

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

CENTRO DE LETRAS E ARTES

**A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE PROVAS DE VESTIBULAR**

María Freya Sáez Beneytez

Belém - Pará

2007

MARÍA FREYA SÁEZ BENEYTEZ

**A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE PROVAS DE VESTIBULAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras (Linguística), sob a orientação da Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Belém - Pará

2007

MARÍA FREYA SÁEZ BENEYTEZ

**A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE PROVAS DE VESTIBULAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras (Linguística), sob a orientação da Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Data de aprovação: 31 de maio de 2007.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha – Orientadora
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger – Membro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva – Membro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Maria Eulália Sobral Toscano – Suplente
Universidade Federal do Pará (UFPA)

A todas aquelas pessoas que batalham para que o espanhol seja uma língua de intercâmbio na América Latina e se investem no seu ensino de maneira séria e competente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me dá.

À profa. Myriam, pelo apóio, incentivo, compreensão e orientação.

Aos meus pais, pelo apóio e carinho constantes e sem limite.

Aos professores do Mestrado, por tudo que aprendi com eles.

“El valor de un ser humano está en que contiene todo lo que ha experimentado y lo que experimentará, las lenguas que ha hablado, los seres humanos cuyas voces ha oído”.

Elias Canetti

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EIXOS DA ATIVIDADE DE LEITURA	18
1.1 O TEXTO	18
1.2 O LEITOR	26
1.3 O CONTEXTO	39
2 FATORES ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE LEITURA	44
2.1 MODELOS PROCESSUAIS DE LEITURA	44
2.1.1 As operações cognitivas envolvidas na leitura	45
2.1.2 Os modelos cognitivos de leitura	48
2.2 CONCEPÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA	53
2.2.1 O enfoque estruturalista	54
2.2.2 O enfoque cognitivista	55
2.2.3 O enfoque interacionista	57
2.2.4 O enfoque desconstrutivista	59
2.3 LEITURA EM ESPANHOL POR FALANTES DE PB	63
3 AVALIAÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA	70
3.1 A AVALIAÇÃO ESCOLAR	70
3.1.1 As modalidades de avaliação	71
3.1.2 Os instrumentos de avaliação	76
3.2 A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LE	78
3.2.1 A escolha do texto	80
3.2.2 A elaboração dos itens	84
3.2.3 Critérios de avaliação de uma prova de compreensão leitora em LE	89
4 PROVAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM E/LE NO VESTIBULAR	98
4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	98
4.2 METODOLOGIA	102
4.2.1 Grade de análise com base na classificação de Vigner (1996)	103
4.2.2 Grade de análise com base nos parâmetros de qualidade das provas	108
4.3 ANÁLISE DO CORPUS	116
4.3.1 Análise das provas com base na classificação de Vigner (1996)	116
4.3.2 Análise das provas com base em parâmetros de qualidade	127
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	150

ANEXOS

ANEXO 1: I 1 – Prova 2005 A	151
ANEXO 2: I 1 – Gabarito da prova 2005 A	153
ANEXO 3: I 1 – Prova 2005 B	154
ANEXO 4: I 1 – Gabarito da prova 2005 B	156
ANEXO 5: I 1 – Prova 2005 C	157
ANEXO 6: I 1 – Prova 2004 A	159
ANEXO 7: I 1 – Gabarito da prova 2004 A	161
ANEXO 8: I 1 – Prova 2004 B	162
ANEXO 9: I 1 – Gabarito da prova 2004 B	165
ANEXO 10: I 1 – Prova 2004 C	166
ANEXO 11: I 1 – Grade de correção da prova 2004 C	168
ANEXO 12: I 1 – Prova 2003 B	170
ANEXO 13: I 1 – Prova 2001 B	173
ANEXO 14: I 1 – Grade de correção da prova 2001 B	176
ANEXO 15: I 1 – Prova 2000 A	177
ANEXO 16: I 1 – Gabarito da prova 2000 A	179
ANEXO 17: I 1 – Prova 2000 B	180
ANEXO 18: I 1 – Grade de correção da prova 2000 B	182
ANEXO 19: I 2 – Prova 2006	183
ANEXO 20: I 2 – Gabarito da prova 2006	185
ANEXO 21: I 2 – Prova 2004	186
ANEXO 22: I 2 – Prova 2003	188
ANEXO 23: I 2 – Gabarito da prova 2003	189
ANEXO 24: I 3 – Prova 2006	190
ANEXO 25: I 3 – Gabarito da prova 2006	192
ANEXO 26: I 3 – Prova 2005	193
ANEXO 27: I 3 – Gabarito da prova 2005	196
ANEXO 28: I 3 – Prova 2004	197
ANEXO 29: I 3 – Gabarito da prova 2004	199
ANEXO 30: I 3 – Prova 2002	200
ANEXO 31: I 3 – Gabarito da prova 2002 [?]	202
ANEXO 32: I 3 – Prova 2001	203
ANEXO 33: I 3 – Gabarito da prova 2001	205
ANEXO 34: I 3 – Prova 2000	206
ANEXO 35: I 4 – Prova 2005	208
ANEXO 36: I 4 – Prova 2004	210
ANEXO 37: I 4 – Prova 2003	212
ANEXO 38: I 4 – Prova 2002	214
ANEXO 39: I 4 – Prova 2001	216
ANEXO 40: I 4 – Prova 2000	218
ANEXO 41: I 4 – Prova 1999	219

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

FIGURA 1: Eixos do ato de leitura	61
-----------------------------------	----

QUADROS

QUADRO 1: Fatores que incidem na compreensão de leitura	28
QUADRO 2: Operações que intervêm no processo de leitura – Vigner (1996)	46
QUADRO 3: Falsos cognatos espanhol/português	67
QUADRO 4: Não-cognatos espanhol/português	68
QUADRO 5: A avaliação da e na aprendizagem – Cunha (inédito)	72
QUADRO 6: Natureza e tipos de itens ou questões	86
QUADRO 7: Relação entre critérios de avaliação das provas e problemas oriundos de sua não observância	109

TABELAS

TABELA 1: Características gerais do corpus	99
TABELA 2: Total de provas e itens do corpus	101
TABELA 3: Classificação dos itens das provas de I 1 por indício	117
TABELA 4: Classificação dos itens das provas de I 2 por indício	120
TABELA 5: Classificação dos itens das provas de I 3 por indício	121
TABELA 6: Classificação dos itens das provas de I 4 por indício	123
TABELA 7: Ocorrência de indícios por instituição	124
TABELA 8: Análise do conjunto das provas por nível de operações	126
TABELA 9: Provas de I 1 segundo parâmetros de qualidade das provas	128
TABELA 10: Provas de I 2 segundo parâmetros de qualidade das provas	130
TABELA 11: Provas de I 3 segundo parâmetros de qualidade das provas	132
TABELA 12: Provas de I 4 segundo parâmetros de qualidade das provas	135
TABELA 13: Total numérico de ocorrências de problemas por instituição	136
TABELA 14: Total percentual de ocorrências de problemas por instituição	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	–	Área de Livre Comércio das Américas
DELE	–	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i>
E/LE	–	Espanhol Língua Estrangeira
FLE	–	Francês Língua Estrangeira
I 1	–	Instituição 1
I 2	–	Instituição 2
I 3	–	Instituição 3
I 4	–	Instituição 4
L1	–	Língua primeira
L2	–	Língua segunda
LM	–	Língua materna
LE	–	Língua estrangeira
Mercosul	–	Mercado Comum do Sul
PB	–	Português brasileiro
TOEFL	–	<i>Test of English as a Foreign Language</i>

RESUMO

Este trabalho propõe-se analisar quantitativa e qualitativamente a avaliação da compreensão leitora do Espanhol Língua Estrangeira em provas de vestibular da região norte do Brasil, para assim evidenciar os tipos de operações e, dessa maneira, os tipos de modelos de leitura privilegiados nos testes analisados; estabelecer uma relação entre as provas coletadas e as concepções didáticas subjacentes; identificar problemas nos itens das provas com base em uma série de parâmetros de qualidade; analisar a validade dos testes selecionados; e detectar possíveis diferenças entre as provas elaboradas por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Essa análise evidencia, por um lado, a tendência a se priorizarem, nessas provas, modelos ascendentes de leitura, com valorização das operações cognitivas de baixo nível e de aspectos léxico-gramaticais da língua, como consequência de uma concepção didática de leitura baseada em um enfoque estruturalista. Por outro lado, o estudo empreendido mostra a existência de sérias deficiências nos itens das provas de vestibular, afetando assim sua validade.

Palavras-chave: Espanhol Língua Estrangeira, avaliação, compreensão leitora, provas de vestibular.

ABSTRACT

This study aims to analyze in a quantitative e qualitative way the evaluation of Spanish as a Foreign Language reading comprehension in Northern Brazil University entrance examinations, to be able to prove the types of reading operations – and, therefore, of models – favored in the tests analyzed; to establish a relationship between the collected tests and their underlying didactic conceptions; to identify some problems in the test items based on a series of quality parameters; to analyze the validity of the selected tests; and to detect possible differences between the examinations elaborated by public and private Higher Education Institutions. This analysis demonstrates, on the one hand, a tendency to prioritize bottom-up reading models, with the subsequent valuation of low level cognitive operations and lexical-grammatical aspects of language, as a consequence of a didactic reading conception based on a Structuralist approach. On the other hand, this study shows the existence of serious deficiencies in the University entrance examination items, which affect their validity.

Key words: Spanish as a Foreign Language, evaluation, reading comprehension, University entrance examinations.

INTRODUÇÃO

Por razões essencialmente geopolíticas e econômicas, o espanhol é um idioma que deveria ter um espaço privilegiado no contexto brasileiro. A presença maciça desse idioma na América Latina permite uma freqüente exposição dos brasileiros ao mesmo. Um longo período de invasões dos espanhóis pelo território do chamado Novo Mundo e anos de luta pela delimitação territorial do Brasil e dos outros países latino-americanos fez com que o espanhol, junto com o português (para mencionarmos apenas essas duas línguas), se firmasse como uma das línguas mais relevantes nesta região do continente americano. Em um primeiro momento, tratou-se de uma língua de invasão, para depois tornar-se língua de contato entre europeus e nativos e finalmente ser considerada língua de “progresso” – levando em consideração o ponto de vista dos conquistadores, convencidos da superioridade de sua civilização. Esses últimos acabaram por dominar e o espanhol ratificou-se como língua oficial em muitos países da América Latina¹.

Como parte integrante da América Latina, o Brasil tem uma estreita relação com os outros países, em sua grande maioria de língua espanhola, que a constituem, não só por razões culturais, mas também políticas e econômicas. Estas últimas estão cada vez mais presentes, por meio da assinatura de acordos internacionais e de declarações de ideais comuns entre países latino-americanos. O Mercosul e o posicionamento perante a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) em oposição aos interesses dos Estados Unidos são exemplos disso. A consequência é uma tendência a unir forças. E, os idiomas, evidentemente, são a base de qualquer diálogo, qualquer interação.

Por essas diversas razões, o espanhol já deveria ser um idioma ainda mais presente no Brasil – assim como o português em muitos países latinos. Embora esse intercâmbio

¹ Há países nos quais línguas indígenas também gozam do estatuto de língua oficial, como o guarani (junto com o espanhol) no Paraguai, mas é uma exceção mais do que uma regra.

lingüístico esteja acontecendo de maneira muito vagarosa, cada vez mais brasileiros se interessam pelo espanhol, seja por motivos profissionais, culturais ou pela facilidade de aprendizagem – geralmente custa menos à maioria dos brasileiros alcançar um bom desempenho em espanhol do que em inglês, pela semelhança entre essa língua e a sua nativa. Prova disto é que, nas escolas, a oferta de Espanhol Língua Estrangeira está aumentando e, nos cursos livres, os alunos lotam as aulas de espanhol.

A grande semelhança entre essas duas línguas irmãs, não obstante, tem sido motivo, segundo nossa experiência de ensino, para realçar todas as diferenças existentes entre elas, até de maneira excessiva. Um exemplo disso, no âmbito da compreensão leitora, é que há livros e provas que se centram nos aspectos diferenciais, ao ponto de chegarmos a ler textos elaborados quase na base de falsos cognatos, ou com uma predominância destes, simplesmente com o objetivo de ensinar este tipo de vocábulos de maneira intensiva, no caso dos livros, ou de verificar se o aluno consegue ler textos em espanhol carregados de palavras não-cognatas, no caso das provas de compreensão leitora. Isso se traduz em escritos extremadamente artificiais que raramente refletem os textos com os quais os estudantes de espanhol vão se encontrar em interações reais neste idioma.

Esse tipo de realidade, com a qual temos nos deparado em múltiplas ocasiões, ao longo da nossa carreira como professora de E/LE em Belém, nos levou a questionar se, de fato, o que se pretendia, em aulas de espanhol, era ensinar o idioma como ele é ou criar emaranhados textuais por meio dos quais ensinar e avaliar uma leitura do espanhol que, na nossa opinião, está longe de ser autêntica e cujo objetivo parece mais dificultar a tarefa dos alunos do que facilitá-la. Por esses diversos motivos, passamos a nos interessar pela avaliação da compreensão leitora do Espanhol Língua Estrangeira e a querer pesquisar esse aspecto em provas de âmbito mais abrangente (por lidarem com um grande número de alunos, provenientes de diversos contextos sociais), como é o caso das provas de vestibular.

Desse interesse, junto com a vontade de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino do Espanhol Língua Estrangeira em Belém, surgiram as perguntas de pesquisa que desencadearam esta dissertação. Afinal, o que tentam avaliar as provas de vestibular de Espanhol Língua Estrangeira do nosso corpus? Pelo seu formato, parecem testes de compreensão leitora. Será que é isso mesmo o que acabam avaliando? As provas ditas de avaliação de compreensão leitora são realizadas por instrumentos válidos? Afinal, que concepção de compreensão leitora subjaz a esse tipo de provas?

Com a realização deste trabalho, temos o objetivo mais geral de contribuir para o estudo da compreensão leitora do Espanhol Língua Estrangeira. Mais especificamente, pretendemos:

- evidenciar, em provas de vestibular de Espanhol Língua Estrangeira, os tipos de operações e, portanto, de modelos de leitura, privilegiados nos testes coletados;
- estabelecer uma relação entre os testes analisados e as concepções didáticas subjacentes;
- identificar os problemas recorrentes nos itens das provas;
- analisar a validade dos testes selecionados em vista dos objetivos de avaliação;
- detectar eventuais diferenças entre as provas elaboradas por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

A concepção de leitura privilegiada nesta dissertação segue uma linha de pensamento oriunda do Desconstrutivismo, corrente filosófica da qual Derrida (1998) é o máximo expoente. Nela, tanto o texto quanto o leitor encontram-se fortemente influenciados, em um ato de leitura, pelo contexto, pois este os envolve. Por isso, a avaliação da compreensão leitora deve, na nossa opinião, ser um reflexo desse enfoque didático. Todavia, como as provas analisadas podem mostrar enfoques didáticos de leitura diferentes do nosso, também levamos em consideração, para este fim, outras concepções de leitura baseadas nas vertentes teóricas estruturalista, cognitivista e interacionista.

Em uma primeira etapa deste trabalho, selecionamos o nosso corpus, constituído de várias provas de vestibular provenientes de quatro instituições diferentes. Esse corpus foi classificado por meio de duas tabelas e analisado tanto quantitativa quanto qualitativamente. A primeira das tabelas nos permitiu observar as operações de leitura privilegiadas nas provas e, como consequência, inferir quais os modelos de leitura e as concepções didáticas subjacentes. A segunda tabela, elaborada com base em uma definição de parâmetros de qualidade das provas, visa descrever alguns aspectos negativos na elaboração das provas, identificando quais os erros mais recorrentes e verificando assim a validade dessas provas.

Esta dissertação está composta por quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os três eixos que são a base de cada atividade de leitura: o texto, o leitor e o contexto. Fazemos uma descrição do que implica cada um desses componentes, vendo sua importância na leitura e a maneira como os três estão interligados entre si, além de mostrar, brevemente, sua importância na leitura quando realizada por leitores não-nativos.

O segundo capítulo versa sobre alguns dos inúmeros fatores envolvidos no ato de leitura. Em um primeiro momento nos centramos nas operações cognitivas que ocorrem na atividade de leitura e nos possíveis modelos de leitura construídos com base nessas operações. A seguir, adotamos outra perspectiva ao tratar dos diferentes enfoques didáticos da leitura e das concepções teóricas que os embasam. Para concluir, abordamos aspectos mais específicos da leitura em espanhol para leitores falantes de português brasileiro, nos concentrando principalmente nas diferenças e não nas semelhanças entre ambas as línguas.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o tema da avaliação da compreensão leitora. Iniciamos com algumas considerações relacionadas com a avaliação escolar de maneira geral, nos detendo em dois aspectos: as modalidades e os instrumentos de avaliação. Após isso, nos centramos na avaliação da compreensão leitora, em especial em dois componentes dos testes, os textos e os itens, vendo alguns aspectos deles que, se mal encaminhados, contribuem com

que uma prova tenha sérias falhas, prejudicando assim sua validade.

O quarto e último capítulo é o da análise do corpus. Após apresentarmos a metodologia de que nos valem para realizar a coleta, o tratamento e a investigação dos dados, analisamos os dados obtidos, procurando responder às perguntas de pesquisa. Finalmente, os resultados obtidos nos permitem indicar algumas pistas para uma avaliação da compreensão leitora em espanhol mais eficiente, que garanta maior validade aos instrumentos de avaliação como as provas de vestibular, para que esses possam se tornar mais eficientes.

1 EIXOS DA ATIVIDADE DE LEITURA

A leitura é um processo complexo que envolve diversos fatores, cuja importância tem sido identificada por diversas correntes teóricas ao longo do tempo. Se, no início, a Lingüística considerava que o texto era o elemento principal na atividade de leitura, houve uma reviravolta de grande importância nessa concepção, que foi mudando com o advento da Inteligência Artificial e da Psicologia Cognitiva. Passou-se, então, a dar mais ênfase ao leitor e aos processos pelos quais o mesmo haveria de passar para ler. A importância outorgada ao leitor chegou a ser o ponto central na Análise da Leitura, em teorias como a desconstrutivista. Finalmente, graças a ciências como a Didática, também se chegou à conclusão de que o contexto de leitura era um outro fator básico na leitura. Dessa maneira, e em concordância com Hernández Martín & Quintero Gallego (2001), consideramos que há três eixos centrais na atividade de leitura, que são o texto, o leitor e o contexto, aos quais dedicaremos este capítulo do nosso trabalho.

1.1 O TEXTO

Todo ato de leitura necessita de duas fontes de procedência da informação para que o mesmo possa ocorrer: a informação visual é a obtida através dos olhos e a informação não-visual é aquela proporcionada pelos conhecimentos do leitor (SMITH, 1991). O texto é, dessa maneira, o suporte visual que vai ser objeto de decodificação de um determinado leitor em um determinado momento. Todos os textos estão compostos, por um lado, de palavras – que

podem constituir a grande parte do texto, como em um romance, ou uma pequena parte, como nas histórias em quadrinhos – e, por outro lado, em muitos casos, de um suporte visual por meio de ilustrações – que, como no já mencionado exemplo das histórias em quadrinhos, vai ser muito importante, às vezes crucial, para sua compreensão. Outro aspecto relevante é a maneira como os textos estão impressos, com suas margens, fonte e tipo de letras, distribuição no espaço da página etc. Na mídia, por exemplo, esses diversos aspectos são muito explorados. No que tange às palavras, são identificados vários níveis de tratamento. Em primeiro lugar, podemos fazer uma separação bastante ampla entre as dimensões lingüística e discursiva do texto (GRIGOLETTO, 1995), dentro das quais há também alguns aspectos a serem tratados, como veremos mais adiante.

Na dimensão lingüística, encontram-se os elementos textuais, também denominados cotextuais. Nessa dimensão, o texto é considerado “como uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais” (KLEIMAN, 1997, p. 45). É nesse nível de análise do texto que vão ser levantadas questões tão relevantes como as escolhas lexicais encontradas no texto e as relações interfrásticas, como as de pessoa e número no verbo, de gênero e número no substantivo e adjetivo, de concordância entre um e outro elemento, as relações anafóricas e catafóricas, o uso de dêiticos, pronominalizações, substituições, paráfrases, operadores conectivos e muitos outros elementos que vão permitir que as idéias sejam elaboradas e expostas de uma maneira coesa. A coesão, pois, se manifesta no nível microtextual – ou na microestrutura, segundo a denominação de Kintsch & Van Dijk (1978) –, e “refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma seqüência” (BEAUGRANDE & DRESSLER² *apud*

² BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer, 1981.

FÁVERO, 2003, p. 10). De qualquer maneira, todas as escolhas feitas neste nível têm uma justificativa que se encontra em outro nível do texto.

Na dimensão discursiva vamos encontrar os motivos que levam a criar um texto de uma determinada maneira, e não de outra, e que vão se refletir nas escolhas concretas em nível microtextual. A coerência encontra-se nessa dimensão, já que

[...] manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim, a coerência é resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não um mero traço dos textos (BEAUGRANDE & DRESSLER *apud* FÁVERO, 2003, p. 10).

Dessa maneira, por um lado, a coerência depende do contexto pragmático no qual se encontra o texto, o que se torna evidente pelo fato de depender de fatores como o escritor, o leitor e os momentos físico, temporal e circunstancial de produção e de leitura do mesmo. Por outro, a coerência também é fruto de uma determinada organização hierárquica do texto. Segundo Van Dijk (*apud* FÁVERO & KOCH, 1983), que aponta para uma gramática textual inserida no gerativismo, é a macroestrutura do texto – também denominada estrutura textual profunda – que faz explícita a coerência do texto. De fato, Van Dijk (*apud* FÁVERO & KOCH, *op. cit.*) refere-se às macroestruturas textuais e às pragmáticas. As primeiras seriam para “estabelecer as estruturas semânticas globais de um texto” e, as segundas, “cuja unidade será o ato de fala, para um ato de fala ou seqüência” (FÁVERO & KOCH, *op. cit.*, p. 89). Essa noção do contexto pragmático é, sem dúvida, muito importante, mas foi desconsiderada durante muitos anos. Todo enunciado é emitido em um momento, lugar e situação concretos. O autor, com seu texto, transmite suas ideologias, crenças e valores, que são de uma ou outra espécie devido a ele fazer parte de um contexto sócio-histórico-ideológico. O leitor, por seu lado, torna seu o texto, na medida em que o lê com uma intenção, em circunstâncias determinadas e também com suas próprias ideologias, crenças e valores. Assim, cada leitura

será única e o texto é apenas um veículo para que esta interlocução entre texto – que é o enunciado do autor, em uma visão bakhtiniana³ – e leitor possa ocorrer.

Tendo tratado o texto com relação às palavras que o compõem, vamos agora fazer referência às ilustrações que, em diversas ocasiões, também fazem parte do texto. Mesmo sendo muitas vezes subestimadas, são tão importantes quanto o texto escrito, às vezes inclusive mais e, por serem parte integrante do suporte visual com o qual o leitor se depara, também fazem parte do enunciado com o qual o sujeito haverá de interagir. Como afirma Fernandes (2006), as palavras e as ilustrações se complementam e os leitores sentem que a presença de imagens os motiva e ajuda na compreensão textual antes, durante e após o ato de leitura. Todavia, nossa experiência profissional nos levou a constatar que muitos professores que trabalham a leitura com os alunos não levam em consideração as ilustrações que acompanham os textos. Isto, porém, é lastimável, já que, do mesmo modo que o texto, elas são fonte de informação e vão colaborar para a compreensão global do mesmo. Pelo mero fato de que as ilustrações são visuais, e assim talvez consideradas como mais “fáceis” de serem interpretadas, podem ser deixadas de lado, para assim obrigar o aluno a ter que, necessariamente, recorrer ao texto – ou, melhor, às palavras do texto – em busca da informação, dando dessa maneira uma prioridade absoluta ao nível lingüístico e rejeitando outras fontes de informação. Não obstante, em situações reais de leitura, tudo o que compõe o texto está à disposição do leitor para chegar à interpretação do texto. Não existe discriminação entre “o mais e o menos importante”, porque não há nenhum professor dizendo quais estratégias o leitor deve usar na sua leitura. Todavia, se o aluno é habituado a dispor do texto de uma maneira concreta em sala de aula, rejeitando (ou trivializando) determinada

³ Segundo Bakhtin (1992), o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Por isso, um enunciado pode ser desde uma resposta com um monossílabo até um livro. Qual é, então, a delimitação de um enunciado? Saber encontrar essas fronteiras é muito importante para o referido autor. Já que o enunciado – que pode ser escrito ou oral – sempre se dá em uma situação de interação, seu limite será quando o locutor de uma determinada informação acabe de expressar aquilo que deseja, cedendo a palavra ao seu interlocutor, que, por sua vez, também fornecerá seu enunciado, seja este verbal ou não-verbal. No caso da escrita, o texto será, como um todo, um enunciado, ao qual cada leitor responderá com um determinado enunciado responsivo, seja este do tipo que for – como, por exemplo, uma reação interior, seja realizada verbal ou não-verbalmente, à leitura.

informação, acabará por fazer o mesmo nas suas leituras espontâneas – ou, pelo menos, não fará tanto uso desse suporte não-verbal quanto poderia – o que levará a um empobrecimento na leitura. Existem muitos textos nos quais as ilustrações são apenas uma pequena – e talvez quase irrelevante – parte, mas em muitos outros, elas são importantíssimas, pois veiculam informação que o texto em si poderia não transmitir com tanta intensidade ou ainda complementam a informação veiculada pelo mesmo. Exemplos disso são os artigos de revistas ou jornais, que completam, exemplificam ou sintetizam o texto por meio de ilustrações, ou as já mencionadas histórias em quadrinhos, nas quais as ilustrações contribuem com o suporte não-verbal tão necessário na hora de analisar uma interação verbal.

Cada texto, junto com as palavras e ilustrações que o compõem, tem uma determinada configuração, que também vai ser importante na sua interpretação. Por meio de nosso convívio com determinados gêneros textuais, nos acostumamos a que esses estejam distribuídos no papel de uma maneira determinada e escritos com um tipo de fonte específico. Como seria começar a ler um artigo científico escrito com fonte tipo *comic sans ms* tamanho 16 e centralizado no papel? Com certeza, romperia todas nossas expectativas em relação aquilo que vamos ler e seria uma fonte de distração até que nosso cérebro aceitasse que aquilo, de fato, é um artigo com uma disposição espacial um tanto peculiar. Isso é porque temos um determinado esquema⁴ de artigo científico, que estaria sendo desafiado. Por isso mesmo, é muito importante acostumarmos nossos alunos, como leitores, a criarem esses esquemas, que vão situá-los rapidamente no contexto de leitura sem sequer necessitarem fazer uso das palavras do texto. E, no caso de alunos de língua estrangeira (doravante LE⁵), também

⁴ “Os esquemas são [...] modelos cognitivos globais de eventos ou estados dispostos em seqüências ordenadas, ligadas por relações de proximidade temporal e causalidade; são previsíveis, fixos, determinados e ordenados” (BEAUGRANDE & DRESSLER *apud* FÁVERO, 2003, p. 65). Há outros tipos de modelos cognitivos globais, como os *frames*, planos, *scripts* e cenários, que levam em consideração aspectos como a dinamicidade, a previsibilidade das intenções do planejador etc. Adotamos aqui, por motivos de praticidade, a visão de esquema ampla que inclui todos os outros modelos cognitivos.

⁵ LE é empregado neste trabalho para denominar a língua estrangeira (LE), em oposição à língua primeira (L1) ou língua materna (LM). Em concordância com alguns autores (como Cuq & Gruca, 2002), também faremos a distinção entre a língua segunda (L2) e a LE, sendo a primeira uma língua geralmente não-materna dos falantes,

é importante pô-los em contato com esse tipo de informação, já que pode haver diferenças entre a configuração espacial de um gênero textual no seu contexto nativo e no contexto estrangeiro.

A organização dos textos é, pois, um aspecto importante para a melhor compreensão dos mesmos. Se um texto for um artigo de jornal, uma carta ou uma entrevista, o leitor vai criar expectativas prévias, com base no conhecimento daquele determinado gênero, o que vai auxiliá-lo na sua compreensão. Para observar melhor esses aspectos, são centrais algumas considerações sobre gêneros e tipos textuais, aspectos aos quais faremos referência a seguir.

Em primeiro lugar, consideraremos a noção de gênero textual. Apropriando-nos da definição de Marcuschi (2002, p. 22-23), o gênero textual é

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais estilo e composição característica [...] os gêneros são inúmeros (grifos do autor).

Os gêneros, pois, são compostos e concebidos de uma maneira concreta, porque é assim que satisfazem a necessidade de uma sociedade que vive um momento histórico determinado. Em harmonia com a visão de Bakhtin (1992), Marcuschi observa que a interação só é possível por meio da existência dos gêneros, já que eles guiam tanto o emissor quanto o receptor a se comunicarem seguindo os padrões socialmente construídos, fazendo com que o primeiro use as palavras, estruturas e outras ferramentas adequadas ao gênero que cerca sua produção e com que o segundo possa fazer previsões e compreender dentro dos mesmos limites impostos pelo gênero. Sem esses padrões tanto um quanto o outro se sentiriam totalmente perdidos na sua atividade comunicativa. No entanto, já que os gêneros satisfazem necessidades sócio-comunicativas, eles também podem variar segundo as épocas e

mas que é de uso comum no cotidiano, principalmente no âmbito escolar ou administrativo (como o espanhol o seria para os catalães), e a segunda (LE) propriamente uma língua estrangeira. Tratamos aqui do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), isto é, como língua aprendida no âmbito escolar e não falada no meio social e institucional.

comunidades discursivas. Estas variações podem ser de existência – a carta eletrônica é um gênero que não existia um século atrás e, por outro lado, provavelmente não seja um gênero em algumas tribos africanas – ou de estruturação – opinamos que a estruturação de um gênero possa variar, nem que seja ligeiramente, entre épocas e sociedades. Como afirma Smith (1991, p. 60-62), os gêneros podem apresentar diferenças – mesmo sendo estas sutis – de cultura para cultura, e acreditamos que essas diferenças possam em diversas ocasiões criar obstáculos à compreensão do que está sendo lido, se o leitor não fizer parte do grupo cultural para o qual foi pensado o texto particular. Por isto, este último tipo de variação é, sem dúvida, de grande importância na hora de aprender uma LE, já que, aos poucos, os aprendizes hão de saber se adequar às novas peculiaridades de gêneros conhecidos, para poder se comunicar de maneira mais efetiva e completa, e também, às vezes, para evitar situações de desconforto. Por exemplo, a função de *ombudsman* de imprensa só foi introduzida no Brasil em setembro de 1989, quando, na Espanha, já existia desde anos antes, sob o nome de *defensor del lector* (FOLHA DE SÃO PAULO). Dessa maneira, se um leitor espanhol de *El País* fosse ler a *Folha de São Paulo* antes da criação dessa função no Brasil, procurando o artigo semanal do *ombudsman*, ou fosse buscar um endereço para lhe enviar uma reclamação, não o encontraria. Nesse caso, a falta desse gênero no Brasil naquela época poderia criar alguma situação de estranheza e talvez um sentimento de impotência e de falta de liberdade de expressão por parte do leitor, ao não saber a quem encaminhar suas queixas.

Associada à noção de gênero textual, encontra-se a de tipo textual. Para Marcuschi (2002, p. 22), é

[...] uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Ao produzirmos um texto (seja do gênero textual que for), usaremos pelo menos um tipo textual, e pode haver – de fato, dificilmente não haverá – diferentes seqüências de tipos

textuais dentro do mesmo texto. Apesar disso, normalmente cada texto é considerado como pertencente a um tipo textual, que seria o predominante. Segundo Werlich (*apud* MARCUSCHI, 2002), o título ou o início do texto mostram qual tipo textual será o predominante. De maneira geral, nos textos narrativos predominam as seqüências temporais; nos descritivos, as de localização; nos expositivos, as analíticas ou expositivas; nos argumentativos, as contrastivas; e nos injuntivos, as imperativas. Lingüisticamente falando, portanto, há alguns traços típicos de cada tipo textual. Os textos narrativos se caracterizam pelos verbos de mudança no passado, assim como circunstanciais de lugar e tempo. Basicamente são enunciados de ação. Os descritivos estão compostos por verbos estáticos (no presente ou pretérito imperfeito), complementos e circunstanciais de lugar. Usa-se muito os adjetivos neste tipo de seqüência. Os textos expositivos, como já observamos, podem estar compostos por dois tipos de seqüências. Nas analíticas, aprecia-se um processo de decomposição, o que implica um sujeito relacionado com um complemento em termos de todo-parte. Dessa maneira, o verbo mais empregado é o *ter* e todos os da sua família – como *compreender* e *conter*. Nas seqüências expositivas, que mostram um processo de composição, há uma identificação de fenômenos, materializada por uma seqüência sujeito, verbo no presente e complemento (grupo nominal). Os tipos textuais argumentativos estão compostos pelo verbo *ser* no presente seguido de um complemento, configurando uma atribuição de qualidade. Finalmente, os textos injuntivos são tipicamente marcados pelo verbo no imperativo, podendo essa forma ser substituída por opções como *dever* ou *ter que*.

É interessante constatar que, em aulas de LE, os alunos, mesmo de níveis avançados, ainda têm dificuldade com as seqüências descritivas, como as encontradas em fragmentos de romances ou descrições de qualquer outro tipo. As primeiras, especialmente, produzem falta de compreensão em vários fragmentos e confusão de idéias, acreditamos que devido ao alto número de adjetivos que não fazem parte do uso diário do idioma. Dessa maneira, a exposição

a um grande número de palavras desconhecidas pode provocar desconcerto e perda da continuidade que o texto propõe. No caso de línguas estrangeiras como o inglês, esse fato pode ter consequências sérias, devido à grande diferença estrutural com o português na adjetivação. Mesmo para alunos mais proficientes, que em princípio já internalizaram o fato de que, em inglês, a tendência é que os adjetivos precedam os substantivos, há estruturas descritivas mais complexas do que outras, podendo realmente dificultar a compreensão. Por isso mesmo, determinados tipos de textos, se usados em provas⁶, vão conseguir bloquear o aluno, resultando em um desempenho inferior ao que normalmente tem.

O texto, com toda sua riqueza – suas palavras, ilustrações e organização em um suporte determinado –, é um dos três eixos de leitura. Todavia, para que o escrito ganhe vida, para que haja um ato de leitura, cada texto deverá, necessariamente, interagir com um leitor, sem o qual a finalidade do texto se veria amputada.

1.2 O LEITOR

Como já foi mencionado acima, além de todo o suporte visual, a leitura também requer uma grande quantidade de informação não-visual. Uma prova mais clara disso é que, sem conhecermos as regras de escritura de uma língua, não seremos capazes de ler aquilo que se encontra perante nossos olhos. Todo esse conhecimento – que não é um conhecimento visual – constitui um pré-requisito para a leitura. É o que Kleiman (1997, p. 13) denomina conhecimento lingüístico: “aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos”. Esse

⁶ Vamos usar as palavras “teste” e “prova” como sinônimos ao longo de nossa dissertação.

tipo de conhecimento é muito automatizado, de maneira que, quanto mais amplo for nosso conhecimento de um idioma, menos atenção precisaremos dar a ele. Por isso, esse conhecimento lingüístico parece adquirir mais relevância ao enfrentarmos um enunciado em uma língua que não nos seja (tão) conhecida.

Não obstante, existem outros tipos de informações necessários para a leitura. Segundo Smith (1991, p. 103),

[...] a informação não-visual é o conhecimento que já temos em nosso cérebro, relevante para a linguagem e para o tema do [sic] que estamos lendo, juntamente com algum conhecimento adicional de aspectos específicos da linguagem escrita, tais como o modo como os padrões ortográficos são formados. A informação não-visual é qualquer coisa que possa reduzir o número de alternativas que o cérebro deve considerar, à medida que lemos.

Também farão parte da informação não-visual, pois, o conhecimento sobre o gênero do texto, o conhecimento sobre o tema lido e o conhecimento de mundo de maneira geral. Sem todas estas ajudas, a leitura seria muito complicada e demorada. Uma consequência disso é que “sempre que os leitores deixam de extrair sentido daquilo que recebem para ler – porque o material não possui relevância para com o conhecimento anterior que podem possuir – a leitura torna-se mais difícil” (SMITH, *op. cit.*, p. 104).

Todo esse conhecimento, imprescindível para a leitura e para qualquer tipo de interação, faz então parte da bagagem do leitor, que será tanto mais ampla quanto mais experiências tiver, de maneira que fatores como idade, grau de escolarização, acesso à mídia, viagens, entre outros, contribuem para ampliar a bagagem de cada indivíduo. Vamos apontar a seguir, com mais detalhes, quais os fatores que incidem na compreensão leitora, segundo o ponto de vista do leitor. Em um primeiro momento veremos esses fatores segundo apontados por dois autores diferentes, conforme sintetizado no Quadro 1 a seguir, para depois fazermos uma análise dos mesmos e assim destacarmos uma série de idéias que nos parecem de interesse para nosso trabalho.

QUADRO 1
Fatores que incidem na compreensão de leitura

Hernández Martín & Quintero Gallego (2001)	1. Conhecimentos prévios	- Sobre o tema ou assunto do texto - Sobre as estruturas organizativas
	2. Objetivos de leitura	- Definição do que se pretende conseguir com a leitura - Base para o desenvolvimento de um plano de leitura - Auto-avaliação da compreensão
	3. Estratégias de leitura	- Comandos gerais que encaminham o ato de leitura
Colomer & Camps (2002)	1. Intenção de leitura	
	2. Conhecimentos trazidos pelo leitor	- Conhecimentos sobre o escrito (situação comunicativa e texto escrito) - Conhecimentos sobre o mundo

Para Hernández Martín & Quintero Gallego (2001), há três fatores principais: os conhecimentos prévios, os objetivos de leitura e as estratégias de leitura. Os conhecimentos prévios ocorrem por meio de esquemas e, segundo esses autores, os dois mais relevantes para a compreensão leitora – sem negligenciar os outros – são aqueles sobre o tema ou assunto do texto e sobre as estruturas organizativas que caracterizam e limitam a compreensão – ou seja, sobre as superestruturas, segundo a terminologia de Van Dijk & Kintch (1983). Do primeiro destacam que, por meio desse tipo de conhecimento prévio, o leitor pode construir quase automaticamente a idéia principal do texto. Também mencionam que, quanto maior o conhecimento do conteúdo do texto por parte do leitor, melhor será a compreensão da informação nova. Finalmente, consideram que, em determinados casos, é mais fácil compreender informação sobre a qual não se tem conhecimentos prévios do que o contrário, já que neste último caso, o que já é conhecido pode distorcer o significado do texto, sendo que o leitor adaptaria a nova informação para adequá-la à que já tinha. A respeito do segundo tipo de conhecimento prévio – as superestruturas – as autoras comentam que, ao formarmos esquemas mentais sobre um texto, estamos facilitando sua compreensão, pois esses esquemas servem para organizar e potencializar a recordação, para facilitar as inferências e para formular perguntas sobre o conteúdo do texto. Desse modo, ao perceber o modo de

organização do texto, o leitor pode antecipar as categorias do conteúdo e também criar um esquema mental por meio do qual assimilará a informação mais relevante do texto.

Através do segundo fator – os objetivos de leitura –, o leitor define com anterioridade o que pretende conseguir com seu ato de leitura. Eles são a base para que ele desenvolva um plano de leitura, selecione a informação mais adequada ao(s) objetivo(s) de leitura e ative os esquemas de conhecimento mais relevantes para cada texto em particular. Os objetivos também são uma maneira de o leitor competente poder controlar e avaliar sua compreensão do texto, já que à medida que os objetivos vão se cumprindo ao longo da leitura, o leitor sente que compreende o que lê.

Por último, as estratégias de leitura são “comandos de caráter global necessários para realizar as escolhas mais adequadas e pertinentes no desenvolvimento de uma ação⁷ [de leitura]”⁸, uma série de recursos que facilitam ao leitor a “adquisição, armazenamento e/ou emprego de uma informação”⁹ (HERNÁNDEZ MARTÍN & QUINTERO GALLEGO, 2001, p. 40). As autoras destacam duas características das estratégias, enfatizando seu caráter reflexivo e metacognitivo: regulam a atividade humana, permitindo selecionar e avaliar as ações mais adequadas para chegar até um objetivo; e implicam auto-direcionamento e auto-controle, o primeiro, para atingir o(s) objetivo(s) de leitura de maneira consciente, e o segundo, supervisionando, avaliando e modificando, se necessário, as estratégias ao longo do ato de leitura.

Para Colomer & Camps (2002), os fatores que incidem na compreensão de leitura são a intenção de leitura e os conhecimentos trazidos pelo leitor. O primeiro determina a maneira como o leitor aborda o texto e o grau de compreensão que vai aceitar para considerar que sua leitura é boa, levando em consideração que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de

⁷ Do original: “[...] instrucciones de carácter global necesarias para realizar las elecciones más adecuadas y pertinentes en el desarrollo de una acción”.

⁸ A tradução das referências extraídas de obras em outro idioma do que o português é nossa.

⁹ Do original: “[...] adquisición, almacenamiento y/o empleo de una información”.

leitura: leituras silenciosa integral, seletiva, exploratória, lenta e informativa. Porém, “é sobretudo a intenção do leitor que fixa a forma e o grau de exigência leitora” (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 48) na medida em que, como já dizia Foucambert (1976, p. 38),

[...] a leitura é necessariamente essa atividade estreitamente ligada à totalidade do indivíduo, àquilo que é, a seu projeto atual. Ler é ter escolhido buscar algo; amputada dessa intenção, a leitura não existe¹⁰.

Nos conhecimentos trazidos pelo leitor encontram-se os conhecimentos sobre o escrito e aqueles sobre o mundo. Estes últimos são todos aqueles conhecimentos que temos sobre o mundo, desde as convenções sociais que aprendemos e as informações mais básicas até os conhecimentos mais técnicos.

Os conhecimentos sobre o escrito incluem o conhecimento da situação comunicativa e aquele sobre o funcionamento do texto escrito. Em relação à situação comunicativa, como no ato de leitura não há uma interação direta com o enunciador, o leitor tem que procurar no texto a interação social que o autor propõe e contrastá-la com seu próprio objetivo de leitura, podendo haver uma maior ou menor coincidência entre ambos.

Os conhecimentos sobre o texto escrito ocorrem em vários níveis. Os conhecimentos paralingüísticos são os elementos tipográficos e as convenções para distribuir, separar e organizar o texto. Os conhecimentos das relações grafofônicas são imprescindíveis para adquirir rapidamente o código escrito. Os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos são importantes no nível microtextual e ajudam na atribuição de significado em casos de polissemia e na atribuição de função sintática, para mencionar algum exemplo. Finalmente, os conhecimentos textuais permitem ao leitor, por um lado, identificar no texto características como sua coesão, sistemas de referência, tema-argumentos, causa-consequência, problema-solução etc. Por outro, o conhecimento das estruturas textuais lhe permite ter uma idéia prévia do desenvolvimento do texto, facilitando muito a leitura.

¹⁰ Do original: "[...] la lecture est nécessairement cette activité étroitement liée à la totalité de l'individu, à ce qu'il est, à ce qu'il vit, à son projet actuel. Lire, c'est avoir choisi de chercher quelque chose: amputée de cette intention, la lecture n'existe pas".

Ambas as obras falam sobre os conhecimentos prévios (ou trazidos pelo leitor), sendo que Hernández Martín & Quintero Gallego (2001) fazem algumas observações mais específicas e detalhadas sobre a atividade leitora, não dando tanta ênfase a outros tipos de conhecimentos prévios. Por sua vez, Colomer & Camps (2002) fazem uma enumeração bastante minuciosa e sucinta de todos os conhecimentos trazidos pelo leitor que implicam operações cognitivas de diversos níveis. Achamos o enfoque destas últimas autoras interessante, já que permite ver todos os níveis de conhecimento prévio, explicitando e, assim, dando importância, a todos eles. Os conhecimentos sintáticos, morfológicos e semânticos são aqueles aos quais foi devotada maior atenção no ensino tradicional de língua estrangeira e, por isso, encontramos ainda muitos professores que enfatizam – ou que se voltam somente a ele – esse aspecto na aprendizagem de línguas estrangeiras. Não deixam de ser conhecimentos de muita importância, mas não são os únicos. Por isso precisam ser vistos como apenas uma parte dos conhecimentos em uma noção de leitura bem mais ampla e abrangente. Autores como Cornaire (1991) observam que alunos de LE tendem a se prender muito a esse nível, fruto do desconhecimento de vocabulário e estruturas da língua estudada, negligenciando a importância da informação que, por exemplo, os conhecimentos paralingüísticos ou os textuais possam oferecer. Nas seguintes afirmações de Kleiman, por exemplo, podemos ver a importância desses últimos tipos de conhecimento prévio:

Entre os textos mais simples, que assim facilitariam o aspecto processual da leitura, podemos pensar em textos mais curtos, que requerem menos da memória de trabalho, ou em tabelas e gráficos, que além de serem textos curtos, mostram visualmente relações entre as diversas informações, ou ainda em textos que explicitam as relações entre as informações, mediante títulos, subtítulos, parágrafos anunciatórios, e elementos de coesão na retomada e na antecipação da informação (KLEIMAN, 1993, p. 87).

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 1997, p. 20).

Sobre o conhecimento das relações grafofônicas, Kato (1990) faz referência a múltiplas pesquisas com crianças – como as de Ferreiro & Teberosky (1979), Lavine (1972) e Rego (1982) –, que mostram a importância dessas relações na aprendizagem da língua materna (doravante LM – ver nota 5). Nossa experiência em sala de aula também tem nos provido com alguns exemplos interessantes desse tipo de relações e como podem chegar a criar situações de incompreensão tanto para o estudante de LE como para o nativo. Por exemplo¹¹, lendo uma redação em espanhol, nos vimos confrontados com a palavra *tico* e, embora nas primeiras exposições fosse impossível decifrar a intenção comunicativa do aluno com esse vocábulo, cuja existência era desconhecida para nós, pouco a pouco compreendemos o que tinha acontecido com o aluno na língua espanhola. Da palavra em espanhol *chico* /tʃiko/, o aluno tinha não uma representação escrita, mas somente sua representação fonética, de maneira que houve uma transposição, associando a representação fonética dessa palavra à grafia que teria seguindo as relações grafofônicas do português falado em certas modalidades do português brasileiro (doravante PB). Dessa maneira, houve a seguinte associação: /tʃiko/ = *tico*. O mesmo acontece comumente com os verbos em espanhol *coger* /koxer/ e *correr* /korer/, já que a associação fonética que o falante de PB faz é que /kojer/ = *correr* (em português). Assim, há uma confusão nas relações grafofônicas que não é fácil de esclarecer para o estudante, criando problemas de compreensão em alguns contextos.

A situação comunicativa também é um fator essencial na compreensão leitora, já que cada ato de leitura implica uma situação comunicativa concreta que acontece entre leitor e texto, delimitada pelo contexto de leitura, e isso refletirá sobre o modo de leitura. Cada enunciado e cada leitor, com suas próprias características, inseridos em um dos possíveis contextos de leitura, acarretam uma situação comunicativa única. Por exemplo, se um aluno tem que ler um texto para depois retransmitir o que compreendeu a outros alunos, a leitura

¹¹ Os exemplos neste trabalho são oriundos de experiências pessoais, o que não quer dizer que sejam afirmações categóricas, mas casos com os quais temos nos deparado.

será bem diferente de uma leitura que é feita para extrair uma determinada informação do texto. Cada situação comunicativa incidirá também no tipo de registro que o leitor usará, se for o caso, para se referir àquilo que leu.

Outro tipo de informações básico na hora de empreendermos qualquer ato de leitura é o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Ele é constituído por qualquer tipo de conhecimento sobre os fatos do mundo no qual vivemos, desde todos aqueles conhecimentos sobre matemática, ciências etc. que temos por havê-los estudado em algum momento, até saberes essenciais sobre o funcionamento das coisas, como saber que para abrir uma porta temos que pegar na maçaneta, girá-la ou pressioná-la para baixo e empurrar a porta, ou que, quando queremos comprar um presente, temos que ter algum meio para pagá-lo. Como diz Beaugrande¹² (*apud* FÁVERO, 2003, p. 72), “como as pessoas sabem o que acontece no texto é um caso particular da questão de como as pessoas sabem o que acontece no mundo”. Esse tipo de conhecimento revela-se particularmente importante no ensino de línguas estrangeiras, porque o funcionamento das coisas varia bastante de um país para outro. Por exemplo, o horário normal do almoço no Brasil é 12:00, enquanto que na Espanha é 15:00. Também, no Brasil, ao dizermos *meio-dia*, queremos dizer “ao redor de 12:00”, enquanto que *mediodía* na Espanha quer dizer “ao redor das 15:00”. Mais um exemplo é que, no Brasil, as lojas costumam funcionar sem interrupção, de 8:00 ou 9:00 até umas 18:00 ou 19:00, enquanto que, na Espanha, o comum é que as lojas abram às 10:00, fechem ao meio-dia espanhol (ou seja, às 14:30) e abram de novo às 17:00, para fechar às 20:30. Um erro nesse tipo de conhecimento pode causar problemas interacionais e chegar a criar situações incômodas; por exemplo, um espanhol diz a um brasileiro “ligo ao meio-dia”, e o último aguarda, sem receber a ligação, enquanto que o espanhol liga muito mais tarde, acreditando estar telefonando quando tinha dito. E, já que esses conhecimentos se refletem na escrita

¹² BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *Text, discourse and process*. London: Longman, 1980.

(normalmente por meio de implícitos), se não há um consenso no conhecimento de mundo – que, como veremos na próxima seção, alguns autores consideram ser a construção do contexto – entre o escritor e o leitor, essa lacuna pode levar a uma falta de compreensão. Pelo simples fato de se fazer referência a qualquer tipo de situação, se não houver explicitação das regras de funcionamento e não houver, portanto, coincidência entre os esquemas do leitor e os do escritor, poderá haver discrepâncias na compreensão de um texto.

Hernández Martín & Quintero Gallego (2001), quando fazem referência aos conhecimentos prévios, mencionam a conclusão de Colomer de que, ao lermos um texto, é mais fácil compreender informação sobre a qual não temos conhecimentos prévios. Nós discordamos dessa afirmação, já que entendemos que, se um leitor já tem um determinado conhecimento prévio sobre um tema e se o texto, com o qual se depara, contradiz de alguma maneira esse conhecimento prévio, então cabe ao leitor ajustar o conhecimento que já possuía a respeito, mudando assim seus esquemas, ou fazer uma leitura crítica, discordando da informação lida. Se o leitor não é capaz de fazer esse tipo de operações e se limita a distorcer a informação do texto (por meio de uma leitura insustentável), então provavelmente é um leitor pouco experiente ou realmente não alcançou a compreensão do texto. De fato, consideramos uma atividade interessante para trabalhar a compreensão de um texto, a exposição a textos cujas idéias contradigam o que pensamos que, a princípio, os alunos possam ter como esquemas sobre algum tema, para ver se esse tipo de contradição é aceito ou se o aluno manipula a informação, sem justificativa possível, para adequá-la a seu próprio esquema. Se a hipótese de um aluno sobre um tema qualquer, a respeito do qual já tem uma série de conhecimentos, não pode se fundamentar, então surge um conflito, de maneira que, ou o aluno modifica seus esquemas ou, provavelmente, a compreensão se verá de alguma maneira comprometida.

Tanto Hernández Martín & Quintero Gallego (2001) quanto Colomer & Camps (2002) incluem os objetivos de leitura – ou intenções de leitura – nos fatores dependentes do sujeito. De certa maneira, isso parece lógico, já que cabe ao leitor estabelecer suas próprias intenções a cada ato de leitura que realiza e, dependendo dessa intenção, fazer uma série de adequações no referido ato. Kleiman (1997) exemplifica isso por meio de um mesmo texto sobre uma casa. A um grupo de sujeitos foi pedido que o lessem como se quisessem comprar uma casa e a um outro grupo, como se fossem ladrões e quisessem arrombá-la. Os sujeitos do primeiro grupo conseguiram lembrar de informações diferentes dos sujeitos do segundo grupo, levando à conclusão de que, com objetivos diferentes, a recuperação de informações é diferente. A mesma autora também diz que o texto determina, até certo ponto, o objetivo de leitura, já que quem lê uma receita de cozinha tem um objetivo diferente de quem lê um romance, e vai ler usando estratégias diferentes. Isso também nos parece inquestionável, o que pode nos levar a indagar se os objetivos de leitura são, de fato, algo tão exclusivo do leitor: se o texto tem um papel tão ativo na definição dos objetivos de leitura, então estes podem ser atribuídos tanto ao texto quanto ao leitor. Por outro lado, voltando ao exemplo da receita de cozinha, espera-se habitualmente que o sujeito a leia para depois executá-la (seja imediatamente ou não); porém, em uma aula de LE, o mais comum é que a receita seja lida para algum outro objetivo, que na maioria dos casos vem previamente estipulado pelo professor. Então, aqui seria o contexto situacional¹³, e não o leitor nem o enunciado, o que limitaria o objetivo do receptor do texto. Também o contexto do leitor¹⁴ pode agir na delimitação do objetivo de leitura: um madrileno, mesmo sendo experiente na área da cozinha, com certeza haverá de ler uma receita de tacacá ou maniçoba com um objetivo diferente de um paraense que gosta de cozinhar. Talvez aquele o fizesse, por serem alimentos não pertencentes à sua realidade cultural e os ingredientes quase impossíveis de conseguir, simplesmente por curiosidade, para conhecer outra realidade

¹³ Isto é, a situação imediata na qual se realiza um ato de leitura.

¹⁴ Ou seja, a situação do indivíduo que vai realizar o ato de leitura, como sujeito único com uma série de características.

culinária, ou para ver se é factível abrir um restaurante de comida paraense em Madri; enquanto que o paraense talvez tivesse o objetivo de ler a receita para preparar esse prato. Finalmente, o contexto do texto¹⁵ também poderia influenciar nos objetivos de leitura de um texto: um aprendiz de cozinheiro provavelmente leria uma receita moderna e inovadora com o objetivo de prepará-la, enquanto que, talvez, se a receita fosse de um prato bem tradicional, não mais cozinhado, que se encontrasse em um livro antigo sobre receitas, o faria simplesmente para adquirir conhecimentos sobre a culinária espanhola antiga, ou por curiosidade. Dessa maneira, embora, em princípio, pareça que os objetivos de leitura são fatores dependentes do sujeito, vemos que podem, também, sê-lo tanto do texto quanto do contexto de leitura, fazendo com que essa característica apareça de forma mais complexa e difusa do que os teóricos consultados a colocam.

Para concluir, Hernández Martín & Quintero Gallego (2001) incluem as estratégias de leitura entre os fatores que dependem do sujeito no ato de leitura. Concordamos com isso, já que realmente o uso de estratégias, sejam estas cognitivas ou metacognitivas, é uma parte indiscutível da leitura. A diferença entre umas e outras é que as primeiras ocorrem geralmente de forma involuntária, sem o sujeito perceber que as realiza, enquanto que as segundas já têm um caráter voluntário ou pelo menos de consciência: o leitor sabe que está executando essa ou aquela estratégia. Porém, essas autoras dizem que as estratégias se caracterizam por regularem a atividade humana e por implicarem auto-direcionamento e auto-controle, características que evidenciam o caráter reflexivo das estratégias e, dessa maneira, sua integração no plano dos processos metacognitivos. Nós discordamos dessa inclusão das estratégias no plano da metacognição, porque isso não acontece em todos os casos. Sempre que lemos um texto, usamos estratégias cognitivas, mas em muitas ocasiões o fazemos sem sabê-lo; inclusive podemos chegar a mudar de estratégia sem fazê-lo de forma consciente, de maneira que não

¹⁵ Isto é, a situação que envolve o autor de um texto na hora de escrevê-lo, e que conseqüentemente vai refletir no próprio texto.

entram no plano da metacognição, mas não deixam de ser estratégias de leitura. Então, pensamos que as estratégias de leitura, sejam estas cognitivas ou metacognitivas, dependem do sujeito. Todavia, não podemos esquecer que, se os objetivos de leitura dependiam tanto do leitor quanto do texto e do contexto, e se os objetivos delimitam de alguma maneira nossas estratégias de leitura, então estas também sofrerão influência do texto e do contexto. Esse tipo de raciocínio, porém, vai além da nossa intenção com este trabalho, de maneira que o deixaremos simplesmente como um assunto sobre o que pensar e talvez pesquisar mais adiante.

González Fernández (2004) também inclui a motivação como fator dependente do leitor – que o leva a iniciar, manter, modificar ou abandonar a leitura. Na nossa opinião, a motivação acaba sendo atrelada ao leitor, mas está ligada a um grande número de fatores, desde os ambientes que o leitor frequenta à capa do livro que este vai ler. Dörnyei (2002) comenta a dificuldade de se definir o termo motivação, justamente pela sua imensa área de abrangência. Todavia, para esse autor, é importante destacar que a motivação está relacionada com os desejos (as funções conativas) e não com os pensamentos racionais (funções cognitivas) ou sentimentos (funções afetivas). Para entender esses desejos, como professores, temos que compreender o máximo sobre os fatores que envolvem cada um dos nossos alunos, para empreender o processo de ensino-aprendizagem da leitura de uma maneira tão prática e efetiva quanto gratificante. São tantos os fatores que influenciam na motivação que não podemos manipulá-los todos a favor dos nossos alunos. Por exemplo, pessoas com problemas familiares, com traumas, com rejeição de um país no qual se fala a LE que está aprendendo, com uma vida ocupada demais, são alunos que, potencialmente, vão apresentar problemas de motivação, o que, com certeza, acabará afetando sua aprendizagem. Por outro lado, há fatores que podemos adequar para fomentar a motivação e, às vezes, pequenos detalhes como textos bem escolhidos – em relação a tema ou grau de dificuldade, por exemplo – ou a maneira de

trabalhar a compreensão leitora – por exemplo, colocando objetivos de leitura, ou respeitando as diversas interpretações e tratando o erro como algo positivo –, podem fazer com que se reverta o quadro de um aluno que a princípio pareceria pouco motivado. Assim, se soubermos que nossos alunos odeiam um determinado tema, selecionar um texto que trate desse tema pode resultar em uma leitura mais árdua e pouco interessante, o que provavelmente refletiria negativamente na compreensão. Em LE talvez seja ainda mais relevante esse aspecto da escolha de temas de leitura, devido à dificuldade acrescentada da falta de domínio da língua estudada: quanto mais interessante o aluno achar o texto ou o tema com o qual está se lidando no texto, maior o esforço que fará para superar as barreiras idiomáticas e inclusive para aprender mais sobre a língua e cultura estudadas.

Todos os conhecimentos aqui mencionados são muito importantes, tanto em LM quanto em LE, na hora de empreendermos qualquer ato de leitura. Todavia, em LE o são em igual ou até maior grau, porque a carência de um tipo de conhecimento se veria de alguma maneira suprido ou pelo menos mitigado pelo uso de um outro tipo de conhecimento. No ensino instrumental de línguas, por exemplo, é muito comum chamar a atenção do aluno para as pistas paratextuais e textuais, para que este possa fazer uma série de antecipações que o ajudem, especialmente se, ao se encontrar com o texto, surgirem questões lexicais, semânticas ou morfossintáticas desconhecidas ou conflitivas – esse tipo de questões é comum e tende a desorientar o aluno e a deixá-lo inseguro sobre sua compreensão do texto. Isso parece levar à conclusão de que, ao ensinarmos aos nossos alunos de LE todos os fatores envolvidos na leitura e como estes podem colaborar com a compreensão global do texto, então eles poderão se servir deles de forma consciente – em outras palavras, colocaríamos essa estratégia em suas mãos, levando-a ao campo da metacognição. Todavia, somos da opinião que, se o objetivo é levar nossos alunos a compreender textos escritos em LE (seja esta qual for), temos que ensinar estratégias e cultivar certas habilidades de maneira mais prática do que teórica, pois a

teoria é feita mais para os profissionais, para orientá-los: aos alunos, o que lhes interessa é obter resultados – também é isso o que se espera deles e é isso o que se cobra deles por meio de avaliações.

1.3 O CONTEXTO

Esse terceiro e último aspecto integrante do ato de leitura é, sem dúvida, o menos tratado na literatura. Na maioria dos casos, os autores parecem não duvidar de sua importância, mas é um tema ainda pouco pesquisado, de maneira que nos deparamos com um vazio teórico nesse aspecto. Há pequenas menções dispersas, mas nada muito exaustivo a respeito, talvez pelo fato de ser um fator ainda mais distante do texto – se bem que não o é, na nossa opinião –, pela sua complexidade ou pela sua associação a outras áreas teóricas, como a Sociologia. Todavia, somos cientes da importância desse fator, motivo pelo qual tentaremos tratá-lo com a mesma profundidade dos outros aspectos, dentro do que as contribuições teóricas nos permitem.

Silva (2005) aponta a noção de contexto como plurifuncional, proveniente das concepções teóricas de Malinowski (*apud* HALLIDAY & HASSAN, 1993) de contexto de situação e de contexto de cultura. Nelas estaria a base da seguinte definição de contexto de Marcuschi¹⁶ (*apud* SILVA, *op. cit.*):

Contexto não é uma coleção de fatos materiais ou sociais [...] mas um número de esquemas cognitivos sobre o que é relevante para a interação a cada ponto dado e a cada momento [...]. Esses parâmetros contextuais emergentes referem-se a fatos de conhecimento que devem ser revertidos das disposições cognitivas ‘invisíveis’ dos participantes em bases acessíveis coletivamente em que se conduz a interação.

¹⁶ MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Discurso, cognição e gramática nos processos de textualização*. Mimeo apresentado no VI Encontro de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal. Brasília: UnB, 2002.

Nessa concepção, o contexto está mais relacionado com aspectos internos do que com externos. Segundo a mesma autora,

[...] o contexto, mais do que exterioridade, remete à esfera do domínio cognitivo que envolve toda e qualquer atividade humana. E, o que mais cabe ressaltar, o contexto engloba sempre processos mentais por meio dos quais o homem gera sentido(s) e linguagem (SILVA, *op. cit.*).

Cunha (1998a) também menciona essa relação do contexto com o domínio cognitivo defendida por autores como Sperber & Wilson (1989)¹⁷ e Gumperz (1982). Este último aborda a noção de contextualização em uma perspectiva ativa em que os interactantes, por um lado, reagem ao contexto, mas, por outro, o constroem, uma vez que há uma “construção interpretativa pela qual os atores definem a situação tendo em vista da realização de objetivos práticos” (BANGE¹⁸ *apud* CUNHA, 1998a). Sperber & Wilson (1989 *apud* CUNHA, *op. cit.*, p. 55), em consonância com essa idéia de contexto no âmbito cognitivo, afirmam que o contexto é um “subconjunto das hipóteses sobre o mundo” que o ouvinte tem que construir. Dessa maneira, cada enunciado requer a construção de um novo contexto, que pode incluir os mais diversos tipos de informação, desde aqueles referentes ao contexto espaço-temporal mais imediato ou dos enunciados anteriores até previsões, crenças, suposições a respeito do estado mental do interlocutor etc. Há, seguindo essa linha de pensamento, uma construção do contexto toda vez que ocorre uma interação, uma vez que o contexto não é apenas um dado preexistente à interação.

Essa noção de contexto está de alguma maneira relacionada com o que chamamos de contextos do sujeito e do texto, aos quais já nos referimos na seção anterior e sobre os que nos aprofundaremos mais a seguir.

Os fatores contextuais específicos são, para Hernández Martín & Quintero Gallego (2001), um dos três fatores que influenciam na construção de significado decorrente do ato de

¹⁷ SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Pertinence: communication et cognition*. Paris: Minuit, 1989.

¹⁸ BANGE, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier/Hatier, 1992.

leitura. Dentro do contexto, elas diferenciam três tipos. O primeiro é o contexto social e cultural de cada indivíduo. Como aponta Cairney (1990), indivíduos com semelhanças nesse tipo de contexto partilharão significados específicos, o que será refletido na construção dos textos lidos. O segundo é o contexto social e cultural no qual o texto se origina. E o terceiro é o que elas denominam contextos específicos, no qual se encontrariam as diferenças da leitura de um romance feita para estudar em vista de uma prova, por recomendação de um amigo ou por ter sido escolhido pelo impacto do título entre outros textos em uma biblioteca.

Na nossa opinião, que coincide com a de Hernández Martín & Quintero Gallego (2001), podemos definir três modalidades do contexto: uma vinculada ao contexto situacional, outra vinculada ao leitor e uma terceira, vinculada ao texto.

Em primeiro lugar, encontramos o contexto situacional, que responde pelo lugar e momento nos que ocorre o ato de leitura. Esse tipo de contexto vai delimitar explicitamente o espaço físico – seja de maneira vaga (um ato de leitura que está ocorrendo na América do Sul, ou no Brasil) ou mais precisa (um ato de leitura que está ocorrendo em Belém do Pará, no Guamá, na Universidade Federal do Pará, durante uma aula do primeiro nível de francês do curso livre) – e o temporal – também com diferentes graus de explicitação (um ato de leitura no século XXI, no ano 2006 em 1 de setembro, às 15:00 horas). Esse tipo de contexto, que poderíamos chamar de “puro” ou situacional, como mencionamos previamente, influencia na leitura de diversas maneiras. Por exemplo, é diferente ler em casa do que ler em sala de aula ou na sala onde estamos fazendo o vestibular: no primeiro caso, a leitura certamente será mais descontraída e pessoal; no segundo, a leitura talvez seja orientada, até demais, pelo professor, levando a uma interpretação em particular; e no terceiro, a leitura provavelmente seja rápida, superficial, usando estratégias bem concretas para responder às perguntas sem se preocupar em obter uma compreensão global do texto, se as perguntas do teste o permitirem. Como

aponta Magno e Silva¹⁹, o contexto situacional também é importante na leitura simbólica, isto é, aquela que ocorre quando se lê um texto em um lugar e um período muito significativos, por serem circunstâncias espaço-temporais próximas às definidas no texto. Um exemplo disto é ler Dalcídio Jurandyr na ilha do Marajó durante a estação chuvosa.

Todavia, há outros tipos de contexto, cuja relevância na leitura não pode ser menosprezada. Em segundo lugar, pois, encontramos o contexto sócio-histórico-cultural que envolve o leitor. Esse contexto do leitor é o que, na opinião dos desconstrutivistas (GRIGOLETTO, 1992), faz com que cada ato de leitura, por um lado, seja único, e por outro, possa ser, em grande parte, semelhante a muitos outros atos de leitura do mesmo enunciado por diferentes sujeitos. A unicidade encontra-se no fato de que cada leitor é único e que cada interação entre um mesmo enunciado escrito e um mesmo leitor será sempre única. De fato, todo sujeito encontra-se envolvido por um contexto sócio-histórico-cultural que lhe é peculiar, e como esse contexto é mutável, assim também o serão as diferentes aproximações do mesmo texto. Queremos apontar que, de fato, a mutabilidade de cada sujeito não o é só em relação ao momento sócio-histórico, mas também ao contexto situacional em que se encontra, o que repercutirá nos objetivos de leitura, e assim por diante. Todos os elementos que compõem um ato de leitura juntam-se para formar a argamassa que permite que o referido ato aconteça.

No entanto, essa idéia de unicidade não deve ser entendida de forma radical, já que sabemos que muitos sujeitos fazem leituras semelhantes do mesmo texto. Isto explica-se, de novo no âmbito do Desconstrutivismo, por esses sujeitos se encontrarem em um contexto sócio-histórico-cultural semelhante, próximo. O cerco que o contexto lhes impõe justifica a semelhança nas leituras. Por essa mesma razão, nos damos conta, em aulas de LE, que alguns alunos têm interpretações muito díspares, às vezes, das nossas (como professores). Por meio do diálogo conseguimos entender as outras leituras e podemos também justificar a nossa e, se

¹⁹ Comunicação pessoal.

for o caso, explicar algum fato para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e que possam assim entender nossa leitura.

O terceiro e último tipo de contexto – o contexto do texto – é o que envolve o escritor do texto e, conseqüentemente, o texto. Como observa Mainguenau (2002), o discurso sempre é orientado, não somente porque é concebido segundo a perspectiva de um interlocutor, mas também porque cada discurso está inserido linearmente no tempo: se constrói com base em uma finalidade e se dirige a algum lugar.

Todo escritor, na hora de produzir um texto, encontra-se em um contexto sócio-histórico determinado, que vai refletir na sua visão do mundo e, dessa maneira, na sua escrita; e, por outro lado, todo escritor tem um objetivo com aquilo que vai escrever, o que também influenciará na sua maneira de escrever. Por exemplo, se um professor decide escrever um livro de espanhol para estrangeiros e se este sujeito for espanhol, o fará de maneira diferente de um outro sujeito que seja peruano. E se o professor reside no seu país de origem, também escreverá de maneira diferente de um outro professor que resida no país de destino do livro.

Como temos visto ao longo deste primeiro capítulo, o texto, o leitor e o contexto são os três eixos que sustentam qualquer atividade de leitura. Apesar de que, dependendo do enfoque teórico, os pesquisadores têm enfatizado mais um ou outro desses eixos, nossa postura é, como mostramos, atribuir a cada variável sua importância na configuração de cada ato de leitura. Assim, uma vez feitas essas considerações sobre as três variáveis centrais na atividade de leitura vamos, no próximo capítulo, fazer referência a outros fatores envolvidos nessa atividade, ligados aos processos que ocorrem durante o ato de leitura e às suas repercussões na leitura em LE.

2 FATORES ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE LEITURA

O ato de leitura, como vimos no primeiro capítulo, envolve muitos fatores que se encontram em diferentes níveis. Neste segundo capítulo abordaremos as diversas operações cognitivas que acontecem durante o ato de leitura e os possíveis modelos de leitura que são construídos com base no papel dessas operações. Isso nos permitirá evidenciar, na posterior análise do corpus, que tipo de operações e, portanto, que tipo de modelos, são privilegiados nos testes coletados.

Após essa apresentação, queremos mostrar uma visão de diferentes enfoques didáticos do ato de leitura, com base em determinadas perspectivas teóricas, para orientarmos a análise que realizaremos, mais adiante, do tipo de concepção didática que subjaz às provas de vestibular selecionadas para o nosso estudo.

Para finalizar, trataremos da leitura em espanhol como LE (doravante E/LE) para leitores brasileiros, focalizando os aspectos que supõem maiores obstáculos para esses leitores, para poder conferir se essas dificuldades se encontram ou não, e em que proporção, nos testes analisados.

2.1 MODELOS PROCESSUAIS DE LEITURA

Após termos apresentado, no capítulo anterior, os componentes da atividade de leitura, vamos tratar mais detalhadamente, a seguir, das operações nela envolvidas.

2.1.1 As operações cognitivas envolvidas na leitura

Quando um leitor se engaja em um ato de leitura, realiza uma série de operações cognitivas que intervêm no processo de leitura, denominadas de *operações de leitura* na Psicologia Cognitiva. Vigner (1996, p. 64) sistematiza essas operações em um quadro que apresentamos na página seguinte (ver Quadro 2). Como o referido autor menciona no seu artigo, a leitura requer que sejam realizadas várias operações ao mesmo tempo, já que estas interagem entre si. O uso de uma ou de outra operação vai depender dos diversos fatores que interferem na atividade de leitura, como o tipo e gênero do texto ou os conhecimentos prévios e a LM do leitor. Esse uso simultâneo de várias operações supõe um grande custo cognitivo, de maneira que, sempre que houver uma série de operações feitas de forma automatizada, o custo global será menor, o que deixará espaço para aquelas ações nas quais o esforço cognitivo é maior. Em outras palavras, quanto maior o número de operações automatizadas, mais e melhor se poderá transferir a atenção a outras áreas ou operações de leitura nas quais exista uma dificuldade mais elevada. Quando lemos em nossa LM, há umas operações bastante automatizadas – aquelas relacionadas com a microestrutura textual são o exemplo mais comum –, enquanto que, ao lidarmos com uma LE, essa automatização ou não existe ou é menor que aquela possuída por um nativo²⁰. O fato de ler em LE, como aponta Vigner²¹ (*op. cit.*), se reflete especialmente nas operações de baixo nível, no caso de leitores menos proficientes, e isso, conseqüentemente, repercute negativamente na execução de operações de alto nível, que são tão importantes quanto as de baixo nível. Dessa maneira, “em língua estrangeira, essa interatividade entre as diferentes operações não pode se efetuar com a

²⁰ Estamos falando de maneira geral, já que, sem dúvida, há casos nos quais falantes de LE têm automatizadas mais operações que alguns nativos.

²¹ O autor faz referência à leitura em FLE (Francês Língua Estrangeira), mas acreditamos que essas considerações se estendem ao ato de leitura em LE em geral.

QUADRO 2
Operações que intervêm no processo de leitura

NÍVEL	PROCESSO		
	Indícios	Tratamento	Finalidade
OPERAÇÕES DE ALTO NÍVEL	CONTEXTO	-Análise da situação de comunicação	-Orientação da tomada de informação -Colocação em estado de alerta
	TEMA	-Busca na memória de longo termo e mobilização dos conhecimentos prévios	-Construção de uma macroestrutura / seleção de um esquema = elaboração de uma representação do sentido global do texto
	TEXTO -Tipo -Gênero	-Busca no repertório de formas disponíveis	-Antecipação sobre a continuação do texto -Focalização da atenção nos pontos específicos / originais / desviantes
	IMAGEM -Configuração -Tipografia	-Verificação da congruência dos códigos	-Ativação das representações mais pertinentes
	ESTRUTURAS RETÓRICAS	-Identificação das unidades importantes	-Facilitação dos tratamentos ulteriores
	ARTICULAÇÃO (Capítulos, parágrafos)	-Identificação da divisão do texto	-Passagem de um modo de estocagem da informação para outro (da estocagem temporária na memória de trabalho para a estocagem semântica na memória de longo prazo)
	SEQÜÊNCIAS LEXICAIS E FRÁSTICAS	-Identificação das relações lexicais no interior do campo semântico do texto - Realização de inferências	-Resolução das ambigüidades -Confirmação da coesão e da coerência do texto
	FRASE	-Identificação das unidades-frases	-Passagem de um modo de estocagem para outro
	PONTUAÇÃO	-Distinguir as frases, os grupos no interior da frase	-Organização das palavras em grupos de sentido -Resolução das ambigüidades
	CONSTRUÇÃO SINTÁTICA	-Verificação da ordem das palavras na frase	-Orientação do sentido da frase
OPERAÇÕES DE BAIXO NÍVEL	MORFOLOGIA	-Estabelecimento da função das palavras -Análise morfológica (raízes / desinências / derivações)	-Especificação do sentido das palavras -Reconhecimento das palavras
	PALAVRA	-Procura das marcas de gênero e número -Procura dos sentidos associados	-Reagrupação das palavras em unidades de sentido -Primeira ativação semântica
	ASPECTOS GRAFÊMICOS	-Procura das regularidades ortográficas e das probabilidades de seqüências de letras -Mediação fonológica	-Acesso ao léxico mental pelo arquivo ortográfico -Reconhecimento por referência a uma competência fonológica

Fonte: Vigner (1996, p. 64)

mesma facilidade²² [de um falante nativo]” (VIGNER, 1996, p. 65).

Voltando nossa atenção para o Quadro 2, podemos observar os aspectos que, para Vigner (*op. cit.*), fazem parte do ato de leitura: se encontram enumerados em um *continuum* cujos extremos são +alto e +baixo. Isto é, há uma série de aspectos (que Vigner denomina indícios) que intervêm no processo de leitura, mas eles estão em diferentes níveis. O contexto – que envolve os aspectos pragmáticos –, o tema – que remete ao universo dos conhecimentos – e o texto – que diz respeito às estruturas textuais –, por exemplo, constituem os três indícios mais altos e os aspectos grafêmicos, a palavra e a morfologia os três mais baixos. Os primeiros são assim chamados porque envolvem um “alto nível de complexidade e globalidade do tratamento”²³ (VIGNER, *op. cit.*, p. 64), enquanto que os de baixo nível são considerados como tais “em termos de menor nível de complexidade e de abstração, o que, no entanto, não significa que sejam mais fáceis”²⁴ (VIGNER, *op. cit.*, p. 64). É interessante observar que é praticamente impossível colocar uma linha divisória entre as operações de alto e baixo nível – podemos perceber que, no quadro, não existe tal linha. As de cima são de alto nível, as inferiores são de baixo nível, mas as que estão no meio são, por assim dizermos, de transição.

Cada um desses indícios exige um certo tipo de tratamento com um determinado objetivo. No caso do indício “contexto”, o leitor é levado a fazer uma análise da situação de comunicação, de modo a orientar sua busca de informações e se colocar em alerta em relação ao ato de leitura. Com o indício “palavra”, por exemplo, o leitor procura as marcas de gênero e número e também os sentidos associados a essa palavra, para reagrupar os vocábulos em unidades de sentido e para fazer uma primeira ativação semântica da palavra.

²² Do original: “En langue étrangère, cette interactivité entre les différentes opérations ne peut s’effectuer avec la même facilité”.

²³ Do original: “[...] haut niveau de complexité et de globalité du traitement”.

²⁴ Do original: “[...] en termes de moindre niveau de complexité et d’abstraction, ce qui ne signifie pas pour autant qu’elles soient plus faciles”.

2.1.2 Os modelos cognitivos de leitura

O quadro de Vigner (1996), construído a partir das diferenças entre operações de alto e baixo nível, nos remete aos três modelos de leitura estabelecidos no âmbito da Psicologia Cognitiva: o ascendente, o descendente e o interativo (ANDERSON, 1999; FERNÁNDEZ TOLEDO, 1999). No primeiro modelo, a aproximação ao texto se dá com base nos elementos lingüísticos. Toda a ênfase recai, então, nas atividades de baixo nível. O que prima é a visão de que o texto está constituído por palavras que, ao unir-se, vão formando frases e, dessa maneira, vão construindo o texto. Nesse modelo dá-se prioritariamente um tratamento na microestrutura do texto. Isso pode ser problemático, já que há muitos aspectos do sentido que não estão atrelados à microestrutura – e sim à macroestrutura, como o tipo e gênero textuais – e outros que não estão tão vinculados ao texto – e sim ao leitor, como o conhecimento de mundo. Dessa maneira, quem trabalha a compreensão leitora em LE seguindo o modelo ascendente, está priorizando o ensino de operações de baixo nível (tipicamente tratadas na Fonética, Morfosintaxe e Semântica) e, conseqüentemente, promovendo uma concepção de língua tradicionalista que reduz a magnitude e complexidade do uso de qualquer sistema lingüístico.

Tudo isso não quer dizer que o modelo ascendente não tenha sua contrapartida positiva. Por exemplo, em textos que apresentem mais dificuldades – seja por tratarem um tema desconhecido, por estarem escritos com orações muito longas e/ou excesso de subordinação, ou qualquer outro motivo pertinente –, as pistas gramaticais do texto serão de grande utilidade na produção de significado. Todavia, como aponta Cornaire (1991), alunos de LE tendem a se prender a esse tipo de leitura ascendente devido à falta de domínio da língua – em comparação com o conhecimento da LM –, o que supõe não só uma limitação

maior com relação às estruturas sintáticas ou ao vocabulário, mas também cria insegurança no leitor. Cunha²⁵ acrescenta que também contribui para a adoção de um modelo ascendente de leitura em LE a representação inadequada do modo como os aprendizes constroem o sentido em sua própria LM. De fato, pensam – com base no tipo de metodologia de alfabetização à qual foram expostos na infância e por desconhecerem as estratégias de leitura que usam inconscientemente – que ler é uma atividade linear e fazem uma transposição dessa representação para a leitura em LE.

No segundo modelo de leitura, o descendente, a ênfase não está tanto no texto, mas no funcionamento mental do sujeito que vai interagir com ele. Seria, pois, realçado não o texto como um conglomerado de palavras que, unidas segundo uma série de regras, vão criando essa rede de informações, mas tudo aquilo que o sujeito possui em memória e que lhe permite enfrentar o texto para satisfazer seus objetivos como leitor. Estão incluídos aqui, por um lado, todos os tipos de conhecimento que o leitor traz e, por outro, suas intenções de leitura. Esses conhecimentos prévios vão permitir que o leitor se aproxime do texto provido de importantes recursos, que serão empregados na hora da leitura. Assim, o sujeito, no momento da leitura, estará interagindo com o texto por meio de antecipações, hipóteses que haverão de ser confirmadas ou refutadas, que lhe permitirão avançar na leitura e na elaboração de inferências, que são feitas de acordo com o conhecimento de mundo do leitor.

O que o modelo descendente privilegia, com relação ao texto, são aqueles aspectos de alto nível, que lidam com o escrito de maneira mais global. Esse tratamento macroestruturalista na aula de compreensão leitora em LE pode levar a fazer leituras mais interpretativas que acabam ignorando as pistas lingüísticas. Do ponto de vista metodológico enfatiza-se tudo aquilo que o leitor possa trazer ao texto, pedindo-se dos leitores que façam *brainstorming*, expressem suas opiniões, levantem hipóteses com base em informação como

²⁵ Comunicação pessoal.

ilustrações, configuração da página e contexto no qual se encontra o texto. A idéia é que todas essas atividades vão encaminhar o leitor, facilitando sua compreensão textual e levando-o a se sentir mais seguro na hora de enfrentar um texto cheio de estruturas sintáticas e de léxico desconhecidos. O tratamento global do texto pressupõe que a compreensão não se dá ao analisarmos e compreendermos palavra por palavra, e sim ao abordarmos o texto como um todo e relacionando-o com nossas experiências anteriores.

Na nossa opinião, o problema desse tipo de tratamento da leitura é que os alunos, de fato, não criam segurança ao enfrentar um texto dessa maneira e acabam por se sentir frustrados ao não conseguirem entender muitas das estruturas e do vocabulário no texto, já que não se faz com que levem em consideração os indícios de baixo nível e os relacionem com os de alto nível. Isso também produz a sensação de que não estão aprendendo a LE, mas apenas estratégias para enfrentarem mais intuitivamente o escrito. Sem dúvida, parte da culpa em relação a esse tipo de sentimento por parte dos aprendizes se deve ao fato de que o tratamento microestrutural na nossa tradição de ensino/aprendizagem está muito arraigado. Todavia, o próprio enfoque descendente de leitura acaba sendo parcial demais: se desprende em excesso do texto e dá demasiada importância às atividades de alto nível.

Da interação desses dois modelos de leitura surge um terceiro, o interativo, que reconhece “uma grande comunicação entre os discordantes modelos ascendente e descendente”²⁶ (HUDSON²⁷ *apud* SORIA, 2001, p. 79). Esse modelo parece se ajustar melhor à realidade (ANDERSON, 1999; VIGNER, 1996) já que, no ato de leitura, ocorrem tanto operações de baixo nível quanto de alto nível, predominando uma ou outra segundo a necessidade e a competência do leitor. Como aponta Stanovich (1980, p. 36), nesse modelo “os processos em qualquer nível podem compensar as deficiências em qualquer outro

²⁶ Do original: “[...] a great deal of communication between the differing bottom-up and top-down models” (Hudson, 1998).

²⁷ Hudson, T. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 1998. p. 43-60.

nível”²⁸. Grabe (1991), especificando mais, enfatiza que há dois tipos diferentes de interação nesse modelo: leitor-texto e processos ascendentes-processos descendentes.

O modelo interativo permite integrar os dois anteriores, ao levar em consideração tanto o tratamento ascendente quanto o descendente no ato de leitura e ao considerar as interações que ocorrem entre dois dos seus componentes, isto é, entre leitor e texto. Para a aula de leitura em LE, a adoção de um modelo interativo implica trabalhar tanto os aspectos microtextuais – que levam a aprofundar o conhecimento gramatical e lexical da LE – quanto os macrotextuais – com o conseqüente trabalho de compreensão global do texto, de atenção às hipóteses de leitura e ao conhecimento de mundo, dentre outras atividades. Assim, por um lado, o leitor adquire, consolida e aprimora conhecimentos da LE e não despreza nem hipervaloriza os tratamentos de baixo nível e, por outro lado, aprende a lidar com o texto de maneira mais geral, a ser consciente de que a leitura implica compreensão global e a usar seus próprios recursos como indivíduo assim como todos os tipos de recursos oferecidos pelo texto para se auxiliar na leitura. Dessa maneira, o leitor acaba por ser consciente do papel ativo que desempenha e também aprende a lidar com as limitações que a leitura em LE implica, pelo uso de estratégias de leitura ascendente e descendente, conforme a dificuldade encontrada.

Esse tipo de modelo, por considerar que há mais elementos presentes no ato de leitura, torna-se mais complexo de se colocar em prática, já que o professor tem que saber como trabalhar todas as dimensões do ato de leitura e, também, em que ocasiões e com que textos convem dar mais ênfase a um ou outro aspecto da leitura. Por isso, o emprego do modelo interativo de leitura requer uma boa capacitação do professor, mais ainda do que nas aulas baseadas ou no modelo ascendente ou no descendente.

Todavia, todas essas operações que intervêm no processo de leitura estão subordinadas ao contexto sócio-histórico-cultural no qual esse processo acontece e essa visão não se

²⁸ Do original: “[...] processes at any level can compensate for deficiencies at any other level”.

encontra nos modelos interativo, descendente e ascendente. Nestes, como observa Coracini (1995), o contexto não é levado em consideração e pressupõe-se que a verdade final está no texto, que o texto “tem” a última palavra. Essa crítica nos leva a um quarto modelo de leitura, segundo o qual o leitor interage com o texto, mas essa simbiose que é o ato de leitura está inevitavelmente circunscrita pelo contexto, seja este de tipo situacional, do leitor ou do texto.

Como aponta Grigoletto (1995, p. 87-88):

Ora, o aluno que tem a concepção de texto não o percebe na sua dimensão discursiva de significação, isto é, como um conjunto de sinais que não têm sentido fora de suas condições de produção, nem percebe a tarefa de leitura como construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras. O texto não é abordado como documento revelador de ideologias, de crenças e valores; nem é levado em conta o fato de que sua circulação se dá dentro de veículos de transmissão de discursos e, indiretamente, também de crenças e valores. Tampouco se concebe que todos esses fatores vão compor a significação do texto, isto é, vão exercer influência sobre o(s) sentido(s) que o leitor constrói para o texto.

Essa concepção de texto não é comum apenas nos alunos, mas também entre professores. A regra é encontrarmos aulas de leitura de LE nas quais se trabalha um texto que é considerado como depositário do significado e um professor encarregado de transmitir os conhecimentos (tanto da LE quanto a respeito do que o escrito “diz”) aos alunos, que são meros receptores. Seguindo a linha de pensamento adotada neste trabalho, essa postura não é proveitosa, pois pauta-se em uma concepção equivocada da atividade de leitura, que influencia o professor, o qual se considera detentor da interpretação certa do texto – acreditando ser a mesma do autor do escrito –, e leva os alunos a receberem passivamente esse significado textual. Todavia, se trata de uma postura comum, que simplesmente acontece em muitas aulas, porque o sistema educativo acaba girando em torno dessa concepção de leitura logocêntrica²⁹ em essência. Dessa maneira, como a realidade é essa, como realmente existe uma hierarquia nas aulas – e no ato de leitura – sob a qual se desenvolve o

²⁹ Ou seja, que admite que o texto, em si, tem um significado próprio. Mais referências esclarecedoras sobre o logocentrismo serão feitas ao longo deste capítulo.

ensino/aprendizagem, haveria duas possibilidades de ação: ou o professor aceita e instiga as diferentes leituras – que nos parece a melhor opção – ou, pelo menos, faz com que os alunos sejam conscientes de que esse logocentrismo é apenas característico desse contexto de leitura concreto – o da sala de aula –, por ocorrer dentro de um sistema educativo que defende a leitura logocêntrica. Ou, nas palavras de Grigoletto (1995, p. 91), “lidar com textos na sala de aula é explicitar a ilusão que cada leitor tem de que há uma única leitura boa e certa para um texto”. Ao saber dessa realidade, o leitor saberia da validade das suas interpretações em cada ato de leitura, fora desse contexto educativo, e talvez assim poderia exercer conscientemente sua autonomia como leitor³⁰.

2.2 CONCEPÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA

Havendo chegado a uma descrição mais precisa dos processos envolvidos na leitura por meio de uma classificação baseada nas operações cognitivas e levando em consideração que ela acontece na interação entre texto, leitor e contexto, vamos a seguir apresentar um outro enfoque, usando uma classificação que se pauta mais nas atividades de sala de aula e aproximando essa classificação do enfoque previamente apresentado. Para isso, faremos uma breve compilação de quatro enfoques didáticos de leitura que, por sua vez, permitem depreender quatro concepções de leitura subjacentes, as quais, segundo Coracini (1995), tiveram grande peso nos estudos sobre leitura: a estruturalista, a cognitivista, a interacionista e a discursiva.

³⁰ Essa autonomia também é ilusória (Grigoletto, *op. cit.*), já que todo ato de leitura está circunscrito a outras palavras que já foram ditas, a um contexto sócio-histórico-ideológico que tem se formado pelo passar do tempo e de cujo bojo saem os indivíduos, que acreditam na sua autonomia, que não se dão conta de que essa autonomia parte precisamente da coletividade, do que já foi dito.

2.2.1 O enfoque estruturalista

O primeiro enfoque didático, que se apóia em uma visão estruturalista da linguagem, considera que o ato de ler está estritamente atrelado à forma do texto, aos itens lingüísticos que o compõem, de maneira que o sujeito leitor, com suas operações cognitivas e suas experiências e conhecimento, não tem vez. “Nesta visão, o texto se objetiva, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido” (CORACINI, 1995, p. 14, grifos da autora). Nessa perspectiva, portanto, o que diz respeito ao leitor e à sua atividade não é levado em consideração e sim apenas o texto como composto por uma série de palavras linearmente organizadas. O modo como é concebida essa organização leva a valorizar, principalmente, aspectos pertencentes à microestrutura: uma letra reduz o leque de ocorrências possíveis na sua continuação, repetindo-se a mesma lógica com unidades maiores, como palavras, orações etc. Dessa maneira, em uma língua dada, o aparecimento de uma letra limita quais serão as possíveis letras subseqüentes, uma palavra com certas características sintáticas, semânticas e morfológicas desencadeará uma série de palavras já com uma certa restrição e assim por diante.

A consequência dessa visão, na hora de trabalhar a compreensão leitora em sala de aula, é que se privilegia o texto, em detrimento do papel do leitor e/ou do contexto. Também há uma tendência a tratar aspectos puramente lingüísticos no ensino/aprendizagem. Todavia, reduzir o ensino de uma LE aos seus aspectos lingüísticos é simplificar a complexidade que envolve um idioma e, conseqüentemente, seu ensino/aprendizagem.

Essas características, por sua vez, repercutem no tipo de teste elaborado para avaliar a

compreensão leitora: na verdade, como verificar os conhecimentos lingüísticos de um aluno pode ser feito quase sem tocar na capacidade leitora desse aprendiz, o que acaba acontecendo em muitos casos é que o avaliador propõe um texto e um comando geral como “Responda às perguntas tomando como base o texto”, mas essas perguntas não necessitam do texto para serem respondidas³¹. O texto pode, talvez, ajudar alguém, mas, em certas ocasiões, não ajuda sequer e se torna um item totalmente prescindível.

Esse enfoque mais lingüístico da atividade de leitura valoriza obviamente as operações de baixo nível, o que permite aproximar essa concepção do modelo ascendente anteriormente apresentado.

2.2.2 O enfoque cognitivista

O segundo enfoque didático está relacionado com uma visão da leitura de cunho cognitivista. De fato, a Psicologia Cognitiva é a base dessa concepção de leitura. Como afirma Becker (1997):

Os psicólogos cognitivistas do processamento da informação geralmente analisam a maneira como as pessoas solucionam difíceis tarefas mentais e constroem modelos para essas explicações. [...] O objetivo é sempre o de compreender as capacidades, os processos, estratégias e representações mentais básicos subjacentes ao comportamento inteligente apresentado pelas pessoas no desempenho de tarefas.

Nessa vertente teórica, cujos principais precursores foram Smith (1991) e Goodman (1967), o leitor é a parte mais enfatizada, contrariamente ao enfoque didático anterior. A relação com o modelo descendente é óbvia, já que se trata exatamente dessa concepção.

³¹ Exemplos disso serão apresentados no próximo capítulo.

O leitor se aproxima do texto através dos conhecimentos prévios (tanto lingüísticos como enciclopédicos) que possui. Dessa maneira, ler é considerado como uma espécie de jogo de hipóteses com as quais o leitor vai fazendo a leitura, confirmando-as ou rejeitando-as a cada tomada de informação nova (GOODMAN, 1967). Essa concepção também dá especial atenção às inferências que o leitor realiza. Igualmente, a parte gráfica do texto é reconhecida pelo cérebro por blocos de sentido e as palavras são decodificadas como unidades, sem se perceber cada letra que as compõe (SMITH, 1991).

Em sala de aula de compreensão leitora em LE, esse tipo de enfoque traduz-se em uma preocupação tão grande com o sujeito, em tudo o que ele traz, cognitivamente falando, e com aquilo que acontece com ele durante o ato de leitura, que o texto deixa de ter, como vimos, a devida relevância e passa a ser um mero pretexto para analisar os processos cognitivos de cada aprendiz. Isso repercute de três maneiras na sala de aula. Por um lado, a aula se torna bastante caótica e difícil de encaminhar, por se dar tanta ênfase ao saber e entender cada opinião, cada processo mental de cada aluno. Por outro lado, se o que interessa é o leitor e seus processos mentais, então o texto deixa de ser relevante e sua compreensão não é um fim, mas um meio para entender como cada indivíduo o atinge. Finalmente, nesse tipo de enfoque da aula de LE, como apontam Rio & Leite (s. d.), se deixa de lado o ensino da LE e suas estruturas, devido a essa preocupação excessiva com o aluno e seu universo cognitivo.

A avaliação, nessa concepção didática de leitura, conseqüentemente, deveria ser algo parecido a um texto e perguntas referentes aos processos mentais do leitor em relação a certos aspectos do texto. Nesse caso, o texto seria um pretexto para desvendar os processos mentais de cada aprendiz, aquilo que este aporta ao escrito – e isso levaria a que alguns processos fossem considerados melhores ou mais adequados do que outros, desencadeando a mesma visão impositiva que encontramos quando os professores privilegiam uma leitura em detrimento de outras possíveis interpretações. Então, qual seria a necessidade de uma aula de

compreensão leitora, se o texto parece ter um papel secundário? Queremos ressaltar que nunca nos deparamos com aulas nem testes apresentando exclusivamente esse caráter. Na nossa opinião, isso se deve à força que tradicionalmente tem se atribuído às palavras e também porque, de fato, é mais fácil trabalhar com as palavras do que com as mentes: o primeiro elemento parece bem mais tangível do que o segundo.

2.2.3 O enfoque interacionista

Na realidade, nem o extremismo da primeira concepção didática, nem o da segunda, são bons: é necessário saber dar a cada componente sua importância no processo do ensino/aprendizagem de LE. Isso nos leva à terceira concepção didática, que se apóia em uma concepção interacionista da linguagem. Essa concepção postula uma imprescindível interação entre o leitor e o texto: o sentido é construído pelo leitor – que possui esquemas mentais socialmente desenvolvidos – com base no texto – que contém os dados deixados pelo autor, em função da imagem do leitor com a qual trabalhou. É uma fusão entre as duas concepções anteriores, na qual se assume que “uma estrutura é sintetizada com base na informação proveniente de diversas fontes de conhecimento de maneira simultânea”³² (STANOVICH, 1980, p. 35). Na perspectiva interacionista, o texto está presente, com suas palavras e toda a riqueza que a combinação dessas implica – que vai dos aspectos mais micro aos mais macro da sua estrutura –, e o leitor se aproxima desse texto com todos seus esquemas mentais, seus conhecimentos prévios, sua estrutura de mundo, agindo sobre o texto por meio de expectativas, antecipações, hipóteses e predições (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

³² Do original: “[...] a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from several knowledge sources”.

SUPERIOR, 2006). Segundo Stanovich (1980), este processo provavelmente seja compensatório, ou seja, quando uma leitura baseada em aspectos mais globais apresentar algum tipo de problema, então as minúcias do texto entram em cena para auxiliar, e vice-versa. Todavia, nessa concepção o leitor não é considerado tão ativo quanto pode parecer, já que:

Embora [seja] visto como sujeito ativo, porque cabe a ele ‘inferir’, acionando esquemas e interagindo com os dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, ‘conteúdo comum’, independente dos componentes situacionais; apenas as leituras que não ferissem esse núcleo poderiam ser consideradas aceitáveis (CORACINI, 1995, p. 15).

Um professor de LE em uma aula adotando essa perspectiva deve, segundo Amorim (1997, *apud* RIO & LEITE, s. d.),

[...] incentivar seus alunos a fazerem uso de procedimentos do tipo descendente – ajudando-os, por exemplo, a construir ou ativar o conhecimento esquemático sobre um tópico através de atividades de pré-leitura [...] que os ajudem a prever o conteúdo e o gênero do texto a ser lido – e do tipo ascendente – incentivando-os a fazer uso do conhecimento sistêmico, através da percepção das pistas lingüísticas presentes no texto.

Segundo Rio & Leite (*op. cit.*), os alunos têm uma participação na aula, intervindo com suas opiniões, previsões, interpretações, enfim, com suas contribuições pessoais ao texto trabalhado. Precisam interagir com o texto para construir os significados, sem desprezar as orientações deixadas ao leitor. Embora o interacionismo esteja mais ligado às relações entre os sujeitos, nas trocas de linguagem, é clara aqui a relação dessa concepção didática com o modelo interativo apresentado na seção anterior, o qual focaliza as interações entre operações cognitivas ascendentes e descendentes, o que significa que coloca ao centro do modelo a interação entre o leitor e o texto. Nesse tipo de enfoque didático é importante que, na avaliação também, se explorem ambos os processos – os de alto e baixo nível –, sem privilegiar nenhum.

2.2.4 O enfoque desconstrutivista

Vinculado a uma visão discursiva do funcionamento da linguagem, o último enfoque didático se apóia na Análise do Discurso e no Desconstrutivismo defendido em particular por Derrida (1998). Nessa perspectiva, o ato de leitura é considerado como um processo discursivo no qual há dois produtores de sentido, o autor e o leitor, ambos inseridos em um contexto sócio-histórico e ideológico e determinados por ele (ARROJO & RAJAGOPALAN, 1992). Para explicar esta vertente fortemente arraigada na filosofia, necessitamos definir as noções de discurso e linguagem que embasam esse enfoque, o que faremos usando as palavras de Coracini (1995, p. 15-16, grifos da autora):

Se entendermos discurso como o conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva, em que os sujeitos determinam as *condições de exercício da função enunciativa*, (Foucault, 1969) ao mesmo tempo em que são por elas determinados; se compreendermos linguagem como uma série infinita de jogos convencionais (no sentido que Wittgenstein dá ao termo), cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido, então, compreenderemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer.

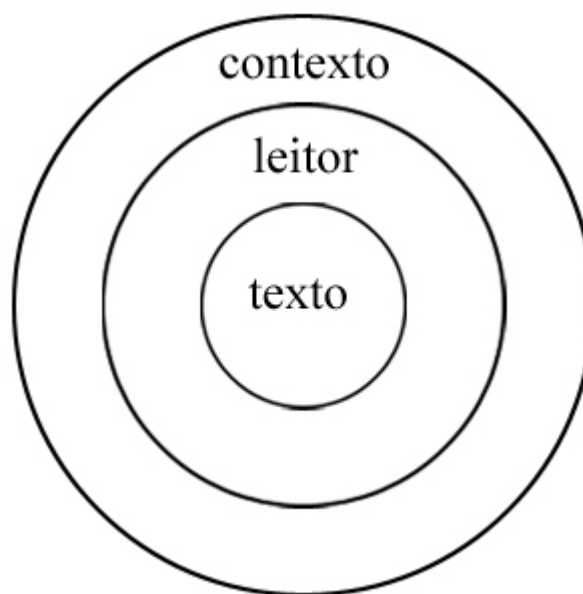
Segundo essa concepção, o sentido de um texto não reside naquilo que está escrito, mas na interação desse produto com o sujeito leitor, que está cultural e sócio-historicamente condicionado. Dessa maneira, cada leitura que um mesmo sujeito realize de um mesmo texto será diferente pelo fato do leitor se encontrar em outras circunstâncias – a intenção de leitura provavelmente também seja diferente – e, além disso, haverá leituras de sujeitos diferentes muito próximas entre elas não porque o texto assim o determine, mas porque os leitores

pertencerão a comunidades culturais semelhantes e partilharão um contexto sócio-histórico semelhante. Visto assim, na nossa opinião, o texto evoca, de alguma maneira, a idéia de rio de Heráclito de Éfeso: segundo esse filósofo grego, um rio parece sempre ser o mesmo rio, mas não o é, já que suas águas estão constantemente fluindo, de tal maneira que o único elemento que faz com que se trate do mesmo rio é seu leito. Fazendo uma analogia, um texto parece sempre ser o mesmo texto, mas não o é, já que tudo aquilo que comunica está constantemente variando – pois o contexto sempre está em mutação –, de tal maneira que o único elemento que faz com que seja o mesmo texto são as palavras que o compõem.

Para nós, e em concordância com esse enfoque didático, a atividade de leitura implica uma interação entre dois sujeitos – o produtor do texto e seu leitor – mediada pelo contexto. Como ambos os sujeitos situam-se em circunstâncias sócio-históricas concretas e são possuidores de uma determinada bagagem cultural – uma série de conhecimentos prévios –, quanto mais partilhem escritor e leitor, mais semelhantes serão as interpretações de cada um deles. Por meio da Figura 1, a seguir, queremos mostrar a relação que vemos entre os três eixos que compõem o ato de leitura. No centro deste encontra-se o texto, que é a base do ato de leitura, já que sem texto ele não seria possível. O texto, porém, por si só, não configura o ato de leitura, embora já tenha sido construído com base em determinada representação do leitor: é o leitor quem vai realizar esse ato, de maneira que o texto adquire um sentido quando algum sujeito o lê. Todavia, ambos o leitor e o texto – o qual, como já mencionamos, tem por trás de si um escritor, ou seja, um enunciador – encontram-se circunscritos, cada um deles, em seu próprio contexto. O contexto age em três dimensões, atingindo todos os elementos do gráfico. O primeiro, o texto – ou o escritor –, está subjugado a um contexto sócio-histórico-cultural determinado, que o influencia em seu ato de enunciação. O segundo, o leitor, também está delimitado pelo seu próprio contexto sócio-histórico-cultural, cuja mutabilidade – o contexto, como vimos, está em constante construção, modelação – explica que cada ato de

leitura seja único, embora seja realizado pelo mesmo sujeito. O terceiro, o próprio contexto, mostra a influência do contexto mais imediato no ato de leitura – é o que no capítulo primeiro chamamos “contexto situacional”. Por isso, no ato de leitura, os três elementos são imprescindíveis: sem qualquer um dos três, o referido ato não poderia acontecer.

FIGURA 1
Eixos do ato de leitura



Como apontam Arrojo & Rajagopalan (1992), no Desconstrutivismo encontramos o único enfoque teórico que não coloca o texto como a fonte última do significado. As outras concepções previamente mencionadas terminam chegando, de maneira mais ou menos transparente, a admitir que o texto tenha essa função que Derrida (1998) denomina “logocêntrica”, na qual acaba-se por aceitar que o escrito guarda um significado intrínseco, que lhe é inerente. Esse logocentrismo tem graves consequências no processo de ensino/aprendizagem da leitura, como alertam Arrojo & Rajagopalan (*op. cit.*, p. 89):

O postulado logocêntrico de que o significado se localiza na letra, fora do homem e de seu contexto, condiciona a postura e a conduta do professor perante seus alunos. Ao pressupor que o significado seja imposto pela natureza do texto e ao apontar, em sua prática pedagógica, marcas textuais como a origem verificável de toda significação, o professor não apenas escamoteia a autoridade que lhe permite estabelecer, em sua sala de aula, os

significados corretos e aceitáveis, como também ‘ensina’ a seus alunos a se ignorarem enquanto sujeitos e a ignorarem sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertencem.

Levando a visão didática de leitura de cunho discursivo para a sala de aula de leitura em LE, na nossa opinião, nos deparamos com o fato de que o texto pode ser empregado como mecanismo para ensinar a LE, como meio para trabalhar a compreensão leitora e também como ferramenta para revelar a complexidade de ser leitor aos alunos. Para conseguir esse último objetivo, nós, os professores, precisamos estar conscientes – e conscientizar nossos alunos – de que o leitor é o ator de sua própria leitura e usar essa riqueza interpretativa de duas maneiras. Por um lado, para compartilhar, aprender e crescer, em todos os sentidos, como aprendizes da LE, como indivíduos que prestam atenção a detalhes diferentes e que usam estratégias diferentes e/ou como professores que entendem e aceitam que cada estudante é único, por exemplo. Por outro, para aprender mais sobre detalhes do contexto que possam ser típicos da LE estudada. Esse diálogo, esse escutar o leitor e respeitá-lo como produtor de significado em cada ato de leitura é um grande desafio, não só durante as aulas, mas também no processo avaliativo.

Na atualidade, parece haver uma certa evolução em relação à concepção de leitura que predominava duas décadas atrás. Já não se pensa exclusivamente em linearidade e gramática – se bem que em alguns contextos essa visão de leitura continue prevalecendo –, e sim em outros aspectos, como o leitor e seu universo cognitivo e o contexto que envolve cada um dos nossos atos – dentre eles, o de leitura. Afinal, se vê a leitura como uma atividade na qual a compreensão é um elemento básico. Todavia, essa percepção do ato de leitura, em múltiplas ocasiões, torna-se bastante ampla, o que não ajuda a resolver os diversos problemas didáticos que ela suscita, pois nem se sabe ao certo o que seria essa compreensão. A apresentação das concepções didáticas e a relação delas com diversos enfoques teóricos sobre o ato de leitura têm, desta maneira, contribuído para aprofundarmos essa noção de leitura e vislumbrar o que

é necessário para alcançar a referida compreensão.

Na medida em que definir o tipo de avaliação mais adequado a essa concepção didática foge dos objetivos desta dissertação, queremos simplesmente deixar esta questão em aberto por enquanto, esperando retomá-la em um outro trabalho, aprofundando essa mesma área. Todavia, já que é nessa visão de cunho mais filosófico que se encaixa a noção de leitura privilegiada neste trabalho, será com base nela que faremos uma reflexão final sobre a questão da avaliação da compreensão leitora nas provas de vestibular.

2.3 LEITURA EM ESPANHOL POR FALANTES DE PB

O espanhol e o português, duas línguas neolatinas muito próximas, conviveram na Península Ibérica durante séculos até que se definissem as divisões territoriais nessa região e o português fosse designado como língua oficial de Portugal e o espanhol (ou castelhano) a da Espanha. Com a política de expansão e conquista na Europa, ambas essas línguas foram se estabelecendo em diversas partes do mundo, de maneira que, hoje em dia, são faladas em diversos países e regiões, tanto como LM quanto como L2.

Na atualidade, devido a vários tipos de fatores – políticos, econômicos, históricos, por exemplo –, o espanhol está cada vez mais presente no Brasil, assim como o português está entrando em países cuja língua nacional é o espanhol. A proximidade entre ambas as línguas, por um lado, facilita esse intercâmbio lingüístico, tão latente na América do Sul, entre luso- e hispano-falantes, mas também existe um outro lado. É justamente essa semelhança que, quando algum falante de português se interessa por aprender o espanhol em profundidade (e vice-versa), vai criar obstáculos à aprendizagem, propiciando o aparecimento de numerosas

interferências³³. Isso ocorre porque estruturas gramaticais tão semelhantes e vocabulário tão próximo não colaboram para a distinção entre as duas línguas, na mente do aprendiz. Além do mais, o alto grau de comunicação que pode ser rapidamente atingido por falantes de português aprendendo espanhol e vice-versa não estimula a vigilância em relação à correção das formas. A consequência disso é uma freqüente mescla entre ambos os idiomas, da qual surge o conhecido “portunhol” – o qual é ora um espanhol aportuguesado (ou abasileirado), ora um português “espanholizado” – e que não corresponde nem ao português nem ao espanhol dos falantes nativos.

Já que nosso trabalho lida com a compreensão leitora do espanhol por falantes de PB, vamos nos centrar em algumas dificuldades concretas que a interferência do português possa exercer no leitor brasileiro de E/LE. O fato de lidarmos apenas com a compreensão leitora supõe uma vantagem para o aprendiz porque, como bem sabem os professores, a compreensão é uma competência mais “passiva”, pois o leitor não tem que produzir a LE, e sim apenas ter a habilidade de compreender o que está escrito – o que, mesmo assim, não é pouco, especialmente contemplando a leitura como o estamos fazendo neste trabalho.

A primeira dificuldade provavelmente seja a existência de uma falsa segurança produzida, no leitor falante de PB, pela proximidade entre ambas as línguas. Já que o português e o espanhol são tão próximos, o leitor se sente encorajado pela semelhança e isso faz com que subestime as diferenças entre os dois sistemas lingüísticos. O resultado é que não leva em consideração que existem especificidades no que diz respeito a aspectos cruciais como os culturais ou morfossintáticos e semânticos e se engaja no ato de leitura com seus

³³ Embora a noção de interferência tenha surgido no âmbito de uma concepção behaviorista da aquisição da linguagem, em particular com os estudos de Robert Lado sobre análise contrastiva, referimos-nos aqui à chamada “tese crítica da transferência” defendida por Kellerman (*apud* GIACOBBE, 1990). Nessa concepção, a transferência é vista como o produto da análise cognitiva que o próprio falante opera sobre as formas da LE, comparando-as às de sua LM e marcando-as como “específicas” (o que significa que ele as considera como não passíveis de serem transferidas) ou “neutras” (o que autoriza sua transferência). Como essa análise ocorre de forma inconsciente, o aprendiz não se dá conta que, muitas vezes, não avalia corretamente a distância entre os dois sistemas presentes e acaba considerando como semelhantes formas que na verdade não o são, realizando assim interferências indevidas.

conhecimentos prévios e seu contexto sócio-histórico-cultural particular. Isso, com certeza, pode levar a interpretações bastante esdrúxulas, derivadas de uma falta de compreensão da LE.

O segundo problema encontra-se nos aspectos macrotextuais. No ato de leitura, o aprendiz de espanhol se depara – se os professores usarem textos autênticos – com estruturas textuais diferentes e com convenções diferentes. Se lermos uma conversa entre dois espanhóis e outra entre dois brasileiros, com certeza haverá temas em comum, mas outros serão bastante divergentes, não simplesmente por se tratarem de conversas diferentes, mas também por serem efetuadas por atores pertencentes a realidades diferentes. Um exemplo disso é que o espanhol logo fala em salário e em quanto ganha, mas para o brasileiro isso seria entrar em temas muito pessoais. Igualmente, um jornal brasileiro é diferente de um espanhol: o modo como está estruturado, a maneira de se escrever, a configuração das páginas, as ilustrações escolhidas, os temas mais relevantes. Claro que essas divergências também se encontram dentro de um mesmo país ou região, mas se acentuam entre países e entre culturas diferentes.

A terceira dificuldade está relacionada com o contexto sócio-histórico-cultural do qual provém o leitor. Existem inúmeros detalhes que diferenciam cada mundo, cada cultura, e esses se refletem de forma inevitável no ato de leitura: os contextos do texto e do leitor, que nunca coincidem totalmente, se afastam muito mais nesse caso específico, ao haver uma falta de pontos em comum, como a língua – que configura, de alguma maneira, nossa maneira de ver o mundo – e todas as vivências, inseridas dentro de um coletivo social.

Queremos apontar um dos vários exemplos, vivenciados diretamente com nossos alunos na sala de aula de leitura de E/LE, que mostram que contextos sócio-histórico-culturais não partilhados geram confusão e significados que, por exemplo, para o nativo são impossíveis. Trabalhando testes de compreensão leitora de nível intermediário do *Diploma de*

Español como Lengua Extranjera (doravante DELE³⁴) com alunos adolescentes, nos encontramos com texto no qual se falava em alunos canhotos. Em um dos itens, o leitor era remetido a um parágrafo específico, no qual estava implícito que os alunos se sentam juntos, de dois em dois, nas salas – ou seja, cada aluno tem sua própria mesa e cadeira, mas se juntam duas mesas para que haja sempre uma dupla de aprendizes. Esse esquema organizativo de sala de aula, porém, por não ser compartilhado pelos nossos alunos, que costumam sentar em carteiras individuais, não foi reconhecido por eles e assim encontraram dificuldade em compreender o parágrafo e em responder à pergunta com segurança. Para nós, por outro lado, não foi fácil perceber onde se originava a dificuldade dos alunos, até que chegamos a ela, por meio do diálogo. Esse tipo de experiências é, na nossa opinião, muito enriquecedor tanto para o professor – que aprende com seus alunos e consegue transmitir outro tipo de conhecimentos, como os culturais, ao saber que na falta deles se gera um problema de compreensão – quanto para o aluno – que se sente respeitado, escutado e tão capaz de gerar significado quanto o professor, mesmo sendo consciente de que nos testes essa liberdade e essa escuta não costumam ser possíveis.

O último tipo de diferenças – às quais se dá mais importância em sala de aula, normalmente – é aquele que nos remete a operações mais baixas de leitura, as relacionadas com a estrutura do idioma, seu léxico e as regras que o regem. No caso do espanhol, há alguns exemplos claros de elementos que podem provocar uma falta de entendimento nesse nível mais local, mais microestrutural. É o caso dos falsos cognatos, dos quais podemos apreciar alguns exemplos no Quadro 3 (ver p. 67).

Também há muitos casos em que as palavras são completamente diferentes do português, o que provoca incompreensão. Podemos citar alguns exemplos, como os apresentados no Quadro 4 (ver p. 68).

³⁴ O DELE é o teste oficial de E/LE que o Instituto Cervantes media em nome do Ministério de Educação e Ciência da Espanha para verificar a proficiência de indivíduos cuja LM não é o espanhol. Para maiores informações, a seguinte página web pode ser consultada: <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>.

QUADRO 3
Falsos cognatos espanhol/português

FALSOS COGNATOS		
Categoria	Espanhol	Português
Operadores do discurso	<i>todavía</i>	ainda
	<i>luego</i>	portanto; depois
	<i>apenas</i>	mal, tão logo
	<i>así que</i>	de maneira que
Adjetivos qualificativos	<i>flaco</i>	magro
	<i>aburrido</i>	entediado
	<i>largo</i>	comprido
	<i>moroso</i>	caloteiro
	<i>exquisito</i>	delicioso
	<i>salada</i>	salgada
	<i>embarazada</i>	grávida
	<i>rubio</i>	louro
	<i>gracioso</i>	engraçado
	<i>zurdo</i>	canhoto
Substantivos	<i>copo</i>	floco
	<i>vaso</i>	copo
	<i>cachorro</i>	filhote de mamífero
	<i>grasa</i>	gordura
	<i>cadera</i>	quadril
	<i>taller</i>	oficina
	<i>cubierto</i>	talher
	<i>tela</i>	tecido
	<i>brinco</i>	pulo
	<i>salsa</i>	molho
Verbos	<i>brincar</i>	pular
	<i>charlar</i>	bater papo
	<i>acordarse</i>	lembrar
	<i>pegar</i>	colar
	<i>tirar</i>	jogar
	<i>dice</i>	diz
Desinências verbais	– <i>ara</i> (Ex: <i>cantara</i>)	(imperfeito do subjuntivo) (cantasse)

Como aponta Henriques (2000), é verdade que a maioria das palavras entre o espanhol e o português são cognatas e muitas estruturas são bastante transparentes de um idioma para o outro. Apesar disso, basta se querer elaborar frases de compreensão mais difícil para se conseguir. Um exemplo seria *Mientras no lo sepas, no oigas lo que dice* (= “Enquanto não o souberes, não ouças o que diz”). E, como esse exemplo, podemos pensar muitos outros mais.

QUADRO 4
Não-cognatos espanhol/português

NÃO-COGNATOS		
Categoria	Espanhol	Português
Operadores do discurso	<i>conque</i>	de maneira que
	<i>mientras</i>	enquanto
	<i>sin embargo</i>	todavia
	<i>aunque</i>	mesmo que
Adjetivos qualificativos	<i>rojo</i>	vermelho
	<i>pelirrojo</i>	ruivo
	<i>ancho</i>	largo
	<i>herrumbroso</i>	enferrujado
	<i>guapo</i>	bonito
	<i>blando</i>	mole
	<i>tierno</i>	tenro, macio
	<i>soso</i>	insosso
	<i>agrio</i>	azedo
	<i>pringoso</i>	gorduroso, melado
	<i>guarro</i>	porco
	<i>grimoso</i>	arrepiente
	<i>basto</i>	grosseiro
	<i>sencillo</i>	simples
Substantivos	<i>botella</i>	garrafa
	<i>cuchillo</i>	faca
	<i>chico</i>	rapaz
	<i>tenedor</i>	garfo
	<i>eje</i>	eixo
	<i>cuna</i>	berço
	<i>pantalón</i>	calça
	<i>paloma</i>	pombo
Verbos	<i>ponerse</i>	botar, vestir
	<i>quitar</i>	tirar
	<i>tumbarse</i>	deitar
	<i>oler</i>	cheirar
	<i>colgar</i>	pendurar

Todavia, ao lermos um texto em espanhol, não são esses os obstáculos típicos que encontramos, pois é maior a quantidade de estruturas e vocábulos transparentes do que obscuros. O certo é que, com uma pequena base e certa familiaridade com as diferenças mais gerais entre ambos os idiomas, um texto em espanhol não se torna tão difícil de compreender, na esfera microtextual (HENRIQUES, 2000). Evidentemente, há momentos em que o texto apresenta mais dificuldades, mas esta não é a regra.

Dentre os aspectos destacados – a falsa segurança, os aspectos macrotextuais, o contexto sócio-histórico-cultural e os aspectos microtextuais –, pensamos que os que constituem um maior obstáculo, quando um falante de PB lê um texto em espanhol, situam-se no nível macrotextual e no contexto do qual provém o leitor. O primeiro coincide com o nível no qual os leitores costumam ter mais problemas na própria L1. Por isso, em aulas de compreensão leitora de E/LE, o texto (de preferência autêntico) deve ser considerado como um todo, com seus diversos níveis, para que seja usado da maneira mais proveitosa possível, tanto micro quanto macrotextualmente. O segundo aspecto – o contexto do qual provém o leitor – pode supor ou não uma grande dificuldade na leitura em L1, dependendo da diferença que haja entre o contexto de origem do texto e o do leitor. Todavia, quando esse aspecto não supõe um problema no ato de leitura, parece que sua ação passa despercebida, pois o contexto sócio-histórico-cultural é algo tão inerente a cada indivíduo que, mesmo estando presente em cada ato de leitura, ocorre de maneira muito natural. Por contraste, quando texto e leitor não compartilham esse contexto, começa a perceber-se sua importância, pelos problemas de compreensão que pode acarretar. Dessa maneira, se faz necessário empregar uma didática que também tenha um toque discursivo nas aulas de compreensão leitora, mesmo sendo essas em LE, com suas dificuldades particulares.

Diante da complexidade dos processos de leitura, o leque de opções didáticas que se apresentam e as especificidades da leitura em uma língua ao mesmo tempo muito próxima, porém, diferente do PB, coloca-se o desafio de pensar em uma avaliação da compreensão leitora que permita avaliar de forma eficiente essa competência. Não obstante, antes de analisarmos como essa avaliação vem sendo realizada, queremos discutir o tema da avaliação da compreensão leitora, outro aspecto básico na fundamentação teórica deste trabalho.

3 AVALIAÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA

Apoiando-nos nas bases teóricas que fundamentam nossa visão de leitura, vamos tratar o tema de sua avaliação. Para isso, faremos uma série de considerações relacionadas com a avaliação escolar de maneira geral, para depois nos centrarmos na avaliação da compreensão leitora, seu papel na aprendizagem, suas características e as problemáticas levantadas nessa área tão polêmica.

3.1 A AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação escolar é “uma operação inseparável de todo processo de ensino e aprendizagem, independentemente de sua materialização ou não, dependendo do tipo de provas usado”³⁵ (PASTOR CESTEROS, 2003, p. 504). Esta definição, bastante abrangente, destaca o vínculo entre avaliação e ensino/aprendizagem, mas deixa em aberto questões como os objetivos, o modo e os participantes da avaliação. Vamos, então, aprofundar os diversos aspectos relacionados com a avaliação.

Todo processo de ensino/aprendizagem desenvolve-se em função de uma série de objetivos e normalmente segue algum tipo de método que guie a maneira como esses objetivos serão trabalhados e alcançados. A avaliação é, pois, geralmente conceituada como uma atividade que serve para comprovar até que ponto esses objetivos estão sendo ou serão alcançados, servindo-se para isso de diversos instrumentos. Tradicionalmente, a avaliação é

³⁵ Do original: “[...] una operación indisociable de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, al margen de su materialización o no según qué tipo de pruebas”.

considerada como o final de uma etapa de aprendizagem, um meio para determinar se o aluno aprendeu o que foi ensinado, em que medida o fez e, dependendo das respostas dadas a essas perguntas, se o aluno está preparado para começar uma nova etapa que requer os conhecimentos supostamente adquiridos na fase anterior. Esse tipo de esquema referente à avaliação pode muito bem ser considerado ultrapassado, mas provavelmente não seja desconhecido de ninguém, pois, de fato, há poucos anos atrás era o padrão avaliativo e, em muitos sistemas educacionais, continua a sê-lo. Essa prática da avaliação desperta em muitos de nós lembranças pouco gratas de métodos de aprendizagem improdutivos – memorização de uma infinidade de termos, regras e outras informações para depois serem logo esquecidas, por exemplo –, associadas a sentimentos negativos de injustiça por ter sido avaliado em uma circunstância pouco favorável ou de medo com um veredito definitivo (FERNÁNDEZ, 2003). Por isso, a avaliação, em muitas ocasiões, é vista como “o pior lado” do ensino/aprendizagem, tanto por alunos quanto por professores. Os alunos sentem essa pressão para mostrar o que sabem nas provas e os professores se vêem obrigados a formular provas e a corrigi-las, o que acarreta muito trabalho e é bem menos agradável do que lecionar.

3.1.1 As modalidades de avaliação

Todavia, a avaliação não se limita à visão que acabamos de mostrar. Os autores geralmente distinguem entre quatro modalidades principais de avaliação que, como podemos observar no Quadro 5 da página seguinte (CUNHA, s.d.), são a prognóstica, a somativa, a diagnóstica e a formativa. As duas primeiras, que são no sentido mais estrito

QUADRO 5
A avaliação da e na aprendizagem

	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM
TEM POR FINALIDADE	A REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	A REGULAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
PRIVILEGIA	FINS SÓCIO-INSTITUCIONAIS	FINS PEDAGÓGICOS
OBJETIVA	- <i>Antes da formação:</i> Verificar a existência dos pré-requisitos necessários para admitir um aluno em determinada formação ou agrupar alunos por níveis (AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA); - <i>Durante e após a formação:</i> Verificar, controlar os conhecimentos adquiridos e/ou as competências desenvolvidas em congruência com os objetivos da formação (AVALIAÇÃO SOMATIVA).	- <i>Antes da formação:</i> Determinar os conhecimentos já adquiridos e as competências já desenvolvidas e identificar as necessidades ainda existentes para planejar as etapas de ensino/aprendizagem subsequentes (AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA); - <i>Durante a formação:</i> Identificar e remediar as dificuldades encontradas; contribuir para a facilitação da aprendizagem em curso (AVALIAÇÃO FORMATIVA).
EXPRESSA-SE	- através da atribuição de notas e/ou conceitos; - através da promoção para os níveis subsequentes da formação; - através do estabelecimento de certificados e diplomas validando a formação.	- através da utilização de instrumentos permitindo a reflexão sobre o processo em curso (tarefas, atitudes, estratégias de aprendizagem...), favorecendo a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos e permitindo a reorientação do percurso quando necessário (as notas são dispensáveis).
INCIDE	- principalmente nos <i>produtos</i> da atividade de aprendizagem.	- principalmente nos <i>processos</i> da aprendizagem.
PODE SER REALIZADA	- pelo professor (hetero-avaliação/ avaliação interna) - por um agente externo à formação (hetero-avaliação/ avaliação externa)	- pelo professor (hetero-avaliação / avaliação interna) - pelos alunos entre si (co-avaliação / avaliação interna) - pelo próprio aluno (auto-avaliação)

Fonte: CUNHA (inédito)

avaliação *da* aprendizagem, têm fins predominantemente sócio-institucionais e focalizam o produto do ensino/aprendizagem: a avaliação prognóstica é aquela que permite verificar, antes da formação, se os alunos cumprem com os pré-requisitos para poder iniciar determinada formação ou para agrupar os alunos por níveis; a avaliação somativa tem como objetivo verificar os conhecimentos e/ou as competências que os aprendizes adquiriram ao longo de uma etapa. As duas últimas têm fins predominantemente pedagógicos e privilegiam o processo de aprendizagem: a avaliação diagnóstica serve para observar os conhecimentos e as competências que os alunos já possuem, antes de iniciarem uma nova etapa ou uma nova formação. Verifica-se então aquilo que ainda necessita ser trabalhado, para poder fazer um planejamento da etapa seguinte de ensino/aprendizagem. Por último, a avaliação formativa visa reconhecer as dificuldades dos aprendizes durante o próprio processo de ensino/aprendizagem para poder ajudar a resolvê-las. Na realidade, trata-se de uma das funções mais importantes da avaliação para favorecer a aprendizagem, na medida em que o aprendiz precisa aprender a avaliar suas atividades de aprendizagem e suas produções para desenvolver capacidades de auto-regulação (CUNHA, 1998a).

Em definitiva, a avaliação, por um lado, serve para observar, diagnosticar e resolver problemas, de maneira contínua. É particularmente – mas não exclusivamente – nessa avaliação com fins pedagógicos que cada aluno deve ser considerado sujeito de sua aprendizagem, que precisa ser envolvido na regulação de seu percurso e de suas atividades de aprendizagem. Por isso mesmo, nela abre-se um espaço privilegiado para a avaliação entre pares e a auto-avaliação. É também nela que o professor tem condições para empreender as ações didáticas necessárias para a formação do aprendiz.

Por outro lado, encontramos-nos com uma avaliação com fins sócio-institucionais, na qual já não resta espaço para a ação didática (FERNÁNDEZ, 2003). Sua função é de verificar o domínio de uma série de objetivos previamente estabelecidos, aos quais foi dirigido o

trabalho de professor e alunos ao longo de um período de tempo determinado. Essa característica, junto com o fato de ser o legado de um sistema educativo tradicional que só usava essa modalidade de avaliação em detrimento das modalidades para fins pedagógicos e privilegiava unicamente o produto – e não o processo –, fazem com que seja o tipo de avaliação mais praticado; às vezes, até o único em muitos sistemas institucionais. Apesar disso, esse momento da avaliação pode ser usado como um simples passo no qual o aluno tem que mostrar seus conhecimentos e ser pontuado por isso – e, assim, ser recompensado ou penalizado. Todavia, também pode ser empregado como um meio de reflexão sobre os resultados em relação ao curso do ano letivo (ou o período de tempo pertinente) e sobre a própria forma de avaliação – se condiz com o esperado de cada aprendiz, segundo seu percurso na aprendizagem.

Continuando com a classificação apresentada acima, dependendo da modalidade de avaliação, há diferentes sujeitos que podem realizá-la. Em todos os tipos anteriormente mencionados, o avaliador pode ser sempre o professor, se bem que, nas avaliações com fins sócio-institucionais, exista a possibilidade desse avaliador ser externo à instituição. No caso das avaliações com fins pedagógicos, a avaliação também pode ocorrer entre os alunos (co-avaliação) ou ser feita pelo próprio sujeito da aprendizagem (auto-avaliação). Inclusive, para muitos defensores de uma avaliação realmente formativa (BONNIOL & VIAL, 1997), a co- e a auto-avaliação são imprescindíveis, um verdadeiro objetivo de aprendizagem: o aluno também tem que aprender a avaliar, a saber dizer quando algo está bem feito, bem compreendido, ou não. Visa-se então “a apropriação pelos alunos das ferramentas de avaliação dos professores e o domínio, pelo aprendente, das operações de antecipação e de planificação [...], isto é, o domínio do processo de regulação dirigido por aquele que está

aprendendo”³⁶ (NUNZIATI³⁷ *apud* BONNIOL & VIAL, 1997, p. 279). Para esses teóricos, sem essa parte mais consciente e crítica da avaliação, a aprendizagem estaria incompleta. Nessa perspectiva, os aprendizes aprendem a identificar suas necessidades de aprendizagem para as tarefas em curso e constroem, por meio de atividades apropriadas, uma representação correta dos critérios de avaliação de suas produções. Nunziati³⁸ (*apud* BONNIOL & VIAL, *op. cit.*, p. 286) adverte: “Passar de uma instância avaliativa espontânea para um sistema de pilotagem de um especialista é o resultado de uma aprendizagem”³⁹. E Vial⁴⁰ (*apud* BONNIOL & VIAL, *op. cit.*, p. 287) complementa:

A avaliação formadora é um conjunto de práticas pedagógicas que definem como objetivo para o aluno a racionalização (verbalização – experimentação – hierarquização) das referências que lhe são necessárias para avaliar. O objeto de avaliação é, obviamente, o produto exigido pela tarefa, mas principalmente o procedimento escolhido pelo aluno para resolver o problema suscitado pela tarefa: que saiba o que está fazendo, enquanto o está fazendo, para poder reajustar sua estratégia e, portanto, adaptar seu produto à norma previamente estabelecida pela turma. Não é preciso nem dizer o quanto se trata de uma avaliação dinâmica, que faz parte da aprendizagem, da formação, contrariamente ao que, freqüentemente, se entende por avaliação formativa, quando se designa com isso o fato do professor comunicar seus critérios antes de mandar realizar a tarefa. Esse comportamento, certamente louvável, permanece, todavia, descentrado em relação ao aluno e não pode pretender levar a uma apropriação funcional dos critérios pelo aluno⁴¹.

Evidentemente, com uma abrangência tão ampla, a avaliação deveria se encontrar hoje

³⁶ Do original: “[...] l’appropriation par les élèves des outils d’évaluation des enseignants et de la maîtrise par l’apprenant des opérations d’anticipation et de planification [...], c’est-à-dire d’une démarche de régulation conduite par celui qui apprend”.

³⁷ NUNZIATI, Georgette. Les objectifs d’une formation à/par l’évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques*, n. 280, jan. 1990. p. 47-65.

³⁸ NUNZIATI, Georgette. Les objectifs d’une formation à/par l’évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques*, n. 280, jan. 1990. p. 47-65.

³⁹ Do original: “Passer d’une instance évaluative spontanée à un système de pilotage d’expert est le résultat d’un apprentissage”.

⁴⁰ VIAL, Michel. Évaluer n’est pas mesurer. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° hors série L’Évaluation, 1991. p. 34-35.

⁴¹ Do original: “L’évaluation formatrice est un ensemble de pratiques pédagogiques qui assigne comme objectif à l’élève la rationalisation (verbalisation – expérimentation – hiérarchisation) des repères qui lui sont nécessaires pour évaluer. L’objet de l’évaluation est évidemment le produit que la tâche désigne, mais surtout la démarche choisie par l’élève pour résoudre le problème que la tâche lui pose : qu’il sache ce qu’il fait, pendant qu’il le fait, pour pouvoir réajuster sa stratégie, et donc adapter son produit à la norme que la classe a préalablement établie. C’est dire qu’il s’agit d’une évaluation dynamique, qui est dans l’apprentissage, dans la formation, au contraire de ce que l’on entend souvent par évaluation formative, lorsqu’on désigne par là le fait que l’enseignant communique ses critères avant de faire réaliser la tâche. Cette conduite, louable certes, reste néanmoins excentrée par rapport à l’élève et ne peut prétendre à l’appropriation fonctionnelle des critères par l’élève”.

em dia longe daquela de cunho tradicionalista que mencionamos anteriormente. De fato, essa concepção mais diversificada da avaliação tem diversas implicações para o ensino da compreensão leitora, em particular para o modo como se desenvolve, no aprendiz, uma reflexão sobre seus próprios processos e estratégias de leitura.

3.1.2 Os instrumentos de avaliação

As implicações dessa concepção diversificada da avaliação escolar também são importantes no que diz respeito à escolha e elaboração dos instrumentos que podem ser usados para esse fim. Eles não podem mais se limitar a provas de memorização de conteúdos a serem feitas e entregues ao avaliador, na espera de uma nota. Há muitas outras maneiras de avaliar, dependendo do objetivo que se tem, como a própria observação do professor, as amostras de trabalho ou a auto-avaliação (BONO, DONOLO & RINAUDO, 1998).

No caso de uma avaliação somativa de cunho prognóstico, que nos ocupa mais diretamente na presente reflexão, é preciso ter em mente a estreita relação que existe entre os conteúdos da avaliação, mais especificamente a natureza dos objetos avaliados, e as concepções que se tem a respeito da compreensão leitora. Dessa maneira, os instrumentos de avaliação hão de ser adequados, para poder ser mais eficientes e considerar a aprendizagem de maneira holística – ou seja, considerando seu processo tanto quanto seu produto.

Para que isso aconteça, esses instrumentos têm que atender aos quesitos de validade, confiabilidade e praticidade ou viabilidade (FERNÁNDEZ, 2003; PASTOR CESTEROS, 2003). A avaliação será válida sempre que o conteúdo da avaliação “responder aos objetivos

previstos e à metodologia desenvolvida”⁴² (FERNÁNDEZ, 2003, p. 469); será confiável sempre que “as qualificações forem consistentes e comportarem o menor número de erros de medição, independentemente do momento em que se realiza a prova ou a situação do avaliador”⁴³ (FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 470); e será viável se “uma prova for realizável nas coordenadas espaço-temporais com as quais se conta”⁴⁴, o que, segundo a autora, concerne mais especificamente aos exames aplicados a um grande público. Este último item – é importante frisá-lo – não quer dizer que o teste deva ser fácil ou que se economizem os esforços investidos nele.

Um problema relativo aos quesitos dos instrumentos de avaliação – e inerente a eles – é que, em muitos casos, os três requisitos não são satisfeitos, ou não na mesma medida, inclusive porque, como aponta Pastor Cesteros (2003), às vezes são antagônicos. Uma prova que seja perfeitamente válida e confiável pode acabar sendo pouco viável, por requerer muito tempo de preparação e execução, tempo do qual não se dispõe na maioria dos casos. Por isso, é preciso considerar as três características junto com a circunstância do teste para determinar como haverá de ser realizado.

Outro problema freqüente é a concepção redutora que se tem do critério de validade de um instrumento de avaliação. Embora diversos autores, como Haydt (1988, p. 95), sublinhem que “o principal requisito de um teste de escolaridade ou aproveitamento é a validade de conteúdo”, Cunha (1998b, p. 112) observa que:

Na prática, os avaliadores têm se comportado como se bastasse haver congruência entre os conteúdos do teste e seus objetivos para que o instrumento de avaliação fosse válido. No entanto, ao esquecer-se da necessária correspondência entre os conteúdos e objetivos do teste e os conteúdos e objetivos da aprendizagem, eles têm realizado avaliações não pertinentes, que nada podem dizer a respeito da consecução dos objetivos da aprendizagem.

⁴² Do original: “[...] responda a los objetivos previstos y a la metodología desarrollada”.

⁴³ Do original: “[...] las calificaciones sean consistentes, con el menor número posible de errores de medición, independentemente del momento en que se realiza la prueba o de la situación del examinador”.

⁴⁴ Do original: “[...] una prueba es realizable en las coordenadas espacio-temporales con las que cuenta”.

Essa redução, muitas vezes, passa despercebida a autores de testes que não procuram analisar se a prova que elaboraram está em consonância com os conteúdos e objetivos da aprendizagem. Se o objetivo é desenvolver uma competência de leitura complexa, que envolva as diversas operações mencionadas anteriormente e sua utilização apropriada em situações de leitura, não basta, para avaliar a compreensão leitora, uma prova na qual se peça para o aluno demonstrar o conhecimento de palavras ou frases isoladas, por exemplo. Um instrumento desse tipo não teria validade.

A avaliação da compreensão leitora e a elaboração de instrumentos de avaliação apresentando validade, confiabilidade e viabilidade levantam uma série de dificuldades que passaremos a analisar agora. Como já mencionados, a avaliação pode ser feita ou do processo de leitura – o que acontece durante a leitura –, ou do seu produto final – o resultado do ato de leitura. Essa corresponderia, *grosso modo*, às avaliações diagnóstica e formativa, e esta, às prognóstica e somativa. Já que o primeiro par foge aos objetivos do nosso trabalho, pois o corpus desta dissertação lida com a avaliação prognóstica, as seguintes seções deste capítulo focarão o referido tipo de avaliação, que é, sem dúvida, o tipo de avaliação com o qual os alunos mais se deparam. Isso não quer dizer que não possamos, em determinado momento, fazer alguma consideração sobre outro tipo de avaliação, se acharmos que for de algum interesse para contribuir com o tema tratado.

3.2 A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA EM LE

A realização de um teste envolve um grande número de fatores. Nesta seção, vamos fazer referência a dois aspectos essenciais na hora de analisarmos os testes de compreensão

leitora: o texto escolhido e os itens relacionados com esse texto, que vão delimitar as tarefas a serem realizadas pelos avaliados. Antes disso, porém, queremos fazer algumas considerações sobre uma série de aspectos que, na nossa opinião, são muito importantes e fazem com que essa avaliação possa ser incoerente, algumas vezes.

Quando se elabora um teste, a escolha do texto seria, para nós, como um esboço daquilo que os avaliadores pensam avaliar e as questões seriam a forma concreta de fazê-lo. Por isso, o texto há de ser escolhido com cautela e os itens hão de ser formulados em harmonia com a teoria que subjaz ao processo de ensino de um idioma, de maneira geral e, mais concretamente, ao da competência leitora em LE: quando se tem uma concepção comunicativa da linguagem e do seu ensino, não se pode ministrar aulas seguindo essa linha e avaliar a aprendizagem com um teste no qual prima uma visão tradicional do ensino/aprendizagem. Esta harmonia – que também participa da validade do instrumento de avaliação – requer uma coerência entre teoria e prática que, na maioria das vezes, não está presente, principalmente por três razões. A primeira, segundo nossa experiência, é que muitos formuladores de testes não têm o respaldo teórico necessário e manifestam uma tendência em se resguardar adotando provas que são típicas de teorias anteriores sobre a leitura ou tentando fazer algo que acaba ficando em um meio termo, uma amálgama de diversas tendências teóricas. A segunda, que é evocada por Pastor Cesteros (2003), é que os estudos sobre a atividade de leitura estão bastante mais avançados do que aqueles sobre sua avaliação, existindo uma defasagem entre ambos, que acaba se refletindo negativamente no ato da avaliação. A terceira e última é que, levando em consideração a complexidade que a compreensão leitora envolve hoje em dia, como vimos nos primeiros capítulos, a avaliação da mesma se vê obrigatoriamente afetada: por um lado, é bastante complicado – ou deveríamos dizer impossível, talvez? – avaliar todos os processos que ocorrem durante o ato de leitura, e os meios usados para aferir estes processos necessitam de bastante investimento em tempo de

avaliação. A leitura é uma atividade complexa na qual se encontram envolvidos uma quantidade imensa de fatores e ocorrem diversos tipos de processos (PÉREZ ZORRILLA, 2005), e tentar avaliar esses diversos aspectos separadamente não quer dizer que o resultado seja uma representação fidedigna da compreensão leitora como um todo, porque o todo vai além da soma dos fatores que o compõem. Por outro lado, parece ser mais fácil avaliar o produto do que o processo de leitura, mas avaliar só o produto é fazer uma avaliação parcial (BOYER, 1994), pois se sabe da importância do processo de leitura e que entendê-lo é imprescindível para compreender os diferentes produtos de um ato de leitura⁴⁵.

Uma vez feitas essas considerações, vamos analisar os componentes dos testes de compreensão leitora que nos interessam mais especificamente para este trabalho: o texto e os itens.

3.2.1 A escolha do texto

O texto escolhido para avaliar a compreensão leitora é muito importante, e por isso é necessário que essa escolha seja feita com cautela e bom senso. Há muitos parâmetros segundo os quais pode se fazer uma seleção do texto para uma avaliação da compreensão leitora, dependendo de diversas variáveis, como o público alvo ou os objetivos da avaliação. Hughes (2003, p.140) menciona os seguintes parâmetros: “tipos textuais, gêneros textuais, características gráficas, temas, estilo, leitores alvo, tamanho, grau de legibilidade ou de

⁴⁵ Muitas vezes tem acontecido nas nossas aulas de espanhol de estar lendo e comentando um texto com os alunos e deparar-nos com interpretações diferentes das nossas. O resultado é uma leitura dinâmica e motivadora, por ficar evidente que as palavras podem (são, de fato) interpretadas de diversas maneiras, todas elas válidas – sempre que fundamentadas no texto. Por isso, em um contexto de avaliação, se entendemos as inferências que um leitor fez para chegar até uma resposta, talvez essa resposta poderia ser considerada válida, mesmo não sendo a esperada pelo avaliador. Isso não é o mais comum nas provas de compreensão leitora, mas achamos que é uma proposta muito interessante.

dificuldade, vocabulário e estrutura gramatical”⁴⁶. Também há parâmetros diferentes destes – e que consideramos relevantes – mencionados por outros autores. Por isso, vamos a seguir tratar os seguintes parâmetros na seleção de textos para provas de compreensão leitora em LE: coerência interna, adequação ao conhecimento prévio do leitor, autenticidade e gênero e tipo textuais.

Para começar, o texto deve ser uma unidade com coerência interna (PROYECTO PISA, 2000; FERNÁNDEZ, 2003). O que queremos dizer com isso é que não se pode escolher para uma prova um texto que tenha falhas tanto em seus aspectos microestruturais (erros de ortografia, de gramática e de correlação dos pronomes, para citar alguns exemplos) quanto macrotextuais (falta de sequência lógica, idéias contraditórias etc.)⁴⁷. Sem essa base o texto não pode se sustentar por si só⁴⁸, logo não poderemos pretender que os alunos sejam levados a mostrar sua compreensão de leitura nessas condições⁴⁹, especialmente em situações de leitura em LE, nas quais, segundo nossa experiência, os aprendizes se sentem mais inseguros e dispostos a aceitar, por isso mesmo, que qualquer erro de compreensão se deve a sua falta de competência na LE e não a fatores inerentes ao texto.

Complementando o anteriormente exposto, outro aspecto relevante na escolha dos textos que vão ser a base da avaliação da compreensão leitora é “a adequação entre estes e a experiência ou conhecimento prévio do leitor”⁵⁰ (PÉREZ ZORRILLA, 2005, p. 131), não em relação à estrutura, mas sim ao conteúdo; em outras palavras, a pertinência de sua temática.

⁴⁶ Do original: “[...] type, form, graphic features, topic, style, intended readership, length, readability or difficulty, range of vocabulary and grammatical structure”.

⁴⁷ Existem textos experimentais, como *Finnegan’s Wake* de James Joyce ou *Rayuela* de Julio Cortázar, que justamente questionam e desafiam, de diversas maneiras, certas regras e convenções da escrita. Por isso, esse tipo de leitura é muito mais complexa e não é, com certeza, uma categoria de textos conveniente para avaliar a competência leitora de um aluno em LE.

⁴⁸ Ao afirmar isto, o fazemos entre aspas, pois, de fato, e como já temos mostrado neste trabalho, o texto não pode se sustentar por si só. Não obstante, aqui nos referimos à estrutura mais visível do texto, às palavras que o compõem, sem levar em consideração nem seu aspecto pragmático nem os aspectos cognitivos ou contextuais envolvidos em qualquer ato de leitura.

⁴⁹ A não ser que sejam leitores treinados para encontrar incoerências nos textos, por serem, por exemplo, alunos de lingüística analisando um teste.

⁵⁰ Do original: “[...] la adecuación entre estos y la experiencia o el conocimiento previo del lector”.

Como afirma a autora, em concordância com nosso ponto de vista, os contextos social, lingüístico e cultural do leitor vão influenciar de maneira decisiva na sua compreensão leitora. Igualmente, segundo Cornaire (1991, p. 68), “a realidade sócio-cultural veiculada por um texto é um elemento importante que pode afetar a compreensão e, dessa maneira, é necessário levá-la em consideração ao selecionar os textos”⁵¹. O problema é que, na maioria das vezes, os professores, por terem um conhecimento maior da LE e dos aspectos culturais que a envolvem (mais ainda no caso dos professores serem nativos dessa língua), nem percebem a quantidade de implícitos de um escrito. De maneira que, ao selecionarem um texto para um teste de compreensão leitora, podem, sem querer, escolher um que seja cheio de implícitos, carregados por sua vez de conotações sócio-culturais, que dificultem bastante a tarefa de leitura. Por isso se, nesse aspecto, o contexto de produção do texto for diferente do dos leitores, a compreensão se verá comprometida, de maneira mais ou menos drástica. Essa é mais uma dificuldade da compreensão leitora em LE.

Outro assunto chave na escolha do texto é a autenticidade do mesmo. Como aponta Cornaire (1991), a necessidade de usar material autêntico na sala de aula veio com o enfoque comunicativo do ensino/aprendizagem, para colocar o aluno em contato com os “modelos de comunicação, material extraído da vida real”⁵² (Besse⁵³ *apud* CORNAIRE, *op. cit.*). Assim, um texto autêntico pode ser definido como aquele que não foi produzido especificamente para ser usado em sala de aula. Há autores que opinam que essa característica é muito importante, em contraste com os textos adaptados para se adequarem ao nível de leitura esperado dos alunos e truncados para diminuir o tamanho do texto. Isso se deve, por um lado, porque a adaptação ou o truncamento poderiam levar à eliminação de pistas textuais, como a redundância esclarecedora de termos ou conceitos e a contextualização (FERNÁNDEZ, 2003)

⁵¹ Do original: “[...] la réalité socioculturelle véhiculée par un texte est un élément important qui peut affecter la compréhension et dont il faut tenir compte en sélectionnant les textes”.

⁵² Do original: “[...] modèles de communication, du matériel puisé dans la vie réelle”.

⁵³ BESSE, Henri. Enseigner la compétence de communication. *Le français dans le monde*, 153, 1980.

e, por outro, porque seria confrontar os alunos com uma leitura não autêntica. Com base nessas observações, o texto autêntico poderia ser considerado como aquele que se encontra no seu estado íntegro, sem nenhuma intervenção no texto original. Todavia, e levando em consideração a opinião de Duplantie⁵⁴ (*apud* CORNAIRE, 1991) de que a autenticidade de um texto não está propriamente ligada à natureza do documento, mas à relação que se estabelece entre autor e leitor, essa visão de texto autêntico pode ser criticada, já que o próprio fato de extrair um texto do seu contexto natural de leitura para colocá-lo como suporte de atividades avaliativas em uma prova já faz com que perca sua função inicial. Segundo nossa experiência, tanto a adaptação quanto o truncamento de textos são tarefas complexas, que hão de ser feitas por profissionais, e mesmo assim com muito cuidado, de maneira que é preferível procurar um texto original que cumpra com os requisitos necessários para avaliar a compreensão de leitura pertinente e que seja adequado ao nível de conhecimento que se espera do leitor.

Também é importante considerar o gênero e tipo⁵⁵ na seleção dos textos. O primeiro é relevante porque nem todas as pessoas estão familiarizadas com os mesmos gêneros textuais, o que interfere na compreensão leitora. Além do mais, ao avaliarmos textos em LE, temos que levar em consideração que os gêneros, ao serem reflexo da cultura na qual são gerados, inevitavelmente variam entre essas culturas, o que supõe uma dificuldade adicional à leitura em LE. Então, é adequado escolher textos pertencentes a gêneros com os quais os alunos a serem avaliados estejam familiarizados. Como é impossível definir os gêneros com os quais absolutamente todos os alunos estejam familiarizados, haverão de ser escolhidos os que sejam mais trabalhados nas escolas, ou aqueles que possam fazer parte do dia-a-dia dos alunos.

Por outro lado, o tipo textual também é relevante na hora de escolher o texto que vai

⁵⁴ DUPLANTIE, M. La notion d'authenticité dans les pratiques communicatives. In: BOUCHER; A-M., DUPLANTIE, M.; LEBLANC, R. (réd) *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal: Centre éducatif et culturel inc., 1986.

⁵⁵ Essa temática já foi iniciada no Capítulo 1 desta dissertação, nas páginas 23-26.

ser selecionado para avaliar a compreensão leitora. Isso basicamente se deve ao fato de que cada tipo tem umas características, que apresentam mais ou menos dificuldades para o leitor. Têm sido feitos alguns estudos a esse respeito, como o de Graesser, Hauft-Smith, Cohen & Pyles (*apud* PÉREZ ZORRILLA, 2005), que levaram à conclusão de que os textos narrativos são mais fáceis do que os expositivos, em termos de compreensão, isso porque estes últimos fornecem novas informações que hão de ser compreendidas em profundidade para seguir o exposto no texto. Os textos narrativos, ao contrário, não necessitam de tanta concentração nem exatidão por parte do leitor, já que o conhecimento de mundo faz com que a macroestrutura textual já seja familiar, havendo só pequenas variações, das quais nem tudo é essencial para a compreensão global. Todavia, esse tipo de estudos foi feito com alunos avaliados em LM, não em LE. Segundo nossa experiência, em LE o resultado deveria ser o oposto, já que os textos narrativos, que normalmente estão entremeados com seqüências descritivas, contêm uma grande quantidade de adjetivação (o que também implica, normalmente, muito vocabulário desconhecido), com freqüência também de subordinação e, por serem textos mais subjetivos (quase tudo pode acontecer em um texto narrativo), apresentam maior grau de dificuldade do que os expositivos, que são redigidos em uma linguagem mais clara, menos rebuscada, mais objetiva e também têm mais marcadores do discurso, o que constitui uma grande ajuda para o leitor não proficiente.

3.2.2 A elaboração dos itens

Antes de iniciar nossa descrição dos itens, queremos mostrar os elementos que compõem a segunda fase na elaboração de um teste de compreensão leitora, para depois

centrar-nos naqueles que sejam mais interessantes para nossa exposição. Em primeiro lugar, normalmente existe um enunciado geral ou instrução da tarefa que o aluno tem que realizar. O exemplo mais comum seria algo como “Com base no texto acima, responda às seguintes perguntas”. Após essa instrução, encontram-se os itens ou questões, por meio dos quais os alunos terão que realizar algo específico. Finalmente, estão as opções ou alternativas, que só ocorrem com determinado tipo de itens, como os de múltipla escolha. Dentre essas três partes, não nos deteremos na primeira, pois todas as provas de compreensão leitora aqui analisadas têm a mesma instrução que liga os itens a seu texto-base, semelhante à anteriormente exemplificada.

Os itens ou questões que se formulam em relação a um texto são o aspecto dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora de que trataremos a seguir. É através dos itens – que Pérez Zorrilla (2005) denomina *medidas do produto* – que normalmente acontece a avaliação do produto da compreensão leitora. Segundo essa autora (*op. cit.*, p. 125):

Este tipo de itens parece assumir que a compreensão é o resultado da interação do leitor com o texto e se centra mais no produto final da leitura do que no processo seguido pelo leitor durante a mesma. Neste tipo de avaliação costuma-se usar um texto curto seguido de perguntas com o qual guardam relação. [...] O emprego dos itens supõe uma visão restritiva da compreensão leitora que não coincide com os atuais desenvolvimentos teóricos na área da leitura⁵⁶.

Com base em Pérez Zorrilla (*op. cit.*), Haydt (1988) e Alderson, Clapham & Wall (1998), vamos ver alguns tipos de itens – concretamente os que consideramos mais pertinentes para a avaliação do produto da compreensão de leitura. Para iniciar essa discussão, queremos antes lembrar que há questões de natureza diversa: questões de resposta livre – também chamadas de dissertativas – e questões objetivas. As primeiras são aquelas que permitem ao aluno se expressar e chegar até a resposta por diversos caminhos, enquanto que

⁵⁶ Do original: “Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relación con él. [...] La utilización de las medidas de producto supone una visión restrictiva de la comprensión lectora que no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura”.

as segundas apenas permitem uma resposta correta. No Quadro 6 a seguir, apresentamos os diferentes tipos de itens. A evocação, a sondagem e as perguntas abertas são questões de resposta livre, os itens de resposta curta já se encaminham às questões objetivas (se bem que não o são totalmente) e os itens de resposta alternada e múltipla escolha são questões objetivas. Vamos agora descrevê-los sucintamente e ressaltar suas virtudes e limitações.

QUADRO 6
Natureza e tipos de itens ou questões

Questões ou itens de provas	
Natureza	Tipos
de resposta livre	Evocação ou lembrança livre
	Sondagem
	Pergunta aberta
semi-objetiva	Resposta curta
objetiva	Resposta alternada
	Múltipla escolha

A evocação ou lembrança livre é um item que consiste em pedir ao aluno que, após ter lido um texto, escreva o que lembrar sobre o mesmo⁵⁷, baseando-se na premissa de que se um texto é compreendido, então pode ser produzida a mensagem que se pede em relação ao texto. A vantagem desse tipo de item é que é fácil de aplicar, mas as desvantagens são várias: a pontuação da resposta é bastante difícil; torna-se complicado decidir se o aluno deixou de mencionar algo por falta de compreensão, por considerá-lo irrelevante para o exercício, ou por outras razões (motivo pelo qual é necessário ser muito explícito ao elaborar a questão); às vezes lembrar de algo não significa necessariamente compreendê-lo; além do que, o aprendiz tem que usar nesse tipo de atividade sua habilidade de produção escrita, de forma que, para alunos que tenham dificuldade na escrita, a resposta pode não refletir seu grau de compreensão, por eles não conseguirem transmitir de maneira adequada o que desejam. No caso concreto da avaliação da LE, como todos os professores de LE verificam em suas aulas,

⁵⁷ Seria esta a versão escrita do reconto, que é a reprodução oral de um texto lido.

as performances dos aprendizes geralmente são maiores em compreensão do que em produção, o que o torna ainda mais difícil – não só para o aluno, mas também para o avaliador, que há de estar muito preparado para não permitir que uma competência redacional menos desenvolvida influencie na sua avaliação da compreensão leitora. Como podemos observar, esse tipo de exercício, se feito, deve sê-lo com muita precaução e bom planejamento e contar com avaliadores bem treinados, para não afetar sua validade.

Os itens de sondagem, que são uma variante dos de evocação, consistem em questões feitas para saber qual informação o leitor reteve após um ato de leitura, portanto apenas com base no que foi memorizado. Um dos problemas desse tipo de item é que, através dele, não é possível saber tudo aquilo que o leitor entendeu, além de que se vai dando pistas ao leitor por meio das questões. Como na evocação, se requer a habilidade de produção escrita, com as limitações já mencionadas. Esse tipo de itens não parece de muito interesse, a não ser que o objetivo seja apenas localizar alguma informação do texto, para depois reproduzi-la na resposta.

Os itens de pergunta aberta, em oposição aos de sondagem, não mobilizam informação memorizada, e sim compreendida, de maneira que deixam mais espaço ao aprendiz para se expressar, podendo surgir inferências feitas pelo leitor, opiniões, interpretações etc. Têm a desvantagem de que, mais uma vez, requerem a habilidade de produção escrita do leitor, e também de tornarem-se ainda mais difíceis de corrigir, por serem mais abertos, o que inevitavelmente favorece uma maior subjetividade. Todavia, é esta última característica a que vai permitir ao aluno expressar sua compreensão do texto e defendê-la, deixando espaço para interpretações diferentes por indivíduos necessariamente diferentes.

Os itens de resposta curta são os que requerem que o aluno proporcione uma resposta breve e concreta (como uma palavra ou frase curta), normalmente incitados por uma pergunta direta como “Qual a...?” ou uma declaração incompleta. As perguntas podem fazer referência

a aspectos muito diversos, lidando com as diferentes características da leitura. Dessa maneira, podemos nos deparar com perguntas mais explícitas (“Qual o nome da protagonista?”), mais microtextuais (“Qual o referente de *lo* na linha 3?”) ou mais macrotextuais (“Qual o tema deste texto?”). Semelhantemente aos itens de perguntas abertas, esse tipo de questões deixa o aluno responder segundo sua leitura, mas, por ser uma resposta curta, não dá espaço para explicar o porquê de sua resposta, de maneira que esta pode ser desconsiderada por não ser compreendida. Sua desvantagem é que requerem profissionais bem treinados na correção, que saibam discernir, dentre as possíveis respostas, quais teriam uma justificativa plausível.

Os itens de resposta alternada são aqueles nos quais se formula um enunciado e há de se dizer se essa afirmação é ou não verdadeira, em relação ao texto previamente lido. Tais questões têm a vantagem de serem de rápida correção, a qual pode ser feita por qualquer pessoa com o gabarito ou por máquinas. Todavia, deixam mais espaço para aqueles leitores que tentarem responder ao acaso, já que há 50% de possibilidades de acerto em cada questão. Para evitar esse problema, em algumas provas se estipula que cada resposta errada elimina uma certa, de maneira que o erro é penalizado e, assim, arriscar uma resposta pode ter graves consequências. Outra desvantagem dos itens de resposta alternada é que não dão abertura para interpretações, comentários subjetivos, explicações etc. A resposta é certa ou errada. Por isso, as afirmações hão de ser feitas com extremo cuidado, de modo que não possam dar lugar a duplas interpretações ou a ambigüidades, o que invalidaria as questões propostas. Muitos autores de testes, para limitar as chances de acerto ao acaso, acrescentam uma terceira opção, como “não se sabe”, enquanto que outros, para atenuar a inflexibilidade de duas opções únicas, deixam um espaço para explicar o porquê dessa escolha, pedindo ao aluno que a justifique.

Finalmente, os itens de múltipla escolha são aqueles nos quais há uma parte introdutória ou suporte, que pode ser uma afirmação a ser completada ou uma pergunta, que

há de ser respondida com apenas uma dentre as alternativas oferecidas, sendo que só uma alternativa é (ou deveria ser) a correta. Em alguns casos, os autores do teste também propõem uma escolha entre agrupamentos de alternativas. As questões de múltipla escolha têm basicamente as mesmas características dos itens de verdadeiro e falso, com a diferença que nelas a probabilidade de acertar respondendo aleatoriamente se vê bem mais reduzida – normalmente o candidato escolhe entre quatro opções diferentes, o que implica 25% de probabilidades de acerto – e, por outro lado, ao haver mais respostas possíveis, há de se investir mais na produção das provas.

3.2.3 Critérios de avaliação de uma prova de compreensão leitora em LE

Após essas considerações sobre o texto e os tipos de itens escolhidos para a avaliação da compreensão leitora, queremos examinar de forma mais geral os principais parâmetros que se pode adotar para avaliar se uma prova foi elaborada de modo satisfatório. Apresentaremos esses diferentes critérios apontando, paralelamente, os problemas que surgem quando eles não são contemplados.

O primeiro critério é o da clareza do comando. Como aponta Haydt (1988, p. 97), “tanto as questões como as instruções devem ser redigidas de forma clara, precisa e concisa”. Essa característica é um elemento central na configuração dos testes, já que vai dar ao leitor a orientação necessária para saber o que se espera que faça. Em atividades que requerem do aluno uma resposta que há de ser redigida, será necessário que a questão seja muito explícita sobre aquilo que haverá de se escrever. Se forem itens que solicitam opiniões, inferências ou outras alternativas para, por exemplo, finalizar o texto – ou seja, respostas que deixem maior

liberdade de expressão ao leitor – é importante que fique bem claro o que se pede e por que, para depois verificar da maneira mais justa possível se o objetivo foi alcançado ou em que grau o foi. Todavia, se forem questões que demandam do leitor uma identificação de algum fragmento do texto, para depois reproduzi-lo na resposta, então haverá de ser explicitado de maneira transparente qual é a informação que o aluno deve localizar. De fato, nesse tipo de atividades, quanto mais explícitos forem os itens, mais facilitada se verá a tarefa do leitor: é mais difícil responder a “Cite os motivos que...” do que a “Cite os três motivos que...”⁵⁸ (PROYECTO PISA, 2000, p. 59). Isso não quer dizer que o avaliador tenha que ser perfeitamente explícito em todas as questões, mas sim que deverá evitar paráfrases obscuras, cuja função seja justamente dificultar a tarefa do aluno e não avaliar sua compreensão do texto lido.

Essas considerações também são válidas para os itens de resposta alternada já que neles, na realidade, o único aspecto que conta na hora de produzi-los é a frase inicial do item, pois as alternativas oferecidas, na maioria dos casos, são apenas “verdadeiro” ou “falso”. Assim, a questão não pede que o leitor produza algo, mas que reconheça algo: no enunciado do comando se faz uma afirmação e o leitor tem que decidir se corresponde ou não àquilo que consta no texto. Às vezes, a frase introdutória do item pode ser bem explícita, fazendo referência à informação que está em uma frase do texto, diferindo dela apenas por substituir uma palavra do texto por um sinônimo, ou por mudar a ordem dos elementos da frase. Nesses casos, que lidam com o nível microestrutural do texto, a resposta é bastante clara. Em outras ocasiões, a frase introdutória pode ser um pequeno resumo de alguma idéia expressa ao longo do texto, usando palavras diferentes das do escrito, dificultando assim a tarefa do aluno – especialmente se esse resumo for apresentado na LE. O aluno haverá de compreender o texto ou parte dele para poder avaliar se a resposta é verdadeira ou falsa: será necessário para isso

⁵⁸ Do original: “Enumera las razones...”, “Enumera las tres razones...”.

ter uma idéia mais geral do texto, obrigando o leitor a lidar com o nível macrotextual.

Na avaliação da compreensão de leitura em LE, as características mencionadas para a elaboração das instruções apresentam algumas variações interessantes. Por um lado, mesmo se tratando de provas de avaliação da LE, há elaboradores de testes que optam por um texto em LE com perguntas em LM – tanto no que diz respeito à sua redação quanto à resposta do avaliado. Nesse caso, muitas vezes nos deparamos com simples traduções de fragmentos do texto nos comandos, requerendo do aluno, pois, uma atividade de associação entre um enunciado e uma simples paráfrase⁵⁹. Esse tipo de opção na estrutura do teste, de qualquer maneira, tem a vantagem de que avalia a compreensão leitora através de um texto em LE, mas permite mais facilidade e rapidez de expressão ao aluno, por admitir o emprego de LM. Outra variante dessa mesma situação seria fazer perguntas em LE que fossem respondidas em LM⁶⁰, já que as pistas que às vezes se encontram no comando talvez não ficassem tão evidentes, no caso de falta de conhecimento da LE, ao estarem enunciadas na língua avaliada. Por outro lado, pode parecer um tanto obscuro o fato de haver um enunciado em LE e uma resposta em LM. A última alternativa é um teste que exija o uso da LE em todos os momentos, desde o teste até as respostas do candidato. Esse tipo de opção, que é obrigatória no caso de avaliações a nível internacional⁶¹, também acontece em contextos de alunos com uma mesma LM. Essa característica, em uma primeira impressão, poderia dar um aspecto de maior credibilidade ao teste, pelo fato de usar uma única língua de comunicação. Todavia, na nossa opinião, o mais importante é a elaboração dos itens, e não tanto a língua na qual se encontrem ou na qual se peça que o aluno se expresse.

Os itens de múltipla escolha são os únicos dos tipos mencionados que, na nossa

⁵⁹ Paráfrase é, para Fávero (2003, p. 28-29), “uma atividade efetiva de reformulação [...] que possui uma característica importante: a criatividade”. Essa mesma definição se aplica no caso examinado, porém envolve também a passagem de uma língua para a outra – o que implica, claramente, o conhecimento de ambas as línguas.

⁶⁰ Nunca nos deparamos com esse tipo de variante, mas o consideramos uma opção.

⁶¹ Nos testes internacionais, como o DELE ou o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), é necessário o uso da LE em todo o teste, pois os indivíduos que prestam o exame podem proceder de diversos lugares, com LM diferentes.

opinião, constam de duas partes: o comando da pergunta e as alternativas. O comando indica o que há de ser feito e as alternativas apresentam diferentes opções, dentre as quais deve haver apenas uma única resposta certa. No comando normalmente podemos nos fazer uma idéia do tipo de atividade que o avaliador espera do leitor, que vai desde aspectos macroestruturais, como a definição do tema ou objetivo do texto, até aspectos microestruturais, como a definição de uma palavra ou sua substituição por um sinônimo. Em algumas ocasiões, os comandos são um pouco vagos para definir qual é o tipo de atividade de leitura visado – como em “Assinale a afirmação correta, segundo o texto”, no qual as opções podem se encontrar tanto no nível macro quanto no microtextual –, nos levando a procurá-lo nas alternativas. O comando não é a parte que apresente mais problemas na elaboração deste tipo de testes: ele deve ser simplesmente claro, para orientar o leitor, e coerente com o tipo de teoria que subjaz ao teste.

A parte mais problemática na configuração desse tipo de provas são as alternativas oferecidas. Vamos usar as palavras de Hughes (2003, p. 77-78) para mostrar as dificuldades mais comuns em relação a esses aspectos em um teste:

Mais um problema da múltipla escolha é que, inclusive com itens possíveis, bons testes são extremamente difíceis de escrever. Os elaboradores profissionais de testes calculam terem de escrever muitos mais itens de múltipla escolha do que na realidade precisam para um teste, e somente após uma análise de ensaio e estatística da performance dos itens poderão reconhecer os que eram úteis. Na minha experiência, os testes de múltipla escolha produzidos para o uso interno de instituições estão, com frequência, cheios de erros. Os mais comuns são: mais de uma resposta correta; nenhuma resposta correta; a existência de dicas nas opções apontando qual é a correta (por exemplo, a opção correta pode ter um tamanho diferente das outras); distratores não eficientes. A quantidade de trabalho e habilidade necessários para preparar bons testes de múltipla escolha é tão grande que, inclusive deixando de lado os outros problemas relacionados com esta técnica, não seria aconselhável recomendá-la para testar o desempenho de maneira habitual (nos casos em que o teste não é empregado várias vezes) em instituições. A economia em tempo de administração e correção seria superada pelo tempo investido em uma preparação bem-sucedida do teste⁶².

⁶² Do original: “A further problem with multiple choice is that, even where items are possible, good ones are extremely difficult to write. Professional test writers reckon to have to write many more multiple choice items than they actually need for a test, and it is only after trialling and statistical analysis of performance on the items that they can recognise the ones that are usable. It is my experience that multiple choice tests that are produced

Então, vendo as dificuldades levantadas pela preparação desse tipo de itens e como elas se refletem em uma grande quantidade de alternativas com erros, é evidente que configurar uma boa prova de múltipla escolha é particularmente complexo e requer profissionais treinados para fazê-lo, o que nem sempre ocorre. A elaboração de uma prova de qualidade aponta, portanto, para diversos critérios relativos a esta questão. O primeiro é o da unicidade da resposta – ou seja, não pode haver mais de uma resposta correta. O segundo diz respeito à existência de uma resposta correta – não pode não haver resposta correta. O terceiro critério é o da ausência de ajuda involuntária – de “dicas”, como as denomina Hughes (ver citação acima). O quarto tem a ver com a eficácia dos distratores.

As questões de múltipla escolha para a avaliação da compreensão leitora em LE têm uma série de particularidades de interesse para este trabalho. Muitas vezes nos deparamos com alternativas que só lidam com o aspecto microtextual, dando várias opções cujas diferenças se baseiam, por exemplo, na definição de um vocábulo, na idéia transmitida por um conector ou no significado de uma frase – “inspiradas na concepção de um sentido imutável”⁶³, como diz Dabène (1994, p. 28). Para isso, em algumas ocasiões, se cai na tendência de escolher justamente falsos cognatos ou frases que sejam problemáticas, como se a única maneira de comprovar se houve compreensão seja selecionar os itens que parecem conter maior dificuldade – especialmente no seu aspecto micro. Isso, para nós, se feito em algum comando, não supõe nenhum problema, já que o microtextual é um aspecto tão importante quanto o macrotextual. Nossa objeção é quando as provas só usam esse tipo de respostas na sua elaboração, porque nos parece uma tentativa de disfarçar uma concepção mais tradicional de ensino/aprendizagem de LE – mais atrelada à gramática, aos detalhes

for use within institutions are often shot through with faults. Common amongst these are: more than one correct answer; no correct answer; there are clues in the options as to which is correct (for example the correct option may be different in length to the others); ineffective distractors. The amount of work and expertise needed to prepare good multiple choice tests is so great that, even if one ignored other problems associated with the technique, one would not wish to recommend it for regular achievement testing (where the same test is not used repeatedly) within institutions. Savings in time for administration and scoring will be outweighed by the time spent on successful test preparation”.

⁶³ Do original: “[...]inspirées par la conception d’un sens immuable”.

pontuais –, com o pretexto de que “a resposta está no texto”, quando muitas vezes, de fato, não está nele. O que queremos dizer com isso é que, pelo texto lido estar em LE, parece que a única maneira de comprovar a compreensão leitora seja testar os conhecimentos léxicos-gramaticais – ou seja, a capacidade do aluno de parafrasear –, sem dar nenhuma importância à compreensão do texto como um todo. O texto está presente, mas em determinadas ocasiões nem é necessário para responder as perguntas adequadamente.

A discussão desses diversos problemas nos permite, portanto, apontar para dois outros critérios: o do caráter imprescindível do texto – no sentido em que é preciso ter compreendido o texto para poder responder – e o do equilíbrio na inclusão de dificuldades – de forma a não saturar o texto com elementos considerados mais difíceis para os brasileiros, como falsos cognatos, não-cognatos etc.

Corroborando nossa opinião de que o texto às vezes é um pretexto, queremos colocar dois exemplos apresentados por Alderson, Clapham & Wall (1998, p. 53) como evidência deste fato. O primeiro é o seguinte item relativo a um texto sobre memória:

- Memorizar é mais fácil quando o conteúdo que temos que aprender ...
- A. está em uma língua estrangeira.
 - B. já é parcialmente conhecido.
 - C. não é conhecido mas é fácil.
 - D. não tem muito interesse.⁶⁴

Esses autores comentam que, para responder a este item só é necessário um pouco de raciocínio, não se precisa do texto. O senso comum e a experiência eliminam a opção A e levam a pensar que a D seja pouco provável e que a opção B seja a correta. A única opção que resta para cotejar com o texto é a C, pelo fato dos termos “não conhecido” e “fácil” serem bastante ambíguos.

O exemplo seguinte foi retirado de um teste inglês de âmbito nacional, após um texto

⁶⁴ Do original: “Memorizar es más fácil cuando el contenido que hay que aprender ...

- A. está en una lengua extranjera.
- B. ya es en parte conocido.
- C. no es conocido pero es fácil.
- D. no tiene demasiado interés”.

sobre árvores, no qual foram encontrados três (dentre cinco) itens cuja resposta não dependia do texto:

Quem obtém comida das árvores?

- A. Somente o homem.
- B. Somente os animais.
- C. O homem e os animais.⁶⁵

A solução que os referidos autores dão a esse problema tão comum é que os supervisores dos testes tentem responder aos itens sem previamente ler o texto. Hughes (2003), por sua parte, aponta que os testes hão de ser revisados por dois colegas, que tentarão detectar o(s) ponto(s) fraco(s) nos itens e remediá-lo(s), se possível. Os itens que não ultrapassarem essa fase deveriam ser totalmente descartados. Após essa primeira seleção, os testes deveriam ser feitos, de maneira informal, por um grupo de uns vinte falantes nativos da LE avaliada. Os itens que oferecessem muita dificuldade ou aqueles que obtivessem várias respostas erradas haveriam de ser revisados e corrigidos ou descartados, segundo o caso. Nesse tipo de teste informal também deveria ser levado em consideração que os nativos podem ter seus lapsos de atenção, respondendo então a alguns itens de forma errada. Finalmente, se possível, os itens restantes deveriam ser agrupados em forma de teste e pediria-se que um grupo de não-nativos, o mais semelhante possível ao grupo para o qual está sendo preparada a prova, o fizesse, para assim acabar de identificar os últimos problemas.

Certamente, a exigência de tantos níveis de testagem parece até inviável, por diversas razões – falta de tempo, de verba, de pessoas disponíveis, por exemplo. Todavia, o que nunca deve faltar, na nossa opinião, é a leitura crítica dos itens por um ou dois avaliadores – ou formuladores de testes – e a tentativa de se responder os itens sem ter lido o texto ao qual estão vinculados. Isso, com certeza, pode evitar muitos erros presentes nos testes de compreensão leitora, pois, como já temos discutido no nosso trabalho, cada ato de leitura é

⁶⁵ Do original: “¿Quién obtiene comida de los árboles?

- A. Sólo el hombre.
- B. Sólo los animales.
- C. El hombre y los animales”.

único e, já que os itens, em muitos casos, não deixam espaço para que os alunos defendam sua própria leitura, pelo menos o fato de que três pessoas diferentes – mesmo sendo estas professores e não alunos da LE, o que já implica uma grande defasagem de conhecimentos – tenham lido os itens e procurado por falhas dá uma maior garantia à confiabilidade do teste.

Além dos critérios acima, consideraremos aqui outros aspectos. Um deles refere-se à inclusão de dificuldades específicas para falantes de PB que lêem em espanhol (ver 2.3). Pensamos, em particular, nos falsos cognatos e nos não-cognatos. Ao contrário dos critérios anteriores, a inclusão desses elementos nos itens não é necessariamente considerada como algo negativo. É uma questão de grau. Por isso, o problema maior é quando encontramos um número particularmente elevado de dificuldades, pois uma ocorrência massiva desses itens em um texto não refletiria a realidade com a qual se deparam os leitores falantes de PB nos textos em E/LE.

O último aspecto analisado procede da própria observação feita ao longo da nossa manipulação das provas. Houve três características repetidas em vários itens que consideramos relevantes para a análise, pois nos parecem apontar também para critérios importantes. Esses aspectos foram: a existência de respostas errôneas no gabarito, de erros na redação – erros de ordem semântica, gramatical e/ou ortográfica nos itens – e de critérios de natureza diferente – isto é, que mesclam níveis diferentes nas alternativas oferecidas. Os critérios a que esses problemas remetem serão, portanto, chamados respectivamente: justeza do gabarito, respeito à norma padrão do espanhol e homogeneidade de critérios.

Tudo o que acaba de ser apresentado nos mostra a relevância e dificuldade da preparação de testes de qualidade. A possibilidade de que não se elabore um bom teste vai sempre ser um prejuízo grande para os alunos avaliados, que estarão sendo injustiçados por

um instrumento ineficiente, o que é muito grave. Não resta dúvida de que a avaliação é uma atividade muito importante que, com frequência, é empregada inadequadamente, o que anula sua validade. Sendo assim, que credibilidade resta aos testes? Por isso, analisá-los com cuidado e tentar sempre melhorá-los há de ser um afã das instituições de ensino e seus profissionais.

4 PROVAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM E/LE NO VESTIBULAR

Como já mencionamos neste trabalho, nossos objetivos específicos são: evidenciar, em provas de vestibular de E/LE, os tipos de operações e, portanto, de modelos de leitura, privilegiados nos testes coletados; estabelecer uma relação entre os testes analisados e as concepções didáticas subjacentes; identificar os problemas recorrentes nos itens das provas; analisar a validade dos testes selecionados em vista dos objetivos de avaliação; e detectar eventuais diferenças entre as provas elaboradas por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Para atingir esses objetivos vamos, neste capítulo, descrever nosso corpus, explicitar a metodologia empregada e, finalmente, analisar as provas selecionadas.

4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O corpus desta dissertação está composto por uma série de provas de leitura⁶⁶ de E/LE de cunho prognóstico que são parte integrante de provas de vestibular de quatro instituições diferentes do estado do Pará. Dessas instituições, duas são públicas e duas privadas. Embora os testes tenham sido fornecidos voluntariamente por todas as instituições, cientes do uso acadêmico que seria feito deles, para manter o sigilo que uma pesquisa requer, vamos denominar essas instituições I 1, I 2, I 3 e I 4. As duas primeiras correspondem às instituições públicas e as duas últimas, às privadas.

A escolha de duas instituições públicas e de duas privadas foi proposital, para ver se

⁶⁶ Apesar de que não tivemos acesso aos manuais dos candidatos das provas, pelos enunciados destas, inferimos que se tratava de provas de compreensão leitora, de forma que as analisaremos como tais.

havia diferenças significativas entre as primeiras e as segundas. Não obstante, quase não se teve escolha no que diz respeito às instituições representadas, pois nem todas as que foram procuradas mostraram interesse em nos fornecer as provas requeridas, de maneira que tivemos que trabalhar com as instituições mais dispostas a colaborar com esta pesquisa.

TABELA 1
Características gerais do corpus

Instituição	Ano	Número de textos	Tipo de teste	Número de itens na prova	Número de alternativas por item	Presença de gabarito
I 1	2005 A	1	mult. esc.	5	5	sim
	2005 B	1	mult. esc.	6	5	sim
	2005 C	1	resp. livre	3	-	não
	2004 A	1	mult. esc.	6	5	sim
	2004 B	1	mult. esc.	6	5	sim
	2004 C	1	resp. livre	3	-	sim
	2003 B	1	resp. livre	5	-	não
	2001 B	1	resp. livre	5	-	sim
	2000 A	3	mult. esc.	7	5	sim
	2000 B	1	resp. livre	3	-	sim
I 2	2006	1	mult. esc.	4	5	sim
	2004	1	mult. esc.	4	5	não
	2003	2	mult. esc.	6	5	sim
I 3	2006	1	mult. esc.	5	5	sim
	2005	1	mult. esc.	5	5	sim
	2004	1	mult. esc.	5	5	sim
	2002	1	mult. esc.	5	5	sim?
	2001	1	mult. esc.	5	5	sim
	2000	1	mult. esc.	5	5	não
I 4	2005	2	mult. esc.	5	4	não
	2004	1	mult. esc.	5	4	não
	2003	3	mult. esc.	5	4	não
	2002	2	mult. esc.	5	4	não
	2001	1	mult. esc.	5	4	não
	2000	1	mult. esc.	5	4	não
	1999	1+nenhum	mult. esc.	5+2	5	não

Nossa intenção, no princípio, era coletar cinco testes de cada instituição, de cinco anos consecutivos, para que houvesse uma coincidência nos anos das provas das quatro instituições. Todavia, a coleta do corpus foi bastante trabalhosa já que, embora umas instituições fossem rápidas e eficientes na hora de nos providenciar o material solicitado, outras foram lentas e ofereceram alguma resistência. Igualmente, nem sempre conseguimos provas de anos consecutivos, em alguns casos porque não havia cópia arquivada de algum dos

anos solicitados, em outros porque em algumas provas de vestibular o espanhol não estava incluído como LE. Em algumas ocasiões, o gabarito das provas não nos foi providenciado e, no caso particular de uma prova, esta foi nos entregue de forma parcial, de maneira que dela não temos as quatro primeiras questões. Por tudo isto, o material conseguido para o corpus, como podemos observar na Tabela 1 na página anterior, não é tão simétrico como teríamos desejado.

Vamos apresentar a seguir o resultado da nossa coleta, descrevendo o corpus mais minuciosamente possível, sintetizando a informação em duas tabelas: uma, com as características gerais do corpus, como ano de realização e fase da prova, tipo de teste, número de itens em cada um etc. (Tabela 1 – ver p. 99), e outra com o total de provas e itens analisados (Tabela 2 – ver p. 101).

Para I 1, contamos com um total de 10 testes, sendo que alguns correspondem ao mesmo ano (cada prova será nomeada pelo ano ao qual corresponde) e à mesma prova de vestibular que constava de diversas fases. Dessa maneira, identificamos cada fase do mesmo ano com letras diferentes (A, B e C para a primeira, segunda e terceira fase, respectivamente). Dentre as provas coletadas, as de 2005 A, 2005 B, 2004 A, 2004 B e 2000 A só contêm itens de múltipla escolha, cuja quantidade oscila entre 5 e 7, mas todos eles com 5 alternativas. Nos outros testes (2005 C, 2004 C, 2003 B, 2001 B e 2000 B) somente constam itens de resposta livre, havendo ora 3 ora 5 itens por teste. Dos testes 2005 C e 2003 B não temos o gabarito. Todas as provas estão compostas por um ou mais textos em espanhol e por uma série de questões relacionadas com esses textos, todas elas em português, com exceção de 2000 A, que se encontra integralmente em espanhol. Nas questões de resposta livre, o candidato tem que responder em português.

Para I 2, contamos com 3 provas: 2006, 2004 e 2003. Na última delas faltam os 4 primeiros itens (os quais, conseqüentemente, não serão considerados na nossa análise), que

não nos foram entregues – isso foi observado ao analisarmos o gabarito. Também não nos foi fornecido o gabarito do teste de 2004. Todos os testes são de múltipla escolha, com 4 ou 6 itens por prova e 5 alternativas para cada item. Cada teste consta de um ou mais textos em espanhol e de uma série de questões sobre os mesmos, formuladas em português.

Para I 3, contamos com 6 provas: 2006, 2005, 2004, 2002, 2001 e 2000. Embora cada teste esteja acompanhado do seu gabarito, nos encontramos com dois problemas. Por um lado, acreditamos que houve algum erro na entrega do gabarito de 2002, pois as respostas certas não podem corresponder às indicadas pelo gabarito. Por outro lado, o gabarito de 2000 nos foi parcialmente entregue, de maneira que temos as respostas para a prova de inglês, mas não para a de espanhol. Todos os testes são de múltipla escolha, com 5 itens por teste e 5 alternativas por item. Todos eles constam de um texto em espanhol e as questões, sempre referentes ao mesmo, são formuladas integralmente em espanhol.

TABELA 2
Total de provas e itens do corpus

Instituição	Total de provas analisadas	Total de itens analisados
I 1	10	49
I 2	3	14
I 3	6	30
I 4	7	37
TOTAL	26	130

Para I 4, contamos com 7 provas: 2005, 2004, 2003, 2002, 2001, 2000 e 1999. Nessa instituição, há duas provas de vestibular ao ano, de maneira que escolhemos aleatoriamente uma das duas provas para ficar apenas com uma por ano. Todos os testes são de múltipla escolha, com 5 itens por teste e 4 alternativas para cada item, com exceção do de 1999, no qual, além dos 5 itens de compreensão leitora, há 2 itens que não estão baseados no texto: são simples questões de conhecimentos gramaticais, desvinculadas do texto. Também esse teste oferece 5 alternativas por item – e não 4, como nos dos outros anos. Nessa instituição, os testes nos foram fornecidos sem os gabaritos. Todas as provas constam de um ou mais textos

em espanhol e as questões, relacionadas com o texto na maioria dos casos, são formuladas em espanhol.

Recapitulando, o corpus utilizado neste trabalho compreende um total de 26 provas e de 130 itens analisados, conforme demonstrado na Tabela 2, na página anterior.

4.2 METODOLOGIA

A análise realizada neste trabalho é tanto quantitativa quanto qualitativa. O aspecto quantitativo é aquele que nos permite lidar com o número de provas, itens e critérios de avaliação usados como ferramentas, e nos leva a uma série de dados numéricos. O aspecto qualitativo é o que nos ajuda a lidar com as questões mais interpretativas, como a escolha dos critérios de avaliação pelos quais foram interpretadas as provas e a inserção de cada item em determinada categoria.

Nossa análise consta de duas partes, cada uma delas realizada com base em um tipo de grade diferente: uma grade baseada na classificação de Vigner (1996), já apresentada em 2.1, e uma baseada nos problemas que evidenciamos na elaboração das provas, com base em critérios de avaliação de uma prova de compreensão leitora em LE, que constam na seção 3.2.3.

Queremos a seguir apresentar essas duas grades e os critérios presentes em cada uma delas. Em um primeiro momento, explicaremos cada critério, acrescentando um exemplo para que nossa análise seja mais transparente e ressaltando as dificuldades e, conseqüentemente, as possíveis limitações de cada análise.

4.2.1 Grade de análise com base na classificação de Vigner (1996)

A classificação de Vigner em diversos indícios permite caracterizar as operações de alto e baixo nível que intervêm no processo de leitura. Para analisar os diferentes itens propostos nas provas do nosso corpus, resolvemos nos valer dessa classificação, pois permite visualizar claramente que operações mentais e que tipos de conhecimentos são mais solicitados na realização da prova. Dessa maneira, procuraremos verificar qual/quais o(s) indício(s) mais enfatizado(s) em cada item das provas coletadas.

Como já tínhamos mencionado no segundo capítulo, a tabela de Vigner não traça uma linha divisória entre as operações de alto e baixo nível. Elas simplesmente são apresentadas em um *continuum*, de maneira que não há uma transição nítida entre umas e outras. Todavia, fazendo uma releitura pessoal dos 13 indícios incluídos nessa tabela, podemos operar o seguinte recorte em três categorias distintas: os 6 indícios de nível mais alto compõem a categoria alta, o do meio (o de “seqüências lexicais e frásticas”) corresponde à categoria intermediária e os 6 indícios seguintes configuram a categoria baixa. Assim, pela análise quantitativa dos indícios predominantes nas provas, poderemos ter uma idéia global das operações que se privilegiam nos testes do nosso corpus e, portanto, da concepção de leitura que predomina nesses instrumentos de avaliação da compreensão.

Vamos a seguir expor os critérios usados para relacionar cada item das provas analisadas com um indício específico da tabela de Vigner, ilustrando nossa explanação com exemplos extraídos do corpus. Conseqüentemente, aqueles indícios que não tiveram nenhuma ocorrência nas provas – como os indícios “estruturas retóricas” e “aspectos grafêmicos” – serão omitidos nesta exposição. Queremos antes disto especificar que, na análise, na maioria das vezes, um item corresponde a apenas um dos indícios da classificação do Vigner.

Todavia, há casos em que achamos necessário relacionar alguns itens com vários indícios ao mesmo tempo, por considerar que pediam níveis de tratamento distintos. Por isso, não há uma concordância entre número de itens e número de indícios, como apreciaremos no cômputo final. Veremos também exemplos de casos em que um item se relaciona com vários indícios.

O indício “contexto” diz respeito aos aspectos pragmáticos da situação de comunicação, necessários para responder o item. Esses aspectos são particularmente importantes em textos que enfatizam a parte visual, como são as tiras cômicas ou os textos publicitários. Em I 1, 2000 B, item 03 (ver Anexo 17), por exemplo, após um texto publicitário com uma ilustração, encontramos a seguinte questão:

QUESTÃO 03

Levando-se em conta o que o senso comum diz sobre as relações familiares genro/nora **X** sogra, qual é a intenção do publicitário responsável pela propaganda ao usar a figura da sogra em seu texto?

O indício “tema” refere-se ao tema abordado no texto. Temos incluído nesse indício os itens nos quais se pede a identificação do tema, da idéia central, da mensagem ou dos objetivos do texto. Um exemplo disto está em I 4, 2001, item 46 (ver Anexo 39):

46. El tema central [sic] del texto es ...

- a) la venta de vacunas contra tuberculosis.
- b) la asociación del producto a una empresa americana.
- c) la búsqueda de compradores a través de una imagen políticamente correcta.
- d) la erradicación de la tuberculosis en el mundo, a través del producto.

O indício “texto” diz respeito a itens que pedem explicitamente a identificação do tipo e/ou gênero do texto da prova. O único exemplo disso em nosso corpus está em I 4, 2005, item 50 (ver Anexo 35):

50. Los dos textos utilizados en este Examen [sic] son:

- a) Descriptivos
- b) Expositivos
- c) Periodísticos
- d) Publicitarios

O indício “imagem” lida com a configuração do texto e sua tipografia. Está presente justamente em itens que têm relação com uma tira cômica ou um texto publicitário, e quase

sempre coincide com o indício “contexto”. É o caso do item 57 na prova 2000 A, em I 1 (ver Anexo 15), em que seria impossível responder sem analisar a imagem:

57. Lo que produce el efecto humorístico en la tira de arriba es
 (A) el cuidado con que cumplen los marinos su obligación
 (B) el orden [sic] que dio Olafo a los hombres que navegan con él
 (C) el hecho de que todos obedecen a Olafo, el Terrible
 (D) la pregunta que hizo Olafo a sus marineros
 (E) la interpretación inadecuada que hicieron los hombres del orden [sic] que les dio Olafo

O indício “seqüências lexicais e frásticas” é usado em itens solicitando que, de uma maneira ou outra, se relacionem idéias dispersas no texto. Podem ser, por exemplo, itens nos quais é preciso dizer se certas idéias aparecem ou não no texto, ou itens nos quais há de se relacionar uma palavra com seu referente, encontrando-se um e outro em frases diferentes. Neste último caso, além do indício “seqüências lexicais e frásticas”, encontram-se geralmente os indícios “morfologia” e “palavra”. Vamos ver dois exemplos: o primeiro, em I 2 2003, item 27 (ver Anexo 22), no qual só aparece o indício tratado neste parágrafo, e o segundo, em I 1 2005 A, item 53 (ver Anexo 1), no qual aparece esse mesmo indício, em combinação com os indícios “palavra” e “morfologia”:

Questão 27

De acordo com o texto II, os recursos para tornar mais agradável a viagem de avião incluem

- A não ingerir bebidas alcoólicas.
- B não usar roupa justa.
- C comer pouco.
- D não tomar nenhum chá.
- E relaxar ao máximo.

53. A palavra em negrito, no trecho “Los uniformes tienen en común con **ellos** que sustituyen parcialmente a la persona singular para declarar su pertenencia a una institución”, faz referência no texto a

- (A) “los disfraces”.
- (B) “los pantalones”.
- (C) “los varones maduros”.
- (D) “los uniformes”.
- (E) “la individualidad” e “el cuerpo”.

O indicio “frase” é aquele no qual se pede identificar informação localizada em uma única frase. Às vezes, esse indício se encontra em combinação com outros itens, como o de

“palavra” e “morfologia”. A seguir, apresentamos um exemplo de cada um destes casos, respectivamente, que se encontram em I 3, 2000, item 49 (ver Anexo 34) e em I 2, 2004, item 51 (ver Anexo 21):

49. El fragmento del texto **“POMPEYA: DONDE EL TIEMPO SE DETUVO”** es suficiente para que se afirme que

- a) la erupción del Vesubio afectó únicamente a los pompeyanos
- b) perecieron todos los habitantes de Pompeya
- c) desconociendo la esencia del monte, los antiguos lo solían tener más bien como un lugar apacible
- d) los habitantes de la región afectada tenían al Vesubio como una amenaza constante
- e) la lava consumió todo lo que había en Pompeya

QUESTÃO 51

O vocábulo sublinhado em “... y hacerlas más competitivas”. (1º parágrafo), se refere a

- (A)** publicidades
- (B)** gestões
- (C)** qualidades de produtos
- (D)** empresas
- (E)** produtividades

O indício “pontuação” está relacionado com a pontuação do texto. Em nosso corpus, há muito poucos itens que enfatizam esse aspecto. Podemos observar um exemplo desse indício em I 4, 2002, item 50 (ver Anexo 38):

50. La mejor puntuación para *Alucinante* en la viñeta sería:

- a) ¡ Alucinante !
- b) ¿ Alucinante ?
- c) Alucinante ...
- d) Alucinante:

O indício “construção sintática” refere-se ao modo como estão estruturadas as frases. Encontramos um exemplo de item que enfatiza esse indício em I 3, 2001, item 48 (ver Anexo 32), pois lida com a mudança de estrutura sintática e a manutenção do significado:

48. Señale la opción que trae texto [sic] con igual contenido del [sic] 5º párrafo: “Los ríos y los lagos se contaminan porque en ellos son vertidos los productos de deshecho de las áreas urbanas y de las industrias.”.

- a) Los ríos y los lagos se contaminan por ello [sic] son vertidos los productos de deshecho de las áreas urbanas y de las industrias en ellos.
- b) En virtud de la contaminación de los ríos y lagos se echan en ellos residuos de industrias y áreas urbanas.
- c) En virtud de que se echen en los ríos y lagos desechos de ciudades y de industrias, aquéllos se contaminan.

- d) La causa de la contaminación de industrias y ciudades se debe a los ríos y a los lagos.
- e) Aunque se viertan en los ríos y lagos residuos provenientes de industrias y ciudades, éstas se contaminan

O indício “morfologia”, por sua vez, refere-se ao tratamento dos aspectos morfológicos da palavra: desinências verbais, prefixos e sufixos etc. Normalmente, esse indício está associado ao indício “palavra”. São, por exemplo, os casos nos quais se pede que se relacionem uma ou mais palavras a uma proforma, como em I 2, 2006, item 47 (ver Anexo 19):

QUESTÃO 47

Em “...éste se configura a partir de la estrategias... [sic]” (l. 08), pode-se afirmar que só há uma alternativa CORRETA para as seguintes afirmações acerca de “éste”:

- a) É acentuado porque é um pronome substantivo, visto que substitui o substantivo “mercado”.
- b) O acento agudo é característica do pronome demonstrativo em questão.
- c) É pronome demonstrativo indicativo de tempo, daí a acentuação gráfica.
- d) É pronome demonstrativo e indica uma enumeração de fatos por isso [sic] é acentuado graficamente.
- e) É pronome interrogativo indireto e, neste caso, é acentuado graficamente.

Todavia, em alguns casos, esse indício ocorre isoladamente, como em I 4, 2001, item 48 (ver Anexo 40), já que só se enfatiza a dimensão morfológica, sem considerar-se a palavra:

48. El pronombre personal empleado en la frase: “Cada vez que compras Fairy vacunas a un niño” es ...

- a) yo
- b) tú
- c) él
- d) nosotros

Finalmente, o indício “palavra” lida com o gênero e número da palavra, assim como com uma primeira ativação semântica, uma primeira hipótese do significado da palavra no momento em que o leitor se encontra com ela, a qual se corroborará no contexto mais amplo, ao se avançar na leitura do texto. Esse indício, como vimos no exemplo anterior, ocorre com muita frequência junto com o indício “morfologia”, mas não é sempre o caso, pois há vários itens que só apresentam o indício “palavra”. São os casos nos quais se pede a tradução ou

definição de alguma palavra ou seqüência de palavras, na qual se enfatiza a parte semântica, sendo a morfológica de menor importância. Um exemplo disso está em I 4, 2002, item 46 (ver Anexo 38), no qual apenas se requer que o leitor conheça o significado das palavras *presuntamente cometida*:

- 46.** Una acción *presuntamente cometida* es una acción que ...
 a) ocurrió en una fecha conocida.
 b) no se sabe quien [sic] lo ha hecho.
 c) se supone quien [sic] lo ha hecho.
 d) fue cometida por el grupo ETA.

4.2.2 Grade de análise com base nos parâmetros de qualidade das provas

A segunda parte da nossa análise apóia-se no conjunto de critérios relativos à qualidade de elaboração das provas apresentados em 3.2.3. Evidentemente, os critérios mencionados não são exaustivos para descrever a qualidade de uma prova, mas focalizamos aqueles que pensamos ser mais interessantes para a nossa avaliação do corpus e, principalmente, aqueles que não nos parecem tão subjetivos. Deixamos de lado, na grade, o critério relacionado com a clareza do texto, por exemplo, na medida em que não se tem indicadores muito objetivos da clareza ou da falta de clareza em um texto.

Através desses critérios, queremos chegar a apreciar diferentes problemas nos testes e ver o que estes podem querer nos dizer em relação à tendência teórica subjacente e aos aspectos enfatizados na leitura, além de alimentarem nossa reflexão sobre a validade das provas analisadas. Para isso, estabelecemos uma correspondência entre cada critério e os problemas que advêm da não observância desses critérios (como podemos ver no Quadro 7, na página seguinte), pois são esses problemas que procuramos evidenciar nas provas analisadas. Queremos esclarecer que achamos necessária a ajuda de outro sujeito na hora de

catalogar alguns itens com esta grade de análise, por ser uma tarefa bastante subjetiva em alguns casos. Por isso, nossas opiniões foram confrontadas com as de um sujeito masculino de 62 anos, químico, falante nativo de espanhol, mas conhecedor do PB e residente na Espanha.

QUADRO 7
Relação entre critérios de avaliação das provas e problemas oriundos de sua não-observância

Critérios de avaliação de uma prova de compreensão leitora em LE	Problemas oriundos da não-observância desses critérios
clareza do comando	comando obscuro
unicidade da resposta	mais de uma resposta correta
existência de uma resposta correta	nenhuma resposta correta
justeza do gabarito	resposta correta diferente do gabarito
ausência de “dicas”	presença de “dicas” apontando a resposta
eficiência dos distratores	distratores não eficientes
caráter imprescindível do texto	prescindibilidade do texto
equilíbrio na inclusão de falsos cognatos	excesso de falsos cognatos
equilíbrio na inclusão de não-cognatos	excesso de não-cognatos
respeito da norma padrão do espanhol	erros de espanhol na redação
homogeneidade dos critérios	critérios de natureza diferente

O primeiro problema que abordaremos aqui é aquele que ocorre com os comandos obscuros. Nesse caso, podemos nos deparar com problemas de duplas interpretações, o que afeta a validade de uma questão. Segundo temos observado no nosso corpus, às vezes o comando torna-se obscuro pela maneira como está redigido – construção estranha das frases, omissão de verbos, artigos ou de outras palavras etc. – mas, em outras ocasiões, o problema reside no fato de que o texto que serve de base para a atividade de compreensão está confuso, de maneira que as questões relativas a ele podem também sê-lo. A seguir, apresentamos um exemplo de cada um desses casos, respectivamente. O primeiro encontra-se em I 3, 2005, item 47 (ver Anexo 26):

- 47.** La alternativa que presenta fragmento del texto [sic] cuya información está relacionada con uno de los riesgos previstos por el autor para la misión de paz en Haití [sic]
- a) “La fuerza de paz desplegada en Haití por las Naciones [sic] Unidas es una gran oportunidad para América Latina...”
 - b) “El mando de la fuerza militar está a cargo de un general brasileño secundado por una plana integrada por militares argentinos, chilenos, uruguayos y de otros países de América Latina.”
 - c) “A cargo de la operación está un destacado diplomático chileno,...”

d) “..., siendo Gran Bretaña y Francia – y ahora también España – los que están desarrollando la mayor capacidad para actuar por tiempo prolongado fuera del próprio [sic] país.”

e) “Pero el éxito de la misión deberá reducir algunos riesgos.”

Neste exemplo, observamos que o comando é muito difícil de entender devido à omissão de algumas palavras e à estruturação da frase. Uma versão clara do comando poderia ser: *“Entre los siguientes fragmentos del texto que acabamos de leer, la alternativa que presenta información relacionada con uno de los riesgos previstos para la misión de paz en Haití es:”*. O segundo exemplo encontra-se em I 1, 2005 C, item 02, no qual o comando em si não é confuso, mas ao lermos o texto ao qual faz referência, percebe-se que a questão perde sua clareza (ver Anexo 5):

QUESTÃO 02

O texto deixa claro que há condições propícias para a realização de projetos de integração entre os países da América do Sul. **Que** fatores Rafael Bielsa aponta como favoráveis a essa integração?

O segundo problema é o que ocorre quando não há uma única resposta possível. Isto pode acontecer por desatenção do elaborador do teste ou porque o leitor faz um raciocínio diferente daquele previsto pelo elaborador do teste. Encontramos um exemplo disso no mesmo item mencionado no parágrafo anterior (I 3, 2005, item 47 – ver Anexo 26), no qual se pede para assinalar o trecho cuja informação está ligada a um dos possíveis riscos para a missão de paz no Haiti. Para nós, tanto a D (que é a resposta apontada pelo gabarito) quanto a E são respostas válidas, pois ambas se relacionam com algum dos riscos de maneira distante. A alternativa D destaca o último fator apresentado no texto, o qual diz respeito ao problema logístico, enquanto a E se refere à informação genérica imediatamente anterior à menção do primeiro risco – a quantidade de efetivos. Qual das duas é a resposta certa? Ambas, dependendo apenas do ato de leitura do sujeito.

Quando nenhuma das alternativas apresenta uma resposta suficientemente satisfatória para ser correta, o leitor, pressupondo que deve existir uma resposta correta, pode recorrer a estratégias como eliminar as alternativas mais incorretas para selecionar a menos incorreta.

Isso, porém, não é satisfatório do ponto de vista da objetividade do instrumento de avaliação.

Encontramos um exemplo desse critério em I 1, 2004 B, item 50 (ver Anexo 8):

50. Leia os enunciados abaixo:

I. Segundo a teoria da seleção natural, a inteligência é um atributo positivo que garante a sobrevivência dos mais preparados.

II. Todo o mundo animal, incluindo os seres humanos, é constituído de cérebros brilhantes e cérebros limitados.

III. Os animais menos inteligentes não têm condições de competir com os mais inteligentes quando a experiência envolve escassez de alimentos.

IV. O estudo feito com “las moscas del vinagre” revela que apenas as mais inteligentes conseguiram sobreviver à experiência realizada em condições de escassez de alimento.

Em relação às idéias desenvolvidas no texto, **está correto somente** o que se afirma em

(A) I e II.

(B) I e III.

(C) II e III.

(D) I e IV.

(E) III e IV.

Observamos que os enunciados III e IV são rotundamente incorretos, que o II é correto e que o I, embora pareça estar correto, não o é totalmente. De fato, no texto simplesmente se diz que a sobrevivência dos mais inteligentes deveria acontecer, mas não se “garante” que ocorra, como se aponta na afirmação I. Apesar de que nosso conhecimento de mundo nos indique que essa resposta é correta, o texto nos inclina a desconsiderá-la, só pelo verbo empregado. Todavia, ao observarmos as alternativas do item, vemos que não há nenhuma que nos permita optar apenas pelo enunciado II. Como consequência, e já que o enunciado I não parece nem totalmente certo nem totalmente errado, um leitor pode considerar que a única resposta correta é a A – embora, para nós, nesse caso não haja nenhuma resposta correta. O que aconteceria se houvesse uma alternativa indicando I, outra indicando II e outra indicando I e II? Tanto nós quanto o sujeito que colaborou conosco na resposta dos itens teríamos, sem dúvida, errado a resposta, segundo ela consta no gabarito.

Pensamos que seria interessante incluir na nossa grade o critério relativo à justeza do gabarito, pois encontramos alguns casos dessa falta de coincidência entre a resposta realmente certa e a proposta pelo gabarito no nosso corpus. Evidentemente, o fato de não contarmos com

todos os gabaritos (como já mencionamos em 4.1) faz com que esse critério acabe sendo menos proveitoso para nossa análise. Todavia, achamos que, mesmo com essa restrição, valia a pena inclui-lo, pois diz muito sobre a validade das provas. Se uma resposta não coincide com a do gabarito e ela não é anulada significa, na nossa opinião, que houve uma falha na tentativa de avaliar a compreensão leitora do aluno. Um exemplo desse tipo de ocorrência está em I 2, 2003, item 25 (ver Anexo 22), no qual a resposta correta é, segundo o gabarito, a D, mas a resposta certa é, sem dúvida nenhuma, a C:

QUESTÃO 25

Menciona-se, no texto II, a existência de pessoas que

- I adoram voar.
 - II dormem durante o voo.
 - III sofrem a viagem toda.
 - IV detestam apertar o cinto quando viajam de avião.
 - V estão aguardando que seja inventado um aparelho de teletransporte.
- A quantidade de itens certos é igual a
- A 1. B 2. C 3. D 4. E 5.**

A presença de “dicas” nas opções apontando a resposta refere-se a alternativas que, de alguma maneira, se diferenciam das outras, diferença essa que acaba indicando involuntariamente qual a resposta certa. Hughes (2003) dá como exemplo o caso de alternativas mais curtas ou mais longas do que as outras e que, por isso, se destacam mais. Outros casos são alternativas que distinguem das outras por algum dos itens pertencer a uma classe gramatical diferente ou por apresentar uma estrutura diferente. Um exemplo desse tipo de problema encontra-se em I 4, 2002, item 48 (ver Anexo 38), no qual a alternativa correta destaca-se pelo seu paralelismo com o enunciado do comando:

- 48.** La vocera policial dijo que *por lo menos dos personas perpetraron el atentado*, o sea ...
- a) la esposa del magistrado y su hijo saben quienes [sic] son los autores del atentado.
 - b) por lo menos dos personas cometieron el atentado que mató el [sic] juez Lidón.
 - c) el crimen tiene por lo menos dos testigos.
 - d) ella afirma que dos personas del ETA perpetraron el juez Lidón [sic].

O problema de distratores não eficientes ocorre quando alternativas propostas não servem como respostas plausíveis, de maneira que o aluno não hesita em eliminá-las e encontrar a resposta certa. O único exemplo desse fenômeno encontra-se em I 2, 2004, item 51 (ver Anexo 21), pois as alternativas incorretas estão, no texto, no singular (*gestión, calidad del producto e productividad*) e se encontram longe demais do pronome para serem seu referente; e a opção “publicidades” nem se encontra no parágrafo onde foi destacado o pronome. Assim, a única opção possível é “empresas”, que é, dentre as alternativas, o único substantivo feminino plural na frase na qual se encontra o fragmento com o pronome *las*:

QUESTÃO 51

O vocábulo sublinhado em “ ... y hacerlas más competitivas”. [sic] (1º parágrafo), se refere a

- (A) publicidades
- (B) gestões
- (C) qualidades de produtos
- (D) empresas
- (E) produtividades

O parâmetro “prescindibilidade do texto” se encontra nos itens que podem ser respondidos sem necessidade de se ler o texto. Os itens que apresentam mais freqüentemente esse tipo de problema são aqueles que pedem que o leitor realize um exercício gramatical ou de substituição de um vocábulo por um sinônimo. Também pode se tratar de itens que possam ser respondidos com base em um conhecimento de mundo bastante generalizado. Um exemplo que reflete esse tipo de problema encontra-se em I 4, 2005, item 49 (ver Anexo 35):

49. La expresión “La tortilla de patatas que hago cuando llego a casa y tengo poco tiempo para cocinar” está en el Discurso Indirecto [sic] en la alternativa:

- a) La tortilla de patatas que hacía cuando llegaba a casa y tenía poco tiempo para cocinar.
- b) La tortilla de patatas que haría cuando llegue a casa y tenga poco tiempo para cocinar.
- c) La tortilla de patatas que hice cuando llegué a casa y tengo poco tiempo para cocinar.
- d) La tortilla de patatas que haré cuando llegara a casa y tendré poco tiempo para cocinar.

Neste exemplo, não é necessário ler e entender o texto para achar a resposta correta: basta saber a concordância entre um verbo no discurso direto e no discurso indireto. De fato,

as alternativas oferecidas nem sequer mostram uma frase inteira no discurso indireto. Para que a resposta estivesse plenamente no discurso indireto, deveria estar redigida de alguma maneira semelhante a esta: *“El otro día dije que me gustaba mucho la tortilla de patatas que hacía cuando llegaba a casa y tenía poco tiempo para cocinar”*. Esse fato corrobora com mais firmeza ainda que a única intenção com esse item é testar os conhecimentos gramaticais do estudante, sem se interessar em absoluto pela sua capacidade como leitor.

O problema da presença de falsos cognatos refere-se a itens que se apóiam exclusivamente nesse fenômeno para sua formulação e resposta. Esse critério, na nossa opinião, não é negativo se não se abusa dele. É evidente que existem falsos cognatos entre o espanhol e o português e que, portanto, é normal que surjam em itens. O problema reside no abuso desse fenômeno na avaliação da compreensão leitora. Um exemplo interessante desse tipo de item é o 28 de I 2 2003 (ver Anexo 22), que lida simultaneamente com vários falsos cognatos: *osos/ositos*, *peludas*, *telas*, *muñecas* e *trapo* (que significam “ursos/ursinhos”, “felpudas”, “tecidos”, “bonecas” e “pano velho”, respectivamente).

QUESTÃO 28

Mencionado no texto III, o problema de altos índices de contaminação não está relacionado a

- A** ursos de pelúcia.
- B** tapetes felpudos.
- C** pinturas.
- D** bonecos de pelúcia.
- E** consultórios pediátricos.

O critério do equilíbrio na inclusão de não-cognatos refere-se a palavras que, sem serem falsos cognatos, possam ser de difícil compreensão pela sua falta de semelhança com o PB. Esse critério, em realidade, é uma prolongação do anterior, pois na leitura em E/LE por falantes de PB a regra não é haver uma grande concentração de palavras obscuras e sim das transparentes. Por isso, o abuso desse tipo de vocábulos é, na nossa opinião, pouco produtivo na avaliação da compreensão leitora. O mesmo exemplo mencionado para o item anterior também lida com vários não-cognatos, como são *alfombras*, *pelusa* e *juguetes* (que significam

“tapetes”, “penugem” e “brinquedos”). Como podemos apreciar, nesse item, as únicas palavras que não causam dificuldade para o leitor brasileiro são *consultorios* e *pediátricos*.

O problema de erros na redação dos itens inclui desvios de ordem semântica, gramatical e/ou ortográfica – na qual incluímos a pontuação, quando relevante, e o uso inadequado de maiúsculas e minúsculas. Isso, na nossa opinião, é muito grave, pois o candidato teria todo o direito de se perguntar: “Como, se os autores da prova não sabem escrever direito em espanhol, podem avaliar minha compreensão leitora nesse idioma?”. A validade do item também se vê afetada, quando alguma parte dele se torna difícil de decifrar por conta desse tipo de erros. Em I 4, 2002, item 48 (ver Anexo 38) – item que já reproduzimos há poucos parágrafos atrás, ao nos referirmos ao parâmetro “dicas nas alternativas apontando a resposta” – encontramos erros de ordem ortográfica: *quienes* deveria estar acentuado, por se tratar de um pronome interrogativo introduzindo uma interrogativa indireta, enquanto que *matar el juez Lidón* também é gramaticalmente incorreto, pois falta a preposição *a* que, em espanhol, acompanha o objeto direto quando este se refere a pessoas. Em I 4, 2001, item 46 (ver Anexo 39) encontramos erros de ordem semântica (*el tema central*) e gramatical (a omissão do artigo definido *la* em *contra Ø tuberculosis*), como podemos observar no exemplo a seguir.

46. El tema central [sic] del texto es ...

- a) la venta de vacunas contra [sic] tuberculosis.
- b) la asociación del producto a una empresa americana.
- c) la búsqueda de compradores a través de una imagen políticamente correcta.
- d) la erradicación de la tuberculosis en el mundo, a través del producto.

Finalmente, os critérios de natureza diferente são aqueles que encontramos nos itens cujas alternativas são construídas com base em critérios de diferentes tipos. Esse seria o caso, por exemplo, de um item que oferece duas alternativas de ordem sintática e duas de ordem semântica; ou também duas que se referem ao tipo textual e duas ao gênero textual, como acontece em I 4, 2005, item 50 (ver Anexo 35), em que descritivos e expositivos são tipos

textuais, contrariamente a periodísticos e publicitários:

50. Los dos textos utilizados en este Examen [sic] son:

- a) Descriptivos
- b) Expositivos
- c) Periodísticos
- d) Publicitarios

Uma vez explicadas as escolhas metodológicas do nosso trabalho, vamos a seguir apresentar a análise dos testes realizada com base nessas classificações.

4.3 ANÁLISE DO CORPUS

Para iniciar nossa análise, apresentaremos, instituição por instituição, a classificação das diferentes provas realizada com base na tabela de Vigner (1996), usando a identificação das provas proposta na Tabela 1 de descrição do corpus (ver 4.1). Após comentar os resultados obtidos, também analisaremos as provas com base nos parâmetros de qualidade anteriormente definidos (ver 4.2.2), terminando sempre com uma análise comparada dos resultados de cada instituição.

4.3.1 Análise das provas com base na classificação de Vigner (1996)

Nas provas de I 1, cuja análise apresentamos na Tabela 3⁶⁷ a seguir, observamos que há indícios da categoria alta em todas as de 2005, em uma de 2004 (a 2004 A) e em ambas as

⁶⁷ Nas tabelas que usamos para a análise do corpus, optamos por não preencher as células vazias dessas, para que a localização preferencial dos itens fosse rapidamente perceptível com olhar o quadro.

TABELA 3
Classificação dos itens das provas de I 1 por indício

Indício Prova		Contexto	Tema	Texto: tipo, gênero	Imagem: configuração, tipografia	Estruturas retóricas	Articulação: capítulos, parágrafos	Sequências lexicais e frásticas	Frase	Pontuação	Construção sintática	Morfologia	Palavra	Aspectos gráficos	
2005A	51		x												
	52							x							
	53							x				x	x		
	54								x						
	55							x							
B	49								x						
	50		x												
	51							x							
	52							x							
	53										x		x		
C	54							x				x	x		
	01							x					x		
	02							x							
	03							x							
	2004A	49		x											
50								x							
51								x							
52								x							
53								x					x		
54											x		x		
B		49								x					
		50							x						
		51							x						
		52								x					
	53										x				
C	54							x				x	x		
	01								x				x		
	02							x							
03								x							
	2003B	01						x							
		02								x					
03								x							
04									x						
05									x						
2001B	01							x							
	02								x						
	03							x							
	04							x							
	05								x						
2000A	57	x			x			x							
	58							x							
	59							x				x	x		
	60										x	x			
	61										x		x		
	62		x												
	63	x			x			x		x					
	B	01							x				x	x	
		02				x			x						
		03	x			x			x						
TOTAL		3	4	0	4	0	0	30	10	1	5	6	11	0	
		11						30	33						

de 2000, enquanto que nas outras (isto é, nas de 2004 B e C, 2003 B e 2001 B) só encontramos itens pedindo a interpretação de indícios da categoria baixa ou intermediária. Analisando o total por cada indício considerado, observa-se que o indício “seqüências lexicais e frásticas”, que integra a categoria intermediária, é o indício preponderante, com uma grande margem (30 ocorrências), seguido pelo indício “palavra”, com 11 ocorrências. Todavia, se levamos em consideração o cômputo por categorias, a categoria intermediária não é aquela com mais ocorrências: há 30 casos da categoria intermediária e 33 da categoria baixa. Essa falta de concordância se deve, como explicamos anteriormente, ao fato de que há ocorrências freqüentes de vários indícios da categoria baixa ao mesmo tempo em vários itens.

Analisando os testes individualmente, observamos que predomina uma distribuição relativamente variada dos indícios privilegiados. Isto é, na maioria das provas se enfatizam vários indícios, as provas não se centram em apenas um ou dois indícios. Essa variedade é maior nos casos em que se pede que o aluno faça um exercício que lida com os critérios incluídos na categoria alta. A única exceção dessa variedade são as provas de 2003 e 2001, nas quais só se tratam 2 indícios: “seqüências lexicais e frásticas” e “frase”.

Olhando a tabela na perspectiva da evolução temporal⁶⁸, em I 1 percebe-se uma mudança nos indícios privilegiados. Em 2000 observamos a máxima ocorrência de indícios da categoria alta, a qual encontra-se muito equilibrada com as outras duas categorias. Já em 2001 e 2003, os únicos indícios tratados são o de “seqüências lexicais e frásticas” e o de “frase”. As categorias mais alta e mais baixa são deixadas de lado. Em 2004 há uma tendência a enfatizar a categoria intermediária, seguida da baixa e com presença reduzida da alta, em apenas uma prova. Finalmente, em 2005, nas duas provas de múltipla escolha (2005 A e 2005 B), vemos que há uma clara ênfase na categoria central, mas está sempre presente pelo menos um item que lida com o indício “tema” e alguns com indícios mais baixos (“palavra” e “morfologia”,

⁶⁸ Há um grande risco em fazermos um estudo mais longitudinal, pois não se tem como saber se o autor permaneceu o mesmo em todas as provas. Por isso, as conclusões a esse respeito devem ser consideradas com prudência.

principalmente). Isso pode nos mostrar que, se no ano 2000 parecia que o modelo interativo de leitura era mais valorizado (com uma mescla de tratamentos de todos os níveis), houve uma mudança nessa concepção, voltando-se a uma avaliação para indícios mais intermédios. Todavia, parece que, nos últimos anos, tem se equilibrado mais os indícios privilegiados, dedicando-se algum item à verificação do indício “tema” e algum outro vinculado a indícios mais baixos, embora os indícios “seqüências lexicais e frásticas” e “frase” continuem predominando. Ou seja, percebe-se, nos testes mais recentes, uma busca por um equilíbrio entre atividades de leitura que impliquem tanto concepções descendente quanto ascendente.

Se voltarmos para a Tabela 1 sobre a descrição do corpus (ver 4.1), podemos perceber alguns dados interessantes. I 1 mostra ser, também nesse aspecto, uma instituição que sofreu modificações ao longo do tempo. Em sua análise, por um lado, se observa que a quantidade de itens tem variado bastante entre um ano e outro. Por outro lado, percebe-se que no teste mais antigo há perguntas de múltipla escolha e de resposta livre, tendência que muda para testes com apenas respostas livres (2001 e 2003), voltando-se à combinação múltipla escolha-resposta livre nos dois últimos anos, como era no passado. Tudo isso, junto com as variações nos indícios privilegiados, mostra o reflexo de uma mudança da concepção do ato de leitura⁶⁹.

Conforme se observa na análise das provas de I 2 apresentada na Tabela 4 a seguir, não há nenhum item solicitando operações na categoria mais alta. Todos eles se encontram ou na categoria baixa (com o maior número de ocorrências – 13 no total) ou na intermediária (com 6). Se considerarmos os indícios isoladamente, podemos ver que o de “seqüências lexicais e frásticas” é o mais freqüente, mas seguido de perto pelos indícios “palavra”, “morfologia” e “frase”. Também constatamos nesses testes que, dos 13 indícios existentes na tabela de Vigner, apenas 4 são contemplados. Esse fato mostra a pouca variedade nos níveis

⁶⁹ Essa mudança pode ser tanto da instituição e suas diretrizes para a formulação das provas quanto do(s) professor(es) que as escrevem.

privilegiados. Igualmente, reflete uma concepção do ato de leitura como uma atividade que se faz de maneira ascendente.

TABELA 4
Classificação dos itens das provas de I 2 por indício

Indício \ Prova		Contexto	Tema	Texto: tipo, gênero	Imagem: configuração, tipografia	Estruturas retóricas	Articulação: capítulos, parágrafos	Sequências lexicais e frásticas	Frase	Pontuação	Construção sintática	Morfologia	Palavra	Aspectos grafêmicos
2006	47											x	x	
	48											x	x	
	49							x						
	50							x						
2004	48								x					
	49								x					
	50								x					
	51								x			x	x	
2003	25							x						
	26												x	
	27							x						
	28							x						
	29											x	x	
	30							x						
TOTAL		0	0	0	0	0	0	6	4	0	0	4	5	0
		0						6	13					

Ao considerarmos as ocorrências em cada ano representado, encontramos outros dados dignos de interesse. Na prova de 2006, em 50% dos itens se pede o tratamento no nível de “seqüências lexicais e frásticas” e nos 50% restantes, o de “morfologia” e “palavra”. Na de 2004, todas as perguntas encontram-se no indício “frase” e apenas uma delas inclui, simultaneamente, os aspectos “morfologia” e “palavra”. Na de 2003 – da qual, como já mencionamos, faltam os 4 primeiros itens –, 4 das 6 questões estão incluídas no indício “seqüências lexicais e frásticas” e as 2 restantes, no da “palavra”. Isso revela que há uma tendência de enfatizar, em todos os casos, um ou dois níveis por prova, limitando-se assim a diversidade na hora de avaliar a compreensão leitora.

Na análise das provas de I 3, sintetizada na Tabela 5 a seguir, encontramos poucos

TABELA 5
Classificação dos itens das provas de I 3 por indício

Indício \ Prova		Contexto	Tema	Texto: tipo, gênero	Imagem: configuração, tipografia	Estruturas retóricas	Articulação: capítulos, parágrafos	Sequências lexicais e frásticas	Frase	Pontuação	Construção sintática	Morfologia	Palavra	Aspectos grafêmicos
2006	46							x						
	47												x	
	48										x			
	49							x				x	x	
	50							x						
2005	46							x						
	47						x	x						
	48							x						
	49						x	x				x	x	
	50							x				x	x	
2004	46										x			
	47							x				x	x	
	48		x						x					
	49							x						
	50												x	
2002	46							x				x	x	
	47												x	
	48												x	
	49							x						
	50												x	
2001	46												x	
	47							x						
	48										x			
	49												x	
	50							x				x	x	
2000	46												x	
	47							x						
	48												x	
	49								x					
	50										x	x	x	
TOTAL		0	1	0	0	0	2	15	2	0	4	7	16	0
		3						15	29					

indícios da categoria alta (em 2005 e 2004, com apenas 3 casos no total), sendo que a maioria está localizada na categoria baixa (com um total de 29 ocorrências) e na intermediária (com 15). Isso nos mostra, do mesmo modo que aconteceu em I 2, que processos descendentes de leitura não são considerados na avaliação, outorgando-se uma prioridade absoluta à concepção ascendente. Levando em consideração os indícios um por um, notamos que o mais

freqüente é o índice “palavra” (com 16 ocorrências), imediatamente seguido pelo índice “seqüências lexicais e frásticas” (com 15 casos).

Analisando os testes individualmente, observamos que os índices das categorias baixa e intermediária são usados com certa diversidade em cada teste, ou seja, não se coloca todo o peso em um ou dois itens, mas em vários. Apesar dessa variedade, os 2 índices preponderantes no cômputo final também são os que mais destacam em cada um dos testes.

Observando a evolução das provas ao longo do tempo, não há quase variação nas características dos testes, nos diversos anos analisados. De 2000 a 2004, predominam os índices que pertencem à categoria baixa, enquanto nos 2 últimos testes há um maior equilíbrio entre as categorias baixa e intermediária. Todavia, a presença de apenas 3 itens relacionados a 2 índices da categoria alta permite dizer que essa categoria está ausente das preocupações dos autores em todos os anos, o que indica a adoção de um modelo de leitura particularmente ascendente.

Finalmente, nas provas de I 4, cuja análise é sintetizada na Tabela 6 na página seguinte, podemos ver, nas provas de 2005, 2004 e 2001, índices mais altos (1 por prova), enquanto que os outros se enquadram nas categorias intermediária e baixa. No conjunto das provas coletadas nessa instituição, os 4 índices “seqüências lexicais e frásticas”, “frase”, “morfologia” e “palavra” apresentam um mesmo número de ocorrências (9 cada um). Esse fato indica que o peso maior das provas está nas categorias intermediária e baixa, mas de maneira relativamente equilibrada. Entretanto, ainda reflete uma preocupação por avaliar mais as operações ascendentes na leitura, deixando de lado as descendentes ou interativas.

A análise de cada teste individualmente não modifica em nada as observações feitas na análise do conjunto das provas, pois percebe-se o mesmo equilíbrio mencionado no parágrafo anterior. Outro fato interessante é que, nas provas de 1999, 2000 e 2001, o índice “morfologia” aparece quase sempre só, isto é, sem que o item em questão possa ser associado

TABELA 6
Classificação dos itens as provas de I 4 por indício

Indício Prova		Contexto	Tema	Texto: tipo, gênero	Imagem: colocação na página, tipografia	Estruturas retóricas	Articulação: capítulos, parágrafos	Sequências lexicais e de frases	Frase	Pontuação	Construção sintática	Morfologia	Palavra	Aspectos grafêmicos
2005	46												x	
	47								x					
	48							x						
	49										x			
	50			x										
2004	46							x						
	47							x						
	48							x						
	49							x						
	50		x											
2003	46							x						
	47												x	
	48												x	
	49								x					
	50							x				x	x	
2002	46												x	
	47												x	
	48												x	
	49												x	
	50									x				
2001	46		x											
	47							x				x	x	
	48											x		
	49											x		
	50											x		
2000	46								x					
	47								x					
	48								x					
	49							x						
	50											x		
1999	64								x					
	65								x					
	66								x					
	67								x					
	68											x		
	69											x		
	70											x		
TOTAL		0	2	1	0	0	0	9	9	1	1	9	9	0
3								9	29					

também ao indício “palavra”. Isso significa que o item avalia um conhecimento estritamente gramatical, independentemente da compreensão do texto que acompanha os itens, o que condiz com a importância que se concedeu a esse aspecto durante vários anos.

Fazendo uma comparação entre as 4 instituições, conforme apresentado na Tabela 7 abaixo, não nos parece que haja diferenças significativas entre as provas elaboradas nas instituições públicas e privadas. O único aspecto que diferencia umas de outras encontra-se no fato de que, nas instituições públicas, apenas o texto a ser lido encontra-se em espanhol (com a única exceção de 2000 A, em I 1), enquanto que nas privadas, a prova toda (tanto o texto quanto os itens) está integralmente em espanhol. Também, nos testes das instituições privadas parece haver maior mudança na configuração das provas do que nas privadas, que mostram um padrão mais regular na sua formatação, o que pode ser explicado pelas mudanças de regras de funcionamento do vestibular como um todo.

TABELA 7
Ocorrência de indícios por instituição

Indício Instituição	Contexto	Tema	Texto: tipo, gênero	Imagem: configuração, tipografia	Estruturas retóricas	Articulação: capítulos, parágrafos	Sequências lexicais e frásticas	Frase	Pontuação	Construção sintática	Morfologia	Palavra	Aspectos gráficos
I 1	3	4	0	4	0	0	30	10	1	5	6	11	0
I 2	0	0	0	0	0	0	6	4	0	0	4	5	0
I 3	0	1	0	0	0	2	15	2	0	4	7	16	0
I 4	0	2	1	0	0	0	9	9	1	1	9	9	0
TOTAL	3	7	1	4	0	2	60	25	2	10	26	41	0

Ao analisarmos as provas das 4 instituições em seu conjunto, observamos que, dos 130 itens analisados, o indício mais freqüente é o de “sequências lexicais e frásticas” (com 60 ocorrências). Isso significa que há uma grande tendência a se pedir dos alunos uma compreensão de idéias que estão espalhadas pelo texto, o que supõe uma leitura do texto como um todo, com idéias conexas umas com as outras.

Em segundo lugar aparecem os itens relacionados com o índice “palavra” – 41 ocorrências – e em terceiro, com o de “morfologia” – com 26 casos. Essa correlação entre ambos os índices é esperada, como já mencionamos. De fato, das 41 ocorrências do índice “palavra”, 18 delas aparecem associadas com o índice “morfologia” e 23 não o são. E das 26 do índice “morfologia”, apenas 8 delas não ocorrem simultaneamente com o índice “palavra”. Isso nos mostra que o índice “palavra” ocorre, em muitas ocasiões, independentemente do índice “morfologia”. Esse é o caso de itens nos quais se pede, por exemplo, uma tradução de palavras gramaticais como os conectores, que não têm prefixos nem sufixos. Pelo contrário, o índice “morfologia” não costuma aparecer sem o índice “palavra”. Um exemplo disso são os itens nos quais se requer que o avaliado faça uma escolha gramatical, na qual não interessa o significado da palavra, mas sua combinação sintática com outras palavras ou com uma determinada terminologia de natureza sintática, o que só demanda uma concordância morfológica, como ocorre em I 4, 1999, item 70 (ver Anexo 41).

Em quarto lugar encontram-se os itens relacionados com o índice “frase” – um total de 25 –, ou seja, exercícios nos quais os alunos têm que indentificar informação localizada em apenas em uma frase. Este tipo de atividade requer uma leitura de procura e identificação de informação bem concreta em apenas um lugar do texto, o que, na nossa opinião, é mais simples do que compreender informações que só podem se construir no texto todo.

Em quinto lugar aparecem os itens de “construção sintática”, com apenas 10 ocorrências, o que já mostra um grande decréscimo em relação aos itens anteriores.

Do sexto ao décimo lugar encontramos, respectivamente, os índices “tema” (com 7 ocorrências), “imagem” (com 4), “contexto” (com 3), “articulação” e “pontuação” (com 2 cada um) e “texto” (com 1). Não há nenhum caso dos índices “estruturas retóricas” e “aspectos grafêmicos”.

O resultado, sintetizado na Tabela 8 apresentada a seguir, é que os itens com mais ocorrências são o da categoria intermediária em primeiro lugar e, depois, os 4 seguintes estão situados na categoria baixa. Os seguintes e últimos indícios estão na categoria alta, com exceção de “pontuação”, que pertence à baixa.

TABELA 8
Análise do conjunto das provas por nível de operações

Nível das operações envolvidas	Indício privilegiado	Número de ocorrências
Alto	tema	7
	imagem	4
	contexto	3
	articulação	2
	texto	1
	SUBTOTAL 1	17
Intermediária	seqüências lexicais e frásticas	60
	SUBTOTAL 2	60
Baixo nível	palavra	41
	morfologia	26
	frase	25
	construção sintática	10
	pontuação	2
	SUBTOTAL 3	114
TOTAL		191

Percebemos que não se dá muita ênfase aos níveis mais altos nos testes avaliados e que, quando eles são considerados, normalmente acontece em exames mais recentes (com exceção dos de 2000 de I 1 e do de 2001 de I 4). Isso, por um lado, faz certo sentido, por serem, na maioria dos casos, testes de natureza objetiva – o que não facilita a liberdade de expressão nem a escuta da leitura pessoal de cada indivíduo – e com um pequeno número de itens por teste – o que não permite explorar o texto de forma mais detalhada. Também se compreende se considerarmos o peso que o modelo ascendente de leitura ainda tem no nosso sistema educativo. Se nas provas mais atuais em I 1 e I 4 há uma ênfase maior no nível descendente, isso pode ser o reflexo de uma mudança no pensamento do que se deve avaliar nos testes de compreensão leitora de L2: a passagem de uma visão mais estruturalista da linguagem para uma mais interacionista e, principalmente, a adoção de um modelo cognitivo mais interativo. De qualquer maneira, como já mencionamos antes, essa afirmação está muito

longe de ser categórica, pois há outros fatores (como a variação dos autores das provas) que também influenciam, e porque precisaríamos de uma maior quantidade de provas recentes que corroborassem essa observação.

A grande quantidade de itens localizados no indício “seqüências lexicais e frásticas” mostra a preocupação em verificar se há uma compreensão textual mais global, a qual requer do aluno que compreenda informação esparsa ao longo do texto.

O fato de que, até o quinto lugar de ocorrência, os indícios privilegiados pertençam às categorias intermediária e baixa, mostra claramente que há uma predileção maior por uma concepção de leitura de tipo mais ascendente. Isso, conseqüentemente, se reflete na avaliação, que acaba mais atrelada à microestrutura textual. Esse fato é corroborado pela importância dada aos indícios “palavra”, “morfologia” e “frase” – todos eles indícios de nível baixo –, o que é característico de uma concepção didática de leitura baseada no estruturalismo lingüístico e que privilegia o modelo ascendente de leitura.

4.3.2 Análise das provas com base em parâmetros de qualidade

A segunda parte desta análise foi realizada com base na grade de avaliação da qualidade das provas, apresentada em 4.2.2. Como para a análise anterior, apresentamos nossos resultados instituição por instituição.

A Tabela 9⁷⁰ a seguir, que vamos comentar agora, concerne às provas de I 1. Considerando o cômputo global, o parâmetro “não-cognatos” é numericamente mais

⁷⁰ Nessa tabela, assim como nas usadas mais adiante para analisar as outras três instituições segundo os parâmetros de qualidade, nas ocorrências dos parâmetros “mais de uma resposta correta” e “resposta diferente do gabarito”, colocamos as letras das alternativas que mostram, respectivamente, a(s) outra(s) opção/ões correta(s) e a resposta que nós consideramos correta.

TABELA 9
Provas de I 1 segundo parâmetros de qualidade das provas

Problema Prova		Comando obscuro	Mais de uma resposta correta	Nenhuma resposta correta	Resposta diferente do gabarito	Dicas nas alternativas apontando a resposta	Distratores não eficientes	Prescindibilidade do texto	Falsos cognatos	Não-cognatos	Erros na redação	Crítérios de natureza diferente
2005A	51											
	52											
	53											
	54											
	55											
B	49											
	50											
	51											
	52											
	53											
C	54											
	01				-	-	-			x		-
	02	x			-	-	-					-
	03	x			-	-	-					-
2004A	49											
	50		x(A,E)									
	51											
	52											
	53									x		
B	54							x		x		
	49											
	50			x								
	51									x		
	52											
C	53							x				
	54											
	01					-	-		x			-
	02					-	-					-
	03					-	-					-
2003B	01				-	-	-					-
	02				-	-	-					-
	03				-	-	-					-
	04				-	-	-					-
	05				-	-	-					-
2001B	01					-	-					-
	02					-	-					-
	03					-	-					-
	04					-	-					-
	05					-	-					-
2000A	57		x(A,C,E)			x					x	
	58										x	
	59					x						x
	60			x	nula				x			
	61									x		
	62											
	63											
B	01					-	-					-
	02					-	-					-
	03					-	-					-
TOTAL		2	2	2	0	2	0	2	2	5	2	1

representado, com 5 ocorrências; a maioria dos outros parâmetros analisados (“comando obscuro”, “mais de uma resposta correta”, “nenhuma resposta correta”, “dicas nas alternativas apontando a resposta”, “prescindibilidade do texto”, “falsos cognatos” e “erros na redação”) ocorre 2 vezes; o parâmetro “critérios de natureza diferente” aparece apenas 1 vez; e os problemas “resposta diferente do gabarito” e “distratores não eficientes” não aparecem. Como em I 1 há 5 provas de resposta livre, então os tópicos “dicas nas alternativas apontando a resposta”, “distratores não eficientes” e “critérios de natureza diferente” não se aplicam nelas.

Levando em consideração que estamos falando em problemas ocorridos em provas de seleção para entrar na Universidade, o número de ocorrências problemáticas nos parece elevado. Todavia, há alguns aspectos que atenuam essa gravidade. Os tópicos que podem ser mais problemáticos, por afetarem diretamente a validade dos testes (“comando obscuro”, “mais de uma resposta correta”, “nenhuma resposta correta” e “resposta diferente do gabarito”), não ocorrem na mesma prova, mas encontram-se disseminados ao longo das diferentes provas – o que não quer dizer que seja menos grave, pois 1 ocorrência de qualquer problema em uma prova corresponde a 20% da prova de E/LE. As duas exceções a isto são 2005 C, no qual a obscuridade do comando, como veremos mais adiante, está intrinsecamente relacionada com o texto da prova; e 2000 A, no qual o fato de que não haja nenhuma resposta correta já é reconhecido no gabarito, que marca o item 60 como nulo (o que não deixa de refletir negativamente para a instituição que elaborou a prova). Também é importante lembrar que o tópico com mais ocorrências (“não-cognatos”) não é necessariamente problemático, na medida em que não há um abuso dele – nem dos falsos cognatos – nestes testes.

Fazendo uma análise mais longitudinal, vemos que, dos 3 anos em que há testes de múltipla escolha (nos quais encontramos a maioria das ocorrências), o último (2005) é o que tem uma menor quantidade de problemas, o que pode refletir que haja havido uma maior preocupação na preparação dos itens. De fato, dos 3 aspectos que foram encontrados em 2005

C, o de “não-cognatos” não oferece nenhum problema e os outros 2, considerados pela falta de clareza no comando, têm um motivo peculiar para isso: os comandos de 02 e 03 foram considerados obscuros porque o texto da prova é bastante obscuro, de maneira que, ao tentarmos resolver esses itens, achamos que não era fácil encontrar a informação solicitada de maneira precisa. Então, aqui, o problema se origina mais na escolha infeliz do texto do que nas perguntas em si, que sofrem as conseqüências da dificuldade do escrito (o que, de qualquer modo, é um problema em si).

Um último aspecto interessante é que as 2 únicas ocorrências de erros na redação encontram-se no único teste redigido em espanhol, justamente o mais antigo deles. Talvez evitar este tipo de problemas fosse um dos motivos que levasse esta instituição a mudar o idioma escolhido nos itens – se bem que isso é bastante especulativo, pois não há mais informação que possa sustentar essa hipótese.

TABELA 10
Provas de I 2 segundo parâmetros de qualidade das provas

Problema Prova		Comando obscuro	Mais de uma resposta correta	Nenhuma resposta correta	Resposta diferente do gabarito	Dicas nas alternativas apon-tando a resposta	Distratores não eficientes	Prescindibilidade do texto	Falsos cognatos	Não-cognatos	Erros na redação	Crítérios de na-tureza diferente
2006	47							x				
	48							x		x		x
	49					x						
	50											
2004	48				-					x		
	49				-							
	50				-					x		
	51				-		x					
2003	25				x(C)							
	26							x	x	x		
	27									x		
	28								x	x		
	29							x		x		
	30											
TOTAL		0	0	0	1	1	1	4	2	7	0	1

Nas provas de I 2 (ver Tabela 10, na página anterior) observamos que não há ocorrências dos parâmetros “comando obscuro”, “mais de uma resposta correta”, “nenhuma resposta correta” e “erros na redação”. O parâmetro que mais se destaca é o de “não-cognatos”. Das 7 ocorrências, 4 encontram-se no teste de 2003 (o que supõe 66% de ocorrências por item dessa prova), 2 em 2004 (50% de ocorrências/item) e 1 em 2006 (25% de ocorrências/item). Acrescentando o fato de que os 2 casos de falsos cognatos estão em 2003, essa informação nos mostra que, nessa prova, houve um excesso desses 2 tópicos. Esse é um claro exemplo no qual a presença de não-cognatos e de falsos cognatos pode supor aspectos negativos na configuração dos itens, pois tantas palavras difíceis em espanhol para o leitor falante de PB não é coincidência, e sim uma estratégia para testar não a compreensão leitora do candidato, mas seu domínio desse tipo de vocábulos – o que caberia testar em uma prova de vocabulário, por exemplo.

Consideramos também dignas de serem comentadas as 4 ocorrências do aspecto “prescindibilidade do texto”, que detectamos em 2 provas: em 2003, 2 ocorrências (33% de ocorrências/item) e em 2006, outras 2 (50% de ocorrências /item). Trata-se de uma quantidade significativa em um teste de compreensão leitora e, pelo que podemos observar, não há uma tendência à eliminação desse tipo de itens, pois se em 2004 não houve nenhum caso, em 2006 voltou a estar presente. Isto nos mostra, de novo, uma concepção da leitura bastante atrelada às palavras fora de contexto, deixando o escrito de lado em diversas ocasiões.

As outras ocorrências graves são as de “resposta diferente do gabarito” e “critérios de natureza diferente” (1 ocorrência de cada problema), por reduzirem a validade da prova. Os outros parâmetros identificados – “dicas nas alternativas apontando a resposta” e “distratores não eficientes”, com 1 ocorrência cada – também contribuem para diminuir a qualidade da prova, embora sem comprometer no mesmo grau a validade dessa.

Nas provas de I 3, como podemos observar na Tabela 11 na página seguinte, o número de problemas detectados aumenta significativamente. Não encontramos ocorrências de “distratores não eficientes”, “falsos cognatos” e “critérios de natureza diferente”. Todavia, há ocorrências de todos os outros parâmetros considerados.

TABELA 11
Provas de I 3 segundo parâmetros de qualidade das provas

Problema Prova		Comando obscuro	Mais de uma resposta correta	Nenhuma resposta correta	Resposta diferente do gabarito	Dicas nas alternativas apontando a resposta	Distratores não eficientes	Prescindibilidade do texto	Falsos cognatos	Não-cognatos	Erros na redação	Critérios de natureza diferente
2006	46									x		
	47							x		x		
	48							x			x	
	49											
	50											
2005	46										x	
	47	x	x(D,E)								x	
	48			x							x	
	49											
	50										x	
2004	46							x			x	
	47										x	
	48	x									x	
	49				x(E)	x					x	
	50							x		x	x	
2002	46	x			x(A)						x	
	47							x		x		
	48				x(C)			x		x		
	49				x(D)							
	50							x		x	x	
2001	46							x				
	47											
	48	x						x			x	
	49							x		x	x	
	50											
2000	46				-			x		x		
	47				-						x	
	48				-			x		x		
	49				-							
	50				-							
TOTAL		4	1	1	4	1	0	12	0	9	15	0

O caso de “dicas nas alternativas apontando a resposta” não supõe um problema grave, pois só há uma ocorrência no total e, por isso mesmo, não tem grandes repercussões para a

prova. Já os parâmetros “mais de uma resposta correta” e “nenhuma resposta correta” (1 ocorrência cada) são mais problemáticos, pois desafiam a validade da prova em questão, e por acontecerem no mesmo teste (2005), desprestigiam mais o ato de avaliação realizado.

Em relação às 4 ocorrências de “resposta diferente do gabarito”, o fato de que 3 delas se encontrem em 2002 nos levou a pensar que o gabarito que nos forneceram não correspondia à prova avaliada. Caso nossa suposição não esteja correta, teríamos então 60% de respostas diferentes do gabarito, o que seria o suficiente para invalidar totalmente a prova de E/LE dessa instituição.

Os 9 casos de “não-cognatos” e o fato de que seu pico de ocorrência se encontre em 3 anos alternados (2000, 2002 e 2005) mostra uma oscilação na importância dada a essas palavras. Ressalta-se que a maioria dos itens dessa instituição que contêm não-cognatos lidam com conectores (muitas vezes, quase os mesmos de uma prova para a outra): *además, sin embargo, por ende, es decir* etc. Essa recorrência propicia a alta previsibilidade de alguns itens dos testes, fazendo com que o avaliado estude certos aspectos em particular, com grandes chances de que obtenha alguma resposta correta sem necessidade de ter uma boa compreensão leitora em E/LE.

A “prescindibilidade do texto” é outro parâmetro que aparece em muitas ocasiões: 12 ocorrências ao todo. É interessante constatar que todos os itens nos quais há não-cognatos, com exceção de 1 (item 46, 2006), coincidem com o tópico “prescindibilidade do texto”. Isso mostra que, realmente, na grande maioria dos casos, os não-cognatos estão relacionados a exercícios centralizados na palavra e não no texto. Voltando para o problema considerado neste parágrafo, observamos que, com exceção de 2005 – ano no qual não houve nenhum caso de “prescindibilidade do texto” –, nos outros testes ele ocorre em 40% dos itens (em 2000, 2004 e 2006) ou em 60% (em 2001 e 2002). A presença desse índice altíssimo de itens independentes do texto em uma prova de compreensão leitora mostra que o escrito é apenas

uma desculpa para que sejam avaliados conhecimentos de outro tipo, o que, mais uma vez, invalida o objetivo de avaliação.

Os 15 casos de “erros na redação” também são um dado alarmante. Todavia, queremos esclarecer que um pouco mais da metade deles (8, mais especificamente) foram incluídos nesse tópico apenas pela falta do verbo *ser* no final do comando do item, e outros continham, além de outros erros, também a falta desse mesmo verbo. Isso pode não ser um descuido, mas talvez o fato de se considerar desnecessária a presença desse verbo nessa posição, por parecer evidente. De qualquer maneira, essa ausência constitui um erro: os enunciados precisam ser redigidos de forma completa, sem considerar que um elemento, por ser evidente, deva ser prescindível. Apesar disso, há 4 itens nos quais os erros de redação foram mais graves do que a ausência do verbo *ser*, chegando a interferir na compreensão do enunciado. Na Tabela 11, isso se observa claramente porque esses itens também aparecem com o parâmetro “comando obscuro”.

Nas provas de I 4 (ver Tabela 12, na página seguinte) não há nenhum caso dos parâmetros “resposta diferente do gabarito” – pois, como já mencionamos, não temos nenhum gabarito dessa instituição – nem de “distratores não eficientes”. A existência dos problemas “mais de uma resposta correta” e “nenhuma resposta correta” (2 ocorrências cada), que afetam bastante a validade do teste, encontram-se sempre em provas diferentes, de maneira que não passam de erros que não deveriam acontecer, mas que pelo menos aparecem de forma esporádica e dispersa.

Os problemas que, de fato, se destacam mais, nessa instituição, são “prescindibilidade do texto” (17) e “erros na redação” (19). Para um total de 37 itens de I 4 analisados, 17 e 19 é uma quantidade muito elevada. A falta de apóio no texto em um número tão alto de itens reflete um tipo de avaliação de compreensão leitora de E/LE disfarçada: em realidade, o que se quer analisar são outros tipos de conhecimentos – lexicais e gramaticais, principalmente –

TABELA 12
Provas de I 4 segundo parâmetros de qualidade das provas

Problema Prova		Comando obscuro	Mais de uma resposta correta	Nenhuma resposta correta	Resposta diferente do gabarito	Dicas nas alternativas apon-tando a resposta	Distratores não eficientes	Prescindibilidade do texto	Falsos cognatos	Não-cognatos	Erros na redação	Crítérios de natureza diferente
2005	46		x(B,C)		-			x	x			
	47				-					x		
	48				-						x	
	49				-			x				
	50				-						x	x
2004	46				-			x		x	x	
	47				-						x	
	48		x(B,C)		-							
	49				-			x				
	50				-							
2003	46				-							
	47				-							
	48				-			x				x
	49				-							
	50				-							x
2002	46				-			x	x		x	
	47			x	-			x			x	x
	48				-	x		x			x	
	49				-			x		x		
	50				-					x		
2001	46				-						x	
	47				-			x		x		
	48				-			x				
	49				-			x				
	50				-			x				
2000	46				-	x					x	
	47				-						x	
	48	x			-	x					x	
	49	x		x	-						x	
	50				-			x				
1999	64				-						x	
	65				-						x	
	66	x			-				x		x	
	67	x			-						x	
	68				-			x			x	
	69				-			x			x	
	70				-			x			x	
TOTAL		4	2	2	-	3	0	17	3	5	19	4

mas de forma oculta, usando-se o texto, em muitas ocasiões, como mero “enfeite” ou como uma fonte de onde extrair expressões soltas ou estruturas gramaticais, sobre as quais formular

perguntas. Isso evidencia, por trás desses testes, uma concepção tradicionalista da leitura em LE, muito vinculada à forma, e uma concepção de avaliação como “pegadinha”.

A quantidade de erros encontrada nos itens analisados é obviamente excessiva. Nessa instituição, em contraste com I 3, os erros são basicamente vinculados à ortografia, ao uso indevido de maiúsculas e à gramática. Em especial destacamos a prova de 1999 pelos erros – todos os itens contêm erros, alguns mais graves do que outros –, seguida da prova de 2000 – com um total de 80% de itens com erros. Nos outros anos, mais recentes, consta uma quantidade de erros menor, o que pode mostrar uma preocupação da instituição em melhorar a qualidade do espanhol empregado nas provas.

De maneira geral, observamos que, em todos os anos, há bastantes itens com os problemas destacados. Em um ano aparecem mais uns aspectos, em outro são outros que predominam, mas sempre em uma quantidade considerável. Isso nos leva a concluir que, necessariamente, deveria se revisar a maneira de formular os itens em I 4, tanto formalmente quanto metodologicamente, para que as provas possam ser válidas.

TABELA 13
Total numérico de ocorrências de problemas por instituição

Problema Prova	Comando obscuro	Mais de uma resposta correta	Nenhuma resposta correta	Resposta diferente do gabarito	Dicas nas alternativas apon-tando a resposta	Distratores não eficientes	Prescindibilidade do texto	Falsos cognatos	Não-cognatos	Erros na redação	Crítérios de natureza diferente	TOTAL
I 1	2	2	2	-	2	-	2	2	5	2	1	20
I 2	-	-	-	1	1	1	4	2	7	-	1	17
I 3	4	1	1	4	1	-	12	-	9	15	-	47
I 4	4	2	2	-	3	-	17	3	5	19	4	59
TOTAL	10	5	5	5	7	1	35	7	26	36	6	143

Ao fazermos uma análise global dos dados numéricos absolutos nas provas das 4 instituições (ver Tabela 13, acima), observamos que a menos problemática é I 2, com um total de 17 ocorrências. Em segunda posição, a instituição que conta com menos parâmetros computados é I 1, com 20 casos. Ou seja, as duas instituições públicas são as que têm menos

ocorrências de problemas. Finalmente, com uma cifra consideravelmente mais elevada, encontram-se I 3, com 47 ocorrências, e I 4, com 59 casos.

Como o conjunto de provas selecionado para cada instituição não apresenta o mesmo número de itens, a comparação estritamente numérica é discutível. Por isso calculamos a proporção de problemas identificados em relação ao número total de itens para cada parâmetro e para cada instituição, dados esses que sintetizamos na Tabela 14 abaixo. Por exemplo, temos 2 ocorrências do parâmetro “comando obscuro” em I 1, para um total de 49 itens, o que representa um percentual de 4,1%⁷¹. Com base nesses dados percentuais, observamos que as instituições têm a seguinte ordem crescente de ocorrência de critérios: I 1 (com 40,8% ocorrências), I 2 (com 121,4% ocorrências), I 3 (com 156,7% ocorrências) e I 4 (com 159,5% ocorrências).

TABELA 14
Total percentual de ocorrências de problemas por instituição

Problema Prova	Comando obscuro	Mais de uma resposta correta	Nenhuma resposta correta	Resposta diferente do gabarito	Dicas nas alternativas apon-tando a resposta	Distratores não eficientes	Prescindibilidade do texto	Falsos cognatos	Não-cognatos	Erros na redação	Crítérios de natureza diferente	TOTAL
I 1	4,1	4,1	4,1	-	4,1	-	4,1	4,1	10,2	4,1	2	40,8
I 2	-	-	-	7,1	7,1	7,1	28,6	14,3	50	-	7,1	121,4 ⁷²
I 3	13,3	3,3	3,3	13,3	3,3	-	40	-	30	50	-	156,7
I 4	10,8	5,4	5,4	-	8,1	-	46	8,1	13,5	51,4	10,	159,5
TOTAL	7,7	3,9	3,9	3,9	5,4	0,8	26,9	5,4	20	27,7	4,6	110

A primeira e talvez mais evidente conclusão desta análise é que em todas as instituições encontramos bastantes erros com base nos parâmetros de qualidade estipulados. Essa afirmação é alarmante, se levarmos em consideração que analisamos testes usados para discriminar a compreensão leitora de candidatos a serem admitidos pela instituição para cursarem cursos de Ensino Superior. Esses erros sinalizam um evidente despreparo

⁷¹ Os valores percentuais foram arredondados para um dígito decimal.

⁷² Os casos superiores a 100% indicam que, por cada item, há mais de uma ocorrência.

profissional dos autores das provas e uma metodologia de elaboração das provas, por parte das instituições, que deixa a desejar, na medida em que não parecem dispor de mecanismos seguros para a detecção desses problemas.

Também podemos observar a grande diferença existente entre I 1 e as outras instituições. Nessa, apesar de haver ainda bastantes erros, vimos que o tópico mais recorrente (“não-cognatos”) não supõe um problema, pela esporadicidade da sua ocorrência. Fazendo um novo cálculo percentual do total de erros, uma vez eliminado esse item, a ocorrência de problemas nessa instituição passaria de 40,8% a 30,6%, o que significa uma diminuição considerável.

As outras três instituições, em contraposição, têm uma quantidade exorbitante de problemas. Em I 2 vemos que o maior problema está ligado ao uso abusivo de não-cognatos, seguido da prescindibilidade do texto. Em I 3 e I 4 (as duas instituições privadas), observamos que os erros na redação lideram a lista dos problemas encontrados – provavelmente pelo fato de serem provas formuladas totalmente em espanhol, por redatores que, evidentemente, ou não têm o domínio desse idioma que caberia esperar e/ou não prestam a atenção necessária na redação dos itens. Os dois problemas seguintes, que também se destacam pela sua quantidade, são os de “prescindibilidade do texto” e “não-cognatos”. O fato do texto não ser necessário à resolução de muitos itens mostra uma tendência a avaliar conhecimentos do E/LE, mas não sua compreensão leitora. A grande quantidade de palavras obscuras reflete uma tendência a focalizar o ato de leitura nas áreas lexicais mais problemáticas para o leitor falante de PB, minimizando a importância dada à compreensão do texto, a qual deveria ser o objetivo de todo ato de leitura – como temos visto ao longo do nosso trabalho – e, portanto, desse tipo de avaliação.

Como conclusão dessas observações, podemos dizer que as provas melhor formuladas e que mostram maior validade são as de I 1, com uma diferença muito considerável, e apesar das suas limitações. As outras instituições, porém, apresentam um excesso de pontos fracos,

de maneira que deveriam sofrer uma séria revisão e reestruturação. Caso isto não acontecer, pode ser questionada sua validade, o que poderia invalidá-las como provas de compreensão leitora de E/LE para o vestibular.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, focalizamos a leitura como atividade que, por associar sujeitos, textos e contextos, envolve componentes de diversas ordens – lingüística, social, cognitiva e conativa, que examinamos detalhadamente, tentando relacioná-los uns aos outros e entrevedendo possíveis implicações para a leitura realizada por aprendizes de línguas estrangeiras. Dedicamo-nos, em seguida, a uma análise dos fatores que intervêm no modo como é concebida a atividade escolar de compreensão escrita, lembrando os conhecidos modelos psicolingüísticos de compreensão leitora para, depois disso, relacioná-los com modelos mais didáticos da leitura. Aspectos da leitura de textos redigidos em espanhol por falantes de português foram apresentados para permitir abordar as questões mais específicas que eram objeto da nossa investigação: a avaliação da compreensão leitora em E/LE.

Após refletirmos sobre diversas dimensões da atividade avaliadora no âmbito escolar e, mais particularmente, sobre a avaliação da compreensão leitora em LE, apresentamos o corpus selecionado – testes de compreensão leitora de E/LE extraídos de provas de vestibular elaboradas, em diversos anos, por quatro Instituições de Ensino Superior de Belém (duas das quais são públicas e duas privadas) – e a metodologia de que nos valem para a exploração desse corpus. Para fazer essa análise, usamos duas grades. Com base na primeira, construída a partir da classificação de Vigner (1996), definimos os indícios de leitura privilegiados em cada item do nosso corpus. A outra grade, fundamentada em uma série de parâmetros de qualidade que devem estar presentes na avaliação da compreensão leitora em LE, nos possibilitou evidenciar os problemas presentes nas provas do nosso corpus.

Esse tipo de análise nos permitiu chegar a diversas conclusões sobre nosso corpus. Em relação às operações e aos modelos de leitura, assim como às concepções didáticas

subjacentes a ambos, percebemos que o modelo de leitura predominante, nas provas de 2001, 2003, 2004 e 2005 da I 1, é o ascendente, relacionado com um enfoque didático de ordem estruturalista, embora nos últimos anos parece se dar alguma importância a operações de leitura de ordem descendente, o que nos levaria a uns leves traços do modelo de leitura interativo, ligado a uma concepção didática de leitura de cunho mais interacionista. Apesar disso, o fato do índice “seqüências lexicais e frásticas” ser o predominante em I 1, com uma grande diferença em comparação aos outros índices encontrados, mostra que a preocupação central dos autores de provas dessa instituição é, em primeiro lugar, avaliar o ato de leitura em E/LE como uma atividade complexa e que requer a compreensão de informações localizadas em vários lugares do texto.

Em I 2, I 3 e I 4 observamos que, com um predomínio inquestionável da categoria intermediária das operações cognitivas enumeradas por Vigner (1996) e, mais ainda, da baixa, o modelo de leitura subjacente é, em todo momento, o ascendente. Por isso há tantos itens baseados em aspectos microtextuais – itens que se centram em características léxico-gramaticais do espanhol, e que em muitas ocasiões nem requerem a presença do texto para serem respondidos corretamente. O modelo de leitura privilegiado nas provas dessas três instituições é, portanto, claramente ascendente, o que nos remete a uma concepção didática do ato de leitura de cunho estruturalista, cuja ênfase máxima se encontra na forma.

A preocupação que manifestamos em relação ao alto índice de itens relacionados à categoria baixa, observado com a primeira grade de análise, é que essa escolha afeta a validade dos testes. Se, como temos evidenciado ao longo deste trabalho, o ato de leitura é uma atividade complexa na qual podemos apontar, entre outras coisas, uma riqueza das bases que a possibilitam e das operações e dos elementos que nela intervêm, então provas de leitura que se centram unicamente em modelos de leitura ascendente e que dão tanta ênfase aos aspectos léxicos-gramaticais da LE não permitem tirar conclusões significativas a respeito

daquilo que pretendem avaliar, isto é, a compreensão leitora.

O segundo tipo de conclusão sobre nosso corpus tem como base uma série de parâmetros que permitem observar a qualidade das provas de compreensão leitora em LE. Vimos que a não-observância desses parâmetros se reflete em problemas presentes nos itens das provas, e esses problemas, por sua vez, nos levaram a questionar se as provas cumpriam o quesito de validade, característica fundamental de todo instrumento de avaliação.

Em I 1 observamos algumas ocorrências de fatores que afetam a qualidade dos itens. Isso é problemático, partindo do fato de que as provas de vestibular – cuja finalidade e oficialidade também implicam que sejam altamente válidas – deveriam ter, no máximo, um ou outro caso esporádico desses problemas. No entanto, nos parece que I 1 é uma instituição que se preocupa com a configuração dos itens das provas de E/LE e que apresenta uma evolução na qualidade destes, o que parece mostrar que, quando a validade de um item é questionada, são tomadas medidas a respeito.

Em I 2 detectamos uma presença muito elevada de fatores que afetam a qualidade das provas. Dentre eles, o de maior destaque é o parâmetro “não-cognatos” que, unido à ocorrência de falsos cognatos e de “prescindibilidade do texto”, evidencia que, nessa instituição, há uma preocupação em avaliar não a compreensão leitora de maneira natural, como ocorreria em uma situação real de leitura, mas o conhecimento de palavras difíceis para o tipo de leitor alvo dessas provas. Essas observações nos levam a duas conclusões importantes. A primeira é que a ocorrência excessiva dos problemas aos quais temos nos referido ratifica a conclusão obtida através da primeira grade de análise: em I 2, a concepção de leitura subjacente está atrelada a um modelo didático de base estruturalista. A segunda é que, esses fatores, unidos ao excesso de falhas encontrado em I 2, indicam que essas provas não cumprem com o quesito de validade que uma prova de vestibular requer, o que é extremamente grave, dada a já mencionada importância social do exame vestibular.

Em I 3 e I 4 chegamos a conclusões bastante semelhantes. Em ambas há uma ocorrência exagerada de problemas relacionados com a qualidade dos itens. Dentre eles, os mais freqüentes são os de “erros na redação” e de “prescindibilidade do texto”. Esse tipo de problemas, como já frisamos no parágrafo anterior, está correlacionado com uma clara tendência a se avaliar conhecimentos léxico-gramaticais, e não a compreensão leitora, o que, por sua vez, espelha um modelo didático de leitura de cunho estruturalista. O terceiro fator mais freqüente, e também com bastantes ocorrências, é o de “não-cognatos”, o que nos leva à conclusão de que, por um lado, se dá demasiada ênfase ao conhecimento de vocábulos difíceis do espanhol, em detrimento da compreensão do texto; e que, por outro, isso mostra novamente o quanto essas provas estão atreladas a aspectos microestruturais. Em definitiva, percebemos que em I 3 e I 4 há um excesso de problemas relativos à qualidade das provas, com sérias repercussões para a validade das mesmas.

Se observarmos nosso corpus em uma perspectiva discursiva do funcionamento da linguagem, que é a privilegiada neste trabalho, nenhuma das provas corresponde a um enfoque didático de cunho desconstrutivista. Adotando-se essa perspectiva, nenhuma das provas seria válida. Para sê-lo, cada leitor e cada ato de leitura deveriam ser considerados únicos, e nem os exercícios de resposta livre presentes nas provas analisadas nem os de múltipla escolha são propícios para facilitar essa “escuta” do candidato. Para que isso acontecesse, deveria dar-se ao leitor pelo menos alguma possibilidade de se expressar, de argumentar suas respostas. Isso, por outro lado, exigiria um maior investimento no tempo de realização da prova, assim como tempo de correção das mesmas. Este último fator, de fato, poderia chegar a influenciar a viabilidade da prova. Tudo isso nos leva a concluir que realizar provas de vestibular com base em uma visão desconstrutivista da linguagem é uma tarefa difícil e sobre a qual ainda há de se refletir bastante, embora não seja impossível nos vestibulares em que se valorizam questões dissertativas.

Ao compararmos as quatro instituições, chegamos à conclusão de que, tanto usando a primeira quanto a segunda grade de análise, I 1 é a instituição que se destaca positivamente das outras por elaborar provas nas quais se vê uma mudança (o que implica flexibilidade), uma maior ênfase na avaliação da compreensão leitora em si e um menor número de problemas relativos à qualidade dos itens. Na tentativa de comparar as provas das instituições públicas com as das instituições privadas, observamos que elas apenas se diferenciam no fato de que I 1 e I 2 usam o português na redação dos itens, enquanto que I 3 e I 4 usam somente o espanhol nos seus testes. Observamos ainda que as instituições privadas apresentam um padrão mais regular nas suas provas do que as instituições públicas. Essas diferenças, porém, não nos parecem relevantes para a pesquisa efetuada.

Voltando para nossos questionamentos iniciais percebemos que, pelo seu formato, as provas de vestibular de E/LE parecem ser efetivamente testes de compreensão leitora, mas nem sempre o são estritamente. Embora haja variações entre instituições, podemos arriscar uma generalização e, dessa maneira, afirmar que além de avaliar a compreensão leitora, as provas de vestibular também avaliam, com uma frequência bastante elevada, os conhecimentos léxico-gramaticais do candidato em espanhol. Esses fatos nos remetem a uma concepção tradicionalista de compreensão leitora, na qual a ênfase recai nos conhecimentos da estrutura e dos vocábulos da LE.

Em qualquer pesquisa, segundo nos aprofundamos nela, vão surgindo novos e diversos aspectos a serem tratados, que suscitam nosso interesse, mas que não podem ser tratados naquele momento específico. Por isso, para finalizar esta dissertação, queremos fazer referência a suas limitações e assim abrir novos caminhos em direção a investigações futuras.

Neste trabalho, sentimos falta de realizar uma análise mais profunda e abrangente. Profunda, porque poderíamos ter tratado outros aspectos do ato de leitura, que foram sacrificados para não alongar em excesso nosso trabalho. Abrangente, porque pensamos que,

se o corpus contasse com provas provenientes de um número mais elevado de instituições, os resultados desta pesquisa seriam mais ricos e proveitosos.

Com base nessas considerações, pensamos que seria interessante continuar esta pesquisa de várias maneiras. Uma primeira possibilidade seria fazer novas grades de análise: uma, verificando o grau de dificuldade dos itens, e outra, identificando as habilidades de leitura requeridas do estudante nas provas. Um outro critério de análise seria analisar os textos que servem de base às provas, vendo se são ou não boas escolhas para avaliarem a compreensão leitora do espanhol no vestibular. Um último aspecto seria propor uma prova de vestibular de E/LE baseada na concepção desconstrutivista de leitura o que, como mencionamos alguns parágrafos atrás, é uma tarefa complexa.

Embora com as limitações apontadas, acreditamos que o tipo de análise realizado permite ter maior clareza em relação à avaliação da compreensão escrita do Espanhol Língua Estrangeira e pode contribuir para a melhoria das provas, ajudando seus autores a contemplar os diversos aspectos envolvidos. Certamente também pode contribuir para a reflexão sobre as atividades didáticas propostas em sala de aula, em relação à compreensão escrita, de modo que a leitura de textos escritos em espanhol deixe de ser considerado como algo exageradamente fácil para um falante de PB, dispensando assim toda a aprendizagem, ou, ao contrário, como uma atividade repleta de ciladas, desestimulando assim sua aprendizagem. A aprendizagem do idioma espanhol, em contexto brasileiro, certamente se beneficiaria com uma visão mais realista do assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. Charles; CLAPHAM, Caroline; WALL, Diane. *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Tradução de Neus Figueras. Madri: Cambridge University Press, 1998.

ANDERSON, Neil J. *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

____; RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ____ (org). *O signo desconstruído – Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas (SP): Pontes, 1992. p. 87-91.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BECKER, Maria Alice. Cognitivismo. Porto Alegre: PUCRS, 1991. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/~maria/cog01.htm>. Acesso em: 18 set. 2006.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Les modèles de l'évaluations. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Bœck Université, 1997.

BONO, Adriana; DONOLO, Danilo; RINAUDO, M^a Cristina. La evaluación de la lectura – cuestiones para pensar. *IX Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación: “Los desafíos de la educación frente al Tercer Milenio”*. Departamento de Ciencias de la Educación. UNRC. 1998. Disponível em: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm>. Acesso em: 03 out. 2006.

BOYER, Jean-Yves. Pour une problématique de l'évaluation du savoir lire. In : BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul ; RAYMOND, Patricia (orgs). *Évaluer le savoir-lire*. Montreal: Logiques, 1994. p. 11-23.

CAIRNEY, Trevor H. *Teaching reading comprehension: meaning makers at work*. Milton Keynes (Inglaterra): Open University Press, 1990.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: ____ (org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas (SP): Pontes, 1995. p. 13-20.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture en didactique des langues*. Québec: Centre Éducatif et Culturel Inc., 1991.

CUNHA, Myriam Crestian. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/ apprentissage du portugais langue maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Tese de doutorado. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 1998a.

_____. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara*. Belém: EDUFPA, n° 9, 1998b. p.105-133.

_____. *A avaliação da e na aprendizagem*. s.d. (inédito).

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

DABÈNE, Michel. Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In: BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul; RAYMOND, Patricia (orgs). *Évaluer le savoir-lire*. Montreal: Logiques, 1994. p. 25-39.

DERRIDA, Jacques. *De la gramatología*. Tradução de O. del Barco e C. Ceretti. México: Siglo XXI, 1998.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FERNANDES, Edwiges de Souza. *Os componentes visuais no ensino-aprendizagem da leitura em inglês: estudo dos aspectos semiótico-discursivos em manuais de informática, no contexto do ensino superior*. Dissertação de mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2006.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. Evaluación de la competencia comunicativa lingüística. In: REYZÁBAL RODRÍGUEZ, Mª Victoria (dir). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madri: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, 2003. p. 467-490.

FERNÁNDEZ TOLEDO, Piedad. *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera*. Tese de doutorado. Murcia: Universidad de Murcia, 1999. 420 f. Disponível em: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-1129105-134046//Toledo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2007

FOLHA DE SÃO PAULO. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ombudsman/cargo.shtml>. Acesso em: 4 abr. 2007.

FOUCAMBERT, Jean. *La manière d'être lecteur*. Paris: Sermap, 1976.

GIACOBBE, Jorge. Le recours à la langue première. In: GAONACH, Daniel (éd.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Paris: Hachette, 1990. p. 115-123.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio. *Estrategias de comprensión lectora*. Madri: Síntesis, 2004.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, n. 1, 1967. p.126-135.

GRABE, William. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 1991. p. 375-406.

GRIGOLETTO, Marisa. A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista. In: ARROJO, Rosemary (org). *O signo desconstruído – Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas (SP): Pontes, 1992. p. 93-97.

_____. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José R. F. (org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas (SP): Pontes, 1995. p. 85-91.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong (Victoria): Deakin University Press, 1993.

HAYDT, Regina Casaux. *Avaliação do processo ensino/aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HENRIQUES, Eunice R. Intercompreensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol. *DELTA*, São Paulo, v.16, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 fev. 2007.

HERNÁNDEZ MARTÍN, Azucena; QUINTERO GALLEGÓ, Anunciación. *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madri: Síntesis, 2001.

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

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KINSTCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 1978. p. 363-394.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas (SP): Pontes, 1993.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas (SP): Pontes, 1997.

MAINGUÉNEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2 ed. Tradução de Cecília P. De Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 48-61.

PASTOR CESTEROS, Susana. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. In: REYZÁBAL RODRÍGUEZ, M^a Victoria (dir). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madri: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, 2003. p. 503-513.

PÉREZ ZORRILA, María Jesús. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, n. esp., 2005. p. 121-138. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_08.htm. Acesso em: 2 set. 2006.

PROYECTO PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación / OCDE*. Madri: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE, 2000. 129 p. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/pub/pisacomp.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2006.

RIO, Tatiana Lopes del; LEITE, Vânia Vieira. O uso do texto literário nas salas de espanhol/LE. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno06-12.html>. Acesso em: 04 fev. 2007.

SILVA, Denize Elena Garcia da. Motivações cognitivas e interacionais em competição: a força das palavras em contexto. *DELTA*, São Paulo, v. 21, n. spe., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502005000300007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2006.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SORIA, Julius. A study of Ilokano learners' lexical inferencing procedures through think-aloud. *Second Language Studies*, Honolulu, 19(2), primavera 2001. p. 77-110. Disponível em: [http://www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/19\(2\)/Soria.doc](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/19(2)/Soria.doc). Acesso em: 18 set. 2006.

STANOVICH, Keith E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 16, n. 1, 1980. p. 32-71.

SUBSECRETRÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Licenciatura en Educación Especial – quinto semestre. Programas de estudio. Área de atención visual. Estrategias de atención educativa I. México, ago. 2006. 27 p. Disponível em: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/que_es/reunion/estrategias_motriz.pdf. Acesso em: 5 fev. 2007.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. Nova York: Academic Press, 1983.

VIGNER, Gérard. Lire: comprendre ou décoder? *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette Edicef, n. 283, ago./set. 1996. p. 62-69.

ANEXOS

ANEXO 1
I 1 – Prova 2005 A

Espanhol

Com base nas idéias expressas no texto abaixo, assinale a **única alternativa correta** nas questões de 51 a 55.

La ropa como símbolo

La ropa que llevamos no sólo cumple funciones prácticas, sino que juega a veces un papel estético; se ajusta o no a la moda, representa o no una declaración personal del que la lleva. Nuestras vestiduras pueden tanto revelar el cuerpo como ocultarlo. Es obvio que la actual chaqueta masculina disimula eficazmente la desaparición de la cintura en los varones maduros. Y que los pantalones muy ajustados al cuerpo de las mujeres jóvenes que se mantienen al día ponen en evidencia lo que desean mostrar. Los disfraces nos ocultan, no totalmente, es cierto, pues desaparece sólo la individualidad del que los lleva. Los uniformes tienen en común con ellos que sustituyen parcialmente a la persona singular para declarar su pertenencia a una institución. En vez de Olga, aparece una alumna de algún colegio; en vez de Pérez, un carabinero miembro del Cuerpo, como ellos dicen. La coincidencia del disfraz y el uniforme reside en que ambos escamotean al individuo; la diferencia, en cambio, en que disfrazarse es generalmente ocasional y destinado a divertirse o esconderse, mientras que el uniforme supone una disposición sostenida a deponer a la persona singular en favor de un rol social.

Ocasionalmente los vestidos desempeñan una función simbólica. Convertir a la persona en un carácter, reducirla a una declaración descifrable, a una pancarta que no necesita palabras para ser un mensaje. Las vestiduras del sacerdote no son, propiamente, un uniforme, sino que simbolizan una investidura. Como el nombre indica, una investidura es una vestidura a la que se accede como depositario de una dignidad dentro de una jerarquía. Las dignidades tienen que ver con méritos y también con facultades y poderes. Doctorarse en una universidad europea significa acceder al uso de toga y birrete, o a otros pintorescos ropajes inventados para señalar a los más doctos. Pero los símbolos no siempre denotan superioridad. En las cortes reales que mantenían bufones, solían vestirlos de manera inequívoca. En los cuadros de la época, es notable el contraste entre los ropajes de los poderosos, personas a las que es preciso y saludable tomar en serio, y los bufones, que están ahí para que haya a quien faltarle el respeto sin consecuencias. El peso y el colorido de las telas que visten los reyes, el brillo de las sedas, los bordados de oro, hablan ingenuamente del poder y la riqueza de quien los lleva. La estridencia de los colores, la extravagancia de los gorros, la ordinariedad de los materiales que visten al enano son aspectos simbólicos de su posición en la corte.

Términos y Condiciones de la información

© El Mercurio S.A.P

http://diario.elmercurio.com/2004/10/17/artes_y_letras/cronicas/noticias/098C5E3F-4C2D-4034-BB73-A23798FF319A.htm?id={098C5E3F-4C2D-4034-BB73-A23798FF319A}

ANEXO 5 I 1 – Prova 2005 C

Espanhol

Nuestro destino sudamericano

Son tantos y tan diferentes los factores que hacen de una idea un punto de inflexión histórico, que una ligera disquisición al respecto se llevaría todo el espacio de esta nota. Pero —sabemos— no hay historia sin una idea y una voluntad previas. Se ha escrito que la globalización no nos ha acercado, sino que nos ha hacinado. Si esto es así, es doblemente necesario separar lo que nos es entrañable de lo que no es amigable, y persistir en lo primero.

En el encuentro continental en el Cusco, Sudamérica puede estar a las puertas de consagrar su unión, y ello —que hoy es sólo materialización de una añosa idea—, vale mucho más porque será base de lo que se insinúa como el único porvenir común posible.

Cusco es digna casa para este logro. Fue capital del Incario, y el Incario fue el primer proyecto de unión de nuestra región, abortado por la Conquista cuando avanzaba en la ligazón de otros pueblos originarios con el sistema que se había articulado a lo largo de los Andes. La conquista y la colonización ibéricas fueron, a su dolorosa manera, otras formas de mantener unificada la América del Sur, aun bajo la dependencia de las metrópolis peninsulares. No evitó, sin embargo, que cuando nuestros pueblos se sintieron maduros para la vida independiente, la consagrasen a sangre y fuego.

El ideal bolivariano de la "nación de repúblicas" pareció perderse entre la maraña de espejismos que nos hicieron creer que nuestros países podrían tener destinos separados.

No importa hacia dónde ponga proa la historia, mientras seamos, estaremos en esta región del mundo. Con el siglo XX hubo una nueva generación que nos pensó colectivamente; las conciencias que respondieron a la convocatoria arielista de Rodó reafirmaban que, sin importar en que confín de la región predicaban, su fe era la de la América del Sur. Y a la unión de la cultura agregaron la unidad de los legítimos intereses y afirmaron, como Manuel Ugarte o como Blanco Fombona, que también en ese plano nos era preciso ser uno.

El clima de entendimiento de nuestros países, hoy inmejorable, se sustenta en la paz y en la democracia impuestas como normas de la convivencia sudamericana pero, por sobre todo, porque enfrentamos el desafío común de supervivencia, una realidad que sólo podemos ignorar a nuestro exclusivo riesgo.

Hay infinidad de razones materiales para subrayar ciertas evidencias. Hace años que el Mercosur tiene acuerdos de libre comercio con Chile y con Bolivia; hace apenas un año que suscribió uno similar con Perú, y en octubre de 2004 se firmó en Montevideo un tratado con Venezuela, Colombia y Ecuador de modo tal que queda configurada una zona de libre comercio entre la Comunidad Andina y el Mercosur. Se crea así un mercado de 350 millones de habitantes, que será el quinto a nivel mundial.

Como prueba la historia, y con frecuencia algunos olvidan, todo andamiaje de prosperidad multinacional es tributario de la voluntad política y, sin ésta, queda esclavizado por la búsqueda de lucro de unos pocos, otro lujo que América del Sur no puede volver a darse.

Por eso es preciso —de cara al paso fundacional de la Unión Sudamericana— poner deliberadamente el énfasis en lo que de utópico, sí de utópico, y común a todos tiene este proyecto: la supervivencia cultural, el desarrollo y —en especial— la justicia social.

Porque aún soñamos sueños que parecen quebrados. Cuando los pueblos son capaces de hacer su vida en común la enriquecen, la hacen más digna, más justa y más libre. A los argentinos nos llaman las palabras que el Poema conjetural de Borges pone en boca de Narciso Laprida: "por fin me encuentro con mi destino sudamericano".

O texto “Nuestro destino sudamericano” trata da integração econômica dos países latino-americanos. Com base apenas nas informações veiculadas no texto, **responda, em português**, às questões propostas.

QUESTÃO 01

Com respeito à união da América do Sul, Rafael Bielsa declara que se trata de “una añosa idea” (2º parágrafo). Aponte os fatos apresentados no texto que justificam essa afirmativa.

[illegible]

QUESTÃO 02

O texto deixa claro que há condições propícias para a realização de projetos de integração entre os países da América do Sul. **Que** fatores Rafael Bielsa aponta como favoráveis a essa integração?

[illegible]

QUESTÃO 03

Na opinião de Rafael Bielsa, além dos motivos econômicos, há também outros que justificariam haver interação entre os países sulamericanos. **Destaque dois deles.**

[illegible]

ANEXO 6
I 1 – Prova 2004 A

Espanhol

O texto "Una dieta política" trata de um assunto relacionado ao Brasil, muito discutido e divulgado pela imprensa nacional e internacional. Leia-o, com atenção, e assinale a **única alternativa** correta.

UNA DIETA POLÍTICA

El presidente de Brasil se ha convertido en el protagonista de una controversia política poco usual debido a sus hábitos alimenticios.

Cuando Luiz Inacio "Lula" da Silva llegó al poder contaba con un gran apoyo... y un gran talle de cintura. Para ponerse a la altura – o más bien, a la anchura – del cargo, decidió someterse a la controvertida dieta diseñada por el estadounidense Robert Atkins.

El nutricionista recomienda comer alimentos con un alto contenido de proteínas y reducir la cantidad de carbohidratos, como el pan, la pasta o el arroz.

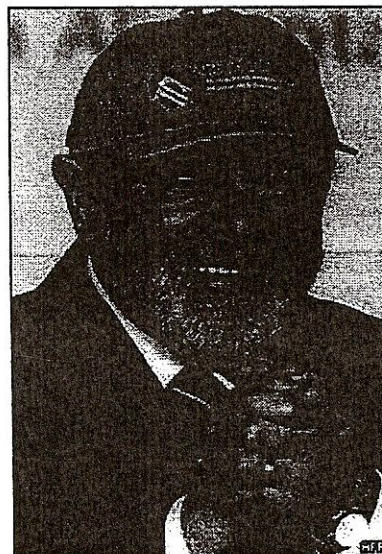
Pero el sacrificio del mandatario no fue aplaudido: uno de los principales órganos de nutrición del país le escribió al presidente advirtiéndole que está poniendo un mal ejemplo a la población.

Según la Sociedad Brasileña de Endocrinología y Metabolismo ingerir demasiada proteína es peligroso para el corazón. Además aseguran que los carbohidratos son una fuente de energía esencial para los campesinos. "Su actividad es mucho más física y necesitan muchos carbohidratos para poder realizarla, de ahí que la base de la dieta brasileña sea el arroz y los frijoles... es importante que coman mucho de ese tipo de alimentos", explica el doctor Daniel Gianella.

Aunque sus funcionarios aseguran que ha perdido unos ocho kilos desde que asumió el cargo, al presidente no le gusta hablar mucho de su dieta.

Ahora, sin embargo, Lula reveló que seguirá los consejos de los expertos y abandonará la controvertida dieta.

Se dice que les ha dicho a sus amigos que de ahora en adelante se mantendrá en forma haciendo más ejercicio y manteniendo su boca cerrada cuando vea comida.



ANEXO 7
I 1 – Gabarito da prova 2004 A

ESPANHOL	
49	D
50	E
51	E
52	C
53	A
54	C

ANEXO 8
I 1 – Prova 2004 B
Espanhol

O texto "A veces ser inteligente cuesta caro" revela os resultados de um estudo publicado pela *Royal Society of London*. Leia-o, com atenção, e **assinale a única alternativa correta**.

EXPERIMENTO CON MOSCAS
A veces ser inteligente cuesta caro
 ELMUNDOSALUD.COM

Se podría decir que todos los padres desean que sus vástagos sean los más inteligentes, pero es posible que no sea tan rentable como se podría pensar, al menos para las moscas del vinagre. Un estudio realizado con estos animales indica que los más listos no son capaces de sobrevivir cuando las condiciones exteriores son complejas, mientras que los torpes sí.

Los biólogos evolucionistas siempre han sostenido que la inteligencia debe tener un coste. La base para esta hipótesis se encuentra en las reglas de la evolución que Darwin dictó. La capacidad intelectual se considera un atributo positivo, de modo que en la selección natural deberían sobrevivir preferiblemente los más listos. Sin embargo, en todo el mundo animal, incluidos los humanos, hay una mezcla de brillantes cerebros y de mentes limitadas.



El estudio, publicado en los 'Proceedings of the Royal Society of London', es el primero que parece dar la razón a esta teoría. Eso sí, por el momento, sólo es aplicable a la mosca del vinagre, un insecto muy utilizado en las primeras fases de investigación sobre la salud y el comportamiento humanos. Los animales más rápidos en el aprendizaje no podían competir con los más torpes cuando, en condiciones de escasez de alimentos, se trataba de conseguir comida.

Probablemente se preguntará cómo se puede medir la inteligencia de una mosca. La estrategia de los investigadores fue permitir a los insectos depositar sus huevos en dos bandejas que contenían un gel, una con zumo de naranja y otra de piña. Además una de ellas también tenía quinina amarga. Los animales aprendieron a evitar la bandeja con 'mal sabor'. Después de 20 generaciones de seleccionar los individuos que sabían distinguir los recipientes, los descendientes aprendían a la primera a hacer la buena elección. Por el contrario, aquellas que no habían sido escogidas, 'las normales', necesitaban entre tres y cinco intentos para evitar el amargor de la quinina.

Sin embargo, el panorama se invirtió cuando los científicos colocaron a los insectos en una situación extrema en la que la comida era muy escasa. En este caso, las moscas 'menos listas' eran más hábiles para conseguir alimento y el resultado fue que sobrevivieron, mientras que la mayoría de sus inteligentes congéneres murieron en el intento.

Lunes, 06 de Octubre de 2003

<http://elmundosalud.elmundo.es/elmundosalud/2003/10/06/biociencia/1065433493.html>

49. Os fragmentos abaixo estão relacionados à idéia expressa no título do texto, **exceto**

- (A) "...todos los padres desean que sus vástagos sean los más inteligentes, pero es posible que no sea tan rentable como se podría pensar".
- (B) "Un estudio realizado con estos animales indica que los más listos no son capaces de sobrevivir cuando las condiciones exteriores son complejas".
- (C) "Los animales más rápidos en el aprendizaje no podían competir con los más torpes cuando, en condiciones de escasez de alimentos, se trataba de conseguir comida".
- (D) "Después de 20 generaciones de seleccionar los individuos que sabían distinguir los recipientes, los descendientes aprendían a la primera a hacer la buena elección".
- (E) "...las moscas 'menos listas' eran más hábiles para conseguir alimento y el resultado fue que sobrevivieron, mientras que la mayoría de sus inteligentes congéneres murieron en el intento".

50. Leia os enunciados abaixo:

- I. Segundo a teoria da seleção natural, a inteligência é um atributo positivo que garante a sobrevivência dos mais preparados.
- II. Todo o mundo animal, incluindo os seres humanos, é constituído de cérebros brilhantes e cérebros limitados.
- III. Os animais menos inteligentes não têm condições de competir com os mais inteligentes quando a experiência envolve escassez de alimentos.
- IV. O estudo feito com "las moscas del vinagre" revela que apenas as mais inteligentes conseguiram sobreviver à experiência realizada em condições de escassez de alimento.

Em relação às idéias desenvolvidas no texto, **está correto somente o que se afirma em**

- (A) I e II.
- (B) I e III.
- (C) II e III.
- (D) I e IV.
- (E) III e IV.

51. A idéia expressa no enunciado "Sin embargo, en todo el mundo animal, incluidos los humanos, hay una mezcla de brillantes cerebros y de mentes limitadas"

- (A) contraria o princípio da seleção natural.
- (B) é um argumento favorável ao princípio da seleção natural.
- (C) é uma hipótese levantada pelos defensores da Teoria de Darwin.
- (D) apresenta um argumento contrário à tese defendida pelos pesquisadores ingleses.
- (E) vai de encontro às conclusões a que chegou a pesquisa desenvolvida pela Royal Society of London.

52. O estudo publicado pela *Royal Society of London* ainda não nos permite fazer generalizações. Isso é dito no enunciado

- (A) "La estrategia de los investigadores fue permitir a los insectos depositar sus huevos en dos bandejas que contenían un gel, una con zumo de naranja y otra de piña".
- (B) "Los animales más rápidos en el aprendizaje no podían competir con los más torpes cuando, en condiciones de escasez de alimentos, se trataba de conseguir comida".
- (C) "Los biólogos evolucionistas siempre han sostenido que la inteligencia debe tener un coste. La base para esta hipótesis se encuentra en las reglas de la evolución que Darwin dictó".
- (D) "... las moscas 'menos listas' eran más hábiles para conseguir alimento y el resultado fue que sobrevivieron, mientras que la mayoría de sus inteligentes congéneres murieron en el intento".
- (E) "Eso sí, por el momento, sólo es aplicable a la mosca del vinagre, un insecto muy utilizado en las primeras fases de investigación sobre la salud y el comportamiento humanos".

51. A alternativa que expressa a **idéia central** do texto é:

- (A) À sociedade moderna interessa o que as pessoas vestem.
- (B) A moda aproxima o perfil do homem ao da mulher.
- (C) Todas as pessoas devem usar uniforme para não serem discriminadas.
- (D) O vestuário transforma as pessoas em melhores indivíduos.
- (E) Nem sempre o vestuário tem uso exclusivamente prático.

52. O título "La ropa como símbolo" justifica-se porque, segundo o texto,

- (A) o vestuário está sempre ligado à boa aparência.
- (B) não há simbolismo no vestuário.
- (C) às vezes o vestuário fala por si mesmo.
- (D) é necessário usar marcas conhecidas para estar bem vestido.
- (E) quem não está na moda está fora da realidade.

53. A palavra em negrito, no trecho "Los uniformes tienen en común con **ellos** que sustituyen parcialmente a la persona singular para declarar su pertenencia a una institución", faz referência no texto a

- (A) "los disfraces".
- (B) "los pantalones".
- (C) "los varones maduros".
- (D) "los uniformes".
- (E) "la individualidad" e "el cuerpo".

54. Um exemplo de que "La ropa [...] juega a veces un papel estético" encontra-se na alternativa

- (A) "La estridencia de los colores, la extravagancia de los gorros, la ordinariez de los materiales que visten al enano son aspectos simbólicos de su posición en la corte."
- (B) "Doctorarse en una universidad europea significa acceder al uso de toga y birrete."
- (C) "Las vestiduras del sacerdote no son, propiamente, un uniforme, sino que simbolizan una investidura."
- (D) "Es obvio que la actual chaqueta masculina disimula eficazmente la desaparición de la cintura en los varones maduros."
- (E) "En vez de Olga, aparece una alumna de algún colegio; en vez de Pérez, un carabinero miembro del Cuerpo, como ellos dicen."

55. Leia os enunciados abaixo:

- I. Por ser a veste sacerdotal uma investidura e não propriamente um uniforme, seu simbolismo se relaciona com a idéia de opulência.
- II. O vestuário criado para distinguir aqueles que obtêm o mais alto grau universitário na Europa simboliza exclusivamente a posição destas pessoas na sociedade.
- III. O uniforme e o disfarce são idênticos em um aspecto: fazem desaparecer a individualidade das pessoas.

Em relação às idéias desenvolvidas no texto, está **correto** somente o que se afirma em

- (A) I e II.
- (B) III.
- (C) I e III.
- (D) II.
- (E) I.

53. Há características de **discurso indireto** em

- (A) "Los animales aprendieron a evitar la bandeja con 'mal sabor'".
- (B) "Probablemente se preguntará cómo se puede medir la inteligencia de una mosca".
- (C) "El estudio, publicado en los 'Proceedings of the Royal Society of London', es el primero que parece dar la razón a esta teoría".
- (D) "Sin embargo, en todo el mundo animal, incluidos los humanos, hay una mezcla de brillantes cerebros y de mentes limitadas".
- (E) "Después de 20 generaciones de seleccionar los individuos que sabían distinguir los recipientes, los descendientes aprendían a la primera a hacer la buena elección".

54. Nos trechos abaixo, os termos destacados referem-se às palavras entre parênteses, **com exceção de**

- (A) "Se podría decir que todos los padres desean que **sus** vástagos" ("padres") [1º parágrafo].
- (B) "Además una de **ellas** también tenía quinina amarga" ("bandejas") [4º parágrafo].
- (C) "... mientras que la mayoría de **sus** inteligentes congéneres murieron en el intento" ("científicos") [5º parágrafo].
- (D) "La estrategia de los investigadores fue permitir a los insectos depositar **sus** huevos en dos bandejas..." ("insectos") [4º parágrafo].
- (E) "Un estudio realizado con **estos animales** indica que los más listos no son capaces de sobrevivir" ("las moscas del vinagre") [1º parágrafo].

ANEXO 9
I 1 – Gabarito da prova 2004 B

ESPANHOL		
	49	D
50	A	
51	A	
	52	E
53	B	
54	C	

ANEXO 7
I 1 – Gabarito da prova 2004 A

ESPANHOL	
49	D
50	E
51	E
52	C
53	A
54	C

ANEXO 10
I 1 – Prova 2004 C

Espanhol

ARTÍCULOS DE OPINIÓN

COMERCIO: ES LA POBREZA, ESTÚPIDO

Nunca había visto Miami — en la que he vivido por más de 10 años — armada, como ahora, hasta los dientes. El centro de Miami se ha convertido en una verdadera fortaleza. Los miles de manifestantes que se oponen al Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y a la globalización tienen un serio reto: que sea su mensaje — antiglobalizador, a favor de la gente y el medio ambiente — el que se destaque y no sus creativas e inusuales tácticas de protesta. Pero el verdadero problema de los manifestantes globalifóbicos es que se tienen que enfrentar, en la calle, a batallones de policías y no, en una mesa de negociación, a los ministros que tienen en sus manos el futuro económico del continente. Si sólo uno de la treintena de ministros de comercio del continente americano le preguntara a uno de los líderes de las protestas por qué se opone a la globalización, quizás la respuesta más clara y directa sería: es por la pobreza, estúpido. Pero vamos por partes.

La globalización no es el diablo: me permite, en un día normal, manejar un auto japonés, coreano, alemán o británico; vestirme con ropa confeccionada en México, Italia o China; comer pescado de Alaska, carne de Argentina, pollo de Rusia o puerco de Brasil; tomar una cerveza dominicana, vodka noruego, tequila jalisciense, champaña francesa o vino blanco chileno. Y todas estas opciones son más baratas y eficientes que si esos mismos productos y servicios se generaran en Miami. Esto tiene sentido económico — es la ley de la oferta y la demanda — y, por lo tanto, tratar de parar la globalización a base de protestas es como intentar detener un tren con un grito.

Pero la contraparte es que cada una de nuestras decisiones de consumo genera, también, desempleo y tiene consecuencias negativas para trabajadores en otras partes del mundo. Es el ying y el yang del comercio mundial. La globalización es como un sube y baja. Mientras más autos se hagan en Tokio y Seúl menos trabajadores se necesitan para construir carros en Detroit, Michigan.

El malestar en la globalización surge por la percepción de que la internacionalización del comercio, la apertura de mercados y los cambios estructurales que hemos vivido durante dos décadas en América Latina, lejos de generar más riqueza, han creado más pobres. Las estadísticas son contundentes. Del año 2000 al 2003 ha aumentado el número de pobres en Latinoamérica, según un estudio de la Organización de Naciones Unidas. En el año 2000 había 207 millones de pobres en la región; hoy hay 225 millones. Actualmente 43 de cada cien latinoamericanos son pobres. La principal acusación de los manifestantes en Miami es que la globalización es una de las causas del evidente incremento de la pobreza rural en América Latina y de la constante migración de millones de latinoamericanos hacia Estados Unidos y Europa.

La globalización — hay que decirlo — no ha sido un juego limpio. Ha beneficiado enormemente a las corporaciones transnacionales y protegido a los trabajadores de los países más ricos. No ganamos nada con pedir un alto a la globalización. Eso no va a ocurrir. La globalización es y será el modelo económico predominante en el mundo por décadas. Sin embargo, sí es preciso compensar sus desventajas y corregir sus abusos.

La violencia y el caos amenazan a nuestras frágiles democracias latinoamericanas, simplemente, porque no les pueden ofrecer una vida digna a sus habitantes. Si el asunto de la pobreza no se resuelve a la par del proceso de globalización, América Latina corre el peligro de vivir otra década perdida.



Jorge Ramos Avalos

18 de noviembre de 2003

<http://www.laopinion.com/editorial/artopinion.html?rkey=00031117121801953741>

O texto "COMERCIO: ES LA POBREZA, ESTÚPIDO" trata do fenômeno da globalização e suas conseqüências para os países da América Latina. Com base apenas nas informações veiculadas no texto, responda, **em português**, às questões propostas.

QUESTÃO 1

Aponte o desafio e a dificuldade enfrentados por aqueles que são contrários à ALCA e à globalização.

[illegible]

QUESTÃO 2

A respeito do fenômeno da globalização, Jorge Ramos Avalos afirma: “La globalización — hay que decirlo — no ha sido un juego limpio. Ha beneficiado enormemente a las corporaciones transnacionales y protegido a los trabajadores de los países más ricos”. Com base nos argumentos que o autor apresenta, **justifique** por que ele faz essa afirmação.

[illegible]

QUESTÃO 3

Comente a conclusão a que chega Jorge Ramos Avalos quanto ao fenômeno da globalização e suas conseqüências para os países da América Latina.

[illegible]

ANEXO 11
I 1 – Grade de correção da prova 2004 C

QUESTÃO 1

Aponte o desafio e a dificuldade enfrentados por aqueles que são contrários à ALCA e à globalização.

O candidato deveria apontar **os dois quesitos** solicitados, de forma completa:

o DESAFIO e a DIFICULDADE

DESAFIO

CONSEGUIR DESTACAR
SUA MENSAGEM E NÃO
SUAS TÁTICAS DE
PROTESTO.

DIFICULDADE

ENFRENTAR A POLÍCIA, NA
RUA, E NÃO OS MINISTROS,
EM UMA MESA DE
NEGOCIAÇÃO.

DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
Aponta os dois quesitos solicitados de forma completa.	2,0
Aponta os dois quesitos solicitados de forma incompleta, omitindo (ou errando) uma parte de um dos quesitos.	1,5
Aponta os dois quesitos solicitados de forma incompleta, omitindo (ou errando) uma parte dos dois quesitos.	1,0
Aponta apenas um quesito solicitado de forma completa.	1,0
Aponta apenas um quesito solicitado e de forma incompleta.	0,5
Não realiza nenhuma das ações referidas nas faixas anteriores.	0,0

QUESTÃO 2

A respeito do fenômeno da globalização, Jorge Ramos Avalos afirma “La globalización — hay que decirlo — no ha sido un juego limpio. Ha beneficiado enormemente a las corporaciones transnacionales y protegido a los trabajadores de los países más ricos”. Com base nos argumentos que o autor apresenta no texto, **justifique** por que ele faz essa afirmação.

O candidato deveria justificar as palavras do autor, apresentando **os argumentos** que o levaram a fazer tal afirmação.

ARGUMENTOS QUE SERVEM DE BASE À AFIRMAÇÃO:

AUMENTO
DA POBREZA

DESEMPREGO

CRESCIMENTO
DA POBREZA
RURAL NA AL

MIGRAÇÃO DE
MILHÕES DE
LATINO-
AMERICANOS

DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
Justifica a afirmativa, referindo quatro argumentos apresentados pelo autor.	2,0
Justifica a afirmativa, referindo três argumentos.	1,5
Justifica a afirmativa, referindo dois argumentos.	1,0
Justifica a afirmativa, referindo apenas um argumento.	0,5
Não realiza nenhuma das ações referidas nas faixas anteriores.	0,0

QUESTÃO 3

Comente a conclusão a que chega Jorge Ramos Avalos quanto ao fenômeno da globalização e suas conseqüências para os países da América Latina.

O candidato deveria comentar a conclusão a que chega o autor **explicitando-a, mencionando a sugestão/solução** apontada e **os riscos para a América Latina**, caso nada seja feito.

EXPLICITAÇÃO DA CONCLUSÃO

NÃO SE PODE DETER
O FENÔMENO DA
GLOBALIZAÇÃO.

**SUGESTÃO/
SOLUÇÃO**

- COMPENSAR AS
DESVANTAGENS
E CORRIGIR OS ABUSOS
PROVOCADOS PELA
GLOBALIZAÇÃO;
- RESOLVER O PROBLEMA DA
POBREZA NO ÂMBITO DO
PROCESSO DA GLOBALIZAÇÃO;

RISCOS PARA A A.L.

- A VIOLÊNCIA E O CAOS;
- O AUMENTO DA POBREZA;
- O PERIGO DE VIVER MAIS
UMA DÉCADA PERDIDA.

DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
Explicita a conclusão, menciona a sugestão/solução e os riscos para a América Latina.	2,0
Não explicita a conclusão, menciona a sugestão/solução e os riscos para a América Latina.	1,5
Explicita a conclusão e menciona a sugestão/solução apontada, sem fazer referência aos riscos para a América Latina.	1,5
Explicita a conclusão, menciona os riscos para a América Latina, sem fazer referência à sugestão.	1,5
Só explicita a conclusão (sem mencionar os riscos para a América Latina, nem fazer referência à sugestão).	1,0
Só menciona a sugestão/solução apontada (sem explicitar a conclusão, nem mencionar os riscos).	1,0
Só menciona os riscos.	0,5
Não realiza nenhuma das ações referidas nas faixas anteriores.	0,0

Obs.: Poderá ser subtraído 0,5 ponto de cada resposta que, apesar de adequada do ponto de vista da compreensão do texto, apresentar problemas referentes ao (à)

- a) organização do texto (coerência e coesão);
- a) emprego da norma culta (sintaxe de regência concordância, colocação pronominal);
- b) escrita do texto (grafia das palavras acentuação, separação de sílabas n translineação, pontuação).

ANEXO 12

I 1 – Prova 2003 B

Espanhol

EL MIEDO

El miedo es una de las emociones primarias y, por lo tanto, una de las estructuras básicas que configuran las posibles combinaciones que darán forma a los seres. Creo que toda criatura comienza en esta planilla del espacio tiempo impregnándose de esta emoción que le permitirá, en el futuro, resguardarse de acciones que podrían poner en peligro su propia vida y, por lo tanto, la experiencia que ha venido a desarrollar, lo que todavía es más importante. Está claro que el miedo es mayor, cuanto mayor es nuestra desconexión con la realidad total de nuestra existencia pero esto es inevitable en el proceso descrito. Los miedos primarios y eminentemente básicos que hubieran sido descritos por nuestros antepasados en las primeras etapas de la humanidad, están presentes todavía bajo otros aspectos cotidianos. Los miedos como accionadores de distintos resortes evolutivos y como máximos exponentes de nuestra existencia, están siempre latentes o sutilmente transformados por elementos más sofisticados que, poco a poco, vamos deseando y que tememos perder.

Como dice Bárbara Espeche: " Desde el punto de vista clínico, debemos diferenciar miedo, susto y temor. El primer término describe más una respuesta de la persona a una situación peligrosa de la vida cotidiana o concreta. El susto -pánico- alude a una irrupción brusca e incontrolable que desborda al ser y puede llevarlo hasta la parálisis. Finalmente, el temor define una situación de miedo indeterminado a algo no conocido o trascendente a la persona".

En el apartado clínico, según la misma autora, el miedo se caracteriza por el surgimiento en la persona de una conducta de huida o evasión. También puede provocar otras expresiones comportamentales como las inhibiciones y los signos más significativos son: estado de alerta, conductas de huida, conductas de evitación, alteraciones fisiológicas y vivencias de indefensión. Cuando estos síntomas adquieren un carácter intenso y sistemático, surge la reacción fóbica.

El miedo para cada persona debe tener una significación. Para la mayoría de los humanos es sólo un síntoma o una emoción que debe ser evitada, no es agradable. Para otros es atrayente y buscan la sensación del miedo que les permite experimentar matices que sin estas experiencias no alcanzarían. Pero si buscamos su verdadera significación, esta debe estar cercana a la poca confianza en nosotros mismos. A la creencia de la separatividad, de la percepción de nuestra realidad separada. Tengo miedo porque creo que no seré capaz. Bach decía que la vida no nos traería nada que no pudiéramos realizar.

La persona dominada por el miedo teme arriesgar, teme perder lo que posee, pero también teme experimentar cosas nuevas. El centro de sus conductas se encuentra en la consolidación de su propio mundo y, si es posible, con la mayor cantidad de garantías. -Bárbara Espeche-.

La virtud que Bach apunta a desarrollar para contrarrestar el miedo, es la Benevolencia.

Los miedos son nuestros propios fantasmas internos que exponemos en el exterior y que potenciamos eludiendo la acción. En cada ejecución de la idea, a pesar del aparente miedo, se amplía nuestra confianza y la próxima puesta en acción será más fácil.

ANEXO 13
I 1 – Prova 2001 B

ESPAÑHOL



Latinos en EU

Destacan Influencia de Latinos en el Proceso de Globalización

Por SANTIAGO TÁVARA

Washington, 29 sep (EFE) - Los hispanos, que en el 2005 serán la minoría dominante en Estados Unidos, pueden impulsar su desarrollo económico en el proceso de la globalización y en el aumento del comercio internacional, señalaron hoy líderes de esa comunidad.

"Los latinos tienen que ejercer una mayor influencia en los rápidos cambios que están ocurriendo a raíz de la globalización y de las innovaciones tecnológicas", aseguró el presidente y ejecutivo principal de la Corporación de Inversiones Privadas en el Exterior (OPIC), George Muñoz.

Agregó que la OPIC se ha dedicado en el último año, a petición del presidente estadounidense, Bill Clinton, a promover las inversiones en América Latina "con el fin de que nuestros vecinos tengan la infraestructura para unirse a EEUU como socios iguales en la globalización".

Los 32 millones de hispanos que viven en EEUU representan el 11 por ciento de la población del país, y su poder adquisitivo llegará a los 452.000 millones de dólares en el 2001, más del doble en comparación con 1990, según un estudio de la Universidad de Georgia.

A esos datos se añade el hecho de que tres de cada cinco personas en el continente americano son de ascendencia latina, según Muñoz, en referencia a la región donde el idioma español es usado por más personas que el inglés. [...]

Las cifras del censo indican que en el 2050 uno de cada cuatro estadounidenses será de origen latino. Esto incluye a quienes "no son solamente mexicanos o cubanos, sino los que proceden de Puerto Rico, así como de Centro y Suramérica", afirmó el secretario de Energía, Bill Richardson.

Destacó que además de abogar por temas que interesan a los hispanos, como salud, inmigración, derechos civiles o asistencia social, los asuntos se deben orientar también a las ciencias, diplomacia, comercio y energía.

La legisladora Loreta Sánchez recalcó que los latinos deben mejorar su nivel educativo, especialmente en el área de la tecnología, aspirar a puestos altos en las grandes compañías y crear negocios propios para la creación de riqueza.

Los latinos cuentan con un alto índice de deserción escolar, bajo nivel educativo y pobreza en Estados Unidos, y un porcentaje muy inferior al de otros grupos raciales en cuanto al acceso a Internet, según varios estudios.

O texto **Latinos em EU** foi extraído da revista **Contacto**. Leia-o, com atenção, e responda, em português, às questões propostas.

QUESTÃO 01

Que previsões, relativas à situação dos latinos nos E.U.A., são mencionadas no texto?

RASCUNHO

[illegible]

QUESTÃO 02

Que pedido fez Bill Clinton à OPIC, “Corporación de Inversiones Privadas en el Exterior”?

RASCUNHO

[illegible]

ANEXO 2
I 1 – Gabarito da prova 2005 A

L. Estrang. ESPANHOL

<u>51</u>	<u>E</u>
<u>52</u>	<u>C</u>
<u>53</u>	<u>A</u>
<u>54</u>	<u>D</u>
<u>55</u>	<u>B</u>

QUESTÃO 03

Cite dois dados estatísticos que justificariam o interesse dos E.U.A. pela América Latina.

RASCUNHO

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

QUESTÃO 04

Qual a situação dos latinos que vivem nos E.U.A.?

RASCUNHO

[illegible]

QUESTÃO 05

O que sugere Loreta Sánchez para que os latinos superem seus problemas?

RASCUNHO

[illegible]

ANEXO 14
I 1 – Grade de correção da prova 2001 B

GRADE DE CORREÇÃO DA DISCIPLINA ESPANHOL

QUESTÃO 01

As previsões relativas à situação dos latinos nos E.U.A. mencionadas no texto são as seguintes:

- em 2005, os hispânicos serão a minoria dominante nos E.U.A.;
- em 2001, o poder aquisitivo dos hispânicos que vivem nos E.U.A. atingirá 452 bilhões de dólares;
- em 2050, um em cada quatro americanos será de origem latina.

Obs.: Será atribuído 0,5 ponto se os candidatos responderem somente: *"Eles podem estimular seu desenvolvimento econômico no processo de globalização e no aumento do comércio internacional"*.

QUESTÃO 02

Bill Clinton, então presidente dos E.U.A., pediu à OPIC, "Corporación de Inversiones Privadas en el Exterior", que investisse na América Latina de maneira a oferecer-lhe a infra-estrutura necessária para que os latinos possam unir-se aos E.U.A. como sócios igualitários no processo de globalização.

QUESTÃO 03

Os dados que justificariam o interesse dos E.U.A. pela América Latina são:

- os 32 milhões de hispânicos que vivem nos E.U.A. representam 11% da população do país;
- de cada cinco habitantes do continente americano três têm ascendência latina;
- em 2050, um em cada quatro americanos será de origem latina.
- em 2001, o poder aquisitivo dos hispânicos que vivem nos E.U.A. atingirá 452 bilhões de dólares.

QUESTÃO 04

Os latinos que vivem nos E.U.A. têm enfrentado problemas de natureza diversa, tais como alto índice de evasão escolar, baixo nível educacional, pobreza e difícil acesso à Internet.

QUESTÃO 05

Segundo Loreta Sánchez, para superar seus problemas, os latinos devem melhorar seu nível educacional, especialmente na área da tecnologia, aspirar a postos altos em grandes empresas e criar seus próprios negócios para a geração de riquezas.

Em cada uma das questões, a pontuação será assim distribuída:

2	Resposta adequada e completa, com exposição coerente e clara das idéias.
1,5	Resposta adequada e completa, porém com problemas na exposição das idéias.
1	Resposta adequada, porém incompleta.
0,5	Resposta vaga, incompleta e com problemas na exposição das idéias.
0	Resposta inadequada.

ANEXO 15
I 1 – Prova 2000 A

ESPAÑHOL



57. Lo que produce el efecto humorístico en la tira de arriba es
- (A) el cuidado con que cumplen los marinos su obligación
 - (B) el orden que dio Olafo a los hombres que navegan con él
 - (C) el hecho de que todos obedecen a Olafo, el Terrible
 - (D) la pregunta que hizo Olafo a sus marineros
 - (E) la interpretación inadecuada que hicieron los hombres del orden que les dio Olafo

Cada día que pasa, 'the Net', como llaman a esta red sus usuarios, se convierte en el medio de comunicación más usado para el intercambio de datos, de informaciones y de mensajes.

Es como una enorme plaza donde se puede encontrar de todo. Hay tiendas, quioscos, librerías, bibliotecas, archivos; hay también, salas recreativas y carteles publicitarios. Hay una oficina de Correos y una Iglesia desde la que hablan muchos predicadores. Asimismo, hay bares y locales públicos donde la gente puede acudir y charlar entre sí de lo que quieran libremente. Ésta es la gran riqueza que

Internet pone a disposición de los hombres de este fin de siglo: la posibilidad de acceder a muchas informaciones y la posibilidad de hablar con cualquiera, independientemente de la parte del mundo en la que se encuentre. Con Internet, hasta quien vive en un pequeño pueblo puede disfrutar de lo que ofrece una gran metrópolis. Pero, como en todas las cosas de este mundo, hay personas honestas y personas que no lo son. En una plaza, si alguien comete una mala acción interviene rápidamente la policía. Pero, si esto sucediera en Internet, ¿cómo podríamos defendernos?

58. A partir del texto, es posible afirmar que Internet
 (A) es un medio de comunicación tradicional
 (B) favorece la difusión de servicios, de noticias, de informaciones etc.
 (C) selecciona a sus usuarios: sólo los honestos pueden disfrutarla
 (D) está sometida al control de la policía
 (E) no alcanza las ciudades pequeñas
59. En el fragmento "... Pero, si esto sucediera en Internet ...", el pronombre **esto**
 (A) establece un paralelo entre Internet y una plaza
 (B) alude a la restricción impuesta a Internet
 (C) resume los beneficios de Internet
 (D) se refiere al sentido global del período inmediatamente anterior
 (E) se refiere a las actitudes de las personas honestas
60. En el fragmento "... Pero, si esto **sucediera** en Internet ...", la elección del tiempo verbal se justifica porque el hecho aludido se presenta como algo
 (A) desiderativo
 (B) necesario
 (C) probable
 (D) objetivo
 (E) durativo
61. En el fragmento "... Con Internet , hasta quien vive ...", la palabra **hasta** encierra una idea de
 (A) inclusión
 (B) movimiento
 (C) lugar
 (D) equivalencia
 (E) condición
62. Considerándose la cuestión implícita en el texto, el título más adecuado a él es:
 (A) Los beneficios de la red
 (B) La intervención de la policía
 (C) Los usuarios de "The Net"
 (D) Internet: un mito de fin de siglo
 (E) Internet, ¿red libre o bajo control?



63. Para completar, convenientemente, el diálogo de la tira de arriba, el personaje debe decir, delante del espejo, en el segundo cuadro, la siguiente expresión:
 (A) de verdad
 (B) claro
 (C) vale
 (D) caramba
 (E) ojo

ANEXO 16
I 1 – Gabarito da prova 2000 A

ESPAÑHOL

57	58	59	60	61	62	63
E	B	D	nula	A	E	A

ANEXO 17
I 1 - Prova 2000 B

ESPAÑHOL

Nada de lo que hace mi suegra me da en el hígado

Ante cualquier duda consulte a su médico



"Desde que mi suegra me hizo conocer la efectividad de Bagóhepat, nada de lo que ella hace me da en el hígado."

Bagóhepat es doblemente efectivo, porque contiene dos componentes naturales, uno que estimula las células hepáticas y otro que, a diferencia de las gotas, facilita la digestión de las grasas. Más práctico y moderno porque puede tomarse en cualquier momento y lugar.

"En realidad ahora suegra, hígado y yo, nos llevamos muy pero muy bien."

Doblemente efectivo



Bagóhepat

Digestivo Hepatoprotector Natural.
Comprimido por Comodidad.

 Bagó

VENTA LIBRE

LEIA O TEXTO DA PÁGINA ANTERIOR E RESPONDA, EM PORTUGUÊS, ÀS QUESTÕES PROPOSTAS.

QUESTÃO 01

Considerando que a mensagem do texto publicitário apresentado combina o lingüístico com imagens, escreva, com base na imagem central, três substantivos que sejam, **diretamente**, associados aos efeitos do produto oferecido.

[illegible]

QUESTÃO 02

Explique o uso do *itálico* e do **negrito** no texto.

[illegible]

QUESTÃO 03

Levando-se em conta o que o senso comum diz sobre as relações familiares genro/nora X sogra, qual é a intenção do publicitário responsável pela propaganda ao usar a figura da sogra em seu texto?

100-443886-100

ANEXO 18
I 1 – Grade de correção da prova 2000 B

GRADE DE CORREÇÃO DE ESPANHOL

QUESTÃO 01

Os substantivos são: bem-estar, disposição e alegria.

Obs.: Outros possíveis substantivos: saúde, contentamento, ânimo, felicidade, alívio, satisfação, prazer e seus sinônimos.

QUESTÃO 02

Com a finalidade de persuadir o público alvo, os profissionais responsáveis pelo texto lançaram mão desses recursos para destacar as qualidades do produto, da seguinte forma:

- a) abrindo espaço, por meio do uso do itálico e também das aspas, para a fala/depoimento textual de um usuário do produto;
- b) levando o leitor a considerar o texto essencial (nome do produto e suas propriedades), fazendo uso do negrito e da disposição das palavras. Exemplo: **"Bagóhepat, doblemente efectivo, contiene dos componentes naturales, a diferencia de las gotas."**

QUESTÃO 03

Ressaltar as qualidades do produto anunciado: o produto é tão eficaz que possibilita àqueles que o usam "digerir" (suportar) até as difíceis relações com a sogra.

OBSERVAÇÕES:

1. Em cada uma das questões, a pontuação será assim distribuída:

PONTOS	
2,0	Resposta adequada e completa, com exposição coerente das idéias.
1,5	Resposta adequada e completa, porém com problemas na exposição das idéias.
1,0	Resposta adequada, porém incompleta.
0,50	Resposta vaga, com problemas na exposição das idéias.

2. Serão subtraídos pontos (0,25 a 0,50), caso as respostas apresentem problemas concernentes à ortografia, à sintaxe e à estruturação do texto.

ANEXO 19
1 2 – Prova 2006

ESPAÑHOL

Texto: El mercado laboral y los jóvenes profesionales

1 El modo cómo se estructuran los mercados de trabajo, – y entre ellos, en particular, el mercado laboral profesional –,
2 depende de un conjunto de condiciones específicas que derivan tanto del sistema educativo como de las condiciones
3 generales de producción de las estrategias de los agentes: empresarios, Estado y trabajadores. El sistema público de
4 empleo y los sistemas formativos son sistemas articulados de instituciones que modifican la preparación, la distribución y
5 el empleo de la fuerza de trabajo.

6 Se opta por definir al mercado laboral, a partir de una concepción amplia, que intenta superar las limitaciones de los
7 enfoques economicistas. En este sentido, se entiende que, más allá de los supuestos de oferta y demanda de los agentes
8 sociales que coinciden en el mercado, éste se configura a partir de las estrategias y relaciones de poder entre los
9 diversos grupos sociales, de las estrategias de producción de valor de sujetos y objetos, de solidariedades y redes
10 preferenciales de empleo, de luchas simbólicas por la construcción de los grupos sociales.

11 En cuanto al sistema educativo, parece conveniente precisar que educación y formación estuvieron unidas hasta que la
12 Ilustración le dio prioridad al cultivo de la razón y la industrialización privilegió el sentido utilitario del
13 conocimiento; actualmente, se entiende por educación la transmisión de conocimientos y el desarrollo de la
14 personalidad; en tanto se refiere la formación a un conocimiento específico o especialización del saber, asociándolo,
15 especialmente, con el ámbito de las organizaciones, en particular las económicas y la actividad laboral. Ahora, las
16 organizaciones incorporan la formación como práctica colectiva, intercambiándose de este modo
17 conocimientos y experiencias en una red de cooperación externa. Por lo demás, los requerimientos en cuanto a los
18 contenidos concretos que recubren las nociones de racionalización de la organización del trabajo, educación, formación
19 calificación son ahora muy diferentes hoy de lo que eran hace veinte años.

(Texto adaptado de Ana María Pérez Rubio y Alcides Francisco Godano, III Congreso Latinoamericano de Sociología
del Trabajo, Buenos Aires, de 17-20 de Mayo del 2000).

QUESTÃO 47

Em "...éste se configura a partir de las estratégias..." (l. 08), pode-se afirmar que só há uma alternativa CORRETA para as seguintes afirmações acerca de "éste":

- a) É acentuado porque é um pronome substantivo, visto que substitui o substantivo "mercado".
- b) O acento agudo é característica do pronome demonstrativo em questão.
- c) É pronome demonstrativo indicativo de tempo, daí a acentuação gráfica.
- d) É pronome demonstrativo e indica uma enumeração de fatos por isso é acentuado graficamente.
- e) É pronome interrogativo indireto e, neste caso, é acentuado graficamente.

QUESTÃO 48

O único significado CORRETO de "laboral" conforme o contexto em "...el mercado laboral profesional..." (l. 01) é:

- a) laboratório.
- b) labor.
- c) trabalhista.
- d) direito.
- e) luta.

QUESTÃO 49

Assinale a afirmação INCORRETA sobre o texto:

- a) O sistema público de emprego e os sistemas de formação são articulados pelas instituições conforme as necessidades do mercado de trabalho.
- b) Empresa, Estado e trabalhadores são agentes envolvidos na estruturação do mercado de trabalho.
- c) Educação e formação profissional sempre caminharam juntas.
- d) Os autores optam por definir os mercados de trabalho a partir de uma concepção ampla que tenta separar as limitações dos enfoques economicistas.
- e) O mercado de trabalho se configura a partir das estratégias das relações de poder entre os diversos grupos sociais, das estratégias de produção de valor, das redes preferenciais de emprego, entre outros determinantes.

QUESTÃO 50

De acordo com o texto, é CORRETO afirmar que

- a) as organizações sempre oportunizam a prática acerca dos conhecimentos acadêmicos adquiridos.
- b) as noções de racionalização da organização do trabalho, educação, formação e qualificação são muito diferentes hoje do que eram há vinte anos.
- c) a função do mercado de trabalho é criar postos novos de trabalho.
- d) as organizações não exigem a necessidade de formação acadêmica, mas se preocupam por oferecer treinamento remunerado aos recém formados.
- e) não é interessante para o mercado criar estratégias de valor de pessoas e coisas, e muito menos acomodar as estratégias preferenciais da rede de empregos.

ANEXO 3
I 1 – Prova 2005 B

Espanhol

Com base nas idéias expressas no texto abaixo, assinale a **única alternativa correta** nas questões de 49 a 54.

Desde Rusia con dolor

1	En una edición de la revista New Yorker viene un desolador	
2	artículo sobre la situación actual de Rusia, firmado por	
3	Michael Specter. El título lo dice todo "The Devastation" y se	
4	centra particularmente sobre las lamentables condiciones de	
5	vida de la población. La población del país ha descendido de	
6	manera impresionante desde 1991 y las estimaciones más	
7	optimistas advierten que para el año 2050 la población habrá	
8	bajado a un tercio, otras más realistas anuncian que para	
9	entonces habrá descendido hasta la mitad. El autor destaca	
10	que ninguna de estas proyecciones toma en consideración el	
11	problema del sida, enfermedad que según el Banco Mundial	
12	tendría contagiados a 5 millones de rusos y que según	
13	proyecciones más pesimistas, pero no menos plausibles,	
14	debiera extenderse hasta los 15 millones de habitantes. Las esperanzas de vida para	
15	los rusos han decaído en forma alarmante. Un niño ruso hoy puede esperar vivir	
16	hasta los 58 años. Tendría más años por delante si hubiera nacido en Bangladesh.	
17		
18	Specter es un periodista médico y se ha especializado en reportear la emergencia	
19	del fenómeno del sida. Viajó por primera vez a Moscú en 1990 y a los pocos años se	
20	instaló allí asumiendo que los rusos con su nueva libertad y apertura tendrían un	
21	problema similar con el sida al que tuvieron los norteamericanos durante la década	
22	de Reagan. El principal problema de la situación rusa respecto de este tema es la	
23	total falta de políticas nacionales disponibles para precaver el fenómeno y la falta de	
24	conocimientos de la comunidad respecto de la enfermedad. Specter observa cómo	
25	en una de las naciones más educadas del mundo, con un nivel de alfabetización que	
26	supera el 90%, sólo dos tercios de la población sabían que el sida era ocasionado	
27	por el V.I.H., pero también creían que podía ser transmitido por un beso. La mayoría	
28	cree que se puede contagiar la enfermedad a través de la tos y tres cuartos de ésta,	
29	que el sida puede ser transmitido por los mosquitos.	

Términos y Condiciones de la información

© El Mercurio S.A.P

http://diario.elmercurio.com/2004/10/17/artes_y_letras/cronicas/noticias/CCF10CD9-98DD-4967-9A77-D8933740F3CE.htm?id={CCF10CD9-98DD-4967-9A77-D8933740F3CE}

ANEXO 20
I 2 – Gabarito da prova 2006

ESPANHOL	
47	A
48	C
49	C
50	B

ANEXO 21
I 2 – Prova 2004

ESPANHOL

Trabajar a gusto
Mejorar el clima laboral hace a las empresas más competitivas

"En la nueva empresa me pagan lo mismo que en la anterior, pero el ambiente de trabajo es mucho mejor". Esta aseveración no es raro oír a algunas personas que han cambiado de compañía por no haber encontrado un clima de trabajo adecuado. Según los especialistas en recursos humanos, en España el clima de trabajo, junto con la seguridad en el puesto laboral, es el factor que más se valora de un empleo. Un clima de trabajo inadecuado desmotiva a la plantilla, crea tensiones y afecta negativamente a la productividad y a la calidad del producto. Por ello, en los últimos años firmas especializadas en gestión de recursos humanos ofrecen un plan estratégico para perfeccionar el clima de trabajo de las empresas y hacerlas más competitivas.

"Por clima de trabajo debe entenderse el grado de entendimiento y compenetración que el personal tiene con los objetivos de la empresa, la dedicación y entusiasmo con el que acometen sus tareas y el nivel de innovación que aporta a la operativa empresarial", explica Juan Zabala, gerente de soporte técnico de Sema Group, una de las firmas especializadas en recursos humanos que más ha trabajado en este campo.

"El clima de trabajo – añade Zabala – es un concepto novedoso que hay que situar entre la cultura empresarial y el clima laboral, entendiendo a este último como el capítulo de relaciones estrictamente contractuales entre los trabajadores y la compañía".

Un clima de trabajo adecuado es aquel que es coherente con la actividad que está desarrollando la compañía en general o bien cada una de sus áreas. Zabala pone el ejemplo de que una empresa de publicidad no ha de tener el mismo clima de trabajo que un laboratorio farmacéutico. "En el primer caso – señala – existe una actividad puramente creativa que requiere flexibilidad de horarios, ambiente distendido y dosis de tensión en determinados momentos para acabar un proyecto de un día para otro. En un laboratorio, en cambio, se necesita un clima que favorezca la precisión y la tranquilidad. De la misma manera – agrega Zabala – dentro de una misma empresa no ha de haber un mismo clima en el departamento de marketing que en el financiero".

El plan estratégico para mejorar el clima de trabajo pasa por un estudio de las características generales de la empresa – tamaño, actividad, sector y tipo de propiedad – así como de la atmósfera de trabajo que se respira en cada uno de sus departamentos, medida a través del absentismo, movilidad laboral, escalas de remuneración, sistemas de motivación, estilo de dirección, comunicación entre las personas, horarios y factores como climatización, iluminación y comodidad. Muchas empresas – dicen Zabala – intentan modificar sólo el clima de trabajo, pero no siempre lo logran por falta de rigor.

Marisa de Prada – Montserrat Bovet - La Vanguardia

COM BASE NO TEXTO, MARCAR A ÚNICA ALTERNATIVA CORRETA NAS QUESTÕES DE
48 a 51

QUESTÃO 48

Podemos entender "Um clima de trabalho adequado" como

- (A) um salário maior com qualidade
- (B) a coerência com a atividade que está sendo desenvolvida
- (C) as relações e o clima laboral entre os trabalhadores
- (D) a precisão e a comprovação dos trabalhos
- (E) a modificação dos fatores na empresa

QUESTÃO 49

Os fatores mais valorizados em um emprego são

- (A) a beleza e a cultura empresarial
- (B) a gestão e o plano de trabalho
- (C) as tarefas e o nível de inovação
- (D) o entendimento e compenetração no trabalho
- (E) o clima de trabalho e a segurança

QUESTÃO 50

Um clima de trabalho inadequado gera

- (A) raiva, brigas, intrigas e falta de produtividade
- (B) desvalorização do trabalhador e mudanças de comportamento
- (C) tensões, afeta a produtividade e desmotiva o quadro de funcionários
- (D) inflexibilidade de horários, ambiente distendido e doses de tensão
- (E) atmosfera negativa, escalas de remuneração e sistemas de motivação

QUESTÃO 51

O vocábulo sublinhado em "... y hacerlas más competitivas". (1º parágrafo), se refere a

- (A) publicidades
- (B) gestões
- (C) qualidades de produtos
- (D) empresas
- (E) produtividades

ANEXO 26
I 3 – Prova 2005

ESPANHOL

Asegurar el éxito de las tropas de paz en Haití

La fuerza de paz desplegada en Haití por las Naciones Unidas es una gran oportunidad para América Latina, pero también implica riesgos que deben ser previstos.

Se trata de la primera fuerza de paz bajo conducción integral latinoamericana, integrada en su casi totalidad por Fuerzas Armadas de los países de la región. A cargo de la operación está un destacado diplomático chileno, que ha sido ministro en su país y lo ha representado ante España, la ONU y la Argentina, la que ha sido su último destino.

El mando de la fuerza militar está a cargo de un general brasileño secundado por una plana mayor integrada por militares argentinos, chilenos, uruguayos y de otros países de América Latina.

Políticamente, se trata de una experiencia diplomática y político-militar en la que los países de la región asumen el rol de resolver los problemas de la misma, sin el concurso directo de los Estados Unidos y Europa, que en este caso quedan en un segundo plano.

Pero el éxito de la misión deberá reducir algunos riesgos. El primero de ellos es relativo a la cantidad de efectivos: ¿es suficiente? Si bien se trata de situaciones diferentes, baste señalar que Irak tiene una población que prácticamente duplica a la de Haití, pero las fuerzas de la coalición desplegadas en aquel país son 24 veces más que las empeñadas por la fuerza de paz de Haití.

La experiencia de Irak muestra que uno de los fracasos centrales fue el no haber logrado constituir u organizar con eficacia y rapidez una fuerza militar y de seguridad locales.

Si se fracasa en la organización de las fuerzas de seguridad de Haití, los 6.500 hombres tendrán que actuar como policía directa para una población de 8 millones de habitantes. En este caso, cabe recordar que de dicha cantidad de efectivos pueden ser desplegados para dar seguridad aproximadamente 5.000, y aun asumiendo que estén en las calles por mitades, habría 2.500 hombres para dar seguridad a una población de 8 millones.

A ello hay que agregar el problema logístico. Las Fuerzas Armadas de América Latina no tienen capacidad para desplegarse como fuerzas de proyección fuera del país, como sí las tienen las de EE.UU. y, en menor medida, las que integran los demás países de la OTAN, siendo Gran Bretaña y Francia — y ahora también España — los que están desarrollando la mayor capacidad para actuar por tiempo prolongado fuera del propio país.

Cabe señalar que en la mayoría de las operaciones de paz en las cuales han participado fuerzas de América Latina — argentinos en la ex Yugoslavia y Chipre, brasileños en Timor Oriental, uruguayos en Angola y el Congo, etc. —, la mayor parte de las oportunidades las unidades logísticas — sanidad, transporte, etc. — eran de países como EE.UU., Francia y Gran Bretaña.

Es así como el éxito de la operación en Haití requerirá del compromiso logístico de países de este tipo y, en especial, de EE.UU.

ANEXO 23
I 2 – Gabarito da prova 2003

ESPANHOL									
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	E	B	E	D	D	A	C	B	C

ANEXO 24
I 3 – Prova 2006

ESPANHOL

El origen de los indios de Norteamérica

Los arqueólogos defienden la teoría de que los amerindios son descendientes de algunas tribus asiáticas que alcanzaron el continente americano a través de un gran puente de tierra que cruzaba el estrecho de Bering.

No obstante, antes de la llegada de Colón, esos indios sabían quiénes eran, se designaban "los seres humanos" y se consideraban los primeros habitantes, no unos exploradores que emigraron de Asia. Además, tenían sus propias creencias respecto de su origen.

El libro *An Indian Winter* (Invierno Indio), de Russell Freedman, muestra que los mandan, tribu que vivía cerca de la parte alta del río Misuri, creían que el Primer Hombre fue un espíritu poderoso, un ser divino. Había sido creado en el pasado remoto por el Señor de la Vida, el creador de todas las cosas, para ser mediador entre los seres humanos comunes y los incontables dioses, o espíritus que habitaban el universo. Creían, asimismo, en un espíritu maléfico que tenía una gran influencia sobre los seres humanos, pero no era tan poderoso como el Señor de la Vida o el Primer Hombre.

En su libro *The Mythology of North America* (Mitología de Norteamérica), John Bierhorst relata que antes de que hubiera clanes, se decía que los osages vagaban de un lugar a otro en una condición sin ley ni orden y que, según la tradición, en aquellos tiempos primitivos unos pensadores llamados Pequeños Viejos formularon la teoría de que un silencioso poder creativo llena el cielo y la tierra y mantiene moviéndose en un perfecto orden a las estrellas, la luna y el sol. Lo llamaban *Wakóna* (poder misterioso) o *Eáwawonaka* (hacedor de nuestro ser).

Los zuñis, los siux y los lakotas, tribus del oeste, creen algo parecido.

Los winnebagos también tienen un mito sobre la creación en el que interviene el "Creador de la tierra". El relato dice: "Él deseó la luz, y se hizo la luz [...]. Entonces volvió a pensar y deseó la tierra, y llegó a existir esta tierra".

Sin embargo, se sabe que las civilizaciones más antiguas surgieron en Oriente, Asia y las regiones inmediatas a ella de Europa y África, entre ellas la civilización hebrea, cuyos relatos sobre el origen del hombre incluyen la existencia de un creador.

Parece ser bien creíble la hipótesis defendida por los arqueólogos.

(Adaptación de R. N. de Moraes basada en el texto "Los amerindios – el fin de una era" publicado por INTERNATIONAL BIBLE STUDENTS ASSOCIATION)

En base al texto, elija la opción adecuada para cada cuestión.

46- Lea las siguientes afirmaciones:

- I. El texto se muestra desfavorable a la hipótesis de la existencia de un gran puente de tierra a través del estrecho de Bering.
- II. En las creencias de los amerindios hay mención a una figura conocida por el mundo europeo como diablo.
- III. La palabra "Colón", del 2º párrafo, es una referencia a uno de los exploradores que emigraron de Asia.

Señale la alternativa que presenta sólo afirmación(es) verdadera(s)

- a) I y II
- b) II y III
- c) I

- d) II
- e) III

47- En el 3º párrafo se puede, manteniendo las relaciones lógicas del texto, sustituir la palabra "asimismo" por

- a) por ende
- b) por tanto
- c) es decir
- d) además
- e) sin embargo

48- En "... muestra que los mandan, tribu que vivía cerca de la parte alta del río Misuri, ...", lo subrayado tiene la función de explicar algo dicho anteriormente, denotando lo mismo. La alternativa en la que el fragmento destacado ejerce esa misma función

- a) "...esos indios sabían quiénes eran, se designaban 'los seres humanos', ..." (2º párrafo)
- b) "El libro *An Indian Winter* (Invierno Indio), de Russell Freedman, ..." (3º párrafo)
- c) "...surgieron en Oriente, Asia y las regiones inmediatas a ella de Europa y África, ..." (8º párrafo)
- d) "...entre ellas la civilización hebrea, cuyos relatos sobre el origen del hombre incluyen la existencia de un creador." (8º párrafo)
- e) "Los zuñis, los siux y los lakotas, tribus del Oeste, creen algo parecido." (6º párrafo)

49- En una de las alternativas la palabra destacada corresponde al significado que aparece entre paréntesis.

- a) "...entre ellas la civilización hebrea, ..." (Europa y África) – 8º párrafo
- b) "...cuyos relatos sobre el origen del hombre..." (de las civilizaciones más antiguas) – 8º párrafo
- c) "Además, tenían sus propias creencias respecto de su origen." (exploradores) – 2º párrafo
- d) "Lo llamaban *Wakóna*..." (el sol) – 5º párrafo
- e) "...Oriente, Asia y las regiones inmediatas a ella de Europa y África, ..." (Asia) – 8º párrafo

50- El texto afirma en el último párrafo que la hipótesis defendida por los arqueólogos es bien creíble. Eso se debe supuestamente a que

- a) las civilizaciones más antiguas hayan surgido en Oriente.
- b) los arqueólogos afirmen haber existido un gran puente de tierra que cruzaba el estrecho de Bering.
- c) coincidan básicamente las creencias de los amerindios y los judíos, una antigua civilización de Asia.
- d) las diferentes tribus de Norteamérica compartan creencias semejantes.
- e) los amerindios se designaran "los seres humanos".

LEA ATENTAMENTE EL TEXTO **Asegurar el éxito de las tropas de paz en Haití** Y ELIJA LA OPCIÓN ADECUADA PARA CADA CUESTIÓN

46. Respecto de la fuerza de paz desplegada en Haití por las Naciones Unidas, es opinión de Rosendo Fraga que

- a) ésta es la mejor ocasión para que América Latina realice una exitosa operación con total independencia de los EE.UU. y Europa.
- b) no se puede prescindir, para el éxito de la misión en Haití, del apoyo estratégico de EE.UU. y Europa
- c) en caso de que sucedan situaciones adversas, la relación entre efectivos enviados a Haití y la población del país es adecuada
- d) los países latinoamericanos disponen de los medios necesarios que permiten a sus ejércitos cumplir la misión en Haití en las mejores condiciones de eficacia
- e) la experiencia de EE.UU. en Irak demuestra que lo importante en situaciones de ese tipo es evitar la reorganización de efectivos policíacos locales

47. La alternativa que presenta fragmento del texto cuya información está relacionada con uno de los riesgos previstos por el autor para la misión de paz en Haití

- a) " La fuerza de paz desplegada en Haití por las Naciones Unidas es una gran oportunidad para América Latina,..."
- b) "El mando de la fuerza militar está a cargo de un general brasileño secundado por una plana integrada por militares argentinos, chilenos, uruguayos y de otros países de América Latina."
- c) " A cargo de la operación está un destacado diplomático chileno,..."
- d) " ..., siendo Gran Bretaña y Francia — y ahora también España— los que están desarrollando la mayor capacidad para actuar por tiempo prolongado fuera del propio país."
- e) "Pero el éxito de la misión deberá reducir algunos riesgos."

48. La alternativa correcta de acuerdo con las afirmaciones obtenidas en el texto

- a) Antes de irse a Haití el encargado de la operación de paz en ese país tuvo como última ocupación representar a su patria en el continente europeo.
- b) Es la primera actuación de tropas de América Latina en fuerzas de paz de la ONU.
- c) Las fuerzas de paz enviadas a Haití no se componen únicamente de efectivos latinoamericanos.
- d) Sólo las Fuerzas Armadas de EE.UU. tienen capacidad para actuar por tiempo prolongado fuera del propio país.
- e) Con relación a la población local, el número de hombres enviados por la ONU a Haití equivale, en la debida proporción, a los enviados por la coalición a Irak.

49. En: "A ello hay que agregar el problema logístico.", el pronombre "ello" significa

- a) el hecho de que la población de Haití sea la mitad de la de Irak
- b) los fracasos de la fuerza de coalición en Irak
- c) la insuficiencia de efectivos enviados a Haití por la ONU en caso de que fracase la organización de fuerzas de seguridad locales
- d) Las Fuerzas Armadas de América Latina no tienen capacidad para desplegarse como fuerzas de proyección fuera del país
- e) el hecho de que los países latinoamericanos tengan que resolver los problemas diplomáticos y político-militares de su propia región

49. O trecho abaixo que **NÃO** traz informação diretamente relacionada com a idéia sintetizada pelo título do texto é

- (A) "La población del país ha descendido de manera impresionante desde 1991 y las estimaciones más optimistas advierten que para el año 2050 la población habrá bajado a un tercio..."
- (B) "Las esperanzas de vida para los rusos han decaído en forma alarmante".
- (C) "...ninguna de estas proyecciones toma en consideración el problema del sida, enfermedad que según el Banco Mundial tendría contagiados a 5 millones de rusos".
- (D) "Specter es un periodista médico y se ha especializado en reportear la emergencia del fenómeno del sida".
- (E) "Un niño ruso (...) tendría más años por delante si hubiera nacido en Bangladesh".

50. O principal objetivo do texto é

- (A) mostrar que a AIDS é o grande problema atual do povo russo.
- (B) destacar o alto nível de alfabetização desse povo.
- (C) mostrar que o problema atual da AIDS na Rússia se assemelha ao tido pelos americanos durante a década de Reagan.
- (D) mostrar que a maioria da população russa, mesmo muito educada, acredita que a AIDS pode ser transmitida por mosquitos.
- (E) mostrar a atual qualidade de vida dos russos.

51. Com respeito ao conhecimento do povo russo sobre a AIDS, depreende-se que

- (A) menos da metade da população possui informação sobre a AIDS e o HIV.
- (B) uma pequena parte da população acredita que pode ser contaminada por um beijo.
- (C) um terço de sua população não relaciona HIV com AIDS.
- (D) poucos russos crêem que a AIDS pode ser uma doença transmitida por via aérea.
- (E) um grupo inexpressivo da população admite uma relação de contágio entre a AIDS e certos insetos.

52. Leia os enunciados abaixo:

- I - As projeções de diminuição da população russa apresentadas no texto têm como base, entre outras coisas, o grande número de doentes com AIDS.
- II - As projeções indicam que nos próximos anos triplicará a população russa contaminada pela AIDS.
- III - Existe a estimativa de que o número dos atuais contaminados pelo HIV na Rússia seja bem superior aos dados apresentados pelo Banco Mundial.

Em relação às idéias desenvolvidas no texto, está **correto somente** o que se afirma em

- (A) I
- (B) III
- (C) I e III
- (D) II
- (E) I e II

53. O trecho "proyecciones más pesimistas, pero no menos plausibles" significa

- (A) projeções mais favoráveis, porém sem possibilidade de serem aceitas.
- (B) projeções mais negativas, porém inaceitáveis.
- (C) projeções mais favoráveis, porém podem ser admitidas.
- (D) projeções mais negativas, porém com possibilidade de serem admitidas.
- (E) projeções mais desfavoráveis, porém sem possibilidade de serem consideradas.

54. Nos trechos abaixo, a alternativa em que o termo destacado faz referência no texto à expressão entre parênteses é

- (A) "... y **que** según proyecciones más pesimistas, pero no menos plausibles debiera extenderse hasta los ..." (enfermedad) – linhas 12, 13 e 14
- (B) "... a los pocos años se instaló **allí** asumiendo ..." (Bangladesh) – linhas 19 e 20
- (C) "... asumiendo que los rusos con **su** nueva libertad y apertura ..." (de Specter) – linha 20
- (D) "El principal problema de la situación rusa respecto de **este tema** es la total falta de políticas nacionales ..." (La disminución de la población rusa) – linhas 22 e 23
- (E) "...una de las naciones más educadas del mundo, con nivel de alfabetización **que** supera el 90%, ..." (mundo) – linhas 25 e 26

50. La única alternativa en la que la expresión presentada entre paréntesis corresponde al contenido de lo señalado en el fragmento

- a) " El primero de **ellos** es relativo a la ..." (efectivos) – 5º párrafo
- b) "..., que ha sido ministro en su país y **lo** ha representado en España,..." (destacado diplomático chileno) – 2º párrafo
- c) "..., pero las fuerzas de coalición desplegadas en **aquel país** son 24 veces más que las..." (Estados Unidos) – 5º párrafo
- d) "Políticamente, se trata de una experiencia diplomática y político-militar en la que los países de la región asumen el rol de resolver los problemas de la **misma**,..." (experiencia diplomática y político-militar) – 4º párrafo
- e) "Es así como el éxito de la operación en Haití requerirá del compromiso logístico de países **de este tipo** y, en especial, de EE.UU." (como Gran Bretaña y Francia) – 10º párrafo

ANEXO 27
I 3 – Gabarito da prova 2005

ESPANHOL	
46.	B
47.	D
48.	C
49.	C
50.	E

ANEXO 28
I 3 – Prova 2004

ESPANHOL

LEA ATENTAMENTE EL TEXTO:

ENCONTRADAS LAS PISTAS DEL SEXO GENÉTICO

¿Por qué nos sentimos hombres o mujeres? Hace algunos años se creía que la respuesta se encontraba en los niveles hormonales. Sin embargo, parece que la clave está en la actividad genética que se produce en el embrión antes de que se formen los órganos sexuales. Un estudio indica que para las féminas se ponen en marcha 36 genes mientras que para los varones son 18 los que actúan.

“Es una indicación de las diferencias en una etapa muy temprana”, explica el doctor Eric Vilain, de la Universidad de California, Los Ángeles. No obstante, en fases posteriores, otros factores también resultarán determinantes. “**Los genes, las hormonas y el ambiente** ejercen una influencia en el desarrollo sexual del cerebro”, explican los autores.

Esta nueva aproximación, publicada en “Molecular Brain Research”, muestra cómo **inciden las influencias genéticas antes de que los órganos sexuales estén formados** y que los niveles de hormonas estén presentes. Y es el primer estudio en establecer cuántas diferencias genéticas existen. Un punto de vista contrario al creado en los años setenta, que establece que son las hormonas, estrógenos y testosterona, las únicas responsables.

Para analizar si las influencias genéticas determinan las variaciones en el cerebro, los científicos estadounidenses realizaron una serie de pruebas sobre embriones de ratones, antes de que se formaran sus órganos sexuales. Los resultados obtenidos evidenciaron la presencia de **54 genes producidos en cantidades diferentes**, de los que 18 fueron generados a un nivel alto en los cerebros de los machos, en comparación con 36 en los de las hembras.

Según la investigación, esta diferencia se materializa, por ejemplo, en la **distinta anatomía y en el modo de funcionamiento** de los cerebros masculino y femenino. En este sentido, los hemisferios del cerebro resultaron ser más simétricos en las hembras que en los machos. Según Vilain, la simetría podría mejorar la comunicación entre ambos lados cerebrales, lo que podría llevar a mejorar la expresividad. “Esta diferencia anatómica podría explicar por que las mujeres pueden articular a veces sus sentimientos de modo más sencillo que los hombres”, afirma.

“Estos descubrimientos aportan credibilidad a la idea de que ser transexual, sentir que uno ha nacido en un cuerpo de sexo incorrecto, es un estado mental”, concluyen los autores. Es decir, personas que nacen con un cuerpo que no corresponde con su cerebro, que es el que establece el género.

(www.elmundosalud.com- biociencia-2003.10.21)

AHORA, ELIJA LA OPCIÓN ADECUADA PARA CADA CUESTIÓN

46- En “...,que son las hormonas, estrógenos y testosterona, ...”, el fragmento subrayado aclara o precisa el significado de una expresión anterior, en este caso, la palabra **hormonas**. La alternativa en que el fragmento en negrita se usa con ese mismo fin en el texto

- a) "Según la investigación, **esta diferencia se materializa, ...**"
- b) " 'Estos descubrimientos aportan credibilidad a la idea de que ser transexual, **sentir que uno ha nacido en cuerpo de sexo incorrecto,...**' "
- c) " 'Es una indicación de las diferencias en una etapa muy temprana', **explica el doctor Eric Vilain,...**' "
- d) "..., los científicos estadounidenses realizaron una serie de pruebas sobre embriones de ratones, **antes de que se formaran sus órganos sexuales.**' "
- e) "Para analizar si las influencias genéticas determinan las variaciones en el cerebro, **los científicos estadounidenses realizaron una serie de pruebas sobre embriones de ratones,...**' "

47- La alternativa en la que la expresión entre paréntesis corresponde a la referencia textual establecida por la palabra en negrita

- a) "..., **que** establece que son las hormonas,..." (punto de vista de los años setenta)
- b) "Sin embargo, parece que la clave está en la actividad genética **que** se produce en el embrión..." (clave)
- c) "...sobre embriones de ratones, antes de que se formaran **sus** órganos sexuales." (serie de pruebas)
- d) "...con un cuerpo **que** no corresponde con su cerebro. " (estado mental)
- e) "...con un cuerpo que no corresponde con su cerebro, **que** es el que establece el género." (cuerpo)

48- La alternativa que presenta fragmento que **no** trae idea relacionada con lo novedoso aportado por el texto

- a) " 'Los genes, las hormonas y **el ambiente** ejercen una influencia en el desarrollo sexual del cerebro', explican los autores."
- b) "Un estudio indica que para las **fémias** se ponen en marcha 36 genes mientras que para los varones son 18 los que actúan."
- c) "Es una indicación de las diferencias en una etapa muy temprana."
- d) "Es decir, personas que nacen con un cuerpo que no corresponde con su cerebro, **que** es el que establece el género."
- e) "..., **que** establece que son las hormonas, estrógenos y testosterona, las únicas responsables."

49- La alternativa en la que el contenido del fragmento **no** presenta relación con lo sexualmente enfocado por el texto

- a) "...su **cerebro**, que es el que establece el género."
- b) "...el desarrollo sexual del cerebro, ..."
- c) "...antes de que se formen los **órganos sexuales.**"
- d) " ... ser transexual (...) es un estado mental."
- e) "¿ Por qué nos sentimos hombres o mujeres?"

50- La alternativa en la que se sustituye la expresión subrayada en "..., concluyen los autores, Es decir, personas que nacen con un cuerpo que no corresponde con su cerebro, que es el que establece el género.", y **no** se mantiene la misma relación textual establecida por ella

- a) "..., concluyen los autores. **Es más**, personas que..."
- b) "..., concluyen los autores. **Esto es**, personas que..."
- c) "..., concluyen los autores. **A saber**, personas que..."
- d) "..., concluyen los autores. **O sea**, personas que..."
- e) "..., concluyen los autores. **Vale decir**, personas que..."

ANEXO 29
I 3 – Gabarito da prova 2004

ESPANHOL	
46.	B
47.	A
48.	E
49.	C
50.	A

ANEXO 30
I 3 – Prova 2002

ESPANHOL

LOTOS QUE SE LIMPIAN A SÍ MISMOS

¿ Por qué está siempre tan limpio el loto, considerado sagrado por las religiones orientales durante largo tiempo? Unos científicos alemanes afirman haber descubierto la respuesta a esta pregunta, que ha intrigado a los biólogos durante siglos. “ Por mucho tiempo se ha sabido que las superficies de esta planta repelen el agua – comentan los científicos W. Barthlott y C. Neinhuis - . Sin embargo, la facultad de limpiarse a sí misma [...] se había pasado totalmente por alto.” Como se explica en el diario *The Sunday Times of India*, “las gotitas de agua que se deslizan por las hojas del loto se llevan las partículas contaminantes, limpiando así la superficie a la perfección”. Pero esto no se debe a que sea lisa. Vista al microscopio, la superficie de las hojas es áspera y está llena de “abultamientos, arrugas y nudos [...] convexos o con forma de cúpula, que hacen que el agua se escurra”. Otro factor que contribuye es la naturaleza hidrófuga o impermeable de los cristaloides de cera que revisten la planta. Los investigadores dicen que este “efecto del loto” reduce radicalmente la adherencia de las partículas de agua y polvo, y que además la planta puede regenerar la cera a pesar de encontrarse en condiciones ambientales adversas. Mencionan que por esta razón la eficacia natural del loto es muy superior a la de las pinturas y detergentes impermeables producidos por el hombre.

(¡ Despertad! 8 de enero de 2001)

LEA ATENTAMENTE EL TEXTO “LOTOS QUE SE LIMPIAN A SÍ MISMOS” Y ELIJA LA OPCIÓN ADECUADA A CADA CUESTIÓN

46 En la cohesión del texto, la expresión “esta razón”, del último enunciado significa:

- a) la capacidad de renovación de los cristaloides de cera del loto
- b) la naturaleza hidrófuga de los cristaloides de cera del loto
- c) la naturaleza impermeable de los cristaloides de cera del loto
- d) la capacidad de reducción radical en la adherencia de las partículas de polvo y agua
- e) el que la cera revista la planta

47- En: " Sin embargo, la facultad de limpiarse a sí misma [...] se había pasado totalmente por alto. ", el fragmento subrayado tiene el siguiente sentido:

- a) había estado totalmente en destaque
- b) había sido totalmente omitida
- c) había sido totalmente investigada
- d) se la conocía a medias
- e) había siempre llamado la atención de los investigadores

48- Señale la opción en la que la expresión destacada establece la misma relación textual establecida por la palabra "pero" en " Pero esto no se debe a que sea lisa."

- a) " Como se explica en el diario *The Sunday Times of India*, ...
- b) ... y que además la planta puede regenerar la cera..."
- c) " Sin embargo, la facultad de limpiarse a sí misma[...]se había pasado totalmente por alto."
- d) "...y que además la planta puede regenerar la cera..."
- e) "...limpiando así la superficie a la perfección."

49- El texto dice que:

- a) los cristaloides de cera de las hojas del loto no evitan filtraciones
- b) condiciones climáticas desfavorables perjudican la renovación de los cristaloides de cera que revisten la planta
- c) las hojas de la planta presentan poca nudosidad
- d) el que la superficie de la planta repela el agua no ha sido un hallazgo de los científicos W. Barthlott y C. Neinhuis
- e) el loto nunca ha sido algo venerable por alguna relación con lo divino

50- La opción que sustituye, manteniendo el mismo sentido del texto, el fragmento destacado en " ... y que además la planta puede regenerar la cera a pesar de encontrarse en condiciones ambientales adversas."

- a) "... y que además la planta puede regenerar la cera puesto que se encuentra en condiciones ambientales adversas."
- b) "... y que además la planta puede regenerar la cera pues que se encuentra en condiciones ambientales adversas."
- c) "... y que además la planta puede regenerar la cera aunque se encuentre en condiciones ambientales adversas."
- d) "... y que además la planta puede regenerar la cera con tal que se encuentre en condiciones ambientales adversas."
- e) "... y que además la planta puede regenerar la cera a condición de que se encuentre en condiciones ambientales adversas"

ANEXO 31
I 3 – Gabarito da prova 2002 [?]

ESPANHOL	
46.	E
47.	B
48.	A
49.	B
50.	C

ANEXO 32
I 3 – Prova 2001

AS QUESTÕES DE NÚMERO 46 A 50 SÃO DE ESPANHOL E SE BASEIAM NO TEXTO ABAIXO

CONTAMINACIÓN DEL AGUA

El agua es el líquido con mayor poder disolvente, posee una gran capacidad calórica; es decir, sin provocar demasiadas variaciones en su propia temperatura, absorbe bastante calor.

Las fuentes de agua de que disponemos son: el agua de lluvia, de ríos, de lagos, de mares y aguas subterráneas; se encuentra en muchas rocas y piedras durísimas y se halla en la atmósfera en forma de nubes o nieblas.

En el cuerpo del ser humano, animales y plantas, el agua forma prácticamente los dos tercios o los tres cuartos (a veces más) de su peso total.

El agua es el elemento vital para la alimentación, higiene y actividades del ser humano, la agricultura y la industria. Por esto, las exigencias higiénicas son más rigurosas con respecto a las aguas destinadas al consumo de la población, exigencias que están siendo cada vez menos satisfechas, por su contaminación, lo que reduce la cantidad y calidad del agua disponible, como también de sus fuentes naturales.

Los ríos y los lagos se contaminan porque en ellos son vertidos los productos de desecho de las áreas urbanas y de las industrias.

El agua potable, para ser usada para fines alimenticios, debe estar totalmente limpia, ser insípida, inodora e incolora, y tener una temperatura aproximada de 15° C; no debe contener bacterias, virus, parásitos u otros gérmenes patógenos que provoquen enfermedades, tales como la fiebre tifoidea, la fiebre paratifoidea, diarreas, hepatitis, etc.; además, el agua potable no debe exceder en cantidades de sustancias minerales mayores de los límites establecidos.

El agua que nos proporciona, en sus distintas formas, la Naturaleza, no reúne los requisitos exigidos para ser consumida por el ser humano. Para lograr la calidad de potable se realiza una destilación u otros procesos de purificación.

(Contaminación del agua: fragmento – El gran saber Larousse, Ciencias naturales: Geología 11, páginas 120 y 121 –Editorial Lord Cochrane S.A, Chile)

LEA ATENTAMENTE EL FRAGMENTO DEL TEXTO "CONTAMINACIÓN DEL AGUA" Y ELIJA LA OPCIÓN ADECUADA PARA CADA CUESTIÓN.

- 46.** En base al sentido del texto, señale la opción en la que la expresión entre paréntesis **no** corresponde al significado de la palabra o fragmento subrayado.
- a) 6º párrafo: "El agua potable no debe exceder..."(que se puede beber)
 - b) 6º párrafo: "...debe estar totalmente limpia, ser insípida..."(no carecer de sabor)
 - c) 6º párrafo: "...debe estar totalmente limpia, ser insípida, inodora e..."(no tener olor)
 - d) 4º párrafo: "...lo que reduce la cantidad y calidad del agua disponible..."(que se puede utilizar)
 - e) 6º párrafo: "...debe estar totalmente limpia, ser insípida, inodora e incolora..."(no poseer color)
- 47.** El texto dice que
- a) entre las fuentes de agua disponible se excluyen las aguas pluviales
 - b) el estar compuesto en la totalidad de su masa corpórea por aproximadamente un 66% de agua es característica exclusiva del hombre
 - c) el agua potable no debe tener sustancias minerales
 - d) se puede también encontrar agua en la masa de aire que rodea a la tierra
 - e) la capacidad calórica del agua se debe a su poder disolvente
- 48.** Señale la opción que trae texto con igual contenido del 5º párrafo: " Los ríos y los lagos se contaminan porque en ellos son vertidos los productos de desecho de las áreas urbanas y de las industrias."
- a) Los ríos y los lagos se contaminan por ello son vertidos los productos de desecho de las áreas urbanas y de las industrias en ellos.
 - b) En virtud de la contaminación de los ríos y lagos se echan en ellos residuos de industrias y áreas urbanas.
 - c) En virtud de que se echen en los ríos y lagos desechos de ciudades y de industrias, aquéllos se contaminan.
 - d) La causa de la contaminación de industrias y ciudades se debe a los ríos y a los lagos.
 - e) Aunque se viertan en los ríos y lagos residuos provenientes de industrias y ciudades, éstas se contaminan
- 49.** La opción que sustituye, manteniendo el mismo sentido del texto, la palabra subrayada en: "...; además, el agua potable no debe exceder en cantidades de sustancias..."(6º párrafo)
- a) "...; **es decir**, el agua potable no debe exceder en cantidades de sustancias..."
 - b) "...; **por ello** el agua potable no debe exceder en cantidades de sustancias..."
 - c) "...; **por lo tanto**, el agua potable no debe exceder en cantidades de sustancias..."
 - d) "...; el agua potable **también** no debe exceder en cantidades de sustancias..."
 - e) "...; **por ende**, el agua potable no debe exceder en cantidades de sustancias..."
- 50.** En una de las alternativas el monosílabo señalado **no** se refiere al significado de la palabra *agua*.
- a) 4º párrafo: "...; como también de sus fuentes naturales."
 - b) 1º párrafo: "...; sin provocar demasiadas variaciones en su propia temperatura..."
 - c) 4º párrafo: "...; por su contaminación..."
 - d) 7º párrafo: "... que nos proporciona..."
 - e) 3º párrafo: "... de su peso total."

ANEXO 33
I 3 – Gabarito da prova 2001

QUESTÕES DE 46 – 50
ESPANHOL

46.	B
47.	D
48.	C
49.	D
50.	E

ANEXO 34
I 3 – Prova 2000

AS QUESTÕES DE NÚMERO 46 A 50 SÃO DE ESPANHOL E SE BASEIAM NO TEXTO ABAIXO

POMPEYA
DONDE EL TIEMPO SE DETUVO

Cocinas con sartenes en el fogón, tiendas bien surtidas, fuentes sin agua, calles intactas, todo en su estado original, en una ciudad sin habitantes, vacía y desierta. Nos referimos a Pompeya, donde da la impresión de que el tiempo se detuvo.

Todo se conserva tal como estaba en aquel día catastrófico de hace más de mil novecientos años cuando el monte Vesubio, volcán cercano al golfo de Nápoles, entró en erupción, sepultando bajo ceniza y lava a Pompeya, Herculano, Stabiae y las tierras aledañas.

"Los antiguos - dice el libro Pompei (Pompeya) - solo tenían una idea vaga de la naturaleza volcánica del Vesubio y estaban acostumbrados a considerarlo una montaña verde con bellos viñedos intercalados en la espesura." Pero el 24 de agosto del año 79 E.C., tras un silencio de muchos años, despertó con una tremenda explosión.

El volcán proyectó una columna de gas, lava y detritos que oscureció el cielo y originó una terrible lluvia de ceniza y lapilli (pequeñas piedras volcánicas).[...]

Los aproximadamente quince mil habitantes de Pompeya tuvieron distintas reacciones. Solo los que huyeron de inmediato lograron salvarse. Hubo algunos que no quisieron abandonar su casa y sus pertenencias, de modo que se quedaron en ella, con la esperanza de escapar del peligro. Otros, preocupados por salvar sus objetos de valor, tardaron tanto en decidirse a huir que murieron aplastados por el techo de su casa, que cedió bajo el peso de las cenizas. Un ejemplo de ello es el de la propietaria de la "casa del Fauno", quien al parecer se resistía a abandonar sus riquezas. [...] Otros murieron asfixiados por los gases tóxicos que se esparcían por todas partes.

Quienes titubearon finalmente tuvieron que huir para salvar la vida, caminando sobre la capa de ceniza volcánica que se había formado mientras tanto. Quedaron allá donde se desplomaron como consecuencia de las inhalaciones letales, y la persistente lluvia de ceniza fina que los cubrió.

(Fragmento: ¡Despertad!, Septiembre, 1996: 23 - 25)

LEA ATENTAMENTE EL FRAGMENTO DEL TEXTO "POMPEYA: DONDE EL TIEMPO SE DETUVO" Y ELIJA LA OPCIÓN ADECUADA PARA CADA CUESTIÓN

45 La palabra subrayada en "Hubo algunos que no quisieron abandonar su casa..." (5° párrafo) puede, manteniéndose el mismo sentido del texto, sustituirse por

- a) existieron
- b) hicieron
- c) titubearon
- d) tuvieron
- e) quedaron

46 Según el texto, la propietaria de la "casa del Fauno" estuvo entre

- a) los que de inmediato se apartaron con celeridad de Pompeya
- b) los que no queriendo abandonar su casa y sus objetos de valor se mantuvieron en la propiedad con esperanza de escapar del peligro
- c) los que queriendo primero salvar sus pertenencias tomaron demasiado tarde la decisión de huir y acabaron aplastados por su propio hogar
- d) los que quedando en su casa después dudaron de la esperanza de escapar del peligro allí y huyeron para salvar la vida caminando sobre la ceniza, pero sin éxito
- e) los que perecieron por asfixia

47 En - "Pero el 24 de agosto del año 79 E.C.,..." (3° párrafo) -, la palabra "Pero" establece cierto tipo de relación entre el enunciado encabezado por ella y el anterior. Elija la opción en que la expresión podrá sustituir la palabra "Pero" y mantener ese mismo tipo de relación

- a) O sea
- b) Por ende
- c) Asimismo
- d) Sin embargo
- e) Incluso

48 El fragmento del texto "POMPEYA: DONDE EL TIEMPO SE DETUVO" es suficiente para que se afirme que

- a) la erupción del Vesubio afectó únicamente a los pompeyanos
- b) perecieron todos los habitantes de Pompeya
- c) desconociendo la esencia del monte, los antiguos lo solían tener más bien como un lugar apacible
- d) los habitantes de la región afectada tenían al Vesubio como una amenaza constante
- e) la lava consumió todo lo que había en Pompeya

49 El mismo uso gramatical de la palabra "bajo" - en "..., sepultando bajo ceniza y lava a Pompeya,..." (2° párrafo) y "..., que cedió bajo el peso de las cenizas." (5° párrafo) se encuentra en

- a) Mientras algunos alcanzan puestos superiores, bajo es el puesto que busco
- b) Bajo los dos peldaños y alcanzo el nivel deseado.
- c) Tras años de bajo desempeño, se ha alejado de sus funciones al director de la escuela.
- d) El resultado habrá que considerarlo bajo.
- e) Bajo las condiciones impuestas es imposible seguir luchando.

ANEXO 35
I 4 – Prova 2005

ESPAÑHOL

Las cuestiones de números 46 y 47 deberán ser contestadas con base en el **TEXTO I** y las de número 48 y 49, con base en el **TEXTO II**. La cuestión de número 05 deberá ser contestada con base en **LOS DOS** textos.

TEXTO I



Borges lanza un aceite de oliva extra, el Coupage de Ferran Adrià

Ferran Adrià, el prestigioso cocinero del Restaurante El Bulli, ha seleccionado las mejores variedades de aceitunas para crear este aceite de oliva virgen extra de la máxima calidad, deliciosamente suave y equilibrado.

Borges comercializa este aceite de oliva virgen extra a un precio excepcional. Se presenta en botella de plástico de 1 litro de capacidad tintada en verde, para proteger el aceite de su principal enemigo: la luz.

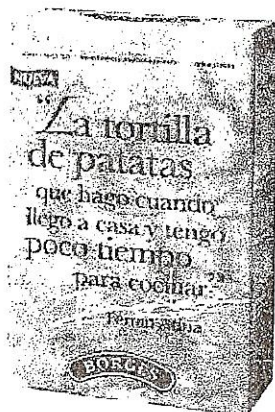
Ferran Adrià nos recomienda utilizar este exquisito aceite en ensaladas y verduras, aunque está delicioso con todo tipo de alimentos.

Colectado de www.borges.es

46. Según el texto, el aceite de oliva virgen extra tiene un precio excepcional. Eso quiere decir que el aceite Coupage...
- a) Está caro.
 - b) Está barato.
 - c) Combina la calidad a un precio justo.
 - d) Está fuera de los máximos poderes de compra.
47. Ferran Adrià recomienda el uso del exquisito aceite Coupage:
- a) Principalmente en ensaladas y alimentos.
 - b) En todos los tipos de verduras.
 - c) En ensaladas y verduras, apenas.
 - d) En ensaladas, verduras y todo tipo de alimentos.

TEXTO II

GRUPO BORGES presenta “La tortilla de patatas que hago cuando llego a casa y tengo poco tiempo para cocinar” de Ferran Adrià.



La pasión de Ferran Adrià por hacer llegar al gran público innovaciones prácticas, sanas y muy sabrosas, le ha impulsado a crear de la mano de Borges una tortilla de patatas tan fácil y rápida de hacer como rica de comer. Y que como su nombre indica es la que él mismo prepara cuando tiene poco tiempo para cocinar.

Muy probablemente cuando vayamos a la compra acabaremos preguntando por “la tortilla de patatas de Ferran Adrià”, para abreviar, porque con 16 palabras su nombre parece más un título de un libro de cocina de éxito, que el nombre de un nuevo producto. Pero que demuestra hasta dónde llega la originalidad y la creatividad de uno de los cocineros más importantes del mundo que, con este guiño divertido, quiere llamar nuestra atención e invitarnos a comer bien incluso cuando no disponemos de tiempo.

Porque en tan sólo 5 minutos y siguiendo cuatro pasos sencillísimos, que nos desvela el autor, se puede hacer y disfrutar el delicioso sabor casero de la tortilla tradicional, con el singular toque de Ferran Adrià y la excepcional calidad Borges.

Colectado de www.borges.es

48. El nombre la tortilla de patatas tiene 16 palabras porque:

- a) Es el título del libro de cocina sobre tortillas de patatas que Ferran Adrià está escribiendo.
- b) Hasta en el título de su tortilla de patatas el cocinero muestra lo original y creativo que es.
- c) Ferran Adrià ha decidido utilizar un viejo y divertido gruño que creó para su Restaurante El Bulli.
- d) El espacio del paquete era muy largo y por eso lo ha aprovechado mucho.

49. La expresión “La tortilla de patatas que hago cuando llego a casa y tengo poco tiempo para cocinar” está en el Discurso Indirecto en la alternativa:

- a) La tortilla de patatas que hacía cuando llegaba a casa y tenía poco tiempo para cocinar.
- b) La tortilla de patatas que haría cuando llegue a casa y tenga poco tiempo para cocinar.
- c) La tortilla de patatas que hice cuando llegué a casa y tengo poco tiempo para cocinar.
- d) La tortilla de patatas que haré cuando llegara a casa y tendré poco tiempo para cocinar.

Conteste la cuestión 5 con base en los TEXTO I y TEXTO II

50. Los dos textos utilizados en este Examen son:

- a) Descriptivos
- b) Expositivos
- c) Periodísticos
- d) Publicitarios

ESPAÑOL

ANEXO 36
I 4 – Prova 2004

¿SENTIS QUE TE FUE EL ALCOHOL DE LAS MANOS?

Si notás que estás tomando alcohol como nunca antes lo habías hecho... cuidado que ese hábito puede tener consecuencias graves para tu salud. Hay que estar muy alertas, porque sin darnos cuenta, lo que empezó siendo una diversión esporádica puede terminar convirtiéndose en un verdadero problema.

Por Cristina Kusak

Como muchísimas chicas, Carola bebía demasiado durante la secundaria. Se divertía y nunca se lo ocurrió darle a ese hábito demasiada importancia. Pero ahora, que tiene que vérselas con el mundo real se da cuenta con un temor de que su vida social sigue girando alrededor del alcohol. *“A cualquier lugar que mis amigos y yo vayamos juntos, inevitablemente tomamos algo con alcohol. Aunque sólo estemos mirando la tele, siempre nos aprovisionamos: un par de packs de cerveza o varias botellas de vino.”* Aunque estar “pasada de copas” puede parecer una forma de pasarla bien, las últimas encuestas han comenzado a detectar que especialmente para las mujeres, el alcohol se está convirtiendo una verdadera pesadilla.

Una reciente encuesta llevada a cabo por la Secretaría para la Prevención de la Drogadicción entre estudiantes de nivel secundario reveló que el 64% de ellos toma bebidas alcohólicas por lo menos una vez al mes y que el inicio de consumo de alcohol y cigarrillos es cada vez más precoz: a los 13 años los varones y a los 14 las mujeres. Lo más preocupante es que cuando tienen 17 años, 7 de cada 10 alumnos toman bebidas alcohólicas. En la escuela secundaria, esta precocidad en el inicio del consumo guarda estrecha relación con problemas de comportamiento, de aprendizaje y repetición de cursos. Las cifras han venido creciendo en forma sostenida. Y en nuestro país, cada día más mujeres – adultas, jóvenes y adolescentes – se emborrachan en forma recurrente. Además de eso, el alcohol puede ponerte en verdaderos peligros: cuanto más bebemos, más aumenta el riesgo de accidentes, peleas, asaltos sexuales, embarazos no deseados y contagio de sida. Los bebedores de tragos con alta graduación alcohólica son ocho veces más proclives a salir lastimados que los que consumen bebidas con baja graduación alcohólica.

Pero... ¿cómo podemos saber cuánto alcohol es demasiado alcohol? El doctor Roberto Eiras, médico nutricionista y docente de la Universidad de Buenos Aires, recomienda para las mujeres no beber más de un trago por día, pero como tal vez el límite de un trago te resulte impracticable, acá te pasamos un buen modo de saber cual es tu “hasta aquí tomo” con la bebida:

- ✓ En el momento en que empezás a sentirte mareada es precisamente cuando debés dejar de tomar durante el resto de la noche: determinados factores, como tu peso, van a ser decisivos en la cantidad ingerida. Una mujer de 45 kilos puede tomar tanto como alguien mucho más gorda que ella.
- ✓ Es increíblemente fácil terminar bebiendo más de lo que pensábamos: de acuerdo con los investigadores, más de siete tragos por semana incrementa notablemente las chances de que una mujer se convierta en alcohólica. Mujeres que toman cuatro o más tragos en un mismo día, aun ocasionalmente, sin contar los viernes y los sábados están igualmente en un grupo de alto riesgo.

Revista Cosmopolitan Argentina
Febrero 2004.

LEA ATENTAMENTE EL TEXTO Y MARQUE LA ALTERNATIVA CORRECTA.

46. Cristina Kusak dice en el título de su texto que el alcohol se va de las manos de una persona. ¿Qué situación la autora quiso expresar?
- a) Cristina Kusak usó esa expresión para explicar que el alcohol se va de las manos de una persona cuando ella ingiere mucha bebida y el organismo rehúsa, haciéndola salir a través de las manos, exactamente como ocurrió con Carola.
 - b) dijese que algo se va de las manos cuando una persona pierde el control sobre ese algo. En el texto, Cristina Kusak presenta el ejemplo de Carola, que perdió el control de cuantas veces ingería bebidas alcohólicas.
 - c) Cristina Kusak quiso esclarecer que el alcohol, por ser un líquido incoloro, sabor urente y olor fuerte, está en el organismo de las personas y se evapora junto a la transpiración.
 - d) la expresión es usada todas las veces que una persona sabe que las cosas le salen de las manos. Carola, el ejemplo de Cristina Kusak en su texto, inició a beber y fumar al mismo tiempo y no dio a ese hábito la debida importancia.

47. Una encuesta reveló que el 64% de los estudiantes de la secundaria en Argentina toma bebidas alcohólicas por lo menos una vez al mes. El texto enseña claramente que en esa fase de la vida...
- a) el joven tiene entre 13 y 14 años y va a empezar a ser precoz en el consumo de cigarrillos.
 - b) los alumnos varones llegan a los 17 años con problemas de accidentes, peleas, asaltos sexuales y embarazos no deseados.
 - c) siete de cada diez mujeres se emborrachan de forma recurrente.
 - d) esos estudiantes están propensos a tener serios problemas que afectarán el desarrollo de su vida escolar.
48. El alcohol es demasiado alcohol cuando:
- a) una mujer de 45 kilos empieza a beber.
 - b) los tragos ingeridos por una persona son más de siete por semana.
 - c) la persona que tomó una bebida alcohólica empieza a marearse.
 - d) una persona toma mucho alcohol durante el resto de las noches de los viernes y sábados.
49. De acuerdo con el texto el "hasta aquí tomo" es:
- a) una decisión particular que una persona debe tener siempre que empieza a ingerir bebidas alcohólicas.
 - b) un consejo que se da a alguien que empezó a beber con los amigos en las noches de los viernes y sábados.
 - c) una reglita que se lleva en el bolso para ponérsela junto al vaso de bebida y medir la cantidad de alcohol ingerido.
 - d) una medida particular y apropiada al 34% de los alumnos de secundaria que están fuera de los niveles de drogadicción.
50. El texto trae un mensaje de:
- a) incentivo a la ingestión de bebidas alcohólicas.
 - b) alerta a los peligros causados por el consumo de bebidas alcohólicas.
 - c) discriminación a las personas que toman bebidas alcohólicas.
 - d) elogio a las personas no adictas al consumo de bebidas alcohólicas.

ANEXO 37
I 4 – Prova 2003

ESPAÑOL

En la revista *Ya*, suplemento del periódico chileno *El Mercurio*, de 8 de enero de 2002, la historiadora Sol Serrano ha preguntado a cuatro mujeres de su país, “¿Qué es el Poder?”, dentro de un texto llamado *El Poder que Viene*. Para este evento, serán usadas apenas las respuestas de dos de ellas, incluso la opinión de la entrevistadora sobre el Poder. Para eso, serán usados los términos **Texto I** para el de Sol Serrano, **Texto II** para el de Soledad Alvear y **Texto III** para Mónica Maldonado.

Texto I

Sol Serrano, historiadora chilena, autora del texto *El Poder que viene*, adaptado para este evento.

“He visto mujeres disfrutar su éxito, su prestigio, su talento, su belleza, su glamour, pero no he visto mujeres disfrutar del poder como lo he visto en los hombres, que lo ejercen como si estuvieran en un casino apostando al rojo. A las mujeres, las he visto como en un confesionario pidiendo disculpas por tenerlo.”

Texto II

Soledad Alvear, Canciller chilena; encabezó la Reforma Procesal Penal de su país.

“El poder es sólo la capacidad *para poder hacer* cosas a favor de las personas, especialmente los más débiles en una sociedad. Así, he podido impulsar – junto a equipos humanos con gran mística y muy profesionales – importantes cambios en los ya doce años que he sido ministra de Estado. Ahora, como Canciller, participo en representación de Chile en diferentes foros internacionales. En este momento estamos concentrados en dos temas: la negociación de un Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y la asociación con la Unión Europea. Una vez que se concreten, permitirán generar más empleo y atraer más inversiones. Tener la oportunidad de conducir procesos tan importantes es un gran incentivo como servidora pública.”

Texto III

Mónica Maldonado, es la primera mujer Fiscal de la Corte Suprema, tras 176 años de predominio masculino en el Poder Judicial en Chile.

“Con el transcurso de los años se ha ido haciendo más evidente en mí que el poder que me otorga el administrar justicia es un servicio. El poder jurisdiccional, de poner en ejecución las leyes y aplicarlas, procuro realizarlo pensando que detrás de cada situación hay un hombre que requiere justicia y a él estoy sirviendo. El poder que tengo me da autoridad. Me siento con más posibilidades para ser inquisitiva, fiscalizar; me da libertad para investigar con mayor éxito. La autoridad la efectúo escuchando, constatando hechos, resolviendo o corrigiendo situaciones irregulares. Necesarios para ello son la coherencia y ejercer la función con amor.”

46. Sobre la opinión de Sol Serrano (texto I) es correcto decir:

- a) Los hombres y mujeres detienen el mismo poder.
- b) Los hombres sólo disfrutan del poder cuando van a un casino.
- c) Sólo mujeres muy piadosas tienen poder.
- d) Hombres y mujeres tienen maneras distintas de disfrutar del poder.

47. Soledad Alvear (texto II) habla de las personas más débiles de una sociedad. Esas personas son:
- a) las más inocentes de una sociedad.
 - b) las más deleznales de una sociedad.
 - c) las más necesitadas de una sociedad.
 - d) los minusválidos.
48. Soledad Alvear (texto II) dice que el poder es la capacidad para poder hacer cosas a favor de las personas. El juego de palabras usado por la canciller enfatiza:
- a) la simplicidad del verbo y del sustantivo.
 - b) la diferencia entre un hecho abstracto y la real oportunidad de acción.
 - c) la generación de empleos e inversiones.
 - d) la conclusión de los procesos públicos internacionales.
49. Es correcto decir que para Mónica Maldonado (texto III) el ejercicio del poder es:
- a) un servicio.
 - b) un placer.
 - c) una obligación.
 - d) una situación.
50. Mónica Maldonado (texto III) concluye su pensamiento diciendo que *"necesarios para ello son la coherencia y ejercer la función con amor"*. **Elo** se refiere a:
- a) la Corte Suprema de Chile.
 - b) la justicia y la administración pública chilena.
 - c) el ejercicio de la autoridad que le da el poder.
 - d) la inquisición inherente a su función.

ANEXO 38
I 4 – Prova 2002

ESPANOL

LEA ATENTAMENTE EL TEXTO Y CONTESTE A LAS CUESTIONES 46 A 48.

Asesinan a un juez en el norte de España

7 de noviembre, 2001

Actualizado: 9:27 AM hora de Nueva York (1427 GMT)

MADRID – Un juez provincial del País Vasco, en el norte de España, fue asesinado a tiros el miércoles por la mañana en su automóvil, en una acción presuntamente cometida por el grupo armado ETA, dijeron las autoridades.

José María Lidón Corbi, juez de la Audiencia Provincial de Vizcaya y profesor universitario, recibió dos balazos en la nuca cuando abandonaba su domicilio en la localidad de Getxo, a unos 12 kilómetros de Bilbao, a las 7.30 de la mañana (0630 GMT), dijo una portavoz de la policía.

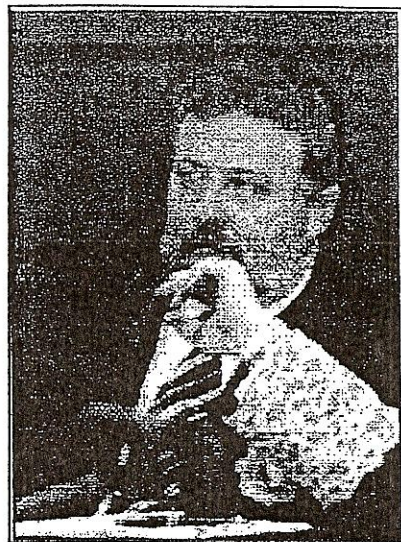
La esposa del magistrado y su hijo se hallaban en el vehículo en el momento del asesinato. La vocera policial dijo que por lo menos dos personas perpetraron el atentado.

“Creemos que fue ETA”, dijo la vocera, que pidió no ser identificada.

El martes por la mañana, un vehículo cargado de explosivos estalló en Madrid, en la hora de mayor afluencia de público, e hirió a 95 personas.

Una hora más tarde, la policía arrestó a un hombre y a una mujer, presumiblemente miembros del grupo armado vasco ETA, bajo la sospecha de haber detonado la bomba.

(capturado de <http://cnnespanol.com/2001/mundo/11/07/espana.eta/index.htm/en> 08/11/2001)



José María Lidón, era magistrado de la Audiencia Provincial de Vizcaya y profesor universitario.

46. Una acción *presuntamente cometida* es una acción que ...
- a) ocurrió en una fecha conocida.
 - b) no se sabe quien lo ha hecho.
 - c) se supone quien lo ha hecho.
 - d) fue cometida por el grupo ETA.
47. El juez recibió *dos balazos en la nuca*. El término *balazo* es usado porque ...
- a) sólo así es posible traducir el acto cruel del atentado.
 - b) los corresponsales de guerra no saben qué escribir en casos así.
 - c) fueron balas grandes las que mataron el juez de la Audiencia de Vizcaya.
 - d) la gramática no dispone de otra alternativa para explicar una acción terrorista.
48. La vocera policial dijo que *por lo menos dos personas perpetraron el atentado*, o sea ...
- a) la esposa del magistrado y su hijo saben quienes son los autores del atentado.
 - b) por lo menos dos personas cometieron el atentado que mató el juez Lidón.
 - c) el crimen tiene por lo menos dos testigos.
 - d) ella afirma que dos personas del ETA perpetraron el juez Lidón.

LAS QUESTIONES 49 Y 50 SERÁN RESPONDIDAS CON BASE EN LA VIÑETA AL LADO.

49. Los *valedores* del ETA son sus:

- a) comentaristas
- b) transgresores
- c) ofensores
- d) defensores

50. La mejor puntuación para *Alucinante* en la viñeta sería:

- a) ¡ Alucinante !
- b) ¿ Alucinante ?
- c) Alucinante ...
- d) Alucinante:

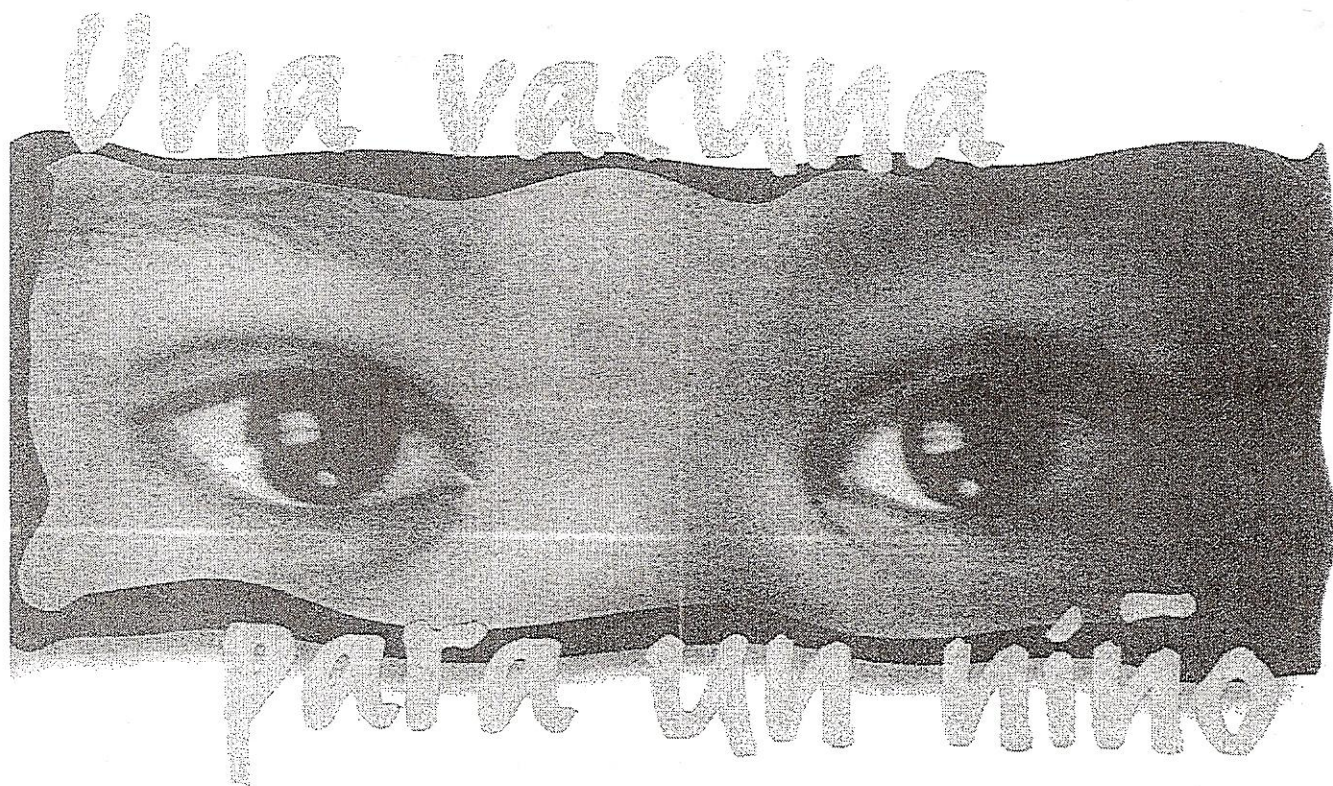


(capturado de
<http://www.elpais.es/diario/opinion/vinetas.html?vineta=Roman&d>, em 08/11/2001)

ANEXO 39
I 4 – Prova 2001

ESPAÑOL

CON BASE EN EL ANUNCIO ABAJO CONTESTE A LAS CUESTIONES DE 46 A 50:



Más de 100.000 niños mueren de tuberculosis en el mundo cada año.

Casi todas estas muertes se pueden evitar con una simple vacuna. Fairy y Unicef han puesto en marcha una campaña de vacunación infantil para Senegal.

Para llevarla a cabo pedimos tu colaboración. Ahora, cada vez que compres una botella de Fairy Antibacterias, proporcionamos una vacuna contra tuberculosis para Senegal que Unicef se encarga de hacer llegar a su destino y de administrar.



Tú,



FAIRY

LA VAVANILLA CON AGENTES
Antibacterias

contra la tuberculosis

Cada vez que compras Fairy vacunas a un niño

46. El tema central del texto es ...
- a) la venta de vacunas contra tuberculosis.
 - b) la asociación del producto a una empresa americana.
 - c) la búsqueda de compradores a través de una imagen políticamente correcta.
 - d) la erradicación de la tuberculosis en el mundo, a través del producto.
47. En la frase: "Para llevarla a cabo pedimos tu colaboración", ese **llevarla a cabo** se refiere a la (el) :
- a) vacuna
 - b) Unicef
 - c) tuberculosis
 - d) campaña
48. El pronombre personal empleado en la frase: "Cada vez que compras Fairy vacunas a un niño" es ...
- a) yo
 - b) tú
 - c) él
 - d) nosotros
49. La alternativa que contiene el futuro imperfecto de indicativo de la frase: "Unicef se encarga de entregar las vacunas para Senegal", es:
- a) Unicef se encargará de entregar las vacunas para Senegal.
 - b) Unicef se encargaba de entregar las vacunas para Senegal.
 - c) Unicef se encargara de entregar las vacunas para Senegal.
 - d) Unicef se encargaría de entregar las vacunas para Senegal
50. Las frases que contienen, **respectivamente**, un adverbio de tiempo, cantidad y modo están en la alternativa:
- 1 - Más de 100.000 niños mueren de tuberculosis.
 - 2 - Casi todas esas muertes se evitan con vacunas.
 - 3 - Ahora las botellas de Fairy proporcionan esas vacunas.
- a) 1, 2 y 3
 - b) 3, 2 y 1
 - c) 2, 1 y 3
 - d) 3, 1 y 2
-

ANEXO 40
I 4 – Prova 2000

LOS MEDIOS COMO ESPACIOS DE ACCESO A LA OPINIÓN PÚBLICA

El fenómeno de la “opinión pública”, característico de la modernidad y ampliado aún más en la época llamada “posmoderna” que hemos empezado a vivir, le plantea a la familia enormes posibilidades. Son precisamente los medios de comunicación social los que hacen posible la expresión, difusión e intercambio de ideas y opiniones diversas sobre múltiples aspectos y en distintos campos de la vida cotidiana. No obstante, la concentración del poder de **propiedad** y **manejo** de los medios por parte de grupos económicos o políticos que orientan la opinión pública en favor de sus intereses, también es cierto que hoy instituciones como la familia y la escuela tienen muchas más oportunidades que antes en nuestro país para hacerse ver y oír a través de la prensa, la radio y la televisión.

Es interesante comprobar, por ejemplo, cómo las temáticas de la familia y la educación, en sus aspectos particulares, en sus relaciones mutuas y en sus implicaciones sociales, han venido ocupando cada vez más un lugar importante en el cine, en los programas de radio y de televisión. Y esto no solamente en forma **anecdótica** y con frecuencia **superficial** e incluso **distorsionada**, sino también a través de **dramatizados** y programas de debates que tocan con acierto y profundidad los problemas que preocupan a las parejas conyugales, a los padres con respecto a sus hijos, a los educadores con respecto a los educandos, a los niños y adolescentes con respecto a sus propias inquietudes en el contexto familiar, escolar, universitario y social.

*(In: LA FAMILIA EN LA PERSPECTIVA DEL AÑO 2000. Autores Varios.
Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia, 1997)*

CON BASE EN EL TEXTO, MARCAR LA ÚNICA ALTERNATIVA CORRECTA, DE 46 A 50.

46. El fenómeno de la “opinión pública”:

- a) propone a la familia nuevos caminos;
- b) no afecta la familia;
- c) produce disturbios en el convivio familiar;
- d) plantea a la familia posibilidades de fracaso.

47. La propiedad y el manejo de los medios de comunicación están concentrados en:

- a) grupos políticos debilitados que no consiguen imponer su opinión;
- b) personas que quieren ascender socialmente, pero están enflaquecidas financieramente;
- c) entidades sin fines lucrativos que desean ayudar los menos favorecidos;
- d) grupos económicos o políticos fuertes que manipulan la opinión pública en su favor.

48. ¿Cómo los medios de comunicación tratan hoy instituciones como la familia y la escuela?

- a) Tales instituciones son discriminadas por los medios de comunicación;
- b) Tales instituciones están fallidas y por eso no son prioridad de los medios de comunicación;
- c) Tales instituciones tienen más espacio en los medios de comunicación;
- d) Tales instituciones son censuradas constantemente por los medios de comunicación.

49. ¿Cómo los medios de comunicación están a tratar las temáticas de la familia y la educación hoy?

- a) con más seriedad y menos superficialidad;
- b) con desprecio;
- c) con sarcasmo;
- d) no están tomando en serio tales temáticas.

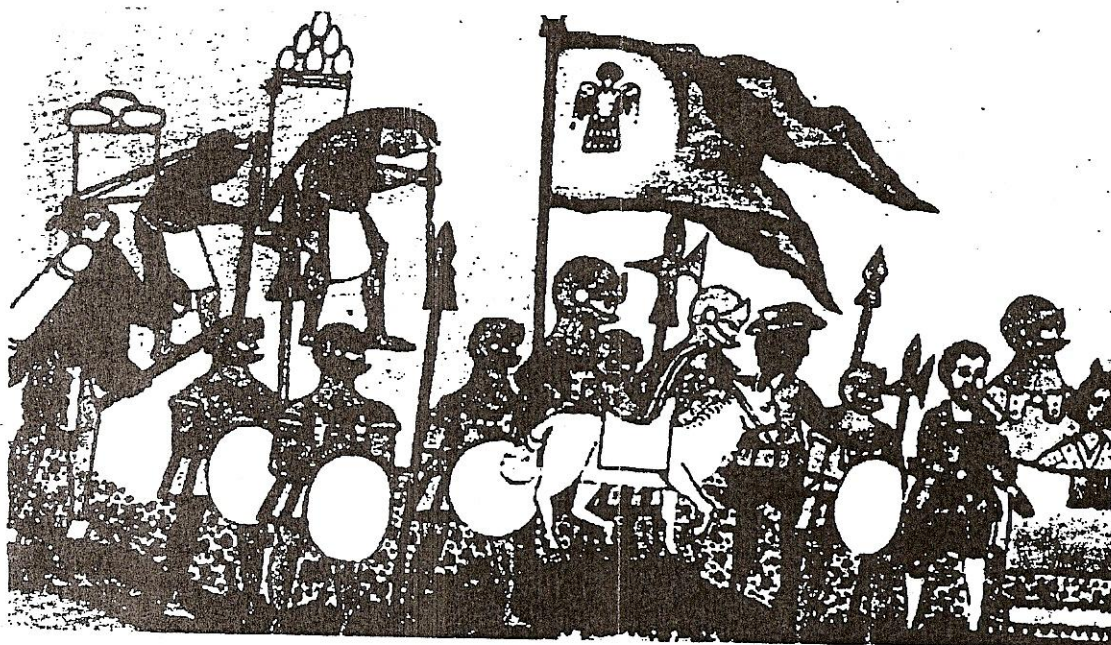
50. La forma verbal “hemos empezado” está en el:

- a) pretérito perfecto del indicativo, primera persona del singular;
- b) pretérito perfecto del subjuntivo, primera persona del plural;
- c) pretérito perfecto del indicativo, primera persona del plural;
- d) pretérito imperfecto del indicativo, primera persona del plural.

ANEXO 41
I 4 – Prova 1999

HISPANOAMÉRICA

HISPANOAMÉRICA



1 “Dejando aparte el hecho, muy probable, de que con anterioridad a Colón hubiesen llegado a las
2 costas americanas otros navegantes, como los vikingos o los vascos, es innegable que fueron los
3 españoles los que a partir de la aventura colombina pusieron el Nuevo Mundo en contacto y al alcance
4 de los europeos. Y del descubrimiento y conquista de América hay un hecho que ha sumido en la
5 perplejidad a cuantos lo han estudiado: el arrojo y la temeridad de los conquistadores. Debemos tener
6 en cuenta que Cortés acabó con el imperio de Moctezuma con un ejército de seiscientos soldados y que
7 Pizarro, para someter a los Incas, contó sólo con ciento ochenta hombres (...) El carácter de estos
8 hombres y, sobre todo, el predominio de los hidalgos en la dirección de las expediciones dejaron una
9 huella particular en todo el proceso de la conquista. Traían consigo desde Castilla las ambiciones, los
10 prejuicios, los hábitos y los valores que habían adquirido en su patria. En primer lugar, y ante todo, eran
11 soldados profesionales, adiestrados para las dificultades y la guerra. Tenían también una mentalidad
12 tremendamente legalista y extendían siempre documentos, incluso en los lugares y situaciones más
13 inverosímiles, para determinar con exactitud los derechos y los deberes de cada miembro de la
14 expedición. Poseían, asimismo, una capacidad infinita de asombro ante el extraño mundo que surgía
15 ante su ojos e interpretaban sus misterios tanto a partir de su caudal de imaginación como a partir de su
16 experiencia pasada... La dedicación requería, sin embargo, una causa y el sacrificio, una recompensa.
17 Ambos aspectos fueron descritos con una franqueza extraordinaria por un fiel compañero de Cortés, el
18 historiador Bernal Díaz del Castillo: Vinimos aquí “por servir a Dios y Su Majestad y también por
19 haber riquezas”. Los conquistadores llegaron al Nuevo Mundo en busca de riquezas, honor y gloria.”

(J. H. Elliot, “La España Imperial. 1469-1716”)

CON BASE EN EL TEXTO, MARCAR LA UNICA ALTERNATIVA CORRECTA DE 64 A 68.

64. ¿ Lo que buscaban los conquistadores en el Nuevo Mundo ?

- a) Solamente capacidad para continuar a luchar.
- b) Acabar con los ejércitos enemigos.
- c) La interpretación de sus misterios
- d) Sus parientes perdidos a mucho
- e) Honor, riqueza y gloria.

65. Los navegantes que pusieron los europeos en contacto y al alcance del Nuevo Mundo fueron:

- a) vikingos
- b) españoles
- c) vascos
- d) mejicanos
- e) indígenas

66. ¿ Lo qué requería todavía la dedicación de los navegantes ?

- a) El proceso de conquista y una imaginación.
- b) El asombro ante el extraño mundo que surgía.
- c) Una interpretación de sus misterios.
- d) Una causa y el sacrificio, una recompensa.
- e) Una imaginación y experiencia pasada.

67. ¿ Cual el hecho del descubrimiento y conquista de América que ha sumido en la perplejidad a todos los estudiosos ?

- a) La profesionalidad de los conquistadores.
- b) Las ambiciones, los prejuicios y los hábitos de los conquistadores.
- c) El gran carácter de los conquistadores.
- d) El arrojo y la violencia de los conquistadores.
- e) El arrojo y la temeridad de los conquistadores.

68. La forma verbal Poseían (línea 14) está en el:

- a) Preterito Imperfecto del Indicativo.
- b) Preterito Anterior.
- c) Futuro Imperfecto del indicativo.
- d) Presente del Subjuntivo.
- e) Presente del Indicativo.

SEÑALAR LA ALTERNATIVA QUE COMPLETA CORRECTAMENTE LOS PUNTOS SUSPENSIVOS DE LAS CUESTIONES DE 69 A 70:

69. En ... hacienda de amigos tiene muchos y muchos muy feroces.

- a) la - míos - bueys - jabalís
- b) la - mis - bueyes - jabalíes.
- c) el - mis - bueys - jabalís.
- d) la - mí - bueyes - jabalíes.
- e) el - mío - bueyes - jabalís.

70. ¿ Cual de juguetes quieres ? Me gusta más que

- a) estes - este - aquella
- b) estos - éste - aquél
- c) estos - este - aquél
- d) éstos - éste - aquélles
- e) estos - este - aquello