

SILVIA HERTEL

A Tradução e o “Cloze-Test” na Avaliação da Compreensão da Leitura

Dissertação para obtenção do grau de Mestre, Área de Concentração: Língua Inglesa, do Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1984

PROFESSOR ORIENTADOR

DOUTORA OTÍLIA ARNS

Titular de Língua e Literatura
Inglesa da Universidade Federal
do Paraná.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores Michael Watkins,
David Shepherd, Paulo Moretti,
Guido Irineu Engel, pelas va-
liasas sugestões.

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|---|------|
| | LISTA DE QUADROS | vi |
| | RESUMO | vii |
| | SUMMARY | viii |
| 1 | INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 | APRESENTAÇÃO DO TRABALHO | 1 |
| 1.2 | HIPÓTESE | 2 |
| 1.3 | OBJETIVOS | 3 |
| 2 | <u>REVISÃO DA LITERATURA</u> | |
| 2.1 | O PROCESSO DA LEITURA | 4 |
| 2.2 | NÍVEIS E FORMAS DE COMPREENSÃO | 14 |
| 2.3 | TESTES QUE MEDEM A COMPREENSÃO DA LEI- TURA | 17 |
| 2.3.1 | Teste de múltipla escolha | 17 |
| 2.3.1.1 | Preparação de um teste de múltipla escolha | 9 |
| 2.3.1.2 | Vantagens e desvantagens do teste de múltipla escolha | 24 |
| 2.3.2 | Declarações verdadeiro/falso (V/F) ... | 27 |
| 2.3.2.1 | Preparação de um teste V/F | 27 |
| 2.3.2.2 | Vantagens e desvantagens do teste V/F | 28 |
| 2.3.3 | Tradução | 30 |
| 2.3.3.1 | Vantagens e desvantagens da tradução | 35 |
| 2.3.4 | "Cloze test" | 36 |
| 2.3.4.1 | Construção do "cloze test" | 43 |
| 2.3.4.1.1 | Escolha do texto | 43 |
| 2.3.4.1.2 | Definição do procedimento a ser ado- tado na eliminação das palavras do texto | 43 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 2.3.4.1.3 | Preparo das instruções | 45 |
| 2.3.4.2 | Métodos de correção do "cloze test" . | 45 |
| 2.3.4.3 | Vantagens e desvantagens do "cloze test" | 47 |
| 3 | <u>O EXPERIMENTO</u> | 49 |
| 3.1 | MATERIAL E MÉTODOS | 49 |
| 3.2 | CRITÉRIOS ADOTADOS PARA AS CORREÇÕES DOS TESTES | 51 |
| 3.2.1 | Critérios adotados para a correção do "cloze test" | 51 |
| 3.2.2. | Critérios adotados para a correção da tradução | 52 |
| 4 | <u>ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS - COMPARA- ÇÃO DOS TESTES</u> | 54 |
| 4.1 | RESULTADOS DO "CLOZE TEST" E DA TRADU- ÇÃO | 55 |
| 4.2 | RESULTADOS DO "CLOZE TEST" OBTIDOS PE- LOS DOIS MÉTODOS DE CORREÇÃO | 59 |
| 5 | <u>DISCUSSÃO</u> | 63 |
| 6 | <u>CONCLUSÃO</u> | 66 |
| | ANEXOS | 67 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 71 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Resultados do "cloze test" e da tradução | 57 |
| 2 | Relação entre "cloze test" e tradução | 58 |
| 3 | Resultados do "cloze test" obtidos pelos métodos da palavra aceitável e da palavra exata | 60 |
| 4 | Relação entre classificação pela palavra exata e pela palavra aceitável | 61 |

RESUMO

Neste trabalho desenvolvemos uma comparação entre dois métodos de avaliação da compreensão da leitura. Os métodos escolhidos e analisados foram: a *tradução* e o "*cloze test*".

Os dois tipos de teste foram comparados com o objetivo de verificar se ambos levam a resultados que evidenciam a inexistência de diferenças, do ponto de vista estatístico, na avaliação da compreensão da leitura de falantes não nativos.

Trinta e cinco alunos, matriculados no 1º ano do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, foram testados em cada um dos dois métodos.

Os resultados dos dados obtidos foram comparados com auxílio de métodos estatísticos para verificar a existência, ou não, de uma relação entre as duas variáveis: *tradução* e "*cloze test*".

Essa comparação revelou a existência de uma relação entre os dois métodos de avaliação abordados, comprovando, assim, a hipótese formulada neste trabalho, o que nos levou a concluir que não existem diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, entre a *tradução* e o "*cloze test*" na avaliação da compreensão da leitura de falantes não nativos.

SUMMARY

In this dissertation two methods of measuring reading comprehension, cloze test and translation, are compared.

The purpose of this comparison was to find out if the cloze test produces the same results as the translation with non-native students.

So both tests were applied to 35 students attending first year of "Letras" at the Federal University of Paraná.

After applying the tests, both sets of results were compared in order to discover the strength of correlation between them.

The results of this comparison showed us that there is a positive correlation between the variables and that the hypothesis, "the cloze test produces the same results as the translation with non-native speakers", has been supported by the data.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Para medir a compreensão da leitura são usados testes como os de múltipla-escolha, declarações verdadeiro-falso, questionários com respostas abertas ou fechadas (sim/não), "cloze test" e tradução.

As dúvidas e discussões em torno dos procedimentos mais adequados para avaliar essa compreensão nos levaram a analisar e comparar, neste trabalho, dois desses testes: a *tradução* e o "*cloze-test*".

Ambos foram escolhidos pelos seguintes motivos:

a) A tradução é um teste largamente empregado no Brasil, seja em exames vestibulares, seja em firmas que requerem o conhecimento de uma língua estrangeira, bem como nas universidades, mormente nos exames de suficiência para alunos de pós-graduação, enquanto que o "cloze test" é pouco conhecido e usado;

b) O "cloze test" e a tradução são relativamente fáceis de elaborar, exigindo somente a escolha de um texto adequado aos objetivos do teste, sem a necessidade de preparação de questões (suplementares) sobre o mesmo;

c) A tradução exige mais tempo e um esforço maior por parte do examinando, que deve elaborar toda a resposta, compondo, uma a uma, frases, sentenças e parágrafos; quanto ao examinador, na correção do teste se defrontará com estilos diferentes e tipos diversos de tradução, que vão desde a tradução literal até a tradução livre;

d) A correção da tradução é relativamente subjetiva;* o examinador deve fazer julgamentos, decidir se a resposta é adequada ou inadequada, optar entre conferir uma nota mais alta ou mais baixa. A correção do "cloze test" pode ser objetiva ou subjetiva, dependendo do critério de correção adotado; sendo objetiva,* o examinador é forçado a aceitar decisões elaboradas anteriormente; seu papel é reduzido ao nível de uma máquina, podendo ser substituído por ela.

1.2 HIPÓTESE

Há uma associação positiva entre os resultados do "cloze test" e do teste da tradução, i. é, as classificações dos alunos nos dois testes tendem a ser convergentes.

*Correção subjetiva e objetiva foram assim conceituadas por Pilliner²¹ (1970/21).

1.3 OBJETIVOS

Com este trabalho propusemo-nos a atingir os seguintes objetivos:

- a) apresentar os diferentes testes usados para medir a compreensão da leitura;
- b) discorrer sobre a tradução;
- c) comentar sobre o "cloze test" e sua aplicação;
- d) indicar o confronto entre o "cloze test" e a tradução;
- e) estabelecer correlação entre os dois critérios de avaliação do "cloze test";
- f) analisar os resultados obtidos;
- g) verificar se a hipótese formulada é verdadeira ou falsa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O PROCESSO DE LEITURA

É muito comum a afirmação de que falar e escrever são processos produtivos e ativos, enquanto que ler e ouvir são processos receptivos e passivos. Isso equivaleria a dizer que quando lemos ou ouvimos algo nosso cérebro trabalha como um computador, registrando toda a informação a ele apresentada, sem distorções. Uma brincadeira muito comum, a de recontar uma estória recém-ouvida, já contradiz as afirmações acima. A passagem ouvida e recontada por várias pessoas transforma-se: partes são esquecidas, omitidas, outras exageradas, enfatizadas ou adulteradas e ainda idéias novas próprias do narrador são incorporadas, obtendo-se, assim, um resultado que vai mostrar claramente que ler e ouvir não são exatamente processos receptivos e passivos apenas.

O aspecto ativo da leitura vem sendo cada vez mais destacado pelos pesquisadores.

Segundo Frank SMITH,²⁵ a leitura é um processo de comunicação em que o leitor toma parte ativa.

Considerar que todo texto escrito contém um significado definido que os leitores recebem passivamente é, segundo GOODMAN,⁷ prejudicial à pesquisa da compreensão.

No processo de comunicação há a interação de dois participantes; a informação é transferida do transmissor para o receptor. De certo modo, a tarefa do receptor é mais difícil do que a do transmissor, pois o receptor não só precisa ter habilidades para assimilar a compreensão da língua, equivalentes às habilidades de produção da língua usada pelo transmissor, mas também poderá ter a necessidade de interpretar mensagens que incluem elementos ou conteúdo por vezes estranhos à sua própria experiência. Então a leitura é, principalmente, uma interação entre a linguagem do leitor e a do escritor.

Aprender a falar a língua nativa geralmente precede o aprendizado da leitura.

Segundo GARDNER,⁶ "It has been assumed that meaning comes automatically with decoding. Because a young child has language the meaning is there — somewhere — and can be transferred directly as the reader produces a phonetic transcription of a text" (p.65).

Assim a leitura é considerada como um processo em que o leitor, decodificando os símbolos escritos em equivalentes falados, adquire o significado dos sons falados. Mas, por esse modelo, não se conseguiria explicar, por exemplo, o aprendizado da leitura por surdos e mudos.

Segundo SMITH,²⁵

Not only do fluent readers not convert written words into sounds before they can comprehend writing but that in fact it is generally impossible for them to do so. Fluent reading is accomplished too fast for the translation into sound to occur, and the prior comprehension of meaning is a prerequisite for sounding out many sentences. (p.44)

Tanto em inglês, como também em português, a pronúncia de certas palavras depende da função que exercem na sentença, está identificada com o que vem antes e depois da palavra, como acontece com "read", "toy-factory" e "apelo", nos exemplos abaixo:

- He bought the toy-factory because his child wanted to play with.
- He bought the toy-factory because he was convinced that he could produce the most interesting toys of the world.
- They read a lot of interesting things in these books yesterday.
- They read a lot of interesting things in these books everyday.
- Só depois de muita luta, a decisão: "apelo atendido".
- Só depois de muita luta, a decisão: "apelo, peço ajuda aos amigos".

GARDNER⁶ afirma que a compreensão da leitura não é somente função da capacidade do leitor. Alguns escritores conseguem fazer-se ilegíveis, constituindo, portanto, verdade dizer que ler, para compreender, depende da capacidade do leitor em superar as dificuldades postas em seu caminho por um escritor, e isso nos deixa a uma longa distância de transferir "significados da fala" para a situação de leitura.

As diferentes condições que mostram a oposição entre comunicação falada e escrita também apresentam essa posição insustentável. Certamente ambas, a língua falada e a escrita, têm, em comum, vocabulário e gramática, mas o tipo de linguagem é muito diferente. Na fala, raramente completamos as sen-

tenças da maneira como as completamos invariavelmente na escrita. A linguagem escrita pode ser polida e aperfeiçoada antes que seja lida; por isso, tende a ser mais formal, ponderada e restringida que a linguagem oral.

Os sinais de pontuação usados na escrita são alternativas, não totalmente satisfatórias, para compensar a ausência de contato com a audiência, e a utilização dos aspectos paralingüísticos como gestos, expressões faciais e corporais, tom de voz, etc.

A fala e a escrita exigem diferentes habilidades.

A fala deve ser compreendida imediatamente, pois o ouvinte, geralmente, não pode voltar a um trecho que deixou escapar e nem pode controlar a velocidade com que a mensagem está sendo transmitida. Mas o ouvinte tem algumas vantagens sobre o leitor, ressaltando-se a oportunidade de fazer perguntas, o uso da informação não verbal e a possibilidade de repetir o pensamento do transmissor em sua presença, podendo obter a indicação de até que ponto a mensagem está sendo compreendida.

Então ler para compreender é mais do que a simples atribuição de significado a sons representados pelas convenções gráficas. É, na realidade, uma operação em que o receptor precisa identificar-se com o transmissor, a fim de que ocorra a desejada e indispensável compreensão do conteúdo.

Outros modelos de leitura que se baseiam na afirmação de que a leitura é um processo preciso que consiste em uma exata e detalhada percepção seqüencial de letras ou palavras são rebatidos por GOODMAN,⁷ que considera a leitura um "Psy-

cholinguistic guessing game" envolvendo a interação da língua e pensamento.

Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed tentative decisions are made, to be confirmed, rejected or refined as reading progresses.

More simply stated reading is a psycholinguistic game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening, (....). (p.108)

O leitor vai aplicar, ativamente, o seu conhecimento da língua, sua experiência passada, seu conhecimento do mundo para compreender o que está lendo. Toda sua experiência de vida e toda sua experiência lingüística são ativadas. Então o que o leitor sabe sobre o assunto lido é tão importante para a compreensão quanto o que está contido na página escrita. O próprio leitor fornece boa parte da informação necessária, o mesmo ocorrendo com o ouvinte.

Quando lemos, estamos constantemente fazendo predições sobre o que está escrito a seguir, tentando fazer sentido do que já foi lido e verificando se nossas hipóteses são corretas.

Esse processo fica bem evidenciado quando ouvimos a fala de alguém. Quando conversamos com uma pessoa que fala muito devagar, nós, quase que inconscientemente, completamos

o que o emissor tem a dizer, pois, com base no que foi dito, elaboramos nossa hipótese e não mais nos interessamos em ouvir o que já sabemos.

De acordo com o modelo de SMITH,²⁵ a leitura é caracterizada pelo processamento da informação contida na página escrita, a nível de significado, e não de palavras e estruturas.

A habilidade de juntar letras para formar palavras e mesmo a habilidade de identificar palavras perde sua importância quando se lê para compreender. A própria limitação do sistema de memória não permitiria que se lesse um trecho com compreensão se tivéssemos que obter informação visual para identificar toda letra ou mesmo toda palavra.

O aluno que procurar a primeira palavra no dicionário, que tiver de olhar mais uma ou duas na mesma sentença, pode ter a frustrante experiência de achar que não pode continuar até o fim da sentença porque esqueceu o significado da primeira palavra.

Se tivermos que ler um texto com o auxílio de um dicionário, podemos também verificar que entender uma sentença é mais do que colocar lado a lado os significados das palavras.

Se alguém que não conhece bem o português for ler a sentença "A fazenda que João comprou é própria para a criação de gado", vai somente obter o significado de "fazenda" quando chegar à última palavra; então, provavelmente, estará muito confuso para determiná-lo.

A maioria das palavras, quando isoladas, têm muitos significados, sendo impossível determinar seu significado no

texto sem relacioná-lo com as palavras que a antecedem ou seguem.

Segundo SMITH,²⁵ "The argument is not that the fluent reader is unaware of any of the words in a passage that he has read, but only that he extracts meaning from a sequence of words before identifying any particular ones. I'm saying that comprehension of meaning normally precedes word identification" (p.195).

De acordo com o mesmo autor,²⁴

We are habituated to the notion that the word identification is an all-or-none affair either you see a word or you don't. But it is not the case that a fixed amount of visual information is required to identify words, the amount of visual information required depends on the uncertainty of the reader, that is on the amount of non visual information that he can contribute.

If you don't have enough visual information to identify a word in isolation, you might have enough visual information to identify it in context, just as a letter which is so vague that we could never identify it standing alone may be easily identifiable when it occurs in a word. We identify a letter or a word not when we have accumulated a fixed amount of visual information, but when we make the sub-conscious perceptual decision that we have enough information. (p.77)

Outros exemplos poderiam ainda ser dados, evidenciando o fato de que nos inteiramos da informação contida na página escrita, a nível de significado, quando lemos para compreender.

Se revisamos uma matéria que foi escrita por nós ou da qual conhecemos o assunto, a correção de erros fica extremamente dificultada, muitos erros passarão despercebidos, pois nossa atenção está voltada para o significado e não para

cada palavra individualmente.

SMITH²⁵ define compreensão a obtenção do significado do texto como redução da incerteza, isto é, ler não é criar um significado do nada.

Quando recebemos um texto para ler, várias expectativas são criadas em relação ao resultado da leitura. As alternativas são criadas primeiro de uma maneira geral e vão-se tornando mais e mais específicas no decorrer da leitura.

A compreensão pode ser considerada como um processo que resulta da eliminação de alternativas. Se quisermos saber se o leitor entendeu o significado de um texto, fazemos perguntas para ver se sua resposta exclui todas as alternativas que são incompatíveis com o sentido do texto. Por exemplo, se perguntarmos ao aluno que leu a sentença "O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral": "Quem descobriu o Brasil?", esperamos que a resposta seja: "Pedro Álvares Cabral" e não "Tiradentes" ou "D. João VI".

O número de respostas que um leitor poderia dar seria reduzido a somente uma se a passagem fosse compreendida.

A identificação do significado não é possível, a menos que o leitor seja capaz de fazer uso da redundância gráfica, sintática e semântica, como declara GOODMAN:⁸

Readers utilize not one, but three kinds of information simultaneously. Certainly without graphic input there would be no reading.

But the reader uses syntactic and semantic information as well.

He predicts and anticipates on the basis of this information sampling from the print just enough to confirm his guess of what's

coming, to cue more semantic and syntactic information. Redundancy and sequential constraints in language which the reader reacts to, make this prediction possible. (p.114)

Assim, quanto mais eficiente o leitor se tornar, menos dependerá da grafia e usará mais as indicações semânticas e sintáticas. O leitor fluente vai diretamente das configurações visuais para a compreensão do significado do texto, isto é, ele não fará a identificação de palavras desde que seja capaz de usar a redundância sintática e semântica que existe numa seqüência de palavras.

SMITH²⁵ define o leitor fluente como sendo "a person who can make optimal use of all redundancy in a piece of text" (p.220).

A redundância facilita a leitura e reduz a quantidade de informação visual necessária para se ler, pois as alternativas são eliminadas por indícios não visuais.

Considerando a língua inglesa, se a primeira letra de uma palavra é "t", um leitor com experiência sabe que a letra que seguirá será quase certamente "h", "r", "w" ou uma vogal. As alternativas foram reduzidas e necessitamos de menos informação visual do que se fôssemos ler toda letra individualmente.

Da mesma forma, se a primeira palavra de uma sentença é "we", muito provavelmente um verbo virá a seguir, ficando, assim, as possibilidades reduzidas a uma dentre as várias classes gramaticais.

Vamos observar o seguinte exemplo:

The is going ruin the crop.

O primeiro espaço será quase certamente preenchido por um substantivo e não por um adjetivo, advérbio ou verbo e pode ser qualquer coisa que possa arruinar uma colheita, o que reduz consideravelmente o número de alternativas quanto às palavras que podem preencher essa posição. Para completar o espaço, o leitor deve basear-se na sua criatividade e nos indícios sugeridos pelo contexto. A palavra que falta no segundo espaço só pode ser "to". As possibilidades são limitadas pela expectativa criada pelo leitor e pelas indicações textuais. As palavras "going" e "ruin" e o ambiente de "to" contêm informação suficiente para que possamos infalivelmente prever a resposta correta.

De acordo com LAUDAMATTI,¹⁶ o modelo psicolingüístico de leitura pressupõe o conhecimento da língua e é, portanto, fundamentalmente um modelo de leitura na língua nativa.

Mas este também poderá ser aplicado para o falante não nativo cujo conhecimento da língua é geralmente insuficiente, considerando dois aspectos importantes do modelo psicológico.

"- the reader himself provides most of the necessary information.

- Identification of meaning takes place in terms of units larger than words". (p.96)

Para que esses aspectos possam ser utilizados pelo falante não nativo, LAUDAMATTI^{*16} sugere que a leitura deve ter as seguintes características:

*Laudamatti elaborou essas sugestões considerando uma classe de ESP.

1. Há um objetivo claro e bem definido para a leitura, e esse objetivo determina de que maneira essa leitura é feita (ver item 2.2). Esse objetivo fornece a motivação para a leitura;

2. A informação a ser localizada está relacionada com conhecimentos já adquiridos pelo leitor e este faz um esforço para incorporar a nova informação;

3. O leitor tem alguma idéia sobre a forma e o conteúdo da matéria a ser lida, como, por exemplo, o conhecimento do possível objetivo para o qual o texto foi escrito, conhecimento do autor do texto, sua maneira de apresentar o material, suas atitudes, suas possíveis idiossincrasias, idéia geral do conteúdo, conhecimento de construções que costumam aparecer nesse tipo de texto, bem como dos conceitos que podem aparecer no texto, além da familiarização com as convenções de comunicações usadas.

Essas condições devem ser observadas para todo e qualquer texto a ser lido por um estudante não nativo, levando em consideração uma situação de leitura real, uma situação com que o leitor pode defrontar-se também fora da sala de aula.

Retornaremos aos pontos principais aqui apresentados quando estivermos abordando o "cloze test".

2.2 NÍVEIS E FORMAS DE COMPREENSÃO

Segundo GARDNER,⁶ "Reading takes many forms, and readers read for a variety of purposes". (p.69)

A leitura de um romance, num sábado à noite, para re-

laxar da tensão da semana, é diferente da leitura feita de um relatório que será discutido numa reunião.

Na primeira, estamos simplesmente lendo por entretenimento ou prazer. Como resultado, provavelmente obteremos uma idéia geral do tema abordado, algumas impressões sobre o estilo do autor e, principalmente, saberemos dizer se a leitura foi boa, interessante, monótona etc. Na segunda, deverá haver reflexão e análise crítica, a validade das afirmações contidas no relatório serão testadas e conclusões tiradas.

Segundo SCOTT,²² dependendo de nossos objetivos, de nosso conhecimento da língua e de nosso conhecimento do assunto abordado, podemos destacar três níveis de compreensão:

1. compreensão geral: identificamos o assunto do texto e temos uma idéia geral da abordagem feita pelo autor;

2. compreensão das idéias principais: à compreensão geral soma-se a apreensão das idéias principais, sem se importar com detalhes;

3. compreensão detalhada: à compreensão das idéias gerais, soma-se a apreensão da maioria dos detalhes, até os menos importantes.

Dependendo ainda de nossos objetivos, nossos conhecimentos da língua e do assunto abordado, usaremos diferentes formas de leitura:

a) "passar os olhos sobre o texto": é uma forma de leitura parcial, feita rapidamente, para obter uma informação específica, pois há vezes em que não nos interessa toda a informação contida no texto. A informação procurada pode ser

uma data, um nome, um fato relevante ou a obtenção de impressão geral do material. Portanto, deve-se ter um objetivo bem definido em mente. Esse tipo de leitura envolve habilidades em não tomar conhecimento das partes irrelevantes ao nosso objetivo e selecionar somente aquelas que são relevantes. Quanto maior a familiaridade com o assunto, tanto mais evidente a facilidade de localizar a informação desejada. Passar os olhos sobre o texto é uma habilidade muito útil e corresponde ao nível de compreensão geral da leitura;

b) Ler para obter a idéia principal: A apresentação da idéia principal do material a ser lido é outra habilidade importante para a compreensão. Podemos querer obter a idéia principal de um parágrafo, artigo ou história, saber o significado essencial, o tema central e impressão geral do material. A atenção é concentrada em selecionar e entender as implicações essenciais do texto como um todo. Quando lemos histórias, romances, reportagens em jornais, artigos em revistas ou quando lemos para nos divertir, geralmente lemos para extrair a idéia principal. É uma leitura relativamente rápida, mas isso não quer dizer que ela seja superficial e imprecisa;

c) Ler para a obtenção de detalhes: O objetivo aqui não é lembrar de detalhes isoladamente, mas a apreensão destes, relacionando-os entre si e com a idéia principal, levando em consideração todo o texto. Isso exige uma leitura precisa, relativamente mais lenta, e, às vezes, temos que reler o material para uma melhor compreensão. Geralmente empregamos esta forma de leitura para estudo das ciências;

d) **Leitura crítica:** Quando lemos vários artigos sobre um mesmo assunto, provavelmente encontraremos idéias conflitantes. A verificação e conciliação de tais idéias requerem uma avaliação crítica. Na avaliação crítica, o leitor usará de todo o seu conhecimento sobre o assunto que, provavelmente, lhe dará condições de avaliar se o material lido é aceitável, parcialmente correto, ou se distorce os fatos, como também terá a oportunidade de modificar sua linha de pensamento anterior, baseando-se nas novas evidências apresentadas.

2.3 TESTES QUE MEDEM A COMPREENSÃO DA LEITURA

Na parte que segue abaixo descreveremos alguns testes usados para medir a compreensão da leitura, discutindo suas vantagens e desvantagens, para então apresentar o "cloze test" e o teste de tradução que neste trabalho foram aplicados a alunos e os resultados obtidos, comparados.

2.3.1 Teste de múltipla escolha

O teste de múltipla escolha é um dos mais conhecidos e usados, quando a tarefa é ler e responder perguntas.

A questão de múltipla escolha consiste em uma "pergunta", seguida por um determinado número de "respostas", chamadas alternativas ou opções, sendo que uma delas é a correta; as outras são "distractors", elaboradas para desviar a atenção do examinando mais fraco, i.e., daquele que não entendeu o texto.

A tarefa do examinando é ler o texto, as perguntas e suas respostas e indicar a alternativa correta, com base no texto lido. Portanto, ele terá que localizar, no texto, a área que corresponde à pergunta, analisar o tipo do problema e, então, decidir qual dentre as possíveis respostas é a correta.

O teste de múltipla escolha controla, limita a resposta do examinando, não permitindo que ele escreva o que lhe parece mais conveniente, como no caso de um questionário. O processo é resultante da compreensão, não estando envolvida a habilidade de escrever. A informação é confrontada com o conhecimento adquirido na leitura. OLLER¹⁹ compara o teste de múltipla escolha com perguntas feitas na comunicação oral. Perguntas implicam várias alternativas. Como, por exemplo, em:

- Você vai ao cinema hoje? Sim ou não?
- Você prefere chá ou café?

As alternativas não estão sempre bem definidas como nos testes de múltipla escolha e não se apresentam com o propósito de confundir as pessoas, como o são, explicitamente, nas questões de múltipla escolha. Mas a semelhança existe, as alternativas são oferecidas, implícita ou explicitamente. Segundo OLLER,¹⁹

It would seem that multiple choice tests have a certain naturalness, albeit a strained one. They do in fact require people to make decisions (...) that people are often required to make in normal communications. But this, of course, is not the main argument in favor of their use. Indeed, the strain that

multiple choice tests put on the flow of normal communicative interactions is often used as an argument against them. (p.232)

2.3.1.1 Preparação de um teste de múltipla escolha

Não é qualquer texto que servirá para elaborar um teste de múltipla escolha.

Segundo HEATON,¹⁰ os textos que se baseiam em uma única idéia, ou tema central, são, raramente, apropriados pois, provavelmente, não possibilitarão um número suficiente de questões de múltipla escolha. Os melhores e mais adequados são os que abordam uma série de eventos, fatos ou atitudes e opiniões divergentes.

Segundo OLLER,¹⁹ temas fortes que abordem suicídios, raptos, crimes, temas altamente técnicos, temas que implicam julgamentos morais, culturais ou sociais devem ser evitados, a não ser que exista uma razão específica para que a atenção do examinando não seja desviada do objetivo principal — escolher a alternativa correta — e não haja a possibilidade de o examinando se sentir ofendido pelo conteúdo do texto.

Na elaboração das alternativas, a correta deverá ser claramente correta e os "distractors", razoavelmente plausíveis. Estes, para desviar a atenção do examinando, deverão parecer corretos para aqueles que não entenderam bem o texto lido e tenham dúvidas quanto à resposta certa.

Quanto à forma e conteúdo, devem assemelhar-se à opção certa, para que não seja chamada a atenção sobre esta.

Os itens devem ser construídos de uma maneira tal que a resposta correta não possa ser obtida baseando-se puramen-

te na eliminação das opções obviamente incorretas. (Ver exemplo nº 5, p.23).

HEATON¹⁰ afirma que é muito importante, também, que os itens sejam revisados por outra pessoa, para que a possibilidade de aplicar um item mal elaborado seja reduzida. O número de questões incluídas num teste varia de acordo com o grau de dificuldade, a habilidade a ser testada e o objetivo do teste.

Uma questão de múltipla escolha pode ser considerada bem elaborada quando a pergunta feita se relaciona com a habilidade que se quer avaliar e quando os "distractors" são apropriados em relação à questão.

Elaborar um teste na forma de múltipla escolha é um pouco mais complicado do que simplesmente fazer a pergunta.

Citaremos agora alguns problemas que surgem na elaboração de um teste desse tipo:

1) O escritor inclui a mesma informação de formas diferentes entre as várias alternativas realçando-a, dando, assim, indícios da resposta correta.

When John left the hotel, fine rain was falling. It was cold, and he would rather have stayed with Peter in the warmth of the hotel bedroom. But he had to have a close look at the ships before it grew dark.

41. When John went out,
- a. it was already dark.
 - b. it was raining hard.
 - c. Peter stayed behind with their friend.
 - d. Peter stayed in the hotel.³¹

Em duas das quatro alternativas, C e D, informa-se que "Peter stayed", chamando atenção sobre o fato e dando uma indicação

da resposta correta. Substituindo a alternativa C por outra, como, por exemplo, por "he left his friend worried", este problema deixaria de existir;

2. Outra forma de realçar a resposta correta é incluir o oposto da resposta correta.

People pressed along the gangway. First went her grandmother then her father, then Fenella. There was a high step down on to the deck, and an old sailor in a jersey standing by gave her his dry, hard hand.
(p.9)

55. It was difficult for Fenella to board the boat because
- a. The end of the gangway was higher than the deck.
 - b. The end of the gangway was lower than the deck.
 - c. A sailor was standing in her way.
 - d. No one helped her.³

A inclusão de "b" chama atenção sobre "a" e leva o examinando a suspeitar que uma das duas é a correta, eliminando assim todas as outras alternativas. A alternativa "b" reescrita para "it was too crowded" evitaria esse problema;

3) Evitar escrever "distractors" que possam ser respondidos corretamente, sem referência ao texto, com base em conhecimento prévio.

The Nobel Prizes, awarded annually for distinguished work in chemistry, physics, physiology or medicine, literature, and international peace, were made available by a fund bequeathed for that purpose by the Swedish philanthropist, Alfred Bernhard Nobel.

38. The Nobel Prizes are awarded
- a. five times a year.
 - b. once a year.
 - c. twice a year.
 - d. once every two years.

39. A Nobel Prize would not be given to
- an author who wrote a novel.
 - a doctor who discovered a vaccine.
 - a composer who wrote a symphony.
 - a diplomat who negotiated a peace settlement.
30. Alfred Bernhard Nobel
- left money in his will to establish a fund for the prizes.
 - won the first Nobel Prize for his work in philanthropy.
 - is now living in Sweden.
 - serves as chairman of the committee to choose the recipients of the prizes.³⁰

Como o prêmio Nobel é muito conhecido e divulgado, não há necessidade de ler o texto para responder corretamente aos três itens. Nesse caso, o texto também não é apropriado para a elaboração de questões de múltipla escolha, pois não fornece elementos para apresentação de alternativas que requeiram uma leitura cuidadosa.

4) Fazer a resposta correta mais longa e comprida ou menor e mais sucinta é outra maneira de oferecer indícios para que seja identificada.

Mind you, he does everything else with it, and even in England few horses die with their boots on. (Sorry, shoes). It would, in any case, be long and painful for a horse to die naturally. When a horse does die or is slaughtered, its fate is like that of the cow: almost every part of it is turned into something else. (p.96)

- ii. Most horses are slaughtered
- on their bare feet.
 - for pet food.
 - because this is sometimes better than simply letting them grow old and die.
 - in the same way as cows.⁴

A alternativa "c" chama atenção pelo seu comprimento e, provavelmente, será também marcada como correta pelo examinando que não entendeu o texto lido;

5) Outro problema comum ao escrever "distractors" é incluir alternativas absurdas. Depois de escrever quarenta ou cinquenta alternativas, há uma certa tendência de diminuição do poder de reflexão do escritor.

The pilot hit the water hard. Part of his parachute canopy was torn away, and his life-jacket was ripped and useless, but pockets of air in his flying-suit kept him afloat till the boat reached him. He was hauled aboard unconscious, and in a dreadful condition: his clothes were in shreds, his helmet, oxygen mask, shoes and socks had been dragged off, and he was clearly badly injured. Fortunately one of the fishermen was able to perform some first aid, which probably saved the pilot's life.

- v. The pilot hit the water hard because
- a. he was travelling at such great speed.
 - b. his parachute was not intact.
 - c. he has lost his life-jacket.
 - d. he had no shoes or socks on.⁴ (p.91)

Em primeiro lugar, as alternativas "c" e "d" são altamente improváveis, pois não há uma relação plausível entre o piloto estar sem meias e sapatos ou ter perdido seu salva-vidas e sofrer um choque violento contra a água. Em segundo lugar, se não nos referíssemos ao texto, a resposta "b" provavelmente seria escolhida como correta, pois é a mais lógica das alternativas.

Então a elaboração de um teste de múltipla escolha exige muitos cuidados; todos os itens devem requerer uma leitura cuidadosa do parágrafo a que se referem e ser escritos de uma forma simples, i.e., vocabulário e sintaxe ao nível do texto apresentado, para que o problema continue a ser a interpretação do texto e não das perguntas feitas sobre o mesmo. Os itens devem, também, testar mais do que um enten-

dimento superficial do texto e exigir que o examinando interprete o que leu; as questões que requerem somente que se igualem palavras e frases do texto e da pergunta feita devem ser evitadas. Todas as questões devem apresentar uma resposta absolutamente correta, evitando forçar uma escolha entre duas ou mais alternativas possíveis não devidamente esclarecidas no texto.

2.3.1.2 Vantagens e desvantagens do teste de múltipla escolha

É um dos testes mais simples para se aplicar e corrigir, muito útil, principalmente quando um grande número de pessoas devem ser testadas em pouco tempo e com poucos examinadores.

Assegura objetividade na correção e economia de tempo tanto na aplicação quanto na correção, podendo esta ser feita também por pessoas completamente leigas ao assunto ou por computadores.

Mas, segundo OLLER,¹⁹

anyone who wants to make such tests part of the daily instructional routine must be willing to pay a high price in test preparation and possibly genuine instructional damage. It is the purpose of the multiple choices offered in any field of alternatives to trick the unwary, illinformed or less skillful learner. Oddly, nowhere else in the curriculum is it common procedure for educators to recommend deliberate confusion of the learner — why should it be any different when it comes to testing? (p.256)

Como no teste de múltipla escolha é apresentado ao leitor um conjunto de proposições, sua primeira tarefa é interpretá-las e entendê-las. Se essas proposições devem representar possibilidades de confundir o examinando, então a diferença entre elas não deve ser marcante, e discriminá-las vai exigir que o leitor desvie sua atenção do texto e analise sentenças que lhe são impostas quase como um exercício à parte. O problema pode passar a ser a compreensão dos itens ao invés da compreensão do texto. Se a alternativa correta for óbvia, então as outras alternativas perderiam sua razão de ser.

O teste de múltipla escolha tende a testar quase que exclusivamente os detalhes, as minúcias do texto e pouco a habilidade de definir o tópico de um parágrafo, as idéias principais ou o tema. São abordados mais os aspectos no nível intra-sentencial, sintaxe e léxico, e não o significado intersentencial.

Segundo SCOTT,²³

The test-writer never wants to give much information away and so tends to ask about details where the necessarily-given information will not affect the students's knowledge of the text.

Multiple choice questions will therefore naturally tend towards detail. (p.3)

OLLER¹⁹ cita, de forma sucinta, os passos necessários para a preparação de um bom teste de múltipla escolha, ficando evidenciado o trabalho desgastante na elaboração de questões para este tipo de teste, que o torna impraticável para a maioria das necessidades de sala de aula:

- 1) Obtain a clear notion of what it is that needs to be tested.
- 2) Select appropriate item content and devise an appropriate item format.
- 3) Write the test items.
- 4) Get some qualified person to read the test items for editorial difficulties of vagueness, ambiguity, and possible lack of clarity (this step can save much wasted energy on later steps).
- 5) Rewrite any weak items or otherwise revise the test format to achieve maximum clarity concerning what is required of the examinee.
- 6) Pretest the items on some suitable sample of subjects other than the specifically targeted group.
- 7) Run an item analysis over the data from the pretesting.
- 8) Discard or rewrite items that prove to be too easy or too difficult, or low in discriminatory power. Rewrite or discard non-functional alternatives based on response frequency distributions.
- 9) Possibly recycle through steps (6) to (8) until a sufficient number of good items has been attained.
- 10) Assess the validity of the finished product.
- 11) Apply the finished test to the target population. Treat the data acquired on step (6) by recycling through steps (7) to (10) until optimum levels of reliability and validity are consistently attained. (p.255)

Portanto, o que o teste ganha em facilidade de minis-
tração e correção perde em termos de preparação.

2.3.2 Declarações verdadeiro/falso (V/F)

Este teste consiste em apresentar uma declaração cuja veracidade deve ser avaliada pelo examinando, com base no conhecimento adquirido do texto lido.

Como nos testes de múltipla escolha, o teste V/F requer uma atividade mental interna, em que a informação é confrontada com o conhecimento adquirido na leitura.

Neste tipo de teste, como no caso do de múltipla escolha, há uma preocupação maior com os detalhes na elaboração de questões para que não seja transmitida informação que tenha influência sobre o resto do texto.

2.3.2.1 Preparação de um teste V/F

Textos apropriados para o teste V/F são facilmente selecionados, devendo-se apenas evitar, como nos testes de múltipla escolha, temas que abordem crimes, suicídios, que impliquem julgamentos morais, culturais ou sociais, quando não existe uma razão específica para que a atenção do examinando não se desvie do objetivo do teste, que é verificar a falsidade ou veracidade da declaração. As proposições devem ser elaboradas, tanto quanto possível, de forma clara e sucinta, para que a avaliação da compreensão da leitura não passe a ser uma avaliação da compreensão da proposição.

Deve-se, ainda, evitar a elaboração de itens que possam ser respondidos sem consultar o texto, baseando-se em conhecimento prévio. Exemplo:

A fome é um dos males da humanidade. V/F

Não há necessidade da leitura do texto para obter a resposta correta, pois a proposição é uma "verdade" conhecida universalmente.

2.3.2.2 Vantagens e desvantagens do teste V/F

É um teste simples para aplicar e corrigir. Não exige tantos cuidados na elaboração das questões quanto os itens de múltipla escolha, pois uma questão é representada por uma só alternativa, enquanto que no teste de múltipla escolha toda questão tem obrigatoriamente mais de uma alternativa, geralmente quatro ou cinco.

Segundo HEATON,¹⁰ "not only is the scoring of such test straight forward and quick, but the scores obtained by the testees can be very reliable indices of reading comprehension provided that the items themselves are well constructed and that there are enough of them". (p.108)

Ainda de acordo com HEATON,¹⁰ "in addition to the ease and speed with which the items can be constructed, the great merit of the true/false reading test lies in the ease with which suitable test passages can be selected: a short reading extract, for example, can provide a basis for numerous items". (p.108)

Questões do tipo V/F parecem, de um modo geral, fáceis demais. Tudo o que o examinando deve fazer é preencher uma lacuna com verdadeiro ou falso. A maior objeção a esse tipo de teste surge, exatamente, deste fato.

Segundo HEATON,¹⁰ sendo possíveis somente duas respostas — a verdadeira e a falsa —, o examinando, mesmo que não

leia o texto ou dê uma resposta sem pensar, tem 50% de chance de acertar. Isso pode favorecer as adivinhações.

Medidas podem ser tomadas para amenizar esse aspecto negativo, penalizando o examinando por adivinhações, deduzindo-se um determinado valor para cada resposta errada ou, ainda, determinando que cada resposta errada anule uma certa. O aluno, assim, será forçado a deixar em branco a lacuna se não tiver certeza da resposta correta.

Tais penalidades têm um valor dúbio, pois os alunos que não adivinham, mas marcam simplesmente a resposta incorreta, são prejudicados injustamente pela resposta errada assinalada.

A aplicação de penalidades pode também suscitar insegurança no aluno. O teste pode falhar em discriminar entre os examinandos, uma vez que todos têm 50% de chance para acerto, enquanto que em outros testes essa porcentagem não é tão equilibrada.

O efeito de adivinhação pode ser diminuído se for aumentado o número de itens; mas um número excessivo de itens pode acarretar outro problema, a fadiga, que vai influenciar no desempenho do aluno.

Como no teste de múltipla escolha, a necessidade de apresentar declarações falsas, tentando confundir o aluno, é um fator contrário aos procedimentos recomendados por educadores.

2.3.3 Tradução

HARRIS⁹ em 1969 escrevia: "Translation was formerly one of the most common teaching and testing devices, and it remains quite popular today in many parts of the World".(p.4) Ainda hoje, a tradução é, sem dúvida alguma, um dos testes mais usados no Brasil, principalmente em empresas que requerem o conhecimento de uma língua e, agora, também nos vestibulares. Mas pouco tem sido escrito sobre tradução como teste e existem dúvidas quanto ao "o que" é realmente testado ao aplicá-lo.

A tradução, obviamente, testa, de uma maneira ou de outra, certas habilidades no uso da língua, mas não é fácil determinar exatamente quais são essas habilidades.

Alguns cursos de pós-graduação, na Universidade Federal do Paraná, em exames de suficiência testam a compreensão de texto em seus alunos, em inglês e francês, exclusivamente por intermédio de uma tradução da segunda língua para o português, usando um texto científico específico da área. Alguns membros da banca desses exames, por exemplo, discutindo o assunto, sentiram que, freqüentemente, os alunos entendiam o texto de uma maneira geral ou assimilavam o sentido dos pontos principais, entretanto fracassavam em traduzir o texto de forma satisfatória. Esses fatos ocorrem porque tradução é muito mais do que simples habilidade lingüística, ou compreensão de textos.

Para fazer uma tradução, o tradutor deve estar profundamente integrado no espírito da língua que traduz e para a

qual traduz, a fim de que possa captar, além do conteúdo estritamente lógico, o tom exato, os efeitos indiretos, as intenções ocultas do autor e conhecer a cultura do povo da língua em questão no tempo em que foi escrita a obra.

Palavras que se referem a ideais políticos e éticos, ou a estados emocionais, tendem a possuir significados muito diferentes conforme a cultura (KOLERS¹³, p.303).

Existe uma correlação entre o conhecimento da língua e a capacidade de traduzir, mas nem toda pessoa que conhece e fala bem as línguas envolvidas é um tradutor eficiente.

Segundo LADO,¹⁴ a habilidade de traduzir é uma arte. ela requer um talento e um treinamento especial.

HEATON¹⁰ escreve que "Translation is a special skill in its own right and involves language tasks which students are not capable of attempting before a certain level of proficiency in the target language". (p.186)

Traduzir é muito difícil, porque, geralmente, não há uma correspondência exata entre duas línguas. Uma palavra, expressão ou frase do original podem ser, freqüentemente, transportadas de duas maneiras, ou mais, sem que se possa dizer qual delas é a melhor.

Segundo VYGOTSKY,³² "A word in a context means both more and less than the same word in isolation: more because it acquires new content; less, because its meaning is limited and narrowed by the context". (p.206)

KOLERS¹³ afirma que a maioria das palavras, numa língua, e muitas de suas seqüências gramaticais têm mais de um significado e as suas interpretações dependem do contexto lingüístico em que são usadas. Uma razão pela qual um dicio-

nário e uma gramática não são suficientes por si sós.

Tomemos, como exemplo, a palavra "dog". Essa palavra tem seu correspondente em todas as línguas se é aplicada a um membro da espécie canina, mas não em "dog-fish", "dog-ear", "dog-cart", "to rain cats and dogs", "to throw to the dogs", etc.

Considerando o problema das formas sintáticas, a estrutura de uma sentença, numa língua, nem sempre corresponde à estrutura na outra língua. Se seguirmos a ordem das palavras num texto em inglês, por exemplo, obteremos uma sentença com sentido e gramaticalmente correta em português?

Se vertermos para o português a sentença "This exhibition received a great deal of attention in the press for though the pictures were supposed to be the work of famous artists, they had in fact been painted by Dickie",² palavra por palavra, certamente obteremos uma sentença sem sentido.

Algumas traduções do texto supra, feitas por alunos do 1º ano de Letras, em pauta, mostram que são muitas as dificuldades encontradas:

- A exposição recebeu muita atenção da imprensa, porque as pinturas seriam supostamente trabalho de famosos artistas, embora tivessem sido pintadas de fato por Dickie.
- Essa exibição recebeu muitas atenções da imprensa, pois, enquanto as pinturas deveriam ser trabalhos de artistas famosos eles teriam, na verdade, sido pintados por Dickie.
- Esta exibição recebeu grande atenção da imprensa, embora os quadros eram para ter sido trabalhos de artistas famosos, de fato, eles haviam sido pintados por Dickie.

- Esta exibição recebeu da imprensa uma grande atenção por causa que as pinturas eram supostas serem trabalhos de artistas famosos, mas, na verdade, elas eram pintadas pelo próprio Dickie.
- Esta exibição recebeu uma grande atenção na imprensa, pensando que os quadros eram de grandes artistas famosos, eles tinham de fato pintado para Dickie.

Os problemas mostram que, muito mais que a equivalência de palavra por palavra na tradução, o tradutor, além do indispensável conhecimento dos dois idiomas, precisa, sobretudo, de imaginação. Tradução é também uma atividade criativa.

O teste de tradução é fácil de preparar. As restrições ao texto são função dos objetivos do teste, do conhecimento da língua, da cultura da língua não nativa e da idade do examinando.

Temas altamente técnicos, violentos, que implicam julgamentos de fundo moral e cultural devem ser evitados para que não seja desviada a atenção do teste em si ou venham a favorecer alguns e prejudicar outros, influenciando no resultado final.

Um texto muito longo tornar-se-á cansativo, podendo influir negativamente no desempenho do examinando.

Ao aplicarmos um teste de tradução para medir a compreensão da leitura, pretendemos avaliar se o examinando entende e transmite com exatidão, de uma língua para outra, a informação recebida. Mas avaliar uma tradução não é uma tarefa fácil. Como afirma HARRIS,⁹ a tradução é extremamente difícil de ser avaliada. O examinador espera por uma tradução literal, palavra por palavra, ou por uma tradução mais

livre, que capte o tom original de acordo com o espírito da obra. Mas escrever de acordo com o espírito da obra está, certamente, além do poder da maioria dos estudantes nas universidades, e, além do mais, o examinador estará fazendo julgamentos estéticos que são notoriamente subjetivos.

Quando traduzimos, podemos escolher os equivalentes lexicais apropriados, mas deixando de fazer os necessários ajustamentos morfológicos para determinadas palavras pode resultar em pouca atenção à ordem das mesmas ou omitir o uso de alguma expressão idiomática (ver exemplos p.32-3). A tradução, por vezes, resulta inapropriada, incorreta, incompleta, não gramatical, atingindo até o absurdo.

Na correção pode, então, acontecer que ao estudante que se omite na resolução de um problema de tradução surgido, deixando espaços em branco na sentença, seja conferida uma nota mais alta do que ao estudante que tentou resolvê-lo, mas não foi feliz, por ter modificado um pouco o sentido da sentença.

De acordo com HEATON,¹⁰

many tests of translation tend to be unreliable because of the complex nature of the skills involved and the subjectivity of scoring. In too many instances, the unrealistic expectations of examiners of translation manifest themselves in highly artificial sentences and literary texts set for translation. The testee is expected to display an ability to make fine syntactical judgements and appropriate lexical distinctions — an ability which can only be acquired after achieving a high degree of proficiency not only in English and the mother tongue but also in comparative stylistics and translation methods. (p.187)

A correção da tradução é altamente subjetiva. Algumas precauções podem ser tomadas para delimitar o campo e diminuir o problema da subjetividade na correção:

a) o importante é identificar o significado do original, a nível de contexto, i.e., sentença ou parágrafo, e não a palavra como unidade, levando em consideração o texto como um todo;

b) o tradutor deverá ter a oportunidade de absorver toda a idéia, o pensamento do texto, na língua do original, antes de formular a idéia equivalente na língua para a qual está vertendo.

Palavras, frases, sentenças isoladas do contexto podem não fazer sentido e dar margem a várias interpretações. Por exemplo, a sentença "este título venceu", isolada, pode ter mais de uma interpretação, o que não acontece quando inserida num contexto.

A tradução tende a avaliar a compreensão detalhada, abrangendo tanto as idéias principais como os detalhes menos importantes. Ela exige uma leitura lenta, precisa e quase sempre uma releitura para melhor compreensão.

2.3.3.1 Vantagens e desvantagens da tradução

Ao responder a um teste de tradução, o examinando estará lidando com o próprio texto em questão, sua atenção não é desviada do mesmo como nos testes de múltipla escolha e declaração V/F, onde há a necessidade de examinar as alternativas.

O teste de tradução é fácil de preparar e aplicar, como foi dito anteriormente, mas causa problemas quando chegamos à correção. Muitos testes de tradução tendem a não ser confiáveis por causa da natureza complexa das habilidades envolvidas e a subjetividade da correção.

Os critérios e padrões para julgar traduções, segundo HARRIS,⁹ estão na dependência do gosto do indivíduo, podendo resultar num tipo de teste em que não se pode confiar, particularmente quando um grande número de estudantes requerem muitos examinadores.

Por ser a tradução também uma atividade criativa, não podemos apontar como ideal uma única tradução de um determinado texto. Haverá muitas traduções boas, mas não a tradução ideal de um original, pois a habilidade de traduzir requer muito mais em termos intelectuais e culturais do que conhecimentos lingüísticos e envolve um entendimento profundo de aspectos sócio-culturais.

2.3.4 "Cloze test"

A técnica do "cloze" foi introduzida em 1953 por Wilson TAYLOR,²⁹ que é também responsável pelo cunho da palavra "cloze".

Esta técnica consiste em retirar palavras de um determinado texto, criando espaços em branco, que deverão ser preenchidos pelo leitor.

O princípio é baseado na teoria da Gestalt, do fechamento ("closure"), que se refere à tendência do indivíduo de

completar, por exemplo, um círculo incompleto ou uma forma familiar. Recompôr um texto mutilado preenchendo as lacunas é, segundo a noção de Taylor, um caso especial de fechamento — daí o nome "cloze".

No "cloze test" o leitor deve restaurar a mensagem, completando as lacunas, o que é muito parecido com o que ouvintes ou leitores fazem naturalmente, de qualquer forma, em situações normais em que a má qualidade da impressão, erros de datilografia, barulho, outras vozes, interrupções, repetições, hesitações interferem na recepção.

Um falante nativo consegue interpretar uma mensagem, nessas condições, fazendo uso de indícios sugeridos pelo contexto.

Nas línguas naturais, conforme SPOLSKY,²⁶ são usados mais elementos do que teoricamente necessários; são redundantes e muitos desses elementos podem ser omitidos, sem quebrar a comunicação.

A redundância pode parecer um esforço desnecessário, mas ela reduz a possibilidade de erro e permite a comunicação quando há interferência.

Um falante não nativo e que não conhece bem a língua, ao receber uma mensagem incompleta, vai sentir grandes dificuldades em entendê-la. Ele necessita de toda a redundância normal e esta, às vezes, não é suficiente. (SPOLSKY²⁶)

Portanto, a redundância é um elemento útil e importante na medida em que o indivíduo seja capaz de tirar vantagem dela. Se o indivíduo não conhece a estrutura da língua, ou não tem sensibilidade nenhuma sobre o que vai ler ou ouvir, a redundância não é muito útil (AITKEN¹).

Consideremos os seguintes exemplos:

1. Hello! _____ do you _____?

O leitor, provavelmente, não terá dificuldade em completar os espaços em branco, porque o trecho é altamente redundante. Ao ler "Hello", o leitor cria a expectativa do que vem a seguir, com base em pouquíssima informação textual.

2. DÓ, _____, mi, _____, sol, _____, _____.

3. We hold these _____ to be self-evident that all men are _____ equal, that they are _____ by their Creator with certain unalienable _____, that among these are, life, liberty, and the pursuit of _____.²⁸

A seqüência (2) e a sentença (3) também são altamente redundantes para quem tem, respectivamente, algum conhecimento de música ou conhece o discurso da Declaração da Independência, de Thomas Jefferson. Se o leitor não tem conhecimento nenhum de música e nunca ouviu falar no discurso de Thomas Jefferson, então as lacunas se tornarão extremamente mais difíceis para completar.

4. He finds that students _____ were easy to teach, because they succeed in _____ everything they had been _____ into practice, hesitate when confronted with the vast untouched area of English vocabulary and usage which falls outside the scope of basic of basic textbooks.⁶

A reposição das palavras que faltam no texto supra depende do conhecimento gramatical e das referências lexicais contextuais. O leitor pode, facilmente, deduzir que a sen-

tença se refere ao ensino do Inglês e, além do mais, menciona um problema que envolve esse ensino. Com base nas indicações semânticas e sintáticas, o leitor pode concluir, conscientemente ou intuitivamente, que a primeira lacuna pede o pronome relativo "who" para subordinar a oração que segue à que precede.

Sabendo que o gerúndio é quase sempre usado depois de uma preposição e que este é necessariamente usado quando antecedido por verbos que incorporam uma preposição, a segunda lacuna só poderá ser preenchida por um gerúndio ("putting").

Um verbo no particípio passado é exigido na terceira lacuna para completar a frase verbal "had been _____." ("taught").

GOODMAN⁸ descreve o processo receptivo da linguagem da seguinte maneira:

The receptive process does start with the phonological or graphic display as input, and it does end with meaning as output, but the efficient language user takes the most direct route and touches the fewest bases necessary to get to his goal. He accomplishes this by "sampling", relying on the redundancy of language, and his knowledge of linguistic constraints. He "predicts" structures, "tests" them against the semantic context which he builds up from the situation and then "confirms" or disconfirms as he processes further language. Receptive language processes are cycles of sampling, predicting, testing and confirming. The language user relies on strategies which yield the most reliable prediction with the minimum use of the information available.
(p.136)

Da mesma forma, segundo OLLER,¹⁹ ao completar as lacunas de um "cloze test", o leitor deve idear a palavra que vai

preencher o espaço e completar a mensagem. Ele formula hipóteses ou expectativas sobre a informação que vem a seguir, colhendo todas as informações de que dispõe. Adiante, ao recolher as seqüências que se sucedem, o leitor confirma, ou desconfirma, essas hipóteses. Se elas não são confirmadas, ele rejeita ou revisa suas expectativas, formando uma nova hipótese. Da mesma forma, na leitura de um texto, o examinando aplicará ativamente o seu conhecimento da língua, sua experiência passada, seu conhecimento do mundo. (ver p.8)

Um leitor que consegue preencher corretamente um grande número de lacunas "might be regarded as a person who has acquired more information from reading the words that are present". (SMITH²⁵, p.193)

O "cloze test" foi introduzido por Taylor como um instrumento para julgar o grau de dificuldade de textos para falantes nativos. A partir de então, muitas experiências foram realizadas, abrindo novas perspectivas para sua utilização, não só para falantes nativos como também para falantes não nativos. O próprio Taylor, em 1956, propôs seu uso como um teste de compreensão da leitura.

Outras aplicações, como avaliar a eficácia do ensino, o domínio da língua, foram pesquisadas por diversos autores.

LAPKIN & SWAIN¹⁵ aplicaram o "cloze test" em francês e inglês, para medir o domínio da língua de crianças, num programa de educação bilíngüe, no Canadá, e encontraram uma correlação forte entre essa técnica e outras habilidades, como conhecimento de vocabulário, compreensão de leitura, emprego das letras maiúsculas, pontuação e ortografia. Com base nos resultados obtidos, sugeriram que a técnica do "cloze"

fornece uma medida econômica, válida e confiável do domínio da língua.

OJERINDE,¹⁸ baseado em resultados obtidos em seus estudos, também concluiu que essa técnica fornece uma medida válida, quando mede o domínio da língua inglesa, de crianças bilíngües, falantes de yoruba (uma das línguas mais faladas no Oeste da África) e de inglês.

OLLER, ATAI & IRVINE,²⁰ STUBBS & TUCKER,²⁷ AITKEN,¹ em suas pesquisas, encontraram consideráveis índices de correlação entre o "cloze test" e outros testes que avaliam o domínio do inglês como língua estrangeira.

O "cloze test" pode, também, ser adaptado para um teste de múltipla escolha. Depois de escolhido o texto, retiramos, por exemplo, cada quinta palavra e repomos as lacunas com várias alternativas, como segue:

Black students in Urban (1) _____ (A) Europe is an
(B) America
(C) New Guinea
(d) Canada

attempt to (2) _____ (A) find, information to Urban
(B) provide
(C) include
(D) take

Canadians (3) _____ (A) which engage in educational
(B) while
(C) who
(D) to

transactions (4) _____ (A) with members of this
(B) on
(C) to
(D) by

ethnicity (....) (OLLER¹⁹, p.236)

JONZ¹² elaborou um "cloze test" de múltipla escolha que foi aplicado, por experiência, como complemento de um "established placement examination" numa grande universidade no Leste dos Estados Unidos. Uma correlação considerável foi determinada entre o "cloze" e os subtestes de exame elaborados por essa Universidade.

JONZ¹² afirma que "the study provides evidence for the feasibility of vastly reducing the time spent in placement testing in established English as a second language program without sacrificing the quality of the information derived from that testing". (p.255)

Segundo JONZ¹² o "cloze test" de múltipla escolha é fácil de ministrar e corrigir.

O "cloze test" não é só aplicado na forma "ler e completar", mas também na forma "ouvir e completar". Mas existem algumas diferenças entre os dois tipos supracitados. No texto escrito, o examinando pode utilizar o contexto dos dois lados da lacuna, enquanto que no "cloze test" oral geralmente o examinando só pode basear-se no contexto que precede a lacuna. Essa diferença pode ser minimizada, permitindo que o examinando ouça o texto completo uma ou duas vezes antes de começar a preencher as lacunas. Mas, de acordo com OLLIER,¹⁹ ambos os testes exigem do examinando o conhecimento e utilização das imposições do contexto como um todo.

2.3.4.1 Construção do "cloze test"

A construção de um "cloze test" é uma operação simples. Alguns fatores devem ser considerados: a escolha do texto; a definição do procedimento a ser adotado na eliminação das palavras; o preparo das instruções.

2.3.4.1.1 Escolha do texto - O tipo do texto a ser escolhido vai depender do objetivo do teste. Na escolha de material apropriado para avaliar a compreensão da leitura, o domínio da língua ou o grau de dificuldade do texto, deve-se levar em conta o nível do aluno. Evitar a escolha de textos com um número insuficiente de lacunas ou ainda, como nos testes de tradução, declarações V/F e de múltipla escolha, evitar textos que abordem assuntos conflitantes, como religião, política, textos que requerem conhecimento técnico específico, acessíveis somente a alguns indivíduos, a não ser que exista alguma razão especial, como, por exemplo, um objetivo do curso de discutir temas políticos. (OLLER¹⁹)

Portanto, para escolher o texto, o professor deve considerar o objetivo do teste, o interesse do aluno e do curso.

2.3.4.1.2 Definição do procedimento a ser adotado na eliminação das palavras do texto - Escolhido o texto, determina-se o procedimento a ser adotado na eliminação das palavras.

O procedimento mais usado para o "cloze test" é o seguinte: eliminar toda enésima palavra, deixando espaços de igual comprimento até obter o número de lacunas desejado. Co-

meça-se a contagem em uma palavra mais ou menos no início do texto e elimina-se, então, toda enésima palavra. Por exemplo, se cada sétima palavra foi eliminada nas primeiras sentenças, então cada sétima palavra deve ser retirada até o fim do texto. Geralmente os testes são construídos deixando-se a primeira sentença intacta, começando a contagem em qualquer palavra na segunda sentença do texto. Alguns autores também têm deixado uma ou mais sentenças intactas no final do texto. Os intervalos mais freqüentemente usados e preferidos são os de cada 5ª, 6ª e 7ª palavra. (OLLER¹⁹)

Outro procedimento consiste em eliminar palavras não seguindo uma contagem rígida, mas atendendo a certos critérios. Por exemplo, retirar só palavras como substantivos, adjetivos, advérbios ou ainda só eliminar as chamadas "function words", como preposições, conjunções, artigos, etc.

É também possível usar o método da enésima palavra, mas de forma arbitrária. Em vez de simplesmente eliminar rigidamente toda enésima palavra, usa-se a técnica de contagem só como base. Assim, é comum pular itens como nomes próprios, datas e outras palavras que são consideradas excessivamente difíceis para repor.

Essa técnica não se justifica se as palavras podem ser deduzidas do resto do texto. Segundo OLLER,¹⁹ deve-se tomar cuidado com esta última alternativa: "When the test constructor begins to edit many items in a text, however, he should be aware of the fact that the 'cloze test' thus derived is not necessary apt to generate the usual reliability and validity". (p.346)

2.3.4.1.3 Preparo das instruções - As instruções para os indivíduos que respondem ao teste devem ser claras e precisas, para que não haja margem de dúvidas, isto é, para que o aluno entenda exatamente o que se quer que ele faça, e, dependendo do seu nível, a formulação pode ser feita na língua nativa. Segue um exemplo de como essas instruções poderiam ser aplicadas:

Do texto abaixo foram retiradas palavras que devem ser respostas, seguindo as instruções:

- a) Leia todo o texto e tente entendê-lo.
- b) Preencha as lacunas usando somente uma palavra.
- c) Se houver dúvida quanto à palavra que foi retirada, coloque a que achar mais apropriada ao contexto.
- d) Contrações como "I've" ou palavras escritas com hífen, como "rate-book", são contadas como uma só palavra.

Exemplo: I'm _____ with a friend _____ the weekend. As palavras que preenchem corretamente a lacuna são "staying" e "for".

2.3.4.2 Métodos de correção do "cloze test"

A correção dos "cloze tests" tem sido feita de várias maneiras:

Um dos métodos mais comuns é aceitar como correta somente a palavra exata; aquela que foi eliminada do texto. Também muito comum, principalmente ao se testar o inglês como língua estrangeira, é o método da palavra aceitável; aceita-se como correto um sinônimo da palavra eliminada ou qualquer palavra adequada ao contexto.

Usar o método da palavra exata pode ser muito rigoroso e inibir a criatividade do leitor. Na sentença "It is impossible to _____ the importance of a machine of this sort, (...)", a palavra que preencheria a lacuna, de acordo com o escritor, é "assess". Mas outras alternativas existem, como "evaluate", "measure", que seriam consideradas incorretas da mesma forma como respostas do tipo "give", "have", "vary", "meet".

O método da palavra aceitável é subjetivo, pois vai depender daquilo que cada um considerar como palavra adequada ao contexto e, portanto, pode deixar dúvidas quanto à credibilidade dos resultados obtidos.

Mas essas dúvidas podem ser dirimidas pelos altos índices de correlação obtidos entre os dois métodos. Por exemplo, os "cloze tests" aplicados por LAPKIN & SWAIN,¹⁵ na pesquisa citada na p.40, foram corrigidos pelos dois métodos: o método da palavra exata (somente as palavras exatas são consideradas) e o método de "total scores" (palavra exata + palavra aceitável são consideradas).

Não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os dois métodos, sendo que a correlação obtida entre ambos, no teste de inglês, foi 0,92 para estudantes de francês e 0,94 para estudantes de inglês. LAPKIN & SWAIN¹⁵ chegaram então à seguinte conclusão: "This suggests that if a cloze test is to be used as a summative tool in program evaluation, the exact method of scoring can be used as a means of evaluating linguistic performance with little or no loss of information". (p.284)

Outro método de correção do "cloze test", conhecido como "clozentropy", consiste em avaliar as respostas de falantes não nativos, de acordo com respostas dadas por falantes nativos, para o mesmo teste. Por exemplo, se a lacuna em "It is impossible to _____ the importance of a machine of this sort (...)" fosse preenchida por grande parte dos falantes nativos com "assess", então um peso maior seria dado a essa resposta na avaliação dos falantes não nativos. Esse método torna-se, de certa forma, impraticável pela dificuldade da obtenção das respostas de falantes nativos.

Conforme OLLER,¹⁹ a escolha de um ou outro método de correção deve depender de nossos objetivos na análise das notas obtidas. Se desejarmos trabalhar com o resultado global do teste, como, por exemplo, julgando o grau de dificuldade de material de leitura, ou avaliando o domínio da língua de falantes não nativos, o método da palavra exata pode ser usado sem que haja uma significativa perda de informação. Mas se a intenção é examinar o desempenho do examinando em determinados itens do teste, provavelmente o método da palavra adequada ao contexto é mais aconselhável.

2.3.4.3 Vantagens e desvantagens do "cloze test"

O "cloze test" é um teste fácil de preparar, administrar e corrigir.

A correção do teste pelo método da palavra exata pode até ser feita por pessoas sem nenhum conhecimento de inglês. Pelo método da palavra aceitável, a correção é um pouco mais trabalhosa, pois ela se torna subjetiva.

Assim como na tradução, é difícil imaginar alguém completando um "cloze test" corretamente sem entender o que está lendo. Ao preencher as lacunas, baseando-se em indícios semânticos, sintáticos e lexicais sugeridos pelo contexto, o leitor não tem sua atenção desviada do texto. O leitor está lidando com o próprio texto em questão.

Ao usar o "cloze test" como um instrumento para medir a compreensão da leitura, exige-se do leitor mais uma habilidade, a de escrever. Então o examinando deve também produzir. Se, por exemplo, na sentença "For instance, they can provide information on the best way to _____ traffic accidents" a lacuna for preenchida com uma palavra como "evitate", que não é inglesa (foi simplesmente transportada do português para o inglês), esta será considerada errada.

Mas para a habilidade de compreensão da leitura não existe diferença entre "evitate" e "prevent" (a palavra que preencheria corretamente a lacuna), pois, com ambas, houve compreensão total da sentença. Talvez esse problema fosse minimizado se ao examinando se permitisse preencher as lacunas em português ou inglês na avaliação da compreensão da leitura.

Ao resolver um "cloze test", o leitor aplica os mesmos princípios que quando lê ou ouve a fala de alguém.

Segundo GOODMAN,⁷ a habilidade de antecipar algo que não foi visto é vital quando se lê, do mesmo modo como a habilidade de antecipar o que não foi ouvido é vital quando se ouve a fala de alguém. Da mesma forma podemos afirmar que a habilidade de antecipar algo que não foi visto é vital para completar um texto mutilado.

3 O EXPERIMENTO

O intento do presente trabalho foi comparar dois testes, o da tradução e o "cloze test", aplicados aos mesmos alunos, para verificar se ambos apresentam os mesmos resultados.

3.1 MATERIAL E MÉTODOS

Este experimento foi realizado em abril de 80, aplicando-se dois testes, a tradução e o "cloze test" (em anexo), em alunos de três turmas do 1º ano do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná.

Cada teste recebeu um prazo de 60 minutos para ser resolvido, ocorrendo, em sua aplicação, uma semana de intervalo. A amostra da pesquisa contou com um total de 35 alunos, depois de eliminados os resultados daqueles que deixaram de responder a um dos testes supracitados.

Os alunos não tiveram conhecimento prévio do tipo de teste a que seriam submetidos, mas foram cientificados de que os resultados obtidos se destinariam à realização de um trabalho de pesquisa.

Os textos para a preparação dos testes foram selecionados do livro *Developing Skills*,² que se destina ao uso para o

nível intermediário de conhecimento da língua.

O texto utilizado para o "cloze test" foi "Automation", com um total de 386 palavras organizadas em 21 sentenças, de onde concluímos que cada sentença tem, em média, aproximadamente 18 palavras.

"A Lovable Eccentric", o texto escolhido para aplicar a tradução, tem um total de 346 palavras e 20 sentenças, sendo que, em média, cada sentença tem aproximadamente 17 palavras.

As sentenças complexas predominam em ambos os textos. Quanto aos verbos, o infinitivo, o presente simples e o passado simples são os tempos mais usados. O presente simples é dominante no texto "Automation", enquanto que o passado simples o é em "A Lovable Eccentric". A voz ativa predomina em ambos os textos.

Após examinarmos os dois textos, chegamos à conclusão de que eles se equivalem quanto ao nível exigido do aluno, pois não apresentam diferenças marcantes no que se refere às estruturas empregadas.

No "cloze test", a primeira sentença foi deixada intacta; a partir da segunda foi eliminada sistematicamente toda sétima palavra, para que obtivéssemos um total de 50 lacunas a serem preenchidas pelo examinando.

Nas instruções dadas aos alunos foi especificado que os espaços em branco, todos do mesmo comprimento, poderiam ser preenchidos, única e exclusivamente, com uma palavra.

Os alunos foram aconselhados a ler todo o texto antes de iniciar a reposição das palavras que estavam faltando e, em caso de dúvida ou dificuldade, a tentar adivinhar, isto é,

a completar a lacuna com a palavra que lhes parecesse mais adequada ao contexto.

Todas as instruções foram dadas na forma escrita, acompanhadas de um exemplo que mostrava o que deveria ser feito. As mesmas instruções foram também lidas e comentadas em voz alta.

Foi permitido um tempo de 50 minutos para a realização do teste.

Na tradução, o examinando foi aconselhado a, em primeiro lugar, ler todo o texto, para, em seguida, iniciá-la a partir do 2º parágrafo. O 1º parágrafo foi deixado intacto, com intuito de reduzir o material a ser traduzido, tornando o teste menos longo e cansativo.

Foi permitido um tempo de 50 minutos para a resolução do teste.

3.2 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA AS CORREÇÕES DOS TESTES

A tradução e o "cloze test" foram corrigidos segundo critérios adotados para cada um.

3.2.1 Critérios adotados para a correção do "cloze test"

O desempenho do aluno no "cloze test" foi julgado de duas formas distintas, pelo método da palavra exata e pelo método da palavra aceitável.

A. Para o método da palavra exata foram determinadas duas condições, sendo-lhes atribuídos os pesos abaixo discriminados:

A.1 Somente a palavra exata, a que foi eliminada do texto, será considerada correta e a ela conferido **valor dois**;

A.2 A qualquer outra palavra será conferido **valor zero**.

B. Para o método da palavra aceitável foram determinadas três condições, sendo-lhes atribuídos pesos como segue:

B.1 À palavra exata, a um sinônimo ou a outro item que preserve o significado do contexto foi dado **valor dois**;

B.2 À palavra que satisfizesse as exigências da sentença, mas não conservou exatamente o mesmo significado desta ou não foi adequada ao texto como um todo, e bem assim à palavra que preservou a intenção do texto, mas que foi usada com a forma lexical ou morfológica incorreta, foi dado **valor um**;

B.3 À palavra que não satisfizesse a nenhum dos dois itens acima foi conferido **valor zero**.

3.2.2 Critérios adotados para a correção da tradução

Na tradução, o texto foi dividido em sentenças e a cada uma delas foram conferidas notas de 0 a 10, conforme critérios citados a seguir. Estes foram baseados nos critérios

adotados para a correção da tradução no vestibular da UFPR, de 1980.

Nota 10: quando houve total compreensão da sentença; o estilo e a técnica de tradução não tiveram influência no julgamento do desempenho do aluno;

Nota 8: quando houve compreensão da sentença, mas algumas palavras foram deixadas em branco ou surgiram pequenos erros, sem afetar seriamente o significado; erros repetidos ou as mesmas palavras deixadas em branco contam apenas uma vez;

Nota 6: quando ocorreram erros na tradução da sentença, tanto de palavras como de estrutura, modificando ou distorcendo o significado;

Nota 4: quando a sentença traduzida resultou, proporcionalmente, mais errada do que certa ou não teve sentido completo, demonstrando que não houve compreensão da mesma;

Nota 2: quando o significado da sentença se apresentou quase totalmente errado, aparecendo apenas pequenos trechos que ainda conservaram o sentido da sentença no original;

Nota 0: quando não houve compreensão alguma da sentença ou a sentença foi deixada em branco.

Ainda, às sentenças de 01 até 15 palavras foi atribuído peso 1; de 16 até 25 palavras peso 1,5, e de 26 até 35 palavras peso 2. A nota final do teste foi calculada através da média aritmética ponderada dos valores obtidos para cada aluno.

4. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS - COMPARAÇÃO DOS TESTES

Os resultados obtidos pelos alunos nos testes de tradução e "cloze test" serão apresentados e as comparações entre eles feitas através do coeficiente de correlação de postos de Spearman (r_s).

Esse coeficiente de correlação determina o grau de associação entre variáveis ordinais, variáveis às quais é possível atribuir postos ou "graduação" a partir da presença de uma característica particular. (Jack LEVIN¹⁷)

O coeficiente de correlação computado foi submetido a um teste de significância, para determinar se é plausível concluir pela associação dos atributos na população representada pela amostra.

Apresentaremos, também, as notas obtidas pelos alunos no "cloze test", segundo os dois métodos de correção adotados (citados nas páginas 51-53), o da palavra exata e o da palavra aceitável, e determinaremos a correlação entre esses dois métodos usando o coeficiente de correlação de postos de Spearman (r_s).

O coeficiente de correlação computado será submetido a uma prova de significância.

Após calculados os coeficientes de correlação e verificada a significância das associações, determinaremos o coeficiente de determinação (d), que expressa a variação comum entre as duas variáveis.

4.1 RESULTADOS DO "CLOZE TEST" E DA TRADUÇÃO

Podemos, inicialmente, visualizar, pelo diagrama de dispersão (Figura 1), a maneira pela qual os valores das duas variáveis X ("cloze test") e Y (tradução) se distribuem ao longo da faixa dos possíveis resultados.

A variável X localiza-se no eixo horizontal e a variável Y, na vertical do sistema cartesiano de eixos ortogonais.

Esse diagrama de dispersão nos dá a relação entre "cloze test" (X) e tradução (Y), sendo que todos os pontos obtidos resultam da intersecção dos dois escores — notas da tradução e do "cloze test" — relativos a cada um dos examinandos. Pelo gráfico da Figura 1, observamos que se a nota do "cloze test" aumenta, aumenta também a nota da tradução.

No Quadro 1 estão relacionados os resultados obtidos na tradução (representados por Y) e no "cloze test" (representados por X), sendo que as notas do "cloze test" são as obtidas pelo critério de correção da palavra aceitável. As notas na tradução variaram de 0,2 a 9,4 e as do "cloze test", de 1,1 a 7,8, sendo adotada a escala de 0 a 10.

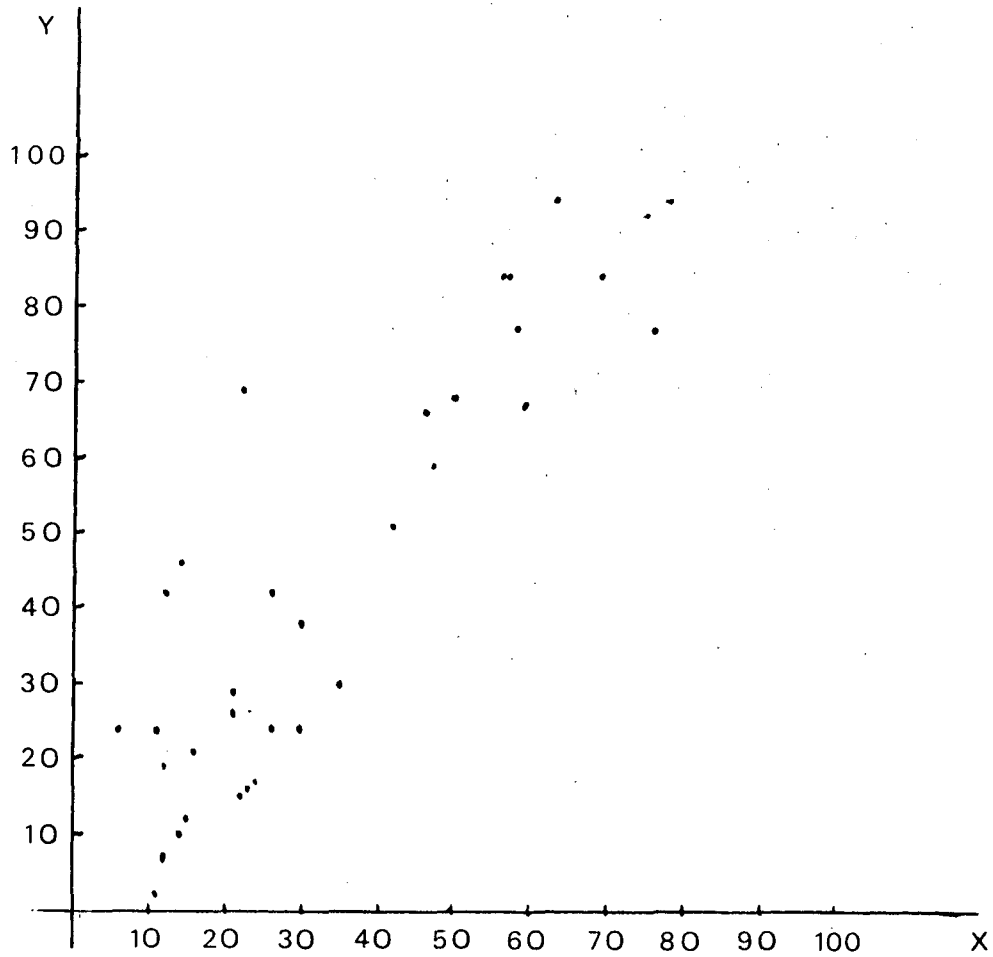


Fig. 1. Diagrama de dispersão: relação entre o "cloze test" (X) e a tradução (Y).

QUADRO 1. Resultados do "cloze test" e da tradução.

| RESPONDENTE | "CLOZE TEST" X | TRADUÇÃO Y |
|-------------|-------------------|---------------|
| 1 | 7,8 | 9,4 |
| 2 | 7,6 | 7,7 |
| 3 | 7,5 | 9,2 |
| 4 | 6,9 | 8,4 |
| 5 | 6,3 | 9,4 |
| 6 | 5,9 | 6,7 |
| 7 | 5,8 | 7,7 |
| 8 | 5,7 | 8,4 |
| 9 | 5,6 | 8,4 |
| 10 | 5,6 | 8,4 |
| 11 | 5,0 | 6,8 |
| 12 | 4,7 | 5,9 |
| 13 | 4,6 | 6,6 |
| 14 | 4,2 | 5,1 |
| 15 | 3,5 | 3,0 |
| 16 | 3,0 | 2,4 |
| 17 | 3,0 | 3,8 |
| 18 | 2,6 | 4,2 |
| 19 | 2,6 | 2,4 |
| 20 | 2,4 | 1,7 |
| 21 | 2,3 | 1,6 |
| 22 | 2,2 | 6,9 |
| 23 | 2,2 | 1,5 |
| 24 | 2,1 | 2,9 |
| 25 | 2,1 | 2,6 |
| 26 | 1,6 | 2,1 |
| 27 | 1,5 | 1,2 |
| 28 | 1,4 | 4,6 |
| 29 | 1,4 | 1,0 |
| 30 | 1,2 | 0,7 |
| 31 | 1,2 | 4,2 |
| 32 | 1,2 | 1,9 |
| 33 | 1,1 | 2,4 |
| 34 | 1,1 | 0,2 |
| 35 | 0,6 | 2,4 |

Com o auxílio do coeficiente ordinal de Spearman (r_s) determinamos a força e o sentido da relação entre as duas variáveis — X ("cloze test") e Y (tradução).

Depois da atribuição de postos, as variáveis X e Y e o cálculo da diferença entre postos relativo ao mesmo sujeito, em ambas as variáveis "D", obtivemos o seguinte quadro:

QUADRO 2. Relação entre "cloze test" e tradução.

| RESPONDENTE | CLASSIFICAÇÃO | CLASSIFICAÇÃO | X-Y | D ² |
|-------------|---------------|---------------|-------|----------------|
| | NO | NA | | |
| | "CLOZE TEST" | TRADUÇÃO | | |
| | X | Y | D | |
| 1 | 1 | 1,5 | -0,5 | 0,25 |
| 2 | 2 | 8,5 | -6,5 | 42,25 |
| 3 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 4 | 4 | 5,5 | -1,5 | 2,25 |
| 5 | 5 | 1,5 | 3,5 | 12,25 |
| 6 | 6 | 12 | -6,0 | 36,00 |
| 7 | 7 | 8,5 | -1,5 | 2,25 |
| 8 | 8 | 5,5 | 2,5 | 6,25 |
| 9 | 9,5 | 5,5 | 4,0 | 16,00 |
| 10 | 9,5 | 5,5 | 4,0 | 16,00 |
| 11 | 11 | 11 | 0 | 0 |
| 12 | 12 | 14 | -2,0 | 4,00 |
| 13 | 13 | 13 | 0 | 0 |
| 14 | 14 | 15 | -1,0 | 1,00 |
| 15 | 15 | 20 | -5,0 | 25,00 |
| 16 | 16,5 | 24,5 | -8,0 | 64,00 |
| 17 | 16,5 | 19 | -2,5 | 6,25 |
| 18 | 18,5 | 17,5 | 1,0 | 1,00 |
| 19 | 18,5 | 24,5 | -6,0 | 36,00 |
| 20 | 20 | 29 | -9,0 | 81,00 |
| 21 | 21 | 30 | -9,0 | 81,00 |
| 22 | 22,5 | 10 | -12,5 | 156,25 |
| 23 | 22,5 | 31 | -8,5 | 72,25 |
| 24 | 24,5 | 21 | 3,5 | 12,25 |
| 25 | 24,5 | 22 | 2,5 | 6,25 |
| 26 | 26 | 27 | 1,0 | 1,00 |
| 27 | 27 | 32 | -5,0 | 25,00 |
| 28 | 28,5 | 16 | 12,5 | 156,25 |
| 29 | 28,5 | 33 | -4,5 | 20,25 |
| 30 | 31 | 34 | -3,0 | 9,00 |
| 31 | 31 | 17,5 | 13,5 | 182,25 |
| 32 | 31 | 28 | 3,0 | 9,00 |
| 33 | 33,5 | 24,5 | 9,0 | 81,00 |
| 34 | 33,5 | 35 | -1,5 | 2,25 |
| 35 | 35 | 24,5 | 10,5 | 110,25 |

$\Sigma D^2 = 1.276,00$

Tendo obtido o valor de "D" e sabendo que N = 35, substituïmo-lo na fórmula abaixo:

$$r_s = 1 - \frac{6\Sigma D^2}{N(N^2 - 1)}$$

$$r_s = 1 - \frac{6 \times 1.276}{35 (35^2 - 1)}$$

$$r_s = 0,82$$

O resultado encontrado representa a força e o sentido da correlação existente entre os 35 pares de notas obtidas nos dois testes aplicados — "cloze test" (X) e tradução (Y).

Para saber se o coeficiente obtido ($r_s = 0,82$) entre X ("cloze test") e Y (tradução) é significativo ao nível de 1,0%, isto é, se "a informação" pode ser generalizada para a população toda, consultamos uma tabela que nos dá os valores críticos de r_s . Para $N = 30$, conforme a tabela consultada, para que r_s seja significativo ao nível de 0,01, é preciso que seja maior ou igual a 0,478. Para $N = 35$ esse valor será menor do que 0,478. Como o nosso " r_s " observado é igual a 0,82 e, portanto, maior que o r_s crítico, podemos concluir que a associação entre X ("cloze test") e Y (tradução) existe de fato na população e não resulta da ação do acaso.

4.2 RESULTADOS DO "CLOZE TEST" OBTIDOS PELOS DOIS MÉTODOS DE CORREÇÃO

Com a aplicação do "cloze test", cada aluno recebeu duas notas, uma baseada nos critérios de correção pela palavra aceitável e outra pelos critérios de correção pela palavra exata (p.51-53). As notas obtidas por esses critérios

variaram de 0,4 a 7,8, sendo adotada a escala de 0 a 10. Os resultados alcançados por cada aluno, no "cloze test", pelos dois métodos distintos de avaliação, estão demonstrados no Quadro 3.

QUADRO 3. Resultados do "cloze test" obtidos pelos métodos da palavra aceitável e da palavra exata.

| RESPONDENTE | MÉTODO DA PALAVRA EXATA X | MÉTODO DA PALAVRA ACEITÁVEL Y |
|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 5,4 | 7,8 |
| 2 | 5,4 | 7,6 |
| 3 | 5,2 | 7,5 |
| 4 | 5,0 | 6,9 |
| 5 | 4,6 | 5,8 |
| 6 | 4,4 | 5,9 |
| 7 | 4,4 | 5,6 |
| 8 | 4,4 | 5,7 |
| 9 | 3,8 | 5,6 |
| 10 | 3,8 | 6,3 |
| 11 | 3,4 | 5,0 |
| 12 | 3,0 | 4,6 |
| 13 | 2,8 | 4,7 |
| 14 | 2,6 | 4,2 |
| 15 | 2,2 | 3,5 |
| 16 | 2,0 | 3,0 |
| 17 | 2,0 | 3,0 |
| 18 | 1,8 | 2,6 |
| 19 | 1,8 | 2,4 |
| 20 | 1,6 | 2,3 |
| 21 | 1,4 | 2,1 |
| 22 | 1,4 | 2,2 |
| 23 | 1,2 | 1,6 |
| 24 | 1,2 | 2,2 |
| 25 | 1,2 | 1,2 |
| 26 | 1,0 | 1,4 |
| 27 | 1,0 | 2,6 |
| 28 | 1,0 | 1,5 |
| 29 | 1,0 | 1,4 |
| 30 | 0,8 | 2,1 |
| 31 | 0,8 | 1,1 |
| 32 | 0,8 | 1,2 |
| 33 | 0,6 | 1,1 |
| 34 | 0,6 | 1,2 |
| 35 | 0,4 | 0,6 |

No Quadro 4, a seguir, estão relacionados os cálculos necessários para a determinação do coeficiente de Spearman (r_s), que nos dará a força e o sentido da relação entre as variáveis "método da palavra exata" (X) e "método da palavra aceitável" (Y).

QUADRO 4. Relação entre classificação pela palavra exata e pela palavra aceitável.

| RESPONDENTE | CLASSIFICAÇÃO PALAVRA EXATA X | CLASSIFICAÇÃO PALAVRA ACEITÁVEL Y | X-Y D | D ² |
|-------------|-------------------------------------|---|----------|----------------|
| 1 | 1,5 | 1,0 | 0,5 | 0,25 |
| 2 | 1,5 | 2,0 | -0,5 | 0,25 |
| 3 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 4 | 4 | 4 | 0 | 0 |
| 5 | 5 | 7 | -2,0 | 4,00 |
| 6 | 7 | 6 | 1,0 | 1,00 |
| 7 | 7 | 9,5 | 2,5 | 6,25 |
| 8 | 7 | 8 | -1,0 | 1,00 |
| 9 | 9,5 | 9,5 | 0 | 0 |
| 10 | 9,5 | 5 | 4,5 | 20,25 |
| 11 | 11 | 11 | 0 | 0 |
| 12 | 12 | 13 | -1,0 | 1,00 |
| 13 | 13 | 12 | 1,0 | 1,00 |
| 14 | 14 | 14 | 0 | 0 |
| 15 | 15 | 15 | 0 | 0 |
| 16 | 16,5 | 16,5 | 0 | 0 |
| 17 | 16,5 | 16,5 | 0 | 0 |
| 18 | 18,5 | 18,5 | 0 | 0 |
| 19 | 18,5 | 20 | -1,5 | 2,25 |
| 20 | 20 | 21 | -1,0 | 1,00 |
| 21 | 21,5 | 24,5 | -3,0 | 9,00 |
| 22 | 21,5 | 22,5 | -1,0 | 1,00 |
| 23 | 24 | 26 | -2,0 | 4,00 |
| 24 | 24 | 22,5 | 1,5 | 2,25 |
| 25 | 24 | 31 | -7,0 | 49,00 |
| 26 | 27,5 | 28,5 | -1,0 | 1,00 |
| 27 | 27,5 | 18,5 | 9,0 | 81,00 |
| 28 | 27,5 | 27 | 0,5 | 0,25 |
| 29 | 27,5 | 28,5 | -1,0 | 1,00 |
| 30 | 31 | 24,5 | 6,5 | 42,25 |
| 31 | 31 | 33,5 | -2,5 | 6,25 |
| 32 | 31 | 31 | 0 | 0 |
| 33 | 33,5 | 33,5 | 0 | 0 |
| 34 | 33,5 | 31 | 2,5 | 6,25 |
| 35 | 35 | 35 | 0 | 0 |

$\Sigma D^2 = 241,50$

Substituindo os valores de D e N na fórmula abaixo, teremos:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N (N^2 - 1)}$$

$$r_s = 1 - \frac{6 \times 241,50}{35 (35^2 - 1)}$$

$$r_s = 0,96$$

O resultado encontrado indica o grau de correlação entre os dois critérios de correção do "cloze test", X e Y.

Analisando a tabela que nos dá os valores críticos de r_s , ao nível de 5% e 1%, verificamos que o nosso r_s , igual a 0,96, é maior que o r_s crítico, o que nos leva a concluir que a associação entre X (correção do "cloze test" pelo método da palavra exata) e Y (correção do "cloze test" pelo método da palavra aceitável) existe de fato na população e não resulta da ação do acaso.

5 DISCUSSÃO

Após a aplicação dos dois testes, tradução e "cloze test", foi realizada uma comparação utilizando o coeficiente de correlação ordinal de Spearman, para determinar qual a relação entre as duas séries de notas, ou seja, o quanto as duas séries de observações numéricas têm em comum.

O resultado obtido — $r_s = 0,82$ (p.59) — indica a existência de apreciável correlação positiva entre ambas as variáveis.

O sinal positivo do coeficiente mostra que os respondentes que obtiveram escores altos na variável X (resultados do "cloze test") tendem a obter escores também altos na variável Y (resultados da tradução).

O valor encontrado para o coeficiente de correlação é significativo ao nível de 1%, de onde se pode presumir que, na população, há uma relação real, que é distinta de uma associação puramente aleatória entre os dois conjuntos de notas.

Segundo a tabela de Conolly & Sluckin, citada por Elisabeth INGRAM³ (p.25), o valor 0,82 traduz a existência de uma relação significativa entre as duas variáveis (tradução e "cloze test").

Os dois testes são superficialmente diferentes na forma. Na tradução verte-se um texto de uma língua para outra, enquanto que no "cloze test" recebe-se um texto mutilado

com lacunas que devem ser preenchidas de acordo com o texto original. A correlação de 0,82 (p.59) entre esses dois testes tão diferentes na forma parece evidenciar que estão abordando a mesma habilidade básica. O coeficiente de determinação (quadrado do coeficiente de correlação) obtido indica que eles têm em comum 0,67 da variação total dos dois testes; isso quer dizer que 67% da variação, numa variável, é explicada ou determinada pela variação na outra variável.

O resultado da correlação entre os dois testes empregados nos mostra que os mesmos vão produzir resultados semelhantes se administrados para uma mesma população.

O "cloze test" levou menos tempo para ser resolvido pelos alunos do que a tradução. Após 20 minutos, a maioria dos examinandos já havia completado o teste, sendo que ninguém levou mais de 30 minutos para resolvê-lo. Já na tradução, a maioria necessitou de um tempo de 50 minutos. Na correção dos testes, o "cloze test", por qualquer um dos dois métodos adotados, levou muito menos tempo do que a tradução, cuja correção foi também extremamente trabalhosa.

Neste trabalho, realizou-se também uma comparação entre os dois métodos de avaliação do "cloze test", o método da palavra exata e o método da palavra aceitável. O coeficiente de correlação foi calculado e o valor encontrado, $r_s=0,96$, indica que há (segundo a tabela de Connolly & Sluckin, citada por Elisabeth INGRAM) uma relação positiva muito forte entre as duas variáveis. O valor encontrado para o coeficiente de correlação é significativo ao nível de 1%; portanto, os dois métodos levam praticamente aos mesmos resultados.

Sharon LAPKIN & Merrill SWAIN¹⁵ chegaram a resultados semelhantes na pesquisa mencionada na página 46, usando os dois métodos de correção do "cloze test" empregados para avaliar a competência lingüística num programa educacional bilíngüe, no Canadá.

A correção pelo método da palavra exata é mais rápida e menos trabalhosa do que pelo método da palavra aceitável, sendo que a primeira pode até ser feita por pessoa sem conhecimento de inglês. Já o método pela palavra aceitável requer, pelo menos, a assessoria ou revisão de um falante nativo da língua em questão, o que nem sempre é fácil e possível.

6 CONCLUSÃO

Neste trabalho, o "cloze test" foi corrigido por dois métodos distintos: o método da palavra exata e o da palavra aceitável.

A comparação entre esses dois métodos de correção indicou uma forte correlação positiva, não havendo, portanto, estatisticamente, diferenças significativas entre os dois.

Podemos assim concluir que, na avaliação da compreensão da leitura, o método da palavra exata pode ser usado sem perda de informação, reduzindo o trabalho do examinador, considerando-se que a correção pelo método da palavra aceitável leva mais tempo e requer a assessoria de um falante nativo.

A correlação entre o "cloze test" e a tradução foi calculada e o resultado encontrado indica a existência de correlação positiva significativa entre ambas as variáveis. A existência desta correlação nos conduz à comprovação da hipótese de que o "cloze test" produz os mesmos resultados que a tradução, se administrados para uma mesma população. Esta característica, juntamente com o fato de o "cloze test" ser mais fácil de construir, aplicar e avaliar, nos leva a concluir que ele pode ser empregado com grandes vantagens na avaliação da compreensão da leitura.

Não queremos, no entanto, afirmar que ele seja o teste ideal, ou o melhor teste, mas pode ser visto como mais uma opção existente para esse tipo de avaliação.

ANEXOS

ANEXO 1

Nome: _____ Turma: _____

Do texto abaixo foram retiradas algumas palavras. Para completar as lacunas siga as instruções: Em primeiro lugar, leia todo o texto e tente entendê-lo. Depois preencha os espaços com somente uma palavra. Em caso de dúvida escolha a que lhe parecer mais adequada ao contexto.

As contrações como "I'm" ou palavras escritas com um hífen como "table-cloth" contam como uma palavra.

Exemplo:

Peter _____ his girl friend to a restaurant _____ supper.

As palavras que preenchem corretamente as lacunas são took e for.

Automation

One of the greatest advances in modern technology has been the invention of computers. They are already widely used in _____ and in universities and the time _____ come when it will be possible _____ ordinary people to use them as _____. Computers are capable of doing extremely _____ work in all branches of learning. _____ can solve the most complex mathematical _____ or put thousands of unrelated facts _____ order. These machines can be put _____ varied uses. For instance, they can _____ information on the best way to _____ traffic accidents, or they can count _____ number of times the word "and" _____ been used in the Bible. Because _____ work accurately and at high speeds, _____ save research workers years of hard _____. This whole process by which machines _____ be used to work for us _____ been called automation. In the future, _____ may enable human beings to enjoy _____ more leisure than they do today. _____ coming of automation is bound to _____ important social consequences.

Some time ago _____ expert on automation, Sir Leon Bagrit, _____ out that it was a mistake _____ believe

that these machines could "think". _____ is no possibility that human beings _____ be "controlled by machines". Though computers _____ capable of learning from their mistakes _____ improving on their performances, they need _____ instructions from human beings in order _____ be able to operate. They can _____, as it were, lead independent lives, _____ "rule the world" by making decisions _____ their own.

Sir Leon said that _____ the future, computers would be developed _____ would be small enough to carry _____ the pocket. Ordinary people would then _____ able to use them to obtain _____ information. Computers could be plugged into _____ national network and be used like _____. For instance, people going on holiday _____ be informed about weather conditions; car _____ could be given alternative routes when _____ are traffic jams. It will also _____ possible to make tiny translating machines. _____ will enable people who do not _____ a common language to talk to _____ other without any difficulty or to _____ foreign publications. It is impossible to _____ the importance of a machine of this sort, for many international misunderstandings are caused simply through our failure to understand each other.

ANEXO 2

Nome: _____ Turma: _____

Traduza o texto abaixo a partir de "Up to the time ...". Antes de começar, leia todo o texto.

A Lovable Eccentric

True eccentrics never deliberately set out to draw attention to themselves. They disregard social conventions without being conscious that they are doing anything extraordinary.

This invariably wins them the love and respect of others, for they add colour to the dull routine of everyday life.

Up to the time of his death, Richard Colson was one of the most notable figures in our town. He was a shrewd and wealthy business-man, but the ordinary town-folk hardly knew anything about this side of his life. He was known to us all as Dickie and his eccentricity had become legendary long before he died.

Dickie disliked snobs intensely. Though he owned a large car, he hardly ever used it, preferring always to go on foot. Even when it was raining heavily, he refused to carry an umbrella. One day, he walked into an expensive shop after having been caught in a particularly heavy shower. He wanted to buy a £300 fur coat for his wife, but he was in such a bedraggled condition that an assistant refused to serve him. Dickie left the shop without a word and returned carrying a large cloth bag. As it was extremely heavy, he dumped it on the counter. The assistant asked him to leave, but Dickie paid no attention to him and requested to see the manager. Recognizing who the customer was, the manager was most apologetic and reprimanded the assistant severely. When Dickie was given the fur coat, he presented the assistant with the cloth bag. It contained £300 in pennies. He insisted on the assistant's counting the money before he left - 72,000 pennies in all! On other occasion, he invited a number of important critics to see his private collection of modern paintings. This exhibition received a great deal of attention in the press, for though the pictures were supposed to be the work of famous artists, they had in fact been painted by Dickie. It took him four years to stage this elaborate joke simply to prove that critics do not always know what they are talking about.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AITKEN, Keneth G. Using cloze procedure as an overall proficiency test. *Tesol Quarterly*, 11(1):59-76, Mar. 1977.
- 2 ALEXANDER, L.G. *Developing skills*. London, Longman, 1967.
- 3 ARCHER, Margareth & NOLAN-WOODS, Enid. *Practice tests for First Certificate English*. London, Nelson, 1978.
- 4 EYNON, John. *Multiple choice questions in English*. London, H.Hamilton, 1971.
- 5 FOWLER, W.S. *Proficiency English*. London, Nelson, 1976. v.1.
- 6 GARDNER, Keith. Reading comprehension. In: THE TEACHING of comprehension. London, British Council, 1978. p.65-81.
- 7 GOODMAN, Keneth S. A psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, Doris V., comp. *Language & reading*. London, Center for Applied Linguistics, 1970. p.107-19.
- 8 _____. Psycholinguistics universals in reading process. In: PIMSLEUR, Paul & QUINN, Terence, ed. *The psychology of second language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1969. p.135-42.
- 9 HARRIS, David P. *Testing English as a second language*. New York, McGraw Hill, 1969.
- 10 HEATON, J.B. *Writing English language tests*. London, Longman, 1975.
- 11 INGRAM, Elisabeth. Some basic concepts in linguistics. In: ALLEN, J.P.B. & CORDER, S.P. *The Edinburgh Course in applied linguistics*. London, Oxford University Press, 1976. v.4, p.11-37.
- 12 JONZ, J. Improving on the basic egg: the M-C cloze. *Language Learning*, 26(2):255-65, Dec.1976.
- 13 KOLERS, Paul, A. Tradução e bilingüismo. In: MILLER, George A., org. *Linguagem, psicologia e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1976. p.298-308.
- 14 LADO, Robert. *Language testing*. New York, McGraw Hill, 1961.

- 15 LAPKIN, Sharon & SWAIN, Meril. The use of English and French cloze test in a bilingual education program evaluation: validity and error analysis. *Language Learning*, 27(2):279-314, Dec.1977.
- 16 LAUDAMATTI, Liisa. Developing materials for teaching reading comprehension in a foreign language. In: THE TEACHING of comprehension. London, British Council, 1978. p.92-109.
- 17 LEVIN, J. *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. São Paulo, Harbra, 1977.
- 18 OJERINDE, Adedibu. Cloze tests as a measure of English language proficiency among Nigerian primary school pupils. *English Language Teaching Journal*, 35(1):62-6, Oct.1980.
- 19 OLLER JR., John W. *Language tests at school*. London, Longman, 1979.
- 20 _____; ATAI, P.; IRVINE, P. Cloze, dictation and the test of English as a foreign language. *Language Learning*, 24(2):245-52, Dec.1974.
- 21 PILLINER, A.E.G. Subjective and objective testing. In: DAVIES, Alan, ed. *Language testing symposium: psycholinguistic approach*. London, Oxford University Press, 1970. p.19-35.
- 22 SCOTT, Michael. *Reading comprehension in English for academic purposes (EAP)*. A paper given at the National Conference of Coordinators of the "Projeto de Ensino do Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras". Nov.1980. Mimeografado.
- 23 _____. *Some thoughts of testing reading comprehension in English for academic purposes*. Florianópolis, 1980. Mimeografado.
- 24 SMITH, Frank. *Psycholinguistics and reading*. New York; Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- 25 _____. *Understanding reading*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- 26 SPOLSKI, Bernard. Reduced redundancy as a language testing tool. In: PERREN, G.E. & TRIM, J.L.M., ed. *Application of linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1971. p.383-90.
- 27 STUBBS, J.B. & TUCHER, G.R. The cloze test as a measure of English proficiency. *Modern Language Journal*, 58: 239-41, 1974.
- 28 SWAIN, Donna; BAILEY, Matilda; Leavell, Well. *People, places and opinions*. New York, American Book, 1961.
- 29 TAYLOR, Wilson L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30:415-33, 1953.

- 30 TOEFL; test of English as a foreign language: Model Test One. Princeton, 1979.
- 31 UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE. *First Certificate in English*; Paper 1: reading comprehension. Cambridge, 16 june 1981.
- 32 VYGOTSKY, L.S. Thought and word. In: PARVEEN, Adams, ed. *Language in thinking*. Harmondsworth, Penguin, 1972. p.180-213.