁸¹ (SATO & IKEDA, 2015, p. 2). Sendo assim, caso o candidato considere um teste muito fácil, pode não se esforçar o suficiente para responde-lo e incorrer em erros que poderiam ter sido evitados por conta de uma baixa atenção. Da mesma forma, caso o candidato considere um teste muito difícil, os níveis de ansiedade podem aumentar, criando um bloqueio que o impede de responder ao teste corretamente.

Para os participantes que já realizaram um exame, as verificações de leitura consideradas mais difíceis são as questões dissertativas e as atividades de completamento de frases e/ou textos. As questões de múltipla escolha foram consideradas mais fáceis, seguida pelos exercícios de associação texto/imagem. Essas indicações mostram que as dificuldades e facilidades podem estar vinculadas com a associação da leitura com outras habilidades. A leitura que pressupõe produção é tida como mais difícil e a leitura que se relaciona a um aporte imagético é considerada mais fácil.

⁸¹ No original: it is claimed that test-takers’ performance might be negatively affected by low face validity. If the test is perceived as irrelevant to the claimed purposes, test-takers put less effort into the test and the scores may not accurately reflect their ability (Alderson, Clapham, & Wall, 1995; Bachman, 1990; Brown & Abeywickrama, 2010/ Hughes, 2003; Kane, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar o modo como a competência leitora é avaliada nos exames de certificação em língua italiana CILS, CELI, PLIDA e CERT.IT, bem como as perspectivas de candidatos brasileiros a respeito das provas de compreensão de leitura desses exames.

Com esse propósito, apresentamos inicialmente um panorama teórico sobre leitura, buscando estabelecer definições e procedimentos necessários para que ela ocorra. Perpassamos pelos mecanismos cognitivos e metacognitivos que compõem a competência leitora, abordando problemas de compreensão e instrumentos que ajudam a superar esses problemas, destacando o uso de dicionários.

Posteriormente, apresentamos como a avaliação de leitura em língua estrangeira pode ser feita a partir de diversas perspectivas e os critérios que, desde Bachman e Palmer (1996), são considerados para a elaboração de testes de línguas. Propusemos tipologias de testes de compreensão de leitura, tomando por base Weir (1993), Balboni (1998, 2002), Alderson (1996) e Novello (2009).

Em seguida, apresentamos um levantamento das informações sobre as provas de compreensão de leitura que são disponibilizadas nos *sites* oficiais dos exames. A partir desse levantamento, foi possível perceber que o interessado pode encontrar informações pertinentes a respeito do tipo e da quantidade de textos e testes presentes nas provas, além de dados sobre o tempo disponível para sua resolução e os critérios de pontuação. Nesse levantamento, também abordamos o que é possível perceber sobre o uso de dicionários, ao qual constatamos que, apesar de o veto ao seu uso ser unânime a todos os exames, são poucas e/ou inexistentes as justificativas que levam a essa proibição.

Finalmente, apresentamos como a sondagem a respeito das perspectivas dos candidatos brasileiros dos exames de certificação em língua italiana foi feita, expondo como se deu a elaboração do questionário e sua divulgação ao público interessado.

O questionário foi divulgado entre julho de 2021 e agosto de 2022, atingindo um total de 101 respondentes. Tratou de um estudo exploratório que nos permitiu perceber que os candidatos brasileiros dos exames de certificação em língua italiana compartilham características e opiniões, tais como: a aprendizagem de italiano através de ensino formal, a visão positiva acerca do uso de dicionários durante a realização de provas de leitura e a expectativa de encontrar nos exames, sobretudo, testes de múltipla escolha.

Esta pesquisa contribui para o conhecimento do modo como a competência leitora é avaliada nos exames de certificação de língua italiana e para o conhecimento do perfil do público brasileiro que participa dos exames. Esperamos com isso esclarecer aos interessados como a avaliação de leitura é feita e o que pode ajudá-los a se preparar melhor para um desempenho satisfatório no exame. Outra possibilidade que os resultados da pesquisa permitiram é o fornecimento de informações aos elaboradores de exames sobre as características do público brasileiro e o que esse público espera encontrar nas provas.

Acreditamos que esta pesquisa possa enriquecer os debates acerca dos exames de certificação em língua estrangeira e que possa suscitar futuros desdobramentos dentro da área da Linguística Aplicada, tais como a elaboração de materiais didáticos voltados à preparação aos exames de certificação; a investigação da relação entre o perfil leitor e os resultados obtidos em provas de leitura; a averiguação da consonância entre as expectativas dos candidatos e o que de fato está presente em exames de certificação.

Ademais, os dados obtidos através dos 101 respondentes para esta pesquisa podem ser ampliados posteriormente, visto que a necessidade de obtenção de um certificado de italiano e, por consequência, da participação em um exame de certificação, continua bastante ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **The testing of reading**. In: NUTTALL, C. Teaching reading skills in a foreign language. Macmillan Heinemann English Language Teaching, Oxford, 1996, pp. 212-228.

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

BACHMAN, L. & PALMER, A. **Language testing in Practice: designing and developing useful language tests**. Oxford University Press, 1996.

BALBONI, P. E. **Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche**. Torino: Utet Libreria, 1998.

BALBONI, P. E. **Le Sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse**. Torino: Utet Università, 2002.

BENSOUSSAN, M. **Dictionaries and tests of EFL reading comprehension**. Oxford: ELT Journal, Volume 37/4, pp. 341-345, 1983.

BENSOUSSAN, M., SIM, D., WEISS, R. **The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations**. IN: 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, Sweden, pp. 9-15, 1984.

BROWN, A & MCNAMARA, T. **The role of test-takes in the test development process: test takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese**. Melbourne Papers in Language Testing, 1993, pp. 67-97. DOI: 10.1177/026553229301000305

CHENG, L. & DELUCA, C. **Voices from test-takers: Further Evidence for Language Assessment Validation and Use**, *Educational Assessment*, 16:2, 104-122. 2011. DOI: 10.1080/10627197.2011.584042

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

CIASPUSCIO, G. **Tipos textuales**. Buenos Aires: Ciclo básico común, 1994.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Asa Editores II, S.A., 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors**. Provisional Edition. Strasburgo: Council of Europe, 2018. Disponível em <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (Acesso em 23/03/2022).

CONSIGLIO D'EUROPA. **Quadro Comune Europeo di Riferimento Per le Lingue: Apendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume Complementare.** Strasbourg: Consiglio d'Europa, 2020. Disponível em <<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>> (Acesso em 23/03/2022)

DALOISO, M. **Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera.** Venezia: Edizioni Ca' Foscari, EL.LE, vol. 2, num. 1, 2013, pp. 68-87. DOI 10.14277/2280-6792/45p

DE MAURO, T. Vocabolario di base della lingua italiana IN: DE MAURO, T. **Guida all'uso delle parole.** Roma, Editori Riuniti, 1980, p. 149-183.

FALIERI, E. T. & ALLEN, P. **O Ensino instrumental de uma língua estrangeira.** In: MORDENTE, O. & FERRONI, R. (org.) *O ensino do italiano instrumental.* São Paulo: Humanitas: Centro de Línguas FFLCH/USP, 2011a, pp. 13-46.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2ª edição, 1989.

FINATTO, M. H. B. [et al.]. **Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s).** Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GABRIEL, R. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo.** Universidade de Santa Cruz do Sul: SIGNO, vol. 31, 2006, pp. 73-83.

GABRIELI, E. **La lettura accademica in italiano nei contesti LS: l'esperienza del centro linguistico dell'Università di Cambridge.** Italiano LinguaDue, n. 2. 2018, pp. 328-359. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11301>

GREIMAS, Algirdas J. e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** [Trad. org. Fiorin, J.L., tit. orig. *Semiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, 1ª ed.1993, 7ª ed.2006] São Paulo, Ed. Contexto, 2008.

HYMES, D. **On Communicative Competence.** In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics.* England: Penguin Books, 1972. pp. 269-293.

JUST, M. A. & CARPENTER, P. A. **A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory.** *Psychological Review*, 1992, Vol. 99, Nº 1, 122-149.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e Prática.** Campinas, SP: Pontes, 9ª edição, 2002.

KLEIMAN, A. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14. 1º sem. 2004, pp. 13-22.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2003.

KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2.ed.; 2ª reimpressão, 2008.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzatto, 1ª edição, 1996.

LEFFA, V. J. **Word sense disambiguation in reading comprehension**. In: MEYER, F.; BOLÍVAR, A.; FEBRES, J.; SERRA, M. B. English for Specific Purposes (ESP) in Latin America. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 1997, p. 168-173.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, Aracy, E. (orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, pp. 13-37.

LEFFA, V. J. **O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira**. Cadernos de tradução, Florianópolis, n. 18, 2006, pp. 319-340.

LEFFA, V. J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto**. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012b, pp. 253-269.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012a.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira – ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEITURA. In: **Dicionário Houaiss**. On-line. Disponível em: < <https://houaiss.uol.com.br/> >, acesso em 12.01.2021.

LER. In: **Dicionário Houaiss**. On-line. Disponível em: < <https://houaiss.uol.com.br/> >, acesso em 12.01.2021.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002, pp. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 10. ed. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão textual como trabalho criativo.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MORDENTE, O. **Tipologias textuais.** In: MORDENTE, O. & FERRONI, R. (org.) *O ensino do italiano instrumental.* São Paulo: Humanitas: Centro de Línguas FFLCH/USP, 2011, pp. 117-142.

MOREIRA, L. FERNANDES, S. **Reflexão sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná.** Revista Educação Especial, núm. 30. Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, Brasil. 2007.

NASCIMENTO, P. M. P. **Reflexões sobre texto e leitura em língua estrangeira.** In: MORDENTE, O. & FERRONI, R. (org.) *O ensino do italiano instrumental.* São Paulo: Humanitas: Centro de Línguas FFLCH/USP, 2011, pp. 47-66.

NOVELLO, A. **Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee.** Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina S.R.L., 2009.

PALLOTTI, G. **La seconda lingua.** Milano: Bompiani, 1998.

PALLOTTI, G. **Favorire la comprensione dei testi scritti.** In P. E. Balboni (a cura di), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri.* Torino, Petrini, pp. 159-171, 2000. Disponível em <http://www.gabrielepallotti.it/itapub.html>.

PALLOTTI, G. & GHIRETTI, A. **Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale** In: CAON, F. (a cura di) *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere.* Torino, UTET, 2010, pp. 206-216. Disponível em <http://www.gabrielepallotti.it/itapub.html>.

PEREIRA, E. M. & OLIVEIRA, M. **A leitura: práticas em escolas em uma escola de ensino fundamental no Rio Mucupucú, no município de Gurupá.** Anais do II Colóquio de Letras da FALE/CUMB – Formação de professores: ensino, pesquisa, teoria. Breves-PA, 4, 5 e 6 de fevereiro de 2015, pp. 320-332.

RAZAVIPOUR, K. et all. **Test takers' perspectives on na English language test in Iranian higher education: A washback study.** Issues in Educational Research, 30(3), 2020.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SATO, T. & IKEDA, N. **Test-taker perception of what test items measure: a potential impact of face validity on student learning.** Testing in Asia, 5:10, 2015. DOI 10.1186/s40468-015-0019-z

SCARAMUCCI, M. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** 345 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCARAMUCCI, M. **Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais.** Trab. linguis. apl., v. 56, Campinas, 2000, pp. 11-22.

SCARAMUCCI, M. **Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto** EFL reading assessment and constructo validity. Porto Alegre: Calidoscópio, Vol. 7, n. 1., 2009, pp. 30-48.

SCARAMUCCI, M. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas.** Porto: LINGVARVM ARENA – Vol. 2, 2011, pp. 103 – 120.

SCARAMUCCI, M. & QUEVEDO-CAMARGO, G. **O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro.** LING. – Est. E Pesq., Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 225-245, jan/jun. 2018.

SHOHAMY, E. **Democratic assessment as na alternative.** 2001.

Sillabo del livello B1 Cittadinanza. Disponível em <https://cils.unistrasi.it/public/articoli/357/B1%20Cittadinanza_Sillabo.pdf> (Acesso em 20/03/2022)

TORRESAN, P. Osservazioni su una prova di lettura per studenti cinesi allestita dal centro CILS. Revista do GEL, v. 14, n. 2, pp. 198-224, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v14i2.1509>

TORRESAN, P. **Valutare la comprensione in italiano L2/LS: griglie per l'analisi e la selezione di testi completti (B2-C2).** Rio de Janeiro, Dialogarts, 2020.

VEDOVELLI, M. (a cura di). **Linee Guida CILS.** Perugia: Guerra Edizioni, 2009.

VENTURIS, A. **La selezione di testi italiani per il controllo della comprensione scritta: indicatori di livello linfustico e di difficoltà** In: Il tempo e lo spazio nessa lingua e letteratura italiana. Atti del VIII Convegno internazionale di italianistica (Craiova, 16-17 settembre 2016) a cura di Elena Pîrvu. Franco Cesari Editore. 2018, pp. 641.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIR, C. **Understanding and developing language test.** Hertforfshire: Prentice Hall Europe, 1993. DOI 10.2307/330155.

XIE, Q. **Is test taker perception of assessment related to construct validity?** International Journal of Testing, 2011, 324-348. DOI: 10.1080/15305058.2011.589018

ZUCCHI, A. **O dicionário nos estudos de Línguas Estrangeiras: os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano.** 284 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade e São Paulo, São Paulo, 2010.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

PRIMEIRA PARTE: BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Idade:

[Menos de 20 anos]

[Entre 21 e 30 anos]

[Entre 31 e 40 anos]

[Entre 41 e 50]

[Mais de 51 anos]

Formação universitária?

[Sim]

[Não]

[Em formação]

Qual sua área de formação?

[Ciências exatas]

[Ciências humanas e sociais]

[Ciências biológicas e de saúde]

A língua italiana estava presente na sua vida durante a infância e/ou adolescência?

[Sim]

[Não]

De que modo a língua italiana estava presente na sua vida durante a infância e/ou adolescência?

[Através da família]

[Através dos amigos]

[Através de música, rádio e TV]

[Através de leitura]

[Em contação de histórias]

[Outro]

Como você aprendeu a língua italiana?

[Através da família]

[Através de uma escola regular]

[Através de uma escola de idiomas]

[Através de aulas particulares]

[Estudando sozinho]

[Vivendo na Itália]

[Na graduação]

[Outro]

Há quanto tempo você estuda/estudou a língua italiana?

[Menos de um ano]

[De 1 a 2 anos]

[De 2 a 4 anos]

[De 4 a 6 anos]

[Mais de 6 anos]

O seu contato com a língua italiana se dá principalmente através de:

[Televisão, filmes e/ou séries]

[Música, Rádio e/ou Podcast]

[Leitura]

[Família e Amigos]

[Trabalho]

[Redes sociais]

[Outro]

Quais são suas maiores áreas de interesse a respeito da cultura italiana?

[Cinema e/ou TV]

[Música]

- [Literatura]
- [Gastronomia]
- [Turismo]
- [Arquitetura]
- [Moda]
- [Arte]
- [Personalidades]
- [História]
- [Política]
- [Automobilismo]
- [Esportes]
- [Outro]

Com qual das seguintes habilidades você tem mais FACILIDADE?

- [Compreender um texto escrito em italiano]
- [Compreender um texto oral em italiano]
- [Produzir um texto escrito em italiano]
- [Produzir um texto oral em italiano]

Com qual das seguintes habilidades você tem mais DIFICULDADE?

- [Compreender um texto escrito em italiano]
- [Compreender um texto oral em italiano]
- [Produzir um texto escrito em italiano]
- [Produzir um texto oral em italiano]

Você já possui certificado de alguma língua que não seja a italiana?

- [Sim]
- [Não]

Qual certificação você possui? (É possível marcar mais de uma opção)

- [Toefl]
- [Ielts]
- [Cei]

[Celu]
[Siele]
[Delf]
[Dalf]
[Outro]

SEGUNDA PARTE:
PERFIL LEITOR

Você tem o hábito de ler textos em sua língua materna?

[Sim]
[Não]

**Qual sua dedicação média aos seguintes tipos de TEXTOS EM LÍNGUA MATERNA?
(Sendo “nenhum” como nenhuma leitura e “muita” como leitura todos os dias várias vezes
ao dia**

[Nenhuma] [Pouca] [Suficiente] [Muita]

[Informativo: notícias de jornal, enciclopédias, livros didáticos, etc.]

[Descritivo: relatos de viagens, diários, (auto)biografias, etc.]

[Argumentativo: artigos acadêmicos, artigos científicos, artigos de opinião, etc.]

[Narrativo: romances, contos, crônicas, fábulas etc.]

[Instrutivo: receitas, manuais, bulas de remédio, etc.]

[Preditivo: horóscopos, previsões meteorológicas, profecias, etc.]

[Retórico: poesias, poemas épicos, dramas, monólogos teatrais, etc.]

Você tem o hábito de ler textos em língua italiana?

[Sim]
[Não]

**Qual sua dedicação média aos seguintes tipos de TEXTOS EM LÍNGUA ITALIANA?
(Sendo “nenhum” como nenhuma leitura e “muita” como leitura todos os dias várias vezes
ao dia**

[Nenhuma] [Pouca] [Suficiente] [Muita]

[Informativo: notícias de jornal, enciclopédias, livros didáticos, etc.]

[Descritivo: relatos de viagens, diários, (auto)biografias, etc.]

[Argumentativo: artigos acadêmicos, artigos científicos, artigos de opinião, etc.]

[Narrativo: romances, contos, crônicas, fábulas etc.]

[Instrutivo: receitas, manuais, bulas de remédio, etc.]

[Preditivo: horóscopos, previsões meteorológicas, profecias, etc.]

[Retórico: poesias, poemas épicos, dramas, monólogos teatrais, etc.]

**Você tem o hábito de ler TEXTOS QUE NÃO SEJAM EM LÍNGUA MATERNA OU EM
LÍNGUA ITALIANA?**

[Sim]

[Não]

**Qual sua dedicação média aos seguintes tipos TEXTOS QUE NÃO SEJAM EM LÍNGUA
MATERNA OU EM LÍNGUA ITALIANA? (Sendo “nenhum” como nenhuma leitura e
“muita” como leitura todos os dias várias vezes ao dia**

[nenhuma] [pouca] [suficiente] [muita]

[Informativo: notícias de jornal, enciclopédias, livros didáticos, etc.]

[Descritivo: relatos de viagens, diários, (auto)biografias, etc.]

[Argumentativo: artigos acadêmicos, artigos científicos, artigos de opinião, etc.]

[Narrativo: romances, contos, crônicas, fábulas etc.]

[Instrutivo: receitas, manuais, bulas de remédio, etc.]

[Preditivo: horóscopos, previsões meteorológicas, profecias, etc.]

[Retórico: poesias, poemas épicos, dramas, monólogos teatrais, etc.]

Você mudou/mudaria seu hábito de leitura para a realização do exame de certificação?

[Sim]

[Não]

Você pensa em estratégias de compreensão para fazer uma leitura em LÍNGUA MATERNA?

[Sim, eu leio um texto consciente das estratégias que me ajudarão compreendê-lo]

[Não, eu leio um texto sem pensar no que devo fazer para compreendê-lo]

Você pensa em estratégias de compreensão para fazer uma leitura em LÍNGUA ITALIANA?

[Sim, eu leio um texto consciente das estratégias que me ajudarão compreendê-lo]

[Não, eu leio um texto sem pensar no que devo fazer para compreendê-lo]

Considerando o contexto de uma prova de compreensão escrita, assinale as opções com as quais você mais se identifica:

[Leio o texto antes de ler as propostas de atividades sobre ele]

[Leio as propostas de atividades antes de ler o texto]

[Faço uma única leitura do texto e/ou das atividades]

[Faço mais de uma leitura do texto e/ou das atividades]

[Reviso as respostas que assinalei]

[Não reviso as respostas que assinalei]

[Faço anotações enquanto leio um texto]

[Não faço anotações enquanto leio um texto]

[Grifo e/ou destaco palavras-chave do texto]

[Grifo e/ou destaco o que não compreendi do texto]

[Leio várias vezes um texto que não entendi buscando compreender]

[Não insisto muito em repetir a leitura quando não entendi um texto]

[Sendo permitido, procuro usar dicionários para me ajudar a entender o texto]

[Mesmo quando permitido, não costumo usar dicionários para entender o texto]

[Tento terminar a prova o mais rápido possível]

[Tento usar todo o tempo disponibilizado para a realização da prova]

TERCEIRA PARTE:
PERSPECTIVA SOBRE OS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO EM LÍNGUA ITALIANA

Já fez exames de certificação em língua italiana?

[Sim]

[Não]

O que levou você a fazer um exame de certificação em língua italiana?

[Intercâmbio de estudo]

[Obtenção de cidadania]

[Trabalho]

[Comprovação de conhecimento da língua]

[Outro]

Dos exames listados abaixo, quais você conhecia a existência?

[CILS]

[CELI]

[PLIDA]

[CERT.IT]

Qual dos exames fez? (É possível marcar mais de uma opção)

[CILS] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

[CELI] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

[PLIDA] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

[CERT.IT] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

Em que ano realizou o exame? (Caso tenha feito mais de um considerar o mais recente)

[Década de 1990]

[Década de 2000]

[Década de 2010]

[Década de 2020]

A cidade onde realizou o exame é a mesma cidade onde morava/mora? (Caso tenha feito mais de um considerar o mais recente)

[Sim]

[Não]

Qual a distância entre sua cidade e a cidade da realização do exame?

[Entre 50km e 100 km]

[Entre 100km e 200km]

[Entre 200km e 300 km]

[Entre 300km e 400km]

[Mais de 400km]

Qual motivo de sua escolha por essa determinada certificação?

[O custo da certificação]

[O local de aplicação do exame]

[O reconhecimento da certificação]

[Identificação com a proposta do exame]

[Outro]

Você se preparou para fazer esse exame?

[Sim]

[Não]

De que forma você se preparou para fazer o exame?

[Com aulas preparatórias]

[Com estudo autônomo]

[Com prova modelo dos *sites*]

[Com livros de provas]

[Com livros didáticos]

[Outro]

Especificamente sobre a prova de compreensão escrita, que tipo de verificação você achou mais DIFÍCIL?

[Questão de múltipla escolha]

[Questão dissertativa]

[Atividade de completamento de frases e/ou textos]

[Atividade de reorganização de frases e/ou parágrafos de um texto]

[Exercício de relacionar textos a imagens]

[Exercício de relacionar frases e/ou textos a outras frases e/ou textos]

Especificamente na prova de compreensão escrita, que tipo de proposta você achou mais FÁCIL?

[Questão de múltipla escolha]

[Questão dissertativa]

[Atividade de completamento de frases e/ou textos]

[Atividade de reorganização de frases e/ou parágrafos de um texto]

[Exercício de relacionar textos a imagens]

[Exercício de relacionar frases e/ou textos a outras frases e/ou textos]

O que leva você a desejar uma certificação em língua italiana?

[Intercâmbio de estudo]

[Obtenção de cidadania]

[Trabalho]

[Comprovação de conhecimento da língua]

[Outro]

Dos exames listados abaixo, quais você conhece?

[CILS]

[CELI]

[PLIDA]

[CERT.IT]

Qual exame você pretende fazer? (É possível marcar mais de uma opção)

[CILS] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

[CELI] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

[PLIDA] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

[CERT.IT] [A1] [A2] [B1] [B2] [C1] [C2]

Qual motivo de sua escolha por essa determinada certificação?

[O curso da certificação]

[O local de aplicação do exame]

[O reconhecimento da certificação]

[Identificação com a proposta do exame]

[Outro]

Você pretende se preparar para fazer o exame?

[Sim]

[Não]

De que forma você pretende se preparar para fazer o exame?

[Com aulas preparatórias]

[Com estudo autônomo]

[Com prova modelo do *site* da certificação]

[Com livros de provas]

[Com livros didáticos]

[Outro]

Especificamente na prova de compreensão escrita, que TIPO DE VERIFICAÇÃO você espera encontrar?

[Questão de múltipla escolha]

[Questão dissertativa]

[Atividade de completamento de frases e/ou textos]

[Atividade de reorganização de frases e/ou parágrafos de um texto]

[Exercício de relacionar textos a imagens]

[Exercício de relacionar frases e/ou textos a outras frases e/ou textos]

[Outro]

Especificamente na prova de compreensão escrita, que TIPOS DE TEXTOS você espera encontrar?

[Informativo: notícias de jornal, enciclopédias, livros didáticos, etc.]

[Descritivo: relatos de viagens, diários, (auto)biografias, etc.]

[Argumentativo: artigos acadêmicos, artigos científicos, artigos de opinião, etc.]

[Narrativo: romances, contos, crônicas, fábulas etc.]

[Instrutivo: receitas, manuais, bulas de remédio, etc.]

[Preditivo: horóscopos, previsões meteorológicas, profecias, etc.]

[Retórico: poesias, poemas épicos, dramas, monólogos teatrais, etc.]

[Outro]