

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KÉLVYA FREITAS ABREU

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO SUBJACENTES ÀS PROVAS
DE VESTIBULAR: CONSTATAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO
DA LÍNGUA ESPANHOLA

FORTALEZA/CE

MAIO/2011

KÉLVYA FREITAS ABREU

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO SUBJACENTES ÀS PROVAS DE
VESTIBULAR: CONSTATAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Pós-Graduação em Linguística, da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lívia Márcia Tiba
Rádis Baptista.

FORTALEZA/CE

MAIO/2011

A145c Abreu, Kélvya Freitas

Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular :
constatações e implicações para o ensino da língua espanhola / Kélvya
Freitas Abreu. – 2011.

271 f. : il. color., enc.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Área de concentração: Linguística Aplicada

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza,
2011.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino 2. Língua espanhola – Leitura 3.
Avaliação educacional 4. Leitura I. Baptista, Lívia Márcia Tiba Rádis
(Orient.) II. Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação
em Linguística. III. Título

CDD 410

KÉLVYA FREITAS ABREU

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO SUBJACENTES ÀS PROVAS DE
VESTIBULAR: CONSTATAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração em Linguística Aplicada.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília - UNB

Prof^a Dr^a Rosemeire Selma Monteiro-Platin
Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde, coragem e forças para conquistar mais um sonho.

À Prof^aDr^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, minha orientadora, pelos ensinamentos, pelos direcionamentos, pelas palavras amigas, pelas várias horas de discussões e “bate-papo” que contribuíram para o meu aprendizado e amadurecimento nas ideias; e por ser exemplo de profissional ética e responsável.

À Prof^a Dr^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, ao Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo, à Prof^a Dr^a Vlândia Maria Cabral Borges, à Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez e à Prof^a Dr^a Rosemeire Selma Monteiro-Platin, pelas valiosas contribuições nas diversas etapas da construção deste trabalho, auxiliando à revisão dos caminhos da dissertação.

À minha avó, Raimunda Moreira Silva, em especial, por ter sempre acreditado na educação de qualidade como forma de construção e formação do indivíduo; por ter possibilitado o meu acesso aos estudos; e por ser espelho de perseverança, respeito, comprometimento e organização na minha vida.

Aos meus pais, Neirce e Antonio, e à minha irmã, Melka, pela compreensão dos momentos ausentes e pelo incentivo dado ao decorrer dessa jornada.

Ao meu eterno companheiro, Francisco Kelsen de Oliveira, pelos momentos de cumplicidade, atenção, carinho e por entender-me, escutar-me e auxiliar-me nessa etapa.

Aos meus tios, José Wellington e Tânia Maria, pelo apoio e encorajamento de sempre.

Aos meus amigos, Ramon, Wilson, Nivaneide, Jane, Lucineudo, Nonato, Sara e Lidiani, pela paciência de ouvir, de sugerir e de trocar experiências, conselhos.

Aos demais amigos pela energia positiva lançada a este projeto e pelo entendimento do distanciamento necessário.

Aos alunos que já passaram pelo meu caminhar docente e que auxiliaram nas reflexões contidas neste estudo.

A todos do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará pela possibilidade da aprendizagem contínua entre alunos e professores.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA – CNPq/UFC) e ao Grupo de Pesquisa em Estudos Críticos do Discurso, práticas sociais e ideologias (CNPq/UFC) pelos momentos de reflexões e debates que muito contribuíram para as ideias contidas nesta dissertação.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro dado à pesquisa e pela viabilidade da dedicação exclusiva para o mestrado.

E a todas as pessoas que de uma forma ou de outra auxiliaram para a realização deste trabalho.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

(Roxane Rojo)

RESUMO

O presente estudo teve como foco analisar e verificar as concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de espanhol em vestibulares. Em nosso recorte, investigamos as provas de acesso das universidades públicas do estado do Ceará, no período de 2006 a 2010. Essa escolha se deveu ao fato de que nesse tempo foram publicadas a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) em 2006. A lei mencionada propôs a implementação, de forma gradativa (prazo de cinco anos), da obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas regulares de Ensino Médio (públicas e particulares). Já as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) nos interessaram pelas contribuições teórico-metodológicas sugeridas, e em especial, pela proposta, em torno da leitura, na qual se reafirma a necessidade de levar o indivíduo a construir sentidos de forma que esse possa participar das diversas práticas socioculturais contextualizadas da linguagem, em conformidade com a perspectiva do letramento (BRASIL, 2006). Em nossa análise, orientamo-nos pela abordagem sociocultural e utilizamo-nos da proposta de Cassany (2006) em torno de três concepções de leitura: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas). Assim sendo, questionamos: O que avaliaram as provas de espanhol? Quais concepções de leitura foram encontradas no decorrer deste período? Quais gêneros predominaram? E qual a relação do perfil de leitor esperado pelas universidades e o impacto no ensino da habilidade de leitura em língua espanhola como LE? Trabalhamos com a pesquisa exploratória de base interpretativista. Sistematizamos e agrupamos as questões em quadros de acordo com as categorias propostas, realizando a contagem das ocorrências, transformando os dados em porcentagens, para posterior análise. Esse procedimento nos permitiu traçar um melhor diagnóstico desses exames seletivos em quanto à tipologia de questões e expectativas quanto às capacidades de leitura requeridas. Concluímos que apesar da relevância dos documentos governamentais recomendarem uma mudança teórico-metodológica quanto ao entendimento da relação entre língua, sujeito e leitura, nas provas investigadas ainda se enfatizam o nível da decodificação de textos e a exploração de aspectos metalinguísticos.

Palavras-Chave: Leitura; Língua Estrangeira; Avaliação.

RESUMEN

En este trabajo interesó analizar y verificar las concepciones de lectura y de texto subyacentes a los exámenes de español en pruebas de selectividad. Con este fin, investigamos pruebas de acceso a las universidades públicas del estado de Ceará realizadas en el período desde 2006 hasta 2010. Esta opción se debió al hecho de que en ese periodo se publicaron la Ley 11.161 del 5 de agosto de 2005 y las Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) en 2006. La ley mencionada propuso la implantación, de forma gradual (plazo de cinco años), de la oferta obligatoria de la enseñanza de la lengua española en las escuelas regulares de Enseñanza Secundaria (públicas y particulares). Las Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM), a su vez, han sido fundamentales por sus aportes teórico-metodológicos a la enseñanza del español. Y, en especial, por la propuesta con relación a la lectura en la que se reafirma la necesidad de que el individuo produzca sentidos que le permitan participar en las diversas prácticas socioculturales contextualizadas del lenguaje, de acuerdo con la perspectiva de literacidad (BRASIL, 2006). En nuestro análisis, adoptamos por un enfoque sociocultural y discursivo, propuesto por Cassany (2006) en torno de tres concepciones de lectura: lingüística (lectura de las líneas), psicolingüística (lectura entre líneas) y sociocultural (lectura detrás de las líneas). Así, partimos a los siguientes interrogantes: ¿Qué evaluaron las pruebas de español? ¿Qué concepciones de lecturas fueron identificados en la investigación? ¿Qué géneros discursivos predominaron? ¿Cuál ha sido la relación del perfil de alumnado definido por las universidades investigadas y el impacto en la enseñanza de la habilidad lectora en lengua española como LE? Trabajamos con la pesquisa exploratoria de base interpretativista. Sistematizamos y agrupamos las cuestiones de acuerdo con las categorías propuestas, considerando las ocurrencias, transformando los datos en porcentajes, para posterior análisis. Este procedimiento nos permitió trazar un mejor diagnóstico de esos exámenes en cuanto a la tipología de cuestiones y expectativas con relación a las capacidades de lectura solicitadas. Concluimos que a pesar de la relevancia de los documentos gubernamentales que sugieren un cambio teórico-metodológico en lo que atañe a la relación entre lengua, sujeto y lectura, en las pruebas analizadas el énfasis está en el nivel de la descodificación de textos y en la exploración de aspectos metalingüísticos.

Palabras claves: Lectura; Lengua Extranjera; Evaluación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Relações entre documentos governamentais, concepções de leitura e provas de língua estrangeira no vestibular 22
- Figura 2** – Implicações das escolhas teórico-metodológicas no instrumento de avaliação ... 75

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Procedência administrativa das instituições analisadas	86
Tabela 1: Número de provas e de questões por instituição e ano	88
Tabela 2: Porcentagem dos títulos referenciados ou não por instituição	100
Tabela 3: Porcentagem do campo de circulação dos gêneros por cada instituição	102
Tabela 4: Porcentagem do campo de circulação dos gêneros das Universidades C e D por ano	104
Tabela 5: Porcentagem dos gêneros que possuem alguma indicação de referências por cada instituição	105
Tabela 6: Porcentagem da origem de circulação dos textos que possuem alguma indicação de referências por cada instituição	106
Tabela 7: Porcentagem dos gêneros elencados por universidade	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise do gênero discursivo – Quadro adaptado da proposta de Cassany (2006, p. 126-127)	57
Quadro 2: Síntese das definições propostas a características de provas objetivas. Adaptado de Bordón (2006)	79
Quadro 3: Exemplificação quadro de Diversidade Genérica	91
Quadro 4: Descrição das características da concepção linguística da leitura	93
Quadro 5: Descrição das características da concepção psicolinguística da leitura	94
Quadro 6: Descrição das características da concepção sociocultural da leitura	96
Quadro 7: Descrição das características do conhecimento metalinguístico dissociado do texto	97
Quadro 8: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade A	143
Quadro 9: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade B	147
Quadro 10: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade C	150
Quadro 11: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade D	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	Ensino Médio
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OCNEM/EL	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Espanhol língua estrangeira
P	Prova
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN <i>em debate</i>	Parâmetros Curriculares Nacionais <i>em debate</i>
PCN +	Parâmetros Curriculares Nacionais +
T	Texto
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

UVA

Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	08
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS	09
LISTA DE QUADROS	10
1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
2.1 Documentos governamentais: leitura e o ensino de língua estrangeira	23
2.1.1 Novos rumos na educação brasileira	23
2.1.1.1 A lei 11.161	33
2.1.1.2 Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)	35
2.2 Concepções de leitura e de texto: suas relações com o ensino de línguas	40
2.2.1 Conceção linguística	42
2.2.2 Conceção psicolinguística	46
2.2.3 Conceção sociocultural	52
2.3 Avaliação, ensino e vestibular	62
2.3.1 Definições sobre avaliação na educação	62
2.3.2 O vestibular	68
2.3.3 A avaliação da leitura em provas de acesso	74
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	84
3.1 Contextualização e descrição do <i>Corpus</i>	84
3.2 Procedimentos para categorização dos dados	90

4. AS PROVAS DE ESPANHOL NOS PROCESSOS SELETIVOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ	98
4.1 Análise das provas de vestibular de língua espanhola	98
4.1.1 Sobre a diversidade genérica dos textos	98
4.1.2 Sobre as questões	112
4.1.2.1 Questões de concepção linguística	113
4.1.2.2 Questões de concepção psicolinguística	126
4.1.2.3 Questões de concepção sociocultural	136
4.1.2.4 Questões de conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto	138
4.2 Síntese do observado	142
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE	170
ANEXOS	173

1. INTRODUÇÃO

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, desencadeou durante a década posterior ao seu lançamento intensas discussões e reflexões sobre a necessidade de mudança na educação do nosso país, tendo em vista organizar e dar qualidade aos seus sistemas educacionais de ensino.

Para compreender o cenário proposto de modificações, podemos citar que na LDBEN (BRASIL, 1996) instituiu-se: a inclusão do ensino médio na educação básica, essa se constituindo a partir de então de ensino infantil, fundamental e médio; a valorização da formação cidadã no processo educativo; um currículo nacional de base comum para a educação básica, no qual considerasse as peculiaridades e diferenças locais e regionais; a inclusão da obrigatoriedade da oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio; a extinção do ensino dicotômico voltado para inclusão no mercado de trabalho, em nível médio, e acesso ao ensino superior, voltado para um aperfeiçoamento profissional e acadêmico; melhorias na oferta e qualidade do ensino, tanto no nível básico como no superior; a regularização da modalidade de ensino a distância; e a valorização do profissional docente.

Nesse sentido, diante dessas inúmeras alterações veiculadas pela LDBEN, fez-se necessário ampliar o debate e a reflexão entre os mais diversos profissionais sobre cada nível da educação escolar referente aos seus objetivos, finalidades, currículos, avaliação, até sobre o embasamento teórico-metodológico que poderia dar sustentação ao ensino e aprendizagem em cada disciplina.

Cumpramos ressaltar que essas modificações propostas pela lei tiveram como influência teorias fundamentadas por diversas áreas do conhecimento como: educação, filosofia, linguística, ensino de língua, psicologia, dentre outros. Soma-se, portanto, o desejo de transformar a realidade educacional que tinha como base determinadas posturas tradicionais de ensino e de formação de sujeitos. Buscam-se novas propostas para educação que compreendam as particularidades dos alunos, incentivando a construção coletiva do saber e da sua autonomia.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC), lançou ao longo desses últimos anos os seguintes documentos para auxiliar e orientar as ações dentro das transformações solicitadas: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM - BRASIL, 2000) Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+ - BRASIL, 2002), Parâmetros Curriculares Nacionais *em debate* (PCN em debate - BRASIL, 2004) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM - BRASIL, 2006). Tais documentos acabaram por se complementar, pois os últimos seguem esclarecendo determinadas orientações teóricas que se encontravam ambíguas nos textos anteriores e avançam quanto ao amadurecimento de uma proposta direcionada a formar indivíduos plurais, críticos e éticos por intermédio de um engajamento discursivo.

E é justamente refletindo sobre a formação de cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico sugeridos aos alunos no ensino médio, que nas OCNEM (*Idem*, 2006), tem-se a proposta da atividade de leitura como um elo formador dessas atitudes, conhecimentos e valores, tanto em língua materna (LM) como em língua estrangeira (LE).

A leitura é assim concebida como uma atividade de linguagem complexa na união de várias habilidades antes isoladas (ouvir, falar, ler e escrever), levando o indivíduo à construção de sentidos por usos heterogêneos da linguagem em práticas socioculturais contextualizadas, vislumbrando por parte do aluno um conhecimento de mundo, em que ele possa refletir e se posicionar diante dele (*Idem*, 2006, p.116). Daí, sugerir o texto como instrumento de trabalho. Por meio da leitura, ele ocupa e ganha um lugar de destaque no dia-a-dia da escola, de modo que se incentiva o aluno a apreender conceitos, a apresentar e a construir informações novas, a comparar pontos de vista, a argumentar, levando-o a autonomia no processo de aprendizagem (ABREU, et.al, 2008).

Porém, como relacionar tal perspectiva dialógica e discursiva do trabalho contextualizado de textos, pensando em avaliação? Como relacionar com o ensino de uma língua estrangeira (LE)? E quando o foco são as provas de espanhol como LE em vestibulares? Será que as instituições superiores ao elaborarem esses exames compreendem a leitura como uma atividade de linguagem capaz de se estabelecer relações textuais e discursivas, estando em consonância com as sugestões propostas por documentos governamentais como as OCNEM (BRASIL, 2006)?

Primeiramente, lembramos que avaliar, no contexto do vestibular, tem-se como objetivos: testar, selecionar e classificar os candidatos dentro das vagas determinadas pelas instituições superiores, por meio de um instrumento de avaliação: a prova. Tendo em vista avaliar o produto de todo um processo educativo, de toda uma vida escolar, de um conhecimento científico adquirido ao longo dos anos.

Segundo Oliveira (1993), Luckesi (2005), Scaramucci (1999) e Días Sobrinho (2003), para a nossa realidade educacional, o exame do vestibular se torna polêmico devido a sua confecção e pelos efeitos negativos que produz. Esses autores afirmam que os alunos do ensino médio acabam sendo treinados para responder tais provas, não incentivando o raciocínio crítico desses estudantes.

Para Kanashiro (2007), o efeito negativo do vestibular é uma realidade presente, pois se estimula ainda nas avaliações uma formação conteudística e, por muitas vezes, memorística do aluno. Essas práticas, de acordo com alguns trabalhos que versam sobre avaliação e espanhol como língua estrangeira no vestibular, continuam sendo enfatizadas nas provas que aferem em seus instrumentos de avaliação conhecimentos metalinguísticos (FRAGA, 2001; KANASHIRO, 2007; LABELLA-SÁNCHEZ, 2007).

Como consequência de tal modelo de avaliação, produz-se no ensino de línguas a ênfase em uma ou duas habilidades específicas, transformando a dinâmica da sala de aula e minimizando, por exemplo, o trabalho com o texto aos aspectos puramente de decodificação e aplicação de fórmulas gramaticais ou tradução (CORACINI, 2005; SCARAMUCCI, 1999).

Concebemos que a aplicação desse instrumento avaliativo (a prova do vestibular) não diminui a responsabilidade das instituições em fomentar uma avaliação coerente com a perspectiva de unificar o conhecimento/saber científico com o conhecimento/saber crítico e de mundo do aluno, conforme proposto nas OCNEM (BRASIL, 2006). Compreendemos, assim como Días Sobrinho (2002), que repensar o processo seletivo do vestibular poderia provocar mudanças em um efeito retroativo positivo nas escolas de nível médio, reformulando e refletindo sobre toda a concepção de avaliar, do porquê, como e quem avaliar (DÍAS SOBRINHO, 2002).

Pensando justamente sobre o quadro exposto nessas pesquisas e reafirmando o efeito retroativo que o vestibular produz foi que decidimos investigar as provas de espanhol nesses

concursos e categorizar quais concepções de leitura e de textos as subjazem. Portanto, entendemos que, ao traçar o diagnóstico dessas relações, contribuiremos para um aprofundamento da reflexão em torno da avaliação da leitura em língua espanhola de modo que essa não se restrinja aos conteúdos metalinguísticos, tendo o texto como pretexto. Mas que se conceba a leitura e, conseqüentemente, o texto, tendo em vista as relações de produção e construção de sentido sociohistoricamente situadas, vislumbrando um engajamento crítico do leitor.

Logo, adotamos para nossa pesquisa a concepção de texto relacionada ao gênero discursivo, uma vez que esse caracteriza-se pelas as mais diversas formas de comunicação vislumbradas nas variadas esferas de atuação das atividades humanas. Ou seja, trata-se de um espaço concreto de interação de sujeitos, onde visualizamos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional dos enunciados 'relativamente estáveis' (BAKHTIN, 2000).

Nesse sentido, correlacionamos o que foi exposto e o que é defendido nas OCNEM – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006), com o referencial teórico adotado, qual seja, a abordagem sociocultural da leitura (CASSANY, 2006). Assim, neste trabalho de base exploratório interpretativista, analisaremos as provas de vestibular das universidades públicas do estado do Ceará, em um período longitudinal de 2006 a 2010.

Convém notar que a escolha do recorte temporal deve-se a duas datas importantes para a pesquisa, a saber: a publicação da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, que implementa de forma gradativa (prazo de cinco anos) a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas regulares de ensino médio (públicas e particulares); além da publicação em 2006 das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM), por ser o último documento lançado e pelas sugestões em torno da leitura.

Nas próximas seções, esboçamos as linhas teóricas que nos auxiliam na interpretação do nosso objeto de estudo, com o fim de responder os seguintes questionamentos:

- ❖ Quais os gêneros discursivos predominantes nas provas de vestibular de espanhol?

- ❖ Quais concepções de leituras foram elencadas e trabalhadas no decorrer deste período?

- ❖ Quais conhecimentos foram priorizados nessas provas por meio da análise das questões?

- ❖ E qual a relação do perfil de leitor esperado pelas universidades e o impacto no ensino da habilidade de leitura em língua espanhola como língua estrangeira?

Na seção relacionada aos *Fundamentos teóricos*, expomos três partes que possuem objetivos diferenciados, mas que se relacionam com o propósito do nosso estudo. Deste modo, na primeira delas, intitulada *Documentos governamentais: Leitura e o ensino de língua estrangeira*, construímos um breve percurso sobre os documentos governamentais que orientam o ensino de língua estrangeira moderna no Brasil, partindo da LDB, até chegar especificamente no ensino do espanhol. Compreendemos ainda o papel da leitura, veiculado por tais documentos, como meio de expansão do conhecimento, da construção da identidade e de criticidade do sujeito.

Posteriormente, na parte *Concepções de leitura e de texto: suas relações com o ensino de línguas*, discutiremos sobre as reflexões de Cassany (2006) de acordo com a sua classificação em torno da compreensão leitora, defendendo a perspectiva sociocultural. Ressaltamos que a divisão proposta por esse autor nos servirá de aporte teórico-metodológico ao categorizar os textos e as questões das provas, bem como a diagnosticar qual concepção de leitura as universidades pesquisadas priorizaram.

Em *Avaliação, Ensino e Vestibular*, a última parte da seção *Fundamentos teóricos*, exploramos e retomamos o conceito de avaliação, concebendo a importância desta para o ambiente educacional, diferenciando-a de um de seus instrumentos: a prova. Em seguida,

esboçamos um panorama sobre o concurso vestibular e seus efeitos no ensino médio, para então discutirmos acerca da construção das provas de leitura no contexto de provas de acesso pautadas na avaliação da compreensão leitora.

Na seção *Metodologia da pesquisa*, descrevemos a natureza de nosso estudo e abordamos os critérios da seleção do *corpus*. Além de expor os procedimentos utilizados para a confecção da categorização e da sistematização dos nossos dados.

Já na parte, *As provas de espanhol nos processos seletivos das universidades públicas do estado do Ceará*, apresentamos a análise dos dados. Tratamos de categorizá-los em três eixos: sobre a diversidade genérica, sobre as questões e a síntese do que fora revelado no percurso dos cinco anos. No primeiro, expomos informações sobre os textos selecionados pelas instituições, correlacionando com os resultados das porcentagens. Em seguida, exemplificamos algumas questões das provas segundo as categorias adotadas neste estudo. E na síntese do observado, sistematizamos os cinco anos de provas por intermédio de análises qualiquantitativas dos dados, concebendo o perfil de cada universidade.

Por último, lançamos as conclusões da nossa pesquisa, refletindo sobre os resultados finais de acordo com cada instituição. Compreendemos que ao traçar esse diagnóstico das universidades, podemos contribuir na elaboração de futuros exames que se relacionem com as orientações dadas nos últimos documentos governamentais e que entendam a leitura em uma perspectiva sociohistoricamente situada e discursiva.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Inicialmente, esclarecemos que as reflexões propostas para a fundamentação teórica possuem a confluência de três vertentes: os documentos governamentais, a concepção teórica sobre a compreensão leitora e a avaliação.

Deste modo, entendemos que as provas de vestibulares possuem influência na sua constituição de elementos externos e internos no ambiente educacional. No caso, os documentos governamentais, consideramo-los como elementos externos ao processo, pois orientam a cada época as ações educativas em torno da confecção do currículo, dos exames, do agir pedagógico, entre outras. Já as concepções de leitura e de texto, compreendemos que se trata de uma perspectiva interna, ou seja, interligada as ações e/ou escolhas teóricas e metodológicas adotadas pelo professor, pela escola, pela universidade, etc.

Assim, a união desses fatores externos e internos Na confecção do exame nos possibilitam diagnosticar e conhecer melhor o perfil de aluno que esperam as instituições superiores, bem como estudar esse instrumento avaliativo que são as provas de vestibular. Por sua vez, lembramos que essas terão consequências em nível do ensino médio, quanto como avaliar, o que avaliar e quando avaliar. A seguir apresentamos uma figura que ilustra e sintetiza o que propomos para o nosso estudo. Para posteriormente adentrarmos nas discussões teóricas.

FIGURA1: Relações entre documentos governamentais, concepções de leitura e provas de língua estrangeira no vestibular.



2.1 DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS: LEITURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Na presente subseção, delinearemos e refletiremos sobre o que propõem os documentos governamentais a respeito da leitura e do ensino de língua espanhola no Brasil. Tomamos como recorte para nossa pesquisa a publicação da Lei 11.161 e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Mas já que entendemos que as sugestões propostas em tais documentos, resultam de um percurso mais amplo de discussões e amadurecimento das ações veiculadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, BRASIL, 1996). Traçamos, a seguir, o caminho dos documentos publicados a partir desta lei.

2.1.1 Novos rumos na educação brasileira

Conforme exposto na nossa *Introdução*, a LDBEN (*Idem*, 1996), nº 9.394/96, foi um marco na educação brasileira ao implementar, mudanças significativas, quanto aos direcionamentos institucionais; aos objetivos de cada nível de formação escolar; ao enfatizar a formação da cidadania, do indivíduo crítico e da autonomia; e à formalização de um currículo de base comum em nível nacional para a educação básica.

Uma dessas modificações, ponto fundamental para o nosso estudo, foi a retomada do *status* do ensino de língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, francês, italiano, etc.), que até então era tido como atividade complementar e sem relevância na construção da identidade do aprendiz. Aquele tenta recuperar por intermédio da LDBEN (*Idem*, 1996) a importância enquanto disciplina de formação cidadã¹ dos sujeitos. Além de galgar espaço referente à sua oferta no ensino fundamental e no ensino médio, como vemos nos artigos a seguir:

¹ Entende-se como formação cidadã um conjunto de ações possibilitadas no ambiente educacional: o acesso ao conhecimento; a constituição do sujeito (valores e atitudes); o agir e o posicionar-se no mundo de forma

Art. 26 §5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. – Das disposições Gerais (*Idem*, 1996, p. 24)

Art. 36 Diretriz III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. – Do Ensino Médio (*Idem*, 1996, p. 29)

Porém, por se tratar de uma lei e ser concisa e objetiva nos seus propósitos, fez-se necessário lançar documentos que complementassem ou orientassem melhor às ações.

Assim, em 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fruto de discussões entre os diversos setores da comunidade acadêmica e da sociedade. Em sua primeira publicação fora voltado para a educação fundamental, dividida em ciclos (1º ciclo - 1ª e 2ª séries; 2º ciclo - 3ª e 4ª séries; 3º ciclo - 5ª e 6ª séries; 4º ciclo - 7ª e 8ª séries)². As suas áreas de estudo tinham como objetivo trabalhar conjuntamente por temas geradores para recorrer à formação cidadã. Ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo são exemplos desses temas.

Nos PCN de língua estrangeira (doravante LE) para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), encontram-se os primeiros direcionamentos a um trabalho sociointeracional da leitura³ e da aprendizagem para a cidadania em busca de uma “consciência crítica em relação a linguagem” (p.15), ou seja, de um engajamento discursivo. Aliás, a expressão “engajamento discursivo” perpassará todos os documentos até as OCNEM (BRASIL, 2006) como sinônimo “de autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCN, BRASIL, 1998, p.15)

consciente e crítica; o contato com outras formas de interação através da linguagem; a oportunidade de debater e de compreender as desigualdades, relações de poder, na sociedade como um todo; entre outros.

² Lembramos que essa era a divisão do ensino fundamental da época. A partir da lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, modificou-se o artigo nº 32 da LDB, passando o ensino fundamental obrigatório ter a duração de nove anos (1ª série a 9ª série).

³ Nos documentos posteriores a LDB que auxiliam e orientam o sistema educacional há sempre menção a perspectiva sociointeracional da leitura e do texto. Mas como veremos no decorrer do nosso trabalho, às vezes, as bases teóricas encontram-se equivocadas ou não exploradas de forma a aclarar os seus fundamentos para o leitor destes documentos. Somente a partir do PCN em debate vemos de forma mais explícita e mais fundamentada do enfoque sociocultural.

nas práticas sociais diversas, podendo agir no mundo através do seu próprio discurso de forma consciente e crítica.

Para que isso ocorra, nos PCN-LE (BRASIL, 1998)⁴, defende-se a função social da linguagem, cuja ênfase no contexto escolar deve estar na possibilidade de tornar o conteúdo significativo e de relevância em uma dada atividade.

[...] ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la. (*Idem*, 1998, p. 54).

As observações contidas nos PCN-LE (*Idem*, 1998) já nos sinalizam, de igual modo, para a necessidade de se traçar um diagnóstico dos conhecimentos que os alunos possuem, pois ao refletir sobre as práticas de leitura e de escrita que se tem contato no cotidiano: o aprendiz traz consigo conhecimentos e experiências que auxiliarão o processo de ensino e aprendizagem da LE.

Por conseguinte, o próximo documento publicado e voltado especificamente ao ensino médio (EM) surge em 2000: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Duas palavras possuem destaque em tal documento: contextualização e interdisciplinaridade nas abordagens de ensino. Ou seja, o conteúdo a ser explorado no EM deve estar sempre situado, localizado, ganhando significado nas suas práticas e buscando relações, pontes possíveis, com outras áreas do saber.

Nesse documento, sugere-se também a construção de cidadania; uma reformulação do currículo; novas formas de aprendizagem do conteúdo, por meio de competências e habilidades; e, conseqüentemente, uma revisão na postura tradicional de ensino, não se limitando a um conhecimento memorístico ou conteudístico.

⁴Iniciamos nossa discussão com o PCN – ensino fundamental (1998), devido este ser o primeiro documento após a LDB que possui uma parte destinada ao ensino de língua estrangeira moderna. Os demais documentos citados neste estudo serão referentes ao ensino médio.

Nos PCNEM (BRASIL, 2000) consolidam-se, portanto, uma divisão em três áreas de aprendizagem que não se excluem, dentro da perspectiva da interdisciplinaridade: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Logo, o intuito é superar “... o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar” (*Idem*, 2000, p.21) e avançar no sentido de não pautar somente seu ensino para as provas de acesso ao ensino superior.

[...] o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular[...] Deverá, assim, continuar o processo de *desenvolvimento da capacidade de aprender*, com destaque para o aperfeiçoamento do *uso das linguagens* como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores. (*Idem* – BASES LEGAIS, 2000, p.73)

Deste modo, nas Bases Legais dos PCNEM (*Idem*, 2000) convocam-se todos os setores da educação básica a adotarem tais posturas de modificação do ensino e aprendizagem, ou melhor, que possam discutir e refletir sobre o cenário que vem sendo desenvolvido na escola em torno das propostas curriculares, dos procedimentos pedagógicos, das ações avaliativas, dentre outros. Compreendendo que as mudanças são necessárias para a formação de sujeitos questionadores, críticos e autônomos.

Dentro do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que subdividi-se nas seguintes áreas do saber: Português, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática; unifica-se as reflexões desenvolvidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98) sobre a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. São essas reflexões que dão aos documentos governamentais respaldo para as concepções sobre a formação de cidadania, de identidade, de pensamento crítico, de autonomia por parte do aprendiz, de respeito à diversidade, de acesso ao conhecimento.

Sobre o ensino de línguas, vale ressaltar que nos PCNEM (BRASIL, 2000) depreende-se, por intermédio da leitura desse texto, que a aquisição e o uso de uma língua estrangeira

moderna são um meio de aproximação de culturas e elo em um mundo globalizado. Daí, seu ensino não poder estar calcado apenas a elementos gramaticais da língua.

Nessa linha do pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana [...] (*Idem* – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, 2000, p.26)

Contudo nos PCNEM (*idem*, 2000) encontram-se alguns problemas de ordem teórica. As críticas nascem por não se encontrarem suficientemente explicitadas as bases teórico-metodológicas, incorrendo-se em problemas de compreensão e interpretação do documento. Por exemplo: o texto ainda é visto à luz dos gêneros escolares (dissertação, narração e descrição), embora no documento faça-se menção do uso de um texto real, em seu contexto de produção, na sua diversidade, aproximando-se da teoria dos gêneros textuais. Outro exemplo é exaltar o enfoque comunicativo do ensino de LE, delimitando ao simples fato de se comunicar. Mesmo que em outros momentos do documento este tenha, na aula de leitura em LE, um trabalho comunicativo na tentativa de desenvolver as competências sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical⁵, relacionando-as ao desenvolvimento de capacidades críticas e cognitivas do aluno.

Vale ressaltar em relação a esse último ponto que de acordo com a visão comunicativa a língua é instrumento de comunicação, o ensino se centra no ato de fala e a aprendizagem enfatiza funções comunicativas dentro de quatro grandes habilidades: ler, escrever, ouvir e falar (MARÍN; LOBATO, 1988, p. 57). Sendo o objetivo principal a aquisição por parte do aluno da capacidade de usar a língua para se comunicar de forma efetiva (ABADÍA, 2004, p. 690). Mas, consonante com Fernández e Kanashiro (2006), entendemos que o enfoque

⁵ Segundo Abadía (2004, p. 691), as competências propostas por Canale e Swain (1980), podem ser assim sintetizadas: “[...] a linguística ou gramatical (domínio da gramática e do léxico), a sociolinguística (uso apropriado da língua em contexto social no que tem lugar a comunicação), a discursiva (relação entre os elementos da mensagem e está com o resto do discurso) e a estratégica (domínio de estratégias de comunicação que suprem carências e outras competências)”.

comunicativo dá margens para ampliar a mera comunicação em si. Ela possibilita a articulação de ideias, do raciocínio crítico, na construção e na produção de sentidos.

Conseguimos, então, visualizar uma sinalização de uma perspectiva construtivista ao entender que a aprendizagem de LE se dá por intermédio da interação com o outro em determinados contextos, e de uma abordagem discursiva, compreendendo que em todo uso da linguagem existem intencionalidades por parte de quem a produz (PCNEM, BRASIL, 2000). Porém essas visões nesse documento deveriam ser mais bem exploradas, tentativa feita nos últimos documentos: PCN *em debate* e OCNEM. Compreendemos que por se tratar de documentos que orientam as ações educativas, os textos precisam estar bem fundamentados, com bases teóricas mais explícitas.

Ainda no nosso percurso cronológico das publicações, surge em 2002, os Parâmetros Curriculares Nacionais + do Ensino Médio. Neste documento, busca-se esclarecer o que se entendia por competências e habilidades⁶ propostas no PCNEM (BRASIL, 2000) e ampliam-se as discussões no sentido de compreender a dinâmica escolar do ensino médio.

Logo, em tal documento reafirma-se a necessidade de mudança na natureza dessa etapa da educação básica, não a tomando como base em apenas “duas principais tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante” (PCN+, BRASIL, 2002, p.8). Mas que se assuma a responsabilidade de uma educação de qualidade: “isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (*Idem*, 20002, p.8).

Em conformidade com tal concepção, procura-se entender a aprendizagem nos pilares propostos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser, pois: “[...] são saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo [...]” (*Idem*, 2002, p.23).

Nos PCN+ (*Idem*, 2002), retomam-se ainda os três grupos de competências gerais da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, tendo, por sua vez, uma maior visibilidade na explicação dos objetivos de cada grupo, deste modo em:

⁶ Existe uma extensa pesquisa em torno das definições e das propostas de tais concepções. Porém este não será o foco da nossa pesquisa.

- *Representação e Comunicação* – busca-se utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa⁷, gramatical e textual; ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos;

- *Investigação e Compreensão* – pretende-se analisar e interpretar o contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; emitir juízo crítico sobre essas manifestações; identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; analisar metalinguisticamente as diversas linguagens;

- *Contextualização Sociocultural* – sugere-se usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais; analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos; identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

Reiteramos, portanto, que nos PCN+ (*Idem*, 2002), assume-se que a partir do texto podemos compreender a linguagem e a sua produção de significados que são situados sociohistoricamente no tempo e no espaço. Nesse documento, reflete-se de igual modo sobre as formas de linguagens verbais e não-verbais presentes no ato comunicativo, com ênfase nos textos de circulação da Internet e nas leituras possíveis dentro desse ambiente. Deparamo-nos com uma perspectiva de atribuição e construção de significados em uma abordagem comunicativa em LE:

A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância,

⁷ Entendemos assim como Canale e Swain (1980) que as competências comunicativas estão sintetizadas em linguística ou gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica; uma vez que não podemos reduzir a competência comunicativa a interação, sendo esta característica intrínseca ao processo.

estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo. (*Idem*, 2002, p.107).

Esses são alguns passos importantes ao reconhecer na leitura a viabilidade para o ensino de LE, auxiliando na constituição do sujeito, além de ter o objeto textual como recorte da realidade cultural do outro. Mas observamos nos PCN+ (*Idem*, 2002) que a leitura ainda pode ser entendida como aplicação de estratégias de leitura e como consequência disso, uma avaliação da aplicação dessas estratégias:

A competência⁸ primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction*– bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (*Idem*, 2002, p.97)

Enfatizamos que a leitura e o ato de interpretar ultrapassam a aplicação de estratégias. Não inferiorizamos a sua aplicação, pois essa é essencial para o manejo com o texto. Apenas consideramos que a leitura em LE pode e deve ir além da compreensão textual. Nesse sentido, concordamos com Cassany (2006), uma vez que ultrapassar esse limite textual cria-se a possibilidade de entender as relações que não são neutras, entendendo o contexto de produção e recepção de onde esses textos circulam.

Nos PCN+ (BRASIL, 2002), a metodologia sugerida aos professores de LE indica que deverá ter três frentes: a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular, a leitura e a interpretação de textos (*Idem*, 2002, p.103). Logo abaixo da sugestão, explica-se que: “[...] É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio” (*Idem*, 2002, p.103). Ao postular tais ações, mais uma vez, refletimos sobre a necessária contextualização do texto, não o concebendo como objeto estável, de sentido único e cujo trabalho se limite ao léxico ou

⁸ Conforme exposto, existem algumas incoerências teóricas nos documentos governamentais até então. No caso o termo mais adequado para substituir o vocábulo “competência” seria “habilidade”, já que existe uma carga teórica subjacente em cada uma dessas palavras.

à gramática. Mas que o conjunto de todas essas habilidades tenha uma funcionalidade, sentido.

No próximo documento governamental publicado: *PCN em debate* (BRASIL, 2004), um dos pontos discutidos é justamente o de não tratar o texto como pretexto em uma abordagem tradicional de ensino. Lembramos ainda que nos *PCN em debate* (*idem*, 2004) tem-se a finalidade de lançar um olhar crítico sobre os documentos já publicados e estabelecer algumas sugestões para formulação de outro texto que oriente a educação brasileira.

Nesse sentido, nos *PCN em debate* (*Idem*, 2004) critica-se:

- o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM, que acabaram exigindo uma complementação e adequação a seus interlocutores, os professores de Ensino Médio, que resultou nos PCN+; [e]
- a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que, deveriam ser complementares. (*Idem*, 2004, p. 14-15).

E sintetiza-se que:

Em resumo, os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas. Nada, portanto, mais distante das intenções de reforma das DCNEM. Para que os parâmetros para o Ensino Médio de Línguas (Materna, Estrangeiras) se tornem operacionais, dando continuidade à educação de nível fundamental, é preciso, portanto, discutir e definir com clareza uma compreensão teórica sobre a linguagem e a aprendizagem. (*Idem*, 2004, p. 36).

Sobre as reflexões contidas nos *PCN em debate* (*Idem*, 2004), essas visam aprofundar o processo de ensino e de aprendizagem de acordo com uma abordagem crítica, relacionando às práticas de leitura e escrita conjuntamente à proposta do letramento ou eventos de letramentos. Haja vista estarmos envoltos em ações cotidianas de produção e recepção de textos orais e escritos.

Destacam-se no documento os dados de exames como o SAEB, ENEM e o PISA⁹. Uma vez que estes revelam que os níveis de leitura ou de desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos do EM ainda são superficiais, não chegando ao nível de uma compreensão crítica. Portanto, faz-se preciso urgentemente mudar posturas de ensino estreitamente compartimentalizadas e relacionadas ao ensino de uma gramática descontextualizada, sendo “[...] o trabalho integrado com linguagens, suportes, textos, discursos e línguas, variados e inter-relacionados, indicados nas DCNEM¹⁰ é não só desejável, mas necessário” (*Idem*, 2004, p. 25).

Evidenciamos nos PCN *em debate* (*Idem*, 2004), como documento preparador das OCNEM, que o objetivo principal no ensino de LE é o “envolvimento na construção de sentido” (p.46). Para isso, redireciona-se o papel do ensino e aprendizagem de uma LE, construindo ou fomentando uma autonomia no aluno em busca de um protagonismo cidadão, ético e responsável como resultado de um processo contínuo de interpretação e de agir no mundo.

[...] não se aprende uma LE para preencher uma lacuna em um exercício gramatical, nem para resolver uma charada na qual se focaliza o conhecimento do vocabulário. Ao contrário, essas etapas devem dar conta dos tipos de conhecimentos necessários para se agir no mundo social via linguagem, ou seja, para o envolvimento na construção do significado. [...] Em outras palavras, não se trata de adquirir conhecimento linguístico para acumulação de listas de regras gramaticais, de itens lexicais, de fonemas etc, mas, ao contrário, de aprender o conhecimento para o uso, ou seja, para agir no mundo social. Portanto, o objetivo de aprendizagem em LE é o engajamento discursivo ou a construção do significado. (*Idem*, 2004, p. 47).

Pressupõe-se, assim neste documento, que no EM o uso da linguagem em LE deva ser pautado nas habilidades de compreensão e produção escrita e oral. Entretanto, no próprio PCN *em debate* (*Idem*, 2004), sinaliza-se a realidade educacional brasileira, com condições de trabalho inapropriadas para a confluência das quatro habilidades: sala de aulas numerosas,

⁹ Dados expostos no próprio texto dos PCN *em debate* (BRASIL, 2004).

¹⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) é o documento que fomentou e deu base às modificações debatidas nos textos publicados.

carga horária com número de horas/aula reduzidas, professores com níveis de proficiências variados, esses poucos exemplos afetando diretamente o ensino de LE.

Desta forma, soma-se ao documento a reflexão de desmistificar a crença de que só se chega a uma experiência significativa do uso e da aprendizagem de LE levando em consideração as quatro habilidades. Com isso, nos *PCN em debate* (*Idem*, 2004), propõe-se, devido ao contexto de cada escola, a possibilidade de “envolvimento do aluno na construção do significado via leitura ou em práticas de letramento centradas no trabalho em sala de aula com o texto escrito” (p.48). A leitura, dessa forma, passa a ter papel crucial neste processo complexo e multifacetado da linguagem, levando ao desenvolvimento “para outras formas de sociabilidade do conhecimento” (p.49) e possibilitando a formação do sujeito.

2.1.1.1 A Lei 11.161

O quadro exposto até o presente momento dessas publicações (PCN, PCNEM, PCN+, *PCN em debate*) engloba o ensino de língua estrangeira moderna (inglês, francês, espanhol, italiano,...) de forma ampla. Quando não, a reduz ao ensino de inglês, justificando-a como língua global e língua das relações econômicas; incentivando, conseqüentemente, ao monopólio linguístico. Não desconsideramos o papel e a influência da língua inglesa, mas por se tratar de documentos que sugerem ações, esses devem abrir espaço para reflexões das e nas outras línguas.

Nos *PCN em debate* (BRASIL, 2004), propõem-se caminhos para discussões sobre o ensino do espanhol, porém o justificam pelo apelo internacional como língua “mais hegemônica na América Latina” (*Idem*, 2004, p.51) e pela importância dessa língua para o âmbito do trabalho. Concebendo assim, como afirma Labella-Sánchez (2007), “que atualmente o interesse pelo ensino de línguas no Brasil parece ser impulsionado por questões econômicas e políticas” (p.32). Porém, faz-se necessário ampliar essa discussão.

Segundo Goettenauer (2005), Celada (2005), González (2008), Moreno Fernández (2005) e Lisboa (2009), apesar dessa forte relação com fatores políticos e econômicos, é

importante ressaltar os interesses reais acerca do âmbito educativo e de interesses culturais que ultrapassam essa relação.

Há muitos fatores vinculados ao ensino/aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional – objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos etc. –, mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas (GOETTENAUER, 2005, p.62).

Contudo, é inegável que o ensino de espanhol no contexto brasileiro, segundo Moreno Fernández (2005, p.18), teve a partir do século XXI uma situação de “bonanza, de auge e de prestígio”. Tendo como principais fatores desse crescimento: a criação do Mercosul¹¹, a partir da assinatura, em 1991, do Tratado de Assunção; a vinda de grandes empresas espanholas (Telefônica, Banco Santander, Banco Bilbao, etc.); o poder econômico da Espanha; e o peso da cultura hispânica.

Na confluência desses fatores foi inevitável o reflexo na política linguística do nosso país, pois o protocolo de intenções firmado, em 13 de dezembro de 1991, entre os Ministros da Educação dos países participantes do Mercosul atestava o compromisso de “implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições dos diferentes níveis e especialidades dos respectivos sistemas educativos” (MORENO FÉRNANDEZ, 2005, p.23). Como efeito de tal acordo, temos as sinalizações iniciais no projeto de Lei 3987/00 de dezembro de 2000, sendo de autoria do Deputado Átila Lira. Tal projeto se converteu na Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, propondo que:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

¹¹ Mercado Comum da América do Sul.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. [...]

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Assim, por intermédio desta ação de política linguística (BRASIL, 2006; GONZÁLEZ, 2008), teremos nos anos posteriores a sua publicação várias implicações no ensino da língua espanhola: a sua oferta obrigatória nas escolas da rede pública e privada no ensino médio; a opção da oferta no ensino fundamental II; a necessária e oportuna contratação de profissionais habilitados; a ampliação da oferta da formação desses profissionais; a reflexão sobre o currículo; a autoavaliação sobre o ensino e o material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem; entre outros.

Destacamos a importância da Lei 11.161, pois é a partir dela que o ensino da língua espanhola adquire relevo e marca seu espaço. Prova disso, nas últimas orientações governamentais: as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM - BRASIL, 2006), ter um capítulo destinado aos *Conhecimentos de espanhol*, aprofundando as particularidades próprias do idioma.

Portanto, ressaltamos que por intermédio desse gesto de política linguística (*Idem*, 2006, p.128) teremos repercussões nas provas de acesso ao ensino superior. Haja vista essas últimas pautarem os seus exames no que fora vivenciado e proposto no ensino médio.

2.1.1.2 As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM)

As OCNEM (BRASIL, 2006) surgem como “um instrumento de apoio à reflexão do professor” e dão continuidade às transformações propostas nos demais documentos governamentais. Elas são resultado de discussões para melhorias do sistema educacional pelos

mais diversos setores da sociedade: representantes do governo, educadores, docentes, discentes, pais, entre outros (*idem*, 2006).

Neste documento, retoma-se e ressalta-se a proposta de modificar determinadas posturas tradicionais de ensino ou de determinadas abordagens que privilegiam uma ou outra habilidade específica (método gramático-tradução ou método áudio-visual no ensino de línguas, por exemplo). Incentivando no processo de aprendizagem a formação de cidadania, de ética, de desenvolvimento intelectual, de pensamento crítico, de autonomia, bem como as competências e as habilidades do aluno, sem focar única e exclusivamente nos conhecimentos científicos.

Logo, enfatizamos que as reflexões que nos interessam analisar estão no eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais precisamente nos capítulos: *Conhecimento de línguas estrangeiras* e *Conhecimentos de espanhol*. Cumpre destacar que optamos por esse recorte por entender que mesmo que a língua espanhola possua um capítulo destinado para suas especificidades, ela tem como base também os direcionamentos propostos para o ensino de LE como um todo, como expomos a seguir.

No capítulo *Conhecimentos de línguas estrangeiras*, reafirmam-se a importância de ensinar uma LE para a constituição e formação do sujeito como forma de inclusão no mundo globalizado. Além de estabelecer que o documento alia-se as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias: letramentos, multiletramentos e multimodalidades, funcionando “como base educacional e epistemológica” (*idem*, 2006, p.113). Essas:

[...] leva[m] à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (*Idem*, 2006, p.97-98).

Até então, não tínhamos de forma transparente as abordagens teóricas acerca da linguagem. Assim, nas OCNEM (*idem*, 2006), revelam-se um caminho possível para o tão

falado engajamento discursivo proposto nos documentos anteriores. A linguagem é entendida como prática sociocultural contextualizada, na qual o indivíduo interage e se utiliza das mais diversas formas de leitura e de escrita. Deparando-nos com práticas e eventos de letramentos contínuos, que exige agora uma nova postura de ensino para incitar a capacidade crítica dessas relações.

Para tal, no documento promovem-se reflexões sobre a leitura e as construções de sentidos. Mostrando-nos que esses:

[...] sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social. (*Idem*, 2006, p.116).

Nas OCNEM (*idem*, 2006), encontram-se, de igual modo, explicitadas as diferenças entre uma leitura crítica e um letramento crítico. A primeira relacionada aos conhecimentos que podem ser extraídos do texto, identificando as intenções do autor, desenvolvendo altos níveis de compreensão do texto. Enquanto no letramento crítico, entende-se que o conhecimento não é neutro, mas sim ideológico; incentiva-se o desenvolvimento da consciência crítica, ganhando “ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (p. 116)¹².

No capítulo *Conhecimentos de espanhol*, o objetivo é traçar os rumos que o ensino de espanhol como LE deve seguir, norteando os docentes com “posições teóricas-metodológicas” ou com sugestões de “caminhos de trabalho” (*idem*, 2006, p.127). Em tal documento sugere-se que “a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” e que “as linguagens [são] constituintes de significados e valores” (*idem*, 2006, p. 131), afirmando ser impossível dissociar os diferentes contatos entre culturas.

¹² Na próxima subseção, delineamos uma ponte possível entre essas propostas e o que sugere Cassany (2006).

Sobressai por intermédio do ensino de espanhol como LE (E/LE), o “[...] processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (*idem*, 2006, p. 129).

Conforme o documento, o destaque no ensino de E/LE, até o presente momento, é fortemente associado ao espanhol peninsular. Tal situação acaba por fomentar uma ideologia que minimiza, reduz ou até mesmo exclui o aluno do contato com uma pluralidade linguística e cultural relacionada ao universo hispanofalante. A solução para se evitar essa ideologia da exclusão é possibilitar ao aprendiz um amplo contato com os mais diversos textos/gêneros que dão margem ao acesso a diversidade.

Nesse capítulo, destacam-se também as especificidades no ensino da língua espanhola para estudantes brasileiros, como a proximidade das duas línguas e o fenômeno da interlíngua, na tentativa de reduzir certas crenças sobre a facilidade de aprender a língua, por exemplo.

Em síntese, nas OCNEM (*idem*, 2006), sugerem-se o trabalho com temas geradores (política, economia, educação, aspectos sociais, esportes, lazer e etc) que objetivem ultrapassar a visão limitadora de ensino de E/LE somente como aquisição de vocabulário ou conhecimentos metalinguísticos. Depreende-se do documento que o aluno seja convidado a constituir-se como sujeito no contato com o outro idioma e que ele possa compreender e interpretar as relações postas em cada situação comunicativa. Trata-se de educar por meio do aprendizado de uma LE.

Concluimos esta nossa primeira parte, lembrando que não é objetivo das OCNEM (*idem*, 2006) ou de documentos governamentais anteriores abordar a leitura como objeto de avaliação em provas de vestibular. De fato, nesses documentos encontram-se uma crítica constante acerca dos impactos de tais exames nos conteúdos do ensino médio. Tais apreciações giram em torno sobre o caráter compartimentalizado e enciclopedista estimulado por esses concursos vestibulares no decorrer dos anos conforme veremos nas próximas seções deste estudo.

Porém a publicação de documentos, como as OCNEM (*idem*, 2006), visa promover mudanças significativas quanto ao cenário posto até então. Pretende-se ampliar o engajamento discursivo do aluno do ensino médio e das suas práticas de leitura. Por isso, concebemos uma

interrelação possível com as concepções de leitura dentro da abordagem sociocultural, conjuntamente à proposta do letramento e do letramento crítico.

Logo, essas ações trarão implicações na forma de ensinar, de aprender, e em função disso, de avaliar em E/LE. Com isso, indagamo-nos se este contexto ainda continua o mesmo nas provas de língua espanhola nos vestibulares das universidades públicas do estado do Ceará após essas publicações.

2.2. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO: SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta subseção, apresentamos as concepções em torno da leitura propostas por Cassany (2006): linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas). Reiteramos que adotamos para o nosso estudo uma relação possível dessas concepções com as orientações apresentadas nos documentos governamentais sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Traçamos essa divisão de acordo com o aporte teórico-metodológico lançado por esta pesquisa para refletir, classificar e diagnosticar, quais concepções de leitura e de texto que as questões revelam nas provas de espanhol dos processos seletivos das universidades públicas do estado do Ceará em um recorte temporal de cinco anos.

Desta forma, nossas reflexões sobre a leitura partem de um olhar em consonância com a perspectiva sociocultural da linguagem, pois entendemos que as práticas de leitura e, conseqüentemente, de escrita são construções sociais as quais cada época e cada circunstância histórica dá sentidos a essas práticas (BAKHTIN, 2000; FERREIRO, 2000).

Segundo Cassany (2006, p.10), o ponto inicial é compreender que ler e escrever não são somente tarefas linguísticas ou processos biológicos, mas práticas socioculturais sociohistoricamente contextualizadas (BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R., 2005). Concebendo o significado de letramento para esta abordagem como conjunto de práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita inseridas em um determinado contexto (CASSANY, 2006). Assim, a leitura é relacionada por diversas formas de contato com a linguagem por intermédio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000).

Nesse sentido, retomamos as palavras de Hernández (1991), ao afirmar que são múltiplas as reflexões teóricas que se tem feito em torno da compreensão leitora, tanto na língua materna (LM) como na LE. Para Braggio (1992), essas reflexões teóricas possuem uma natureza social, histórica e ideológica, sendo assim, não se deve dissociá-la de cada modelo ou concepção de leitura. Essa natureza, pois, é inerente a cada proposta e acaba por revelar a relação do homem com a sociedade.

Cassany (2006), por exemplo, utiliza-se da metáfora proposta por Gray's (1960 apud ALDERSON, 2005) acerca dos níveis de compreensão leitora ao afirmar que existe uma leitura das linhas (superficial), leitura entrelinhas (compreensão de implícitos) e uma leitura por detrás das linhas (avaliação crítica do texto).

Porém, Cassany (2006) amplia a discussão do último nível de leitura (detrás das linhas), baseando-se em teorias de vertentes críticas, como, por exemplo, a Pedagogia Crítica, que não entende o conhecimento como um fim em si mesmo, mas como meio de problematizar o entorno social e as relações impostas, tendo como grande expoente Paulo Freire; os Novos Estudos do Letramento, que promovem uma discussão sobre ler e escrever como produtos sociais, situados em um determinado tempo e espaço, na qual a compreensão do discurso varia de acordo com o contexto (BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R., 2005); os Estudos Críticos do Discurso, que investigam as relações de abuso de poder, dominação e desigualdade, e como esses “são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (DIJK, 2008, p.113); entre outros.

Diante disso, a seguir, expomos e delimitamos as concepções de leitura listadas para este estudo. Ressaltamos que o fato de elencá-las, classificá-las e caracterizá-las, não implica que essas não coexistam no momento atual, mas sim que cabe ao contexto sócio-histórico privilegiar uma em detrimento da outra (BRAGGIO¹³, 1992; CASSANY, 2006).

Convém notar que recorremos a outros autores para ampliar a discussão e esclarecer melhor as definições dentro da divisão proposta por Cassany (2004a, 2004b, 2006). Lembramos de igual modo que os autores mencionados não tratam a leitura no contexto de provas de vestibulares, mas como dizem respeito a vertentes teóricas sobre a compreensão leitora, traçamos uma ponte possível entre o tratamento dado as concepções de leitura e as construções dos instrumentos desses exames. Coadunamos, portanto, com a afirmação de Pacheco e Pacheco (2004), ao atestar que essas relações não se encontram dissociadas, pois sempre teremos ações implicadas umas as outras.

¹³Braggio (1992), diferentemente de Cassany (2006), postula e revisa cinco concepções de leitura pautada na visão psicolinguística (ciência): Leitura como decodificação; leitura cuja ênfase encontra-se no leitor; leitura interativa I (texto e leitor); leitura interativa II (texto, leitor e compreensão) e leitura na vertente sociopsicolinguística.

2.2.1 Concepção linguística

De acordo com o que expõem Rojo (2004), Alderson (2005), Cassany (2006) e Bordón (2006), as concepções de leitura e, conseqüentemente, de texto, tanto em língua materna como em língua estrangeira, vão se desenvolvendo por meio da influência de diversas correntes teóricas.

Para esta primeira concepção de leitura, na qual Cassany (2006) a denomina de concepção linguística, ler é recuperar o que há de explícito no texto, sendo o significado único, estável e dissociado de um contexto, cujo conteúdo nada mais é do que a soma de seus fragmentos; inserindo-se, portanto, na perspectiva do estruturalismo. Tal corrente compreende que: “a língua e, como decorrência, o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto” (CORACINI, 2005, p.20).

Vale destacar que Gough (1976), a partir do modelo de processamento serial, influenciou os primeiros estudos sobre o modelo de leitura ascendente (concepção linguística para nosso estudo)¹⁴. Tendo em vista que este modelo de processamento serial pretendia descrever sequencialmente as ações envolvidas no ato de ler (movimento dos olhos, representação icônica, identificação da letra, até a oralização do texto).

O desenvolvimento *a posteriori* dessa linha de pensamento foi associado ao behaviorismo das décadas de 1940-50, cuja proposta em torno da compreensão leitora cabia ao leitor entrar em contato com as palavras, reconhecer a linguagem gráfica, decodificar o som e reorganizá-las como um todo, para assim, se chegar ao significado do texto (visão global).

Dessa forma, de acordo com a concepção linguística, a leitura é tida como mera decodificação. Kato (2007) a define como um processamento ascendente da leitura que “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, [sendo] sua abordagem [...]”

¹⁴ Alderson (2005) nos lembra que tal modelo foi importante para a compreensão inicial acerca do ato de ler.

composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (*idem*, 2007, p. 50).

Nas palavras de Kleiman (2001), a linguagem perde a sua característica inerente: a ação entre interlocutores, e passa a ser manipulada, reduzida a meras transformações estruturais por meio da “manipulação mecanicista de sequências discretas de sentenças” (*idem*, 2001, p. 18). Com isso a leitura é individual e única, pois como o texto é o detentor do significado, cada leitor deverá atingir a mesma “compreensão”, não havendo espaço para discussão.

Esse modelo de leitura acaba por produzir um leitor que:

[...] constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia [...] vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo e redundante (KATO, 2007, p. 51).

Logo, Cassany (2006) define a concepção linguística como a leitura das linhas, pois cabe ao aluno buscar informações sintáticas e extrair informações explícitas do texto. Texto esse que é utilizado como “pretexto” de ensino da gramática ou busca de itens lexicais no ensino de língua materna ou estrangeira, dissociando-se do seu contexto sociohistórico e da diversidade genérica, pois o texto é um produto fechado, fabricado para determinados fins. A leitura passa a ser uma questão linguística: “consiste em aprender as unidades léxicas de um idioma e as regras que regulam sua combinação, seja de nível oracional ou discursivo. Se trata de um olhar positivista e simples” (*idem*, 2006, p. 26)¹⁵.

Assim, a leitura como decodificação abre espaço para explorar a verificação gramatical, coadunando com a proposta de alguns métodos de ensino de línguas: tradicional, direto e áudio-lingual. Visto que a esses métodos a ênfase, por muitas vezes, encontrava-se no estudo da gramática e/ou do vocabulário por meio da tradução, como expomos a seguir.

¹⁵Tradução livre nossa: “[...] consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple” (CASSANY, 2006, p. 26).

No método tradicional ou gramática-tradução, por exemplo, aprender uma língua estrangeira significava dominar a leitura e a escrita de textos clássicos por meio da tradução, seja da língua-alvo à materna e/ou vice-versa. O contexto era desconsiderado, posto que os objetivos centravam-se em aprender, ou melhor, memorizar regras e normas da língua por um processo dedutivo; aprender e apreender listas de vocabulários de forma isoladas dentro de um procedimento didático de tradução; a leitura era tida como passiva e fundamentalmente receptiva, apesar da ênfase nesse modelo estar nas destrezas: ler e escrever (MUÑOZ, 2004; PAIVA, 2005).

Segundo Hernández (1991), outra característica do método gramático-tradução é: “a consideração da língua literária como modelo linguístico de prestígio [gerando o] desenho de materiais baseados única e exclusivamente na exploração de textos transmissores de ‘cultura e civilização’” (p.1)¹⁶. Ao ensino desse método cabia ao professor desenvolver estratégias de leitura para o aluno em torno da leitura de obras/textos de autores clássicos.

Já no método direto, a prioridade centrava-se na aquisição da habilidade oral, a apreensão da escrita e da leitura, e, conseqüentemente, a gramática da língua-alvo, seria apenas resultado da imersão nesse processo indutivo. Porém a aprendizagem se dava mediante a leitura de textos em voz alta para introduzir vocabulários e estruturas gramaticais. Ainda neste momento desconsidera-se o contexto sociohistórico de produção do texto (ERES FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006).

E para o método áudio-lingual, cujas bases teórico-metodológicas são claramente do estruturalismo, influenciadas pela psicologia behaviorista, as atividades em torno da leitura são de compreensão das estruturas que o texto contém, pois os exercícios são de substituição de vocabulário, de perguntas cujos enunciados já apontam para a informação local no texto, estando associada à concepção linguística da leitura. O texto, portanto, é um produto, é fabricado, não é autêntico, ele é desprovido do seu contexto real (HERNÁNDEZ, 1991).

Segundo Hernández (1991, p.5), no método áudio-lingual não há uma reflexão sobre o discurso subjacente a um texto escrito, muito menos sobre os processos de leitura e sobre as necessidades dos alunos em cada contexto: “O texto é novamente um puro pretexto. O

¹⁶Tradução livre nossa: “*La consideración de la lengua literaria como modelo lingüístico de prestígio [gerando o] diseño de materiales basados única y exclusivamente en la explotación de textos transmissores de ‘cultura y civilización’*” (HERNÁNDEZ, 1991, p. 1).

objetivo último da leitura é a aprendizagem de determinadas estruturas e elementos léxicos do espanhol”¹⁷.

As críticas ao contexto do ensino da leitura de acordo com a concepção linguística se encontram na ênfase redutora dada ao processamento linear da leitura, não priorizando o papel do leitor no processo, visto que o modelo não visa uma construção discursiva no e para o sujeito; na defesa por tal teoria da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado, ou seja, pressupõe que a habilidade da compreensão oral é pré-requisito para a compreensão escrita; e ainda, na valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras (ALDERSON, 2005; CASSANY, 2006; KATO, 2007; LEFFA, 1999).

Eskey (1973 apud CARRELL; DEVINE; ESKEY, 1990, p.3) reflete que o modelo de decodificação se torna inadequado por subestimar a contribuição do leitor, pois o escopo está no processo de apreensão e na busca de significados presentes no próprio texto. Nessa perspectiva não cabe ao leitor questionar o posicionamento do autor. Aliás, não há espaço para análise, para a participação do leitor, pois, como já abordamos, o texto é um produto acabado, com um único sentido, pressupondo a sua imanência, não havendo espaço para interpretação.

Essa visão de conhecimento, segundo Freire (1989), é compreendida como algo “imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido” (p.17) acaba a “serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real...” (p.18).

Porém, ler não é uma atividade abstrata, descontextualizada, fora de sua prática social (*Idem*, 1989), mas sim construção social situada historicamente no tempo e no espaço pelo produtor e receptor do texto (BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R., 2005), no qual “se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias” (BRASIL, 2006, p.96). Daí a perspectiva linguística da leitura não coadunar com os propósitos de “uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (*idem*, 2006, p. 116).

¹⁷Tradução livre nossa: “*El texto es nuevamente un puro pretexto. El objetivo último de la lectura es el aprendizaje de determinadas estructuras y elementos léxicos del español*” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 5).

Nas OCNEM-EL (BRASIL, 2006), já se encontra presente a crítica sobre o ensino de línguas que ainda se restringe ao objetivo linguístico, ou seja, ainda se centra na concepção linguística da leitura de aquisição de um código. Para isso, as OCNEM (*Idem*, 2006) sugerem o trabalho da linguagem não apenas “como formas de expressão e comunicação”, mas como parte constituinte na construção de significados, de conhecimentos, de valores, de cultura na relação com o Outro (*Idem*, 2006, p. 131). No caso da língua espanhola, compreendendo-a e analisando-a na sua variedade, pois essa se apresenta em uma multiplicidade de manifestações geoletais e socioletais¹⁸ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000). Em outras palavras, para as OCNEM (BRASIL, 2006) ao ensinar a língua espanhola por meio de uma diversidade textual o docente deve evitar a homogeneização da língua espanhola, minimizando-a a uma variedade linguística como o espanhol peninsular. Mas que a conceba em uma pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante (*Idem*, 2006, p.134).

2.2.2 Concepção psicolinguística

A mudança do paradigma empirista para o racionalismo acabou por influenciar o campo da linguística, levando ao desenvolvimento das teorias cognitivas, dos estudos dos processos mentais, como: memória, inferência e compreensão. Surge, assim, a concepção psicolinguística da leitura, que tenta suprir as lacunas deixadas pela leitura como decodificação ou concepção linguística, ao entender a dinâmica do ato de ler por parte dos processos cognitivos do leitor (CASSANY, 2006).

Segundo Cassany (2006, p.32), conforme essa perspectiva, “ler não é somente conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver

¹⁸ Moreno Fernández (2000) aborda a temática de qual espanhol ensinar nos mais diversos contextos de ensino e aprendizagem de espanhol como LE. Para o autor, faz-se importante compreender a variedade da língua nos contextos de cada região que a possui como língua oficial. Assim, o autor compreende como manifestações geoletais as características que compartilham os aspectos culturais e linguísticos de uma determinada região ou zona (podendo ser entendido como um estudo dialetal); enquanto que as variedades socioletais dizem respeito “a natureza social que transporta, conseqüentemente, a um plano sociolinguístico” (p.51).

habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender”¹⁹, como: conhecimento prévio, construir inferências, formular hipóteses e saber confirmá-las ou reformulá-las.

Carrell (1990) expõe que logo após o modelo ascendente de leitura (*bottom-up*), referente à concepção linguística, surgiu o modelo de leitura descendente (*top down*). Nesse último modelo, o sentido era construído somente pelas experiências do leitor, não mais considerando o texto como fonte estável, objetiva e imanente da construção do sentido. O leitor se utiliza do conhecimento prévio e de inferências para formação desse sentido no texto (CASSANY, 2006; KATO, 2007; LEFFA, 1996, 1999).

O fato é que no modelo de leitura descendente o texto em si não possuía significado, mas apenas direcionava a construção de sentidos por parte do leitor, por parte dos seus conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2001). Grabe (1990, p.57) revela que o texto é utilizado somente para confirmar hipóteses e formar outras por parte do leitor. Esse processamento de leitura fora influenciado pelo modelo de testagem de Goodman (1976), conhecido pelo “*psicolinguistguessing game*” ou jogo de adivinhações. A leitura é, então, um processo de amostra, predição e adivinhação, ou seja, de formulação e confirmação de hipóteses.

De acordo com essa perspectiva, segundo Cassany (2006), o significado do texto está na mente do leitor e por isso vários leitores podem compreender um escrito de formas diversas, “sem que nada permita considerar que uma interpretação é mais correta, coerente ou plausível do que outra” (p.27)²⁰.

As críticas ao modelo descendente de leitura encontram-se, justamente, na ênfase dada aos aspectos cognitivos em torno do conhecimento prévio e das inferências, ou ainda, no fato do sujeito leitor ser “o soberano absoluto na construção do significado” (LEFFA, 1999, p. 15) do texto, ou seja, ele pode compreender o texto ao seu modo. Daí, como vemos, o mesmo texto pode ser objeto de várias compreensões por parte do receptor/usuário.

¹⁹Tradução livre nossa: “[...] leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender [...]” (CASSANY, 2006, p.32).

²⁰Tradução livre nossa: “[...] sin que nada permita considerar que una interpretación es más correcta, coherente o plausible que otra” (CASSANY, 2006, p.27).

Posteriormente, com o desenvolvimento dos trabalhos na área da psicolinguística, surge a abordagem interativa ou conciliadora (CARRELL, 1990; GRABE, 1990; LEFFA, 1999), na qual existe a interação entre os processos: texto e leitor, e, conseqüentemente, entre os modelos de leitura ascendente e descendente.

No modelo interativo, Cassany (2006, p.30), chama-nos atenção para o seguinte fato:

[...] Tudo o que sabemos está armazenado na memória, em forma de esquemas de conhecimento ou em bancos de dados, interconectados entre si. Ao ler, abrimo-los e fechamo-los como si fossem arquivos informáticos [...] ²¹.

Desta forma, segundo essa visão, denominada teoria dos esquemas²², os indivíduos possuem a capacidade de armazenar na memória de longo prazo uma série de informações que se organizam em estruturas cognitivas, que se relacionam e se reajustam dentro de categorias já existentes ou adquiridas.

[...] No terreno da leitura em segundas línguas a consideração destes marcos é fundamental para explicar o processo leitor. Os esquemas de conhecimento de mundo e o seu papel na compreensão leitora são os que mais amplamente têm sido investigados (CARREL, 1983, 1984). Mas os distintos esquemas que formam parte do conhecimento de mundo não são suficientes para que a leitura de uma segunda língua seja ótima. Daí que o modelo mais adequado pareça ser o que considera tanto a aplicação e o desenvolvimento dos esquemas de conhecimento de mundo como os esquemas linguísticos nos processos de compreensão leitora em uma segunda língua (ESKEY, 1998) (HERNÁNDEZ, 1991. p.3)²³.

²¹Tradução livre nossa: “[...] *Todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de esquemas de conocimiento o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos [...]*” (CASSANY, 2006, p.30).

²² A noção de “esquema” foi proposta por Rumelhart (1977) e pesquisada por outros estudiosos como Bartlett (1932), Adams e Collins (1979). Ressaltamos que esta foi essencial para embasar a construção interativa da leitura ao associar o conhecimento de mundo na relação com o texto.

²³Tradução livre nossa: “[...] *En el terreno de la lectura en segundas lenguas la consideración de estos marcos es fundamental para explicar el proceso lector. Los esquemas de conocimiento del mundo y su papel en la comprensión lectora son los que más ampliamente han sido investigados (Carrel, 1983, 1984). Pero los distintos esquemas que forman parte del conocimiento del mundo no son suficientes para que la lectura de una L2 sea óptima. De ahí que el modelo más adecuado parezca ser el que considera tanto la aplicación y el desarrollo de*

Como vemos, para se ter acesso a compreensão do texto se faz necessário a soma do uso dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos do leitor, mais o conhecimento de mundo, a formulação de hipóteses e a construção de inferências. Assim, de acordo com essa perspectiva, ler é saber usar estratégias para alcançar a compreensão da leitura:

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura. Tem consciência de que há diferentes tipos de leitura. (LEFFA, 1999, p.12).

Portanto, cabe ao leitor fazer previsões a partir de seus conhecimentos prévios e testar, verificar as suas hipóteses por meio das pistas linguísticas contidas no texto, estabelecendo uma relação entre texto e leitor. Estando esse segundo momento em consonância com a concepção psicolinguística discutida por Cassany (2006). Como características dessa perspectiva de leitura, recorreremos à sugestão de Rojo²⁴ (2004, p.5) que as sistematizou em oito ações²⁵:

1. Ativação de conhecimentos de mundo – acionar por parte do leitor os conhecimentos de mundo para confrontá-lo com o que é utilizado pelo autor no texto;
2. Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos – a partir da situação de leitura, das finalidades e da esfera de comunicação onde ela se efetiva (suporte do texto, da disposição na página, dos títulos), o leitor levantará hipóteses;

los esquemas de conocimiento del mundo como de los esquemas lingüísticos en los procesos de comprensión lectora en una L2. (Eskey, 1988)”(HERNÁNDEZ, 1991. p.3).

²⁴ A autora pesquisa sobre língua materna, mas as ações elencadas por ela compreendemos que podem ser direcionadas ao ensino de LE.

²⁵ Rojo se utilizou dos descritores postos pelos critérios de avaliação dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries, PNLD/2005), elaborada por equipe do MEC e do CEALE/FAE/UFMG, e que fora coordenado por ela.

3. Checagem de hipóteses – se dá ao longo da leitura a confirmação das hipóteses levantadas no item anterior;
4. Localização e/ou cópia de informações – trata-se do leitor buscar e armazenar informações relevantes;
5. Comparação de informações – diz respeito às comparações que o leitor pode fazer ao relacionar a outros textos, ao seu conhecimento de mundo;
6. Generalização – é uma das estratégias para síntese das redundâncias, repetições, exemplos, explicações, entre outros presentes em um texto;
7. Produção de inferências locais – preencher lacunas pontuais de um texto que não foram fornecidas ou que não foram compreendidas;
8. Produção de inferências globais – é o manuseio dos implícitos de um texto ou de seus pressupostos: “Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos”.

Contudo, convém notar que para a concepção psicolinguística, segundo Cassany (2004a, 2004b, 2006) a linguagem ainda é desprovida de sua contextualização social. Ou seja, podemos até compreender o que há entre as linhas do texto, mas segundo tal perspectiva não chegamos à comunhão com o aparato sociocultural que dá sustentação ao discurso, texto. Até este momento, compreendemos a relação da leitura como procedimento cognitivo para a construção do significado.

Em definitivo, segundo a concepção psicolinguística, ler não somente exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: ter conhecimento prévio, fazer inferências e saber verificar ou reformular, etc. O significado é como um edifício que deve se construir; o texto e o conhecimento são os ladrilhos e os processos cognitivos, as ferramentas da alvenaria (CASSANY, 2006, p.32-33)²⁶.

²⁶Tradução livre nossa: “*En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o formular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería*” (CASSANY, 2006, p. 32-33).

Por mais que compreendamos que na abordagem conciliadora (concepção psicolinguística) o texto é a materialização da interação entre autor e leitor, e ler um texto não é “um ato passivo, pois quem o escreve o faz pressupondo o outro, o leitor” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18 apud LABELLA-SÁNCHEZ, 2007, p. 67), ainda assim não se tem como objetivos a tarefa social e ideologicamente situada do ato de ler. Podemos chegar a uma compreensão do texto, mas não a uma interpretação dele (CORACINI, 2005).

Desta forma, no ensino de línguas, ao visualizar e ao estudar um determinado gênero discursivo, o aluno já formula hipóteses vindas do conhecimento textual e de mundo que possui. Mas para se chegar à interpretação, cuja etapa é impregnada das experiências e opiniões pessoais, da reflexão das situações sócio-históricas situadas tanto do gênero, do conteúdo, das intencionalidades do autor e das relações discursivas implícitas, são etapas não contempladas na perspectiva psicolinguística da leitura (CORACINI, 2005; CASSANY, 2006).

Cassany (2006) também acrescenta o fato de que para a abordagem psicolinguística bastaríamos aprender a realizar destrezas cognitivas que estaríamos aptos a ler, a compreender o mundo que nos cerca.

O que sabemos sobre as destrezas cognitivas da compreensão é muito importante. Traz-nos descrições precisas sobre a conduta real e especializada da leitura. Explica como funciona a nossa mente para compreender, como formulamos hipóteses e fazemos inferências. Oferecem dados empíricos e detalhados e teorias poderosas. Mas nos dizem mais bem pouco ou quase nada do componente sociocultural, das formas particulares que adota a leitura em cada contexto: como lemos a Bíblia, como conversamos com os amigos na rede, como analisamos um informe técnico, [...] (*Idem*, 2006, p. 22-23)²⁷.

²⁷Tradução livre nossa: “*Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo lemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico [...]*” (CASSANY, 2006, p. 22-23).

2.2.3 Concepção sociocultural

Para a concepção sociocultural, segundo Cassany (2006, p. 33), “tanto o significado das palavras como o conhecimento prévio que aporta o leitor têm origem social”²⁸. Sendo assim, os estudos da leitura em consonância com a abordagem sociocultural diferem dos da concepção linguística e psicolinguística, pois rechaçam a visão psicológica da leitura e da escrita como fenômenos indispensavelmente cognitivistas, autônomos e, por sua vez, desvinculados dos usuários, dos contextos e da comunidade nas quais pertencem (CASSANY, 2006; CORACINI, 2005; MELO, 2005).

Na realidade, para a compreensão sociocultural da leitura é necessário a soma de todas as partes: o texto/autor, o leitor e o contexto de produção e de recepção do texto em um dado espaço sociohistoricamente situado. Assim, de acordo com a perspectiva sociocultural da leitura “é possível afirmar que é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis de um dado texto” (CORACINI, 2005, p.28).

A leitura é compreendida como uma atividade socialmente definida. Além dos processos cognitivos, para aprendê-la ou desenvolvê-la, é preciso “adquirir os conhecimentos socioculturais particulares de cada discurso, de cada prática concreta da lectoescrita” (CASSANY, 2006, p. 24).

[...] También é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, uns hábitos e umas práticas comunicativas especiais. Aprender a ler requer conhecer estas particularidades, próprias de cada comunidade. Não basta saber como decodificar as palavras ou como fazer inferências necessárias. Há que conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, que funções desenvolvem, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem dizer e quais devem pressupor, como citam as referências bibliográficas, etc. (*Idem*, 2006, p. 38)²⁹.

²⁸Tradução livre nossa: “*Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social*” (CASSANY, 2006, p.33).

²⁹Tradução livre nossa: “[...] *También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc*” (CASSANY, 2006, p.38).

Ao ler um e-mail, a bula de um remédio, a data de validade de um produto no supermercado, a notícia de um jornal, ou ao anotar um recado, escrever um bilhete, produzir uma redação escolar, tanto em língua materna como em língua estrangeira, todos os indivíduos encontram-se envoltos por práticas de leitura e escrita. Essas, por sua vez, constituem-se como construções sociais (BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R., 2005; ROJO, 2004).

O texto é concebido como o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais e nele convergem ações linguísticas, cognitivas, sociais e discursivas, traduzindo-se como um constructo histórico e social, extremamente complexo e facetado (KOCH, 2006, p.9). E é por meio do contato contínuo com os mais diversos gêneros discursivos, a reflexão na e para a linguagem, que os indivíduos/alunos fazem uso contínuo das práticas letradas, do uso heterogêneo da linguagem, em conformidade com a proposta do letramento (ROJO, 2004; SOARES, 2005).

Conforme as palavras de Gee (1990, p.45 apud CASSANY, p.74):

[...] Somente aprendemos a interpretar textos de um certo tipo e de uma certa maneira quando podemos participar nos contextos sociais nos quais se leem estes textos e se interpretam do modo pertinente. Socializamos-nos ou culturalizamos em cada *prática sociocultural*³⁰. (Grifo do autor)

Entendemos, assim, que o letramento não é a redução dos conjuntos de práticas já mencionadas de maneira isolada ou individual, mas que se constitui como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, onde os indivíduos interagem (SOARES, 2005). A esse conjunto de práticas perpassam variados discursos que, por sua vez, possuem determinadas relações ideológicas. Van Dijk (2003) observa e defende que esses discursos não são neutros e sempre servem a interesses de um determinado grupo social.

³⁰Tradução livre nossa: “[...] *Sólo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y en una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan del modo pertinente. Nos socializamos o culturalizamos en cada determinada práctica social*” (GEE, 1990, p.45 apud CASSANY, 2006, p.74).

Cassany (2003, p.113), de igual modo, afirma como oportuno que:

Ante ao mundo multicultural, globalizado, dinâmico e conflitivo no qual vivemos, a única resposta educativa possível é a necessidade de formar uma cidadania autônoma e democrática que tenha habilidades críticas de leitura, escrita e pensamento [...] ³¹.

Logo, Cassany (2006, p.82) enfatiza a necessidade para formação de uma consciência crítica do sujeito por intermédio da compreensão de que o conhecimento é sempre cultural e ideológico. Concebendo a abordagem sociocultural de acordo com a perspectiva do letramento crítico. Para o autor (2006), os discursos que circulam nas mais diversas práticas de leitura e de escrita são como “[...] uma arma sutil, versátil, poderosa. Pode convencer, seduzir, enamorar, irritar ou manipular. É tão poderosa, que todos deveríamos saber utilizá-la, para poder garantir um bom funcionamento da democracia” (*Idem*, 2006, p.49)³².

Por isso, Cassany (2003) afirma que somente por intermédio do letramento crítico nas práticas educativas é que estaremos formando cidadãos cientes das relações discursivas ideológicas presentes na sociedade como um todo. Encontramos, dessa forma, uma união possível com o que se é proposto pelas OCNEM (BRASIL, 2006): educar para cidadania, formar indivíduos autônomos e críticos, por meio do engajamento discursivo.

Mas, para formar um leitor crítico e autônomo que possa compreender as ideologias subjacentes aos discursos, informar as incoerências argumentativas, visualizar o contexto de produção, perceber outras opiniões entrelaçadas no discurso, entre outros, é que se faz importante desenvolver o ato de ler criticamente. Segundo Meurer (2000, p. 160-161 apud MELO, 2005, p.79), isso significa que:

[...] implica estabelecer conexões de forma a perceber que os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e sociais. Significa perceber que os textos refletem, promovem, recriam ou desafiam estruturas sociais muitas vezes de

³¹Tradução livre nossa: “*Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento*” (CASSANY, 2003, p.113).

³²Tradução livre nossa: “[...] *un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia*” (CASSANY, 2006, p.49).

desigualdades, discriminação e até abuso (van Dijk, 1998). Ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Cassany (2004a, p.12), portanto, sistematiza que de acordo com a concepção sociocultural da leitura, o leitor deve:

1. Situar o texto ao contexto sociocultural de partida – trata-se de considerar o contexto de produção do discurso e o universo cultural que compartilha o autor;
 - a. Identificar o propósito do autor;
 - b. Reconhecer o conteúdo de acordo com a informação disponível;
 - c. Identificar as vozes utilizadas no discurso;
 - d. Detectar o posicionamento.
2. Reconhecer e participar na prática discursiva concreta o que propõe o texto – significa identificar o gênero discursivo – “Requer ter conhecimentos sobre as características gramaticais, discursivas e sociais deste (âmbito temático, tipo de texto, registro, estrutura, funções, tradição sóciohistórica, etc) para poder valorar o grau e o tipo de aproveitamento que faz o autor”³³ (p.12) para que assim se cumpra os interesses do texto;
 - a. Poder interpretar o texto de acordo com os parâmetros preestabelecidos do gênero discursivo;
 - b. Reconhecer as características socioculturais (comunidade linguística e cultural);
3. Calcular os efeitos que provoca o discurso nos mais diferentes contextos de chegada;
 - a. Tomar consciência da situação e da relatividade da interpretação pessoal;
 - b. Calcular as interpretações que outras pessoas podem dar ao discurso;
 - c. Integrar as interpretações que fazem outros leitores do discurso quando se formam.

³³Tradução livre nossa: “*Requiere tener conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales de éste (ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones, tradición sociohistórica, etc.) para poder valorar el grado y tipo de aprovechamiento que hace el autor*” (CASSANY, 2004a, p.12).

Como vemos, os gêneros discursivos ganham papel de destaque na abordagem sociocultural da leitura. Nesse sentido, tal perspectiva toma como base o conceito bakhtiniano, uma vez que:

[...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso denominados *gêneros do discurso*³⁴ (BAKHTIN, 2000, p.279).

Para Bakhtin (2000), cada época e cada circunstância (contexto sociohistórico) acabam por caracterizar as esferas de atividades humanas, que, por sua vez, manifestam-se nos gêneros discursivos. Nesta visão, ignorar as particularidades do gênero, e acrescentamos a possibilidade de uma abordagem social e crítica da leitura deste, é levar ao formalismo e à abstração, desvirtuando todo contexto sociohistórico inerente ao próprio gênero (*Idem*, p.282).

Nesse sentido, tendo como influência a perspectiva bakhtiniana, Cassany (2008) afirma que os gêneros discursivos são dinâmicos; estão situados; desenvolvem um propósito; estão organizados em forma e conteúdo; delimitam comunidades discursivas com suas normas, conhecimentos e práticas sociais; além de construir e reproduzirem estruturas sociais.

Desta forma, o gênero discursivo na sua diversidade: “permite considerar tanto o gramatical (estilo, sintaxe, léxico) como o discursivo (estrutura, registro) ou pragmático (interlocutores, propósito, contexto) ou o sociocultural (história, organização social, poder)” (*Idem*, 2008, p.16).

³⁴ Itálico do autor.

Diante disso, Cassany (2006) propõe um quadro de análise em atividades que busquem fomentar a discussão crítica em torno de textos que circulam no nosso cotidiano, porque “quando reconhecemos o ‘gênero’, podemos avaliar o discurso que estamos lendo com relação” (p. 126)³⁵ a determinados parâmetros e assim entender melhor o contexto de certas particularidades que trazem o autor.

Essa reflexão crítica sobre o gênero discursivo permite “o crescimento de um eu autônomo, consciente e construtivo, com opiniões próprias e com capacidade de compromisso com a comunidade” (CASSANY, 2003, p.125)³⁶. É o que Bakhtin (2000) propunha com a chamada atitude responsiva do interlocutor nas relações discursivas.

QUADRO 1: Análise do gênero discursivo – Quadro adaptado da proposta de Cassany (2006, p. 126-127).

Denominação	Como se chama? Se é conhecido por outros nomes? Como se diz em outras línguas? E em outras comunidades? Aparece no dicionário?
Âmbito	A qual disciplina do saber pertence? Quais instituições a utilizam? Que profissionais? Em quais circunstâncias? Onde e como? É muito corrente?
Função	Para que serve? Com quais outros textos ou fatos se relaciona? Como se utiliza na instituição ou âmbito correspondente? Que normas ou tradições as determinam?

³⁵Tradução livre nossa: “*Cuando reconocemos el ‘género’, podemos evaluar el discurso que estamos leyendo con relación [...]*” (CASSANY, 2006, p.126)

³⁶Tradução livre nossa: “[...] *el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad*” (CASSANY, 2003, p. 125).

Autoria	Quem escreve? Como se posta? Como se apresenta? É pessoal (eu, nós) ou impessoal (se considera)? Como se autodenomina (repórter, escritor, crítico, cidadão, profissional, etc.)? Mostra as opiniões?
Audiência	A quem se dirige? A um indivíduo ou ao coletivo? Como o denomina (leitor, cidadão, votante, estudante, profissional)? É pessoal (tu, você) ou impessoal? Espera que haja reações ou comportamentos predeterminados?
Conteúdo	Que se diz? Como foi elaborado este conhecimento? Como se representa: em prosa ou com linguagens formais (siglas, fórmulas, lógica)? Usa desenhos, gráficos ou fotos? Há normas que determinam como deve ser?
Estrutura e estilo	Qual é seu grau de fixação? Que partes o compõem? Como se ordenam? Que grau de formalidade tem? É muito especializado? Utiliza muita fraseologia ou terminologia? Há manuais de estilo, formulários ou exemplos?
Citações e polifonias	As referências a outros escritos são explícitas ou implícitas? São muito extensas? Como se apresentam? Como se mostra o acordo e o desacordo? Que vozes há na escrita, além do autor?

História	Que tradição tem? É muito antigo? Como era em épocas passadas? Qual é a origem?
-----------------	---

Todos esses questionamentos em torno do gênero, sobre o funcionamento e dinamicidade dele, ajudam-nos a interpretar o discurso subjacente em tais textos. Tomamos consciência das intencionalidades do autor, a relação que esse faz ao retomar outros discursos (intertextualidade ou polifonia); entendemos onde circulam tais textos, com marcas enunciativas próprias e a que público se dirigem; compreendemos como os discursos se constituem e circulam em uma sociedade.

Porém, convém observar que os textos no contexto das provas de leitura, conforme Widdowson (2005), nada mais são, por muitas vezes, do que recortes e adaptações de amostras textuais da língua alvo. Ou seja, ao transpor esses gêneros para outro suporte, no caso para as provas de vestibular, deparamo-nos com outras situações e contextos, pois o gênero textual não se encontra mais no seu ambiente natural de circulação, seu *habitat* (MARCUSCHI, 2003).

Marcuschi (2003) defende que o suporte influencia nas características constituintes do gênero, mas que isto não implica que seja o único elemento que o determine ou que altere o conteúdo do texto em si³⁷.

Por conseguinte, só conseguimos interpretar um determinado texto, pelo contato, ou seja, pela nossa socialização e efetiva construção e produção de sentidos por meio dos gêneros que circulam no nosso cotidiano (CASSANY, 2006). Segundo Bakhtin (2000, p.302): “[...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

³⁷Marcuschi (2003) exemplifica que somente em alguns contextos o suporte é determinante na classificação do gênero. Tomemos o seguinte exemplo: “*Maria, estarei ocupado durante toda manhã. Aguardo seu telefonema mais tarde, João.*”. Se este pequeno texto estiver em uma mesa de escritório, pode ser considerado um *bilhete*; se for passado pela secretária eletrônica um *recado*; se enviado por SMS um *torpedo*. Com isso o que determinará a definição do gênero será o seu contexto.

O enfoque sociocultural da leitura propõe, justamente, que a compreensão provém da comunidade de falantes, e o significado nasce da cultura que compartilham autor e leitor. Em outras palavras, esta concepção defende que: “Tanto o significado das palavras como o conhecimento prévio que vem do leitor tem origem social” (CASSANY, 2006, p.33)³⁸; “O discurso não surge do nada” (*Idem*, 2006, p.33)³⁹, ele sempre revela posicionamentos, pontos de vista, ideologias, ou seja, o discurso não é neutro; “Discurso, autor e leitor tão pouco são elementos isolados” (*Idem*, 2006, p.34)⁴⁰. Como afirma Barton e Hamilton (2005) o discurso é situado e os atores envolvidos têm propósitos sociais concretos.

Concebemos que esta última concepção de leitura encontra vínculos no ensino de espanhol como língua estrangeira dentro do enfoque comunicativo. Visto que este enfoque concebe a língua enquanto instrumento de comunicação. Comunicação entendida como interagir com o outro e para o outro em vários contextos, em uma relação de construção do sujeito plural, heterogêneo e múltiplo.

Reiteramos ainda que, baseado na concepção de leitura sociocultural, encontramos uma associação possível com as propostas das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), pois na abordagem do letramento crítico procura-se levar os alunos a construir sentidos a partir do que leem, fomentando o desenvolvimento dos aspectos críticos, culturais e científicos. Além de compreender que os discursos não são neutros e estão imersos em relações de poder.

Desta forma, concordamos com Cassany (2006) ao entender que a leitura tanto em língua materna (LM) como em LE é uma prática social, marcada sociohistórica e ideologicamente situada. Assim, ao descobrir e ao estudar uma maior diversidade textual e cultural, o aluno se aproxima de situações originais de produção e de recepção de textos não escolares, como textos jornalísticos, científicos, literários, jurídicos, entre outros; facilitando por parte do aprendiz o domínio de diferentes gêneros textuais discursivos. Como

³⁸Tradução livre nossa: “*Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social [...]*”(CASSANY, 2006, p. 33).

³⁹ Tradução livre nossa: “*El discurso no surge de la nada [...]*”(CASSANY, 2006, p. 33).

⁴⁰ Tradução livre nossa: “*Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados [...]*” (CASSANY, 2006, p.34).

consequência de tais ações de leitura e de escrita teremos indivíduos envolvidos em práticas letradas.

Concluimos que a proposta da abordagem sociocultural/letramento crítico é uma aliança possível para formação de indivíduos críticos e autônomos. Além de ser uma realidade que auxilia o processo de ensino e aprendizagem em LE, cujo pensamento é a formação cidadã.

Em se tratando da avaliação da leitura no vestibular, lembramos que existe uma orientação teórica que a sustenta e que lhe dá respaldo para avaliar de uma determinada maneira (BORDÓN, 2004, 2006; PACHECO & PACHECO, 2004). Como esses exames possuem efeitos no currículo e na dinâmica do ensino médio (SCARAMUCCI, 2009; LUCKESI, 2005; DÍAS SOBRINHO, 2003; entre outros) é importante traçar um diagnóstico das provas de leitura para nos fornecer informações como as universidades concebem a compreensão leitora de um texto. Ademais teremos dados para identificar o perfil de leitor que essas instituições requerem nos seus processos seletivos.

2.3 AVALIAÇÃO, ENSINO E VESTIBULAR

Nesta última subseção dos *Fundamentos teóricos*, trataremos mais especificamente do nosso objeto de estudo, para posteriormente adentrarmos na análise correlacionando com as concepções de leitura elencadas por Cassany (2006).

Diante disso, refletimos primeiramente sobre o conceito de avaliação e a distinção de seus objetivos no ambiente educacional. Logo após, traçamos um panorama sobre os efeitos de um concurso como o vestibular. Para assim, abordamos e exploramos o instrumento prova de leitura, correlacionando às características das questões nos exames de acesso.

2.3.1 Definições sobre avaliação na educação

Avaliar é um procedimento que todos utilizam com frequência no cotidiano, seja ao analisar se um programa televisivo está ou não na faixa etária adequada, ao escolher uma roupa, ao apreciar um livro ou um filme, ao verificar o tempo na tentativa de saber se vai chover ou não, entre outros. Portanto, no ato de avaliar se examina as vantagens e os inconvenientes para, de algum modo, fazer o que se considera correto (FRAGA, 2001; HOFFMANN, 2005; BORDÓN, 2006; BARLOW, 2006).

Mas é na educação, segundo Días Sobrinho (2003), que a avaliação encontra espaço de destaque, “não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (p.15). Acrescentamos que é nesse âmbito educacional que o termo avaliação ganha conotações variadas, como por exemplo: avaliar é testar, é sinônimo de prova, é algo subjetivo, é algo injusto, é autoritário, é incômodo, é ideológico, é excludente, etc (HOFFMAN, 2005). Estando, assim, a concepção de avaliar facilmente associada a algo ruim dentro do processo educativo.

Para Luckesi (2005), a construção negativa em torno do conceito de avaliação justifica-se pelo exercício pedagógico da escola ainda estar voltado para uma prática do

exame, em vez de entendê-lo como uma etapa importante e essencial do ensino e aprendizagem⁴¹. Essa realidade acaba servindo para “propósitos de controle, fiscalização, seleção, hierarquização e exclusão” (DÍAS SOBRINHO, 2003, p.49). Em outras palavras, existindo envolta nessa construção uma ênfase à promoção de indivíduos; uma atenção às provas como instrumento de ameaça e/ou tortura; os pais entendendo que é preciso ter nota boa para ser aprovado; a própria escola centrando-se nos resultados de provas e de exames; além do sistema social como um todo estar atento a esses resultados finais (LUCKESI, 2005).

Bloom (1983) ressalta que essas características de se centrar apenas no resultado de exames ou em algum outro procedimento de avaliação transformam o significado do ato de avaliar. Desta forma, por intermédio dos resultados acabará efetuando-se “decisões críticas e muitas vezes irreversíveis a respeito do valor de cada aluno e de seu futuro no sistema educacional” (p.7).

Para Días Sobrinho (2003, p.159) a compreensão da avaliação tomada dessa forma é tida como um fim em si mesma, já que ela:

[...] é considerada a finalidade da aprendizagem, levando o aluno a só estudar para as provas e forçando os professores a adotarem um currículo que pouco a pouco vai sendo induzido pela tradição dos testes. Se isso ocorre, a avaliação é apenas controle ou sanção, não oferecendo ideias para melhoria pedagógica, perdendo sua capacidade de identificar e desenvolver as potencialidades educativas de estudantes e professores.

Como vemos, existem interpretações variadas sobre o conceito de avaliação. Essas acabam refletindo a sua importância para a educação como um todo, visto que quanto mais se repensa o conceito, mais ele se revela polêmico. Hoffman (2005), assim como Luckesi (2005) e Moretto (2010), enfatiza que a definição posta e centrada apenas nos resultados é uma realidade distorcida da verdadeira finalidade do ato avaliativo.

⁴¹Luckesi (2005, p.17) afirma que essa pedagogia do exame tem como maior exemplo a prática de ensino no próprio ensino médio “em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade”. Essas provas são adaptadas de acordo com o conteúdo solicitado nesses exames, sem associar as particularidades de cada sala, de cada grupo de indivíduos, da formação de cidadania de cada aluno. Ponto também criticado e relativizado pelos documentos governamentais posteriores a LDBEN 9.394/96.

Podemos entender que muitas dessas definições possuem origem nas ações e nas intervenções tomadas ao longo dos anos. Por isso, se abordarmos em uma perspectiva histórica a avaliação, a compreenderemos que antes do século XIX se tinha como um dos objetivos proporcionar instrumentos/meios para que o professor pudesse rever a sua prática de ensino e assim melhorá-la, estando a ênfase no diagnóstico das práticas docentes (DÍAZ BARRIGA, 2000 apud LABELLA-SÁNCHEZ, 2007).

Posteriormente, no século XIX, os objetivos da avaliação modificaram-se para impulsionar e melhorar o desempenho do aluno por meio do exame, estando o escopo nos resultados dos alunos.

A partir do século XX, um novo olhar é proposto, pois o sentido dado à palavra avaliação é questionado em sua totalidade. Busca-se rever os instrumentos que dela favorecem e fazem perpetuar uma concepção de sociedade meritocrática⁴², comungando com outros aspectos educacionais que não podem ser vislumbrados por meio do exame prioritariamente conteudístico, como: raciocínio crítico, motivação, crenças, aspectos humanísticos, aspectos afetivos, entre outros.

Bloom (1983) apresenta vários conceitos de avaliação e dessa forma a concebe como um procedimento mais amplo em relação aos resultados finais do ensino e aprendizagem:

1. A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.
2. A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito formal.
3. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.
4. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não. E caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. (*Idem*, 1983, p. 8).

Concluimos, então, que no ato de avaliar busca-se captar maiores informações sobre a realidade da aprendizagem para que se possam estabelecer melhores formas de atingir

⁴² Sociedade meritocrática essa que valoriza os melhores em detrimento daqueles que não conseguem se sair bem nas provas.

resultados mais adequados ao contexto de ensino e aprendizagem. A avaliação não se reduz somente ao fato da aplicação de provas, mas revela um olhar atento a dinâmica da sala de aula. Como cita Bloom (*Idem*, 1983) “avaliação, a nosso ver, é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo com o aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno” (p.9).

Ressaltamos ainda que a avaliação dentro do sistema educacional pode ser feita de acordo com os objetivos traçados por parte de quem avalia. Desta forma Scriven (1967) e Popham (1983) distinguem a avaliação somativa ou acumulativa da formativa ou processual.

Nesse sentido, na avaliação somativa ou acumulativa, tem-se como objetivos averiguar os conhecimentos ou até mesmo o nível do aluno/candidato com relação a finalidades anteriormente preestabelecidas. Verificam-se os conhecimentos apreendidos, e enfatiza-se o produto do processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2005; BORDÓN, 2004). Segundo Eres Fernández e Baptista (2010), esta avaliação é pontual, realiza-se ao final de um curso ou de uma determinada atividade⁴³.

Quanto à avaliação formativa ou processual, pode-se entendê-la como um processo de formação e de reflexão do trabalho feito e aprendido em sala de aula de forma conjunta entre professores e alunos. Propõem-se buscar informações que tenham como finalidade o aluno corrigir “as falhas detectadas, supera[ar] as dificuldades e [que esse] consiga alcançar ou desenvolver habilidades necessárias segundo os níveis estabelecidos” (ERES FÉRNANDEZ; BAPTISTA, 2010, p. 10)⁴⁴.

Acrescentamos ainda uma terceira forma de avaliação, a avaliação diagnóstica ou inicial (BORDÓN, 2004; ERES FÉRNANDEZ; BAPTISTA, 2010). Esta cabe ao professor traçar um levantamento inicial dos conhecimentos já adquiridos dos alunos, no sentido de que os resultados possam auxiliar o docente nas escolhas didáticas e na escolha do conteúdo a ser trabalhado, tendo em vista melhorar o processo de aprendizagem. O docente pode obter esses dados por meio de uma conversa, de um exercício, de uma prova, tendo assim uma avaliação diagnóstica sem a necessidade de agregar uma nota.

⁴³ Acrescentamos que é esse tipo de avaliação que é realizada em provas de vestibular.

⁴⁴ Tradução livre nossa: “[...] los fallos detectados, supere las dificultades y logre alcanzar o desarrollar las habilidades necesarias según los niveles establecidos” (FERNÁNDEZ, BAPTISTA, 2010, p.10).

Assim sendo, depois de esclarecido o termo avaliação, diferenciamos os procedimentos de medir, testar e avaliar (BLOOM, 1983; FRAGA, 2001; MEDEIROS, 1975; LUCKESI, 2005). Estes, por muitas vezes, são considerados como sinônimos e chegam, segundo Días Sobrinho (2003, p.15), a definir a própria avaliação, por se encontrarem tão inerente aos conceitos de seleção, medida e classificação umas as outras.

O primeiro deles (medir) pode ser usado para descrever ou determinar a quantidade de algo pré-estabelecido (exemplo: 1 kg tem a representação de massa para qualquer indivíduo); testar significa averiguar o desempenho do estudante por meio de situações já pré-fixadas (exemplo: provas e exames); e avaliar é estabelecer valores, ou melhor, é dar significado a esses valores, como já expomos.

De acordo com Medeiros (1975) o homem já possui tão logo no início da vida a necessidade de medir, estando às primeiras unidades de comparação no próprio corpo (o palmo, o pé, a polegada, entre outros). Porém ao passar dos anos, ele (o homem) tratou de aperfeiçoar o processo, “criando instrumentos especiais de mensuração” (*Idem*, 1975, p.1) para atingir os seus objetivos: régua, relógio, balança, seriam alguns exemplos. Na área educacional não seria diferente, pois o docente, como já abordamos, deve procurar em todo o processo de ensino e aprendizagem verificar modificações no comportamento, nas ações dos educandos que demonstrem que de fato o conhecimento esteja sendo alcançado.

Enfatizamos, portanto, o que Medeiros (*Idem*, 1975, p.2) assinala como oportuno: “[...]a origem da palavra *verificar* – tornar verdadeiro, confirmar se é verdade – reflete bem esta maneira de encarar a medida, como parte essencial do processo educativo”. Daí, para verificar os resultados dos processos, que podem ser feitos por meio de testes ou observações, é que há uma correlação com a observação sistemática por meio de notas, ou seja, a todo esse conjunto de ações é o que consideramos avaliação.

A opinião de quem mede entra apenas no momento de: escolher a característica a medir; conceituar esta característica; escolher o instrumento de mensuração; e resolver a forma de aplicar tal instrumento. Avaliar, entretanto, é processo muito mais amplo, que exige uma apreciação pessoal, pela comparação entre o observado – e numericamente descrito – e uma escala subjetiva de valores, arrumados por importância crescente – ou seja, pelo que valem para quem julga. É mais uma tomada de posição (*Idem*, 1975, p.6).

Dessa forma, faz-se importante também distinguirmos o termo avaliação de um de seus instrumentos, ou seja, as provas. Haja vista este ser somente uma forma de obter dados do conhecimento adquirido em sala por parte do aluno.

Como notamos, as provas são uma das possibilidades dentre os diversos instrumentos avaliativos (observação, tarefas, apresentações de trabalho escrito ou oral, etc.) pelos quais se averiguam os desempenhos dos alunos. Cabendo ao ato de avaliar o procedimento da significação, dos valores dados aos resultados provenientes de um dado instrumento específico (BLOOM, 1983; LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2005; BORDÓN, 2006; BARLOW, 2006; FÉRNANDEZ; BAPTISTA, 2010).

Por sua vez, os exames/provas são considerados excelentes instrumentos de medida, pois ao estabelecer parâmetros/objetivos do que se propõe verificar, estes nos proporcionam informações suficientes e relevantes em um espaço curto de tempo, podendo seus dados ser quantificados e computados. Mas para que esses resultados possam ser aceitos, Bordón (2006) e Scaramucci (2009) nos lembram que os exames devem ser válidos, precisos e confiáveis. Válido no sentido de medir o que realmente se pretende, preciso em medir de forma coerente e estável o que se propõe, e confiável ao não possuir margens para outras interpretações ou fraudes.

Logo, para Moretto (2010), “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo, e não um acerto de contas” (p.119). O momento específico, que é a prova, pode ressignificar todo o processo de aprender. Caso esta seja tomada como algo ruim ou de atraso pedagógico é porque há distorções desse objeto no âmbito educacional, como observamos nas palavras de Luckesi (2005) e Días Sobrinho (2003).

Notamos que o intuito deve ser transformar o instrumento, aliando-o a novas perspectivas de construção de significado e associando como elemento positivo na avaliação⁴⁵. É importante exprimir outras conotações ao instrumento avaliativo, tendo em

⁴⁵ Uma sugestão dada por nós é integrar os pressupostos de uma teoria social e construtiva do conhecimento, entendendo o processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada e significativa, podendo relacionar também a abordagem do letramento crítico (conforme exposto na subseção anterior).

vista que a finalidade, tanto no ensino como na avaliação, é o de oportunizar ou criar condições para o desenvolvimento das competências⁴⁶ do aluno (MORETTO, 2010, p.124).

Diante do exposto, propomos que para confecção de um bom instrumento avaliativo devemos ter associado sempre um caráter ético, válido e confiável, pautando-se por uma concepção de língua, de ensino, de sujeito que a oriente e que a sustente. Além de ter bem claro outras orientações que legitimam o exame dentro de qualquer finalidade educativa, como: por que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Onde avaliar? Quem avaliar? (BORDÓN, 2004).

Refletindo mais especificamente sobre o nosso contexto de análise, adentramos, no próximo tópico, justamente na discussão sobre as características de um concurso como o vestibular. Esses que possuem desde sua configuração um forte impacto nas práticas educativas, moldando e influenciando currículos (LUCKESI, 2005; DÍAS SOBRINHO, 2003).

2.3.2 O vestibular

Abordar a temática do vestibular é consequentemente debater sobre o exame que é a “porta de entrada” para o acesso ao ensino superior. Deste modo, tal concurso torna-se o elo de passagem de um nível educacional para o outro, no caso do ensino médio para o ensino superior (LUCKESI, 2005; TOSCANO, 2008).

Porém, essa passagem não é tão simples, pois o vestibular se caracteriza como um instrumento avaliativo, que em sua essência é somativa, seletiva e classificatória, produzindo, por sua vez, impactos na educação como um todo e na vida das pessoas (SCARAMUCCI, 2009; FRANCO, 1985; VIANNA, 1985). Sendo nas palavras de Toscano (2008), um instrumento de seleção social, haja vista definir quem vai ter acesso ao ensino superior.

⁴⁶ Moretto (2010) define o termo competência tomando como base a proposta de Philippe Perrenoud: “competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa” (p.21).

Assim, vem se delineando o vestibular ao longo dos anos, como veremos no breve panorama histórico deste concurso a seguir.

Desde o seu surgimento, em 1911, com a Reforma Rivadária Corrêa (Decreto, nº 8.659), o exame vestibular, até então denominado “exame de admissão”, tinha como objetivos avaliar o desenvolvimento intelectual e a “capacidade para empreender o estudo das matérias” (VIANNA, 1986, p. 89) estipuladas pelo curso ao qual o candidato pleiteava uma vaga. Dessa forma, as provas eram divididas em um exame escrito sobre o conteúdo exigido do curso e uma prova oral sobre línguas clássicas e ciências.

Os “exames de admissão”, segundo Vianna (1986), surgiram pela necessidade de utilizar o teste como “veículo de controle do ‘processo de expansão/facilitação’ [das escolas superiores], que comprometia o valor” (p.88) do curso e da própria qualidade do ensino.

De igual maneira, como os atuais documentos governamentais publicados a posterior a LDBEN (1996) criticam constantemente o caráter compartimentalizado e conteudístico desses exames e os reflexos deste no ensino médio, já no artigo 6º do Decreto nº 8.659 perpassava-se também este julgamento (VIANNA, 1986): os programas deveriam “libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias’. Verifica-se, pois, que no início do século [passado] a escola média já apresentava distorções nas suas finalidades sendo utilizada como etapa destinada ao acesso a estudos superiores” (p.89).

Com a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530), em 1915, o “exame de admissão” ganhou o nome de vestibular. E em 1925, o caráter seletivo do exame se institui, pois foi exigido um limite numérico, ou seja, os estudantes eram aprovados e classificados dentro das vagas estipuladas pelas instituições.

Vale dizer que, de acordo com Vianna (1986), é a partir da Reforma Francisco Campos (1931) que se delineia o formato do ensino médio no Brasil. O nível secundário passa a ser assim dividido: fundamental com cinco séries e complementar com duas séries. A esse último só se matriculavam os alunos que fossem prestar exames para o ensino superior. Nele cada área/curso existia uma correlação específica de um curso complementar.

Porém é na Reforma Gustavo Capanema que se instaura a dualidade do sistema de ensino no Brasil, pois o Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, aplica uma divisão em dois ciclos para o ensino secundário: o clássico e o científico após um ginásial de quatro anos.

No curso clássico os estudos eram voltados para a área da filosofia e letras antigas, enquanto o científico relacionava-se a um aprofundamento das ciências. Lembramos que nessa fase há a inclusão do estudo de uma língua moderna estrangeira (francês, inglês ou espanhol). O aluno que não optasse pelo curso clássico ou científico, teria a oportunidade de se profissionalizar ou encerrar seus estudos.

Como vemos, incorpora-se nesse momento o caráter propedêutico versus o ensino profissionalizante, uma vez que só cursavam os dois ciclos quem almejasse o acesso ao ensino superior. Lembramos que nesse contexto o concursante já era preparado para uma determinada habilitação do curso de interesse. As provas até então variavam entre mesclas de provas escritas e orais, com bancas e dias predefinidos, sobre matérias específicas de cada curso. Com isso, Vianna (1986, p. 93) reflete:

A estruturação curricular assim definida acentuou o traço dominante desde o início dos vestibulares (1911), prosseguiu através da Reforma Capanema de 1942 e chegou à década de 60, o que, naturalmente, fez com que houvesse uma especialização dos estudantes antes mesmo do seu ingresso na escola de 3º grau.

É a partir da década de 50, com a expansão dos níveis educacionais, devido ao processo de crescimento do país; o aumento na procura de formação superior, como elemento de ascensão social; fez-se necessário modificar e rever o processo do vestibular nos moldes de provas subjetivas e orais para exames objetivos (*Idem*, 1986).

De acordo com Ribeiro Netto (1985), esses fatores fizeram que a relação candidato/vaga crescesse assustadoramente, principalmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Esta Lei estabeleceu a equivalência de vários ramos do ensino médio – o secundário tradicional, o normal, o comercial, o industrial e o agrícola – possibilitando a procura ao ensino superior por outros alunos.

Já em 1960, o vestibular restringia-se a verificar os conhecimentos de algumas disciplinas tidas como “básicas” para um determinado curso. Por conseguinte, foi se solidificando a “crença” de que “o estudo de qualquer matéria, que não constasse dos programas de vestibular, era considerado supérfluo ou mesmo sem sentido” (RIBEIRO NETTO, 1985, p. 43). Dessa forma, acabou se consolidando nas práticas escolares o objetivo

do exame vestibular por excelência (LUCKESI, 2005), principalmente por ser este o período que o instrumento prova ganhou espaço através dos testes objetivos (VIANNA, 1986).

A partir da Reforma Universitária, em 1968, o vestibular ganhou características similares com as quais encontramos atualmente, visto que instituiu-se o concurso classificatório, reafirmado pelo Decreto nº 68.908 de 13 de julho de 1971, onde eram selecionados os melhores e mais capazes; o caráter eliminatório, àquele candidato que obtinha resultado nulo; e as provas deveriam “versar exclusivamente sobre as disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio”. Logo, a complexidade dos exames não deveria ultrapassar ao que se esperava ao que fosse adequado ao ensino de 2º grau⁴⁷ (VIANNA, 1986).

Nessa época estabeleceu-se também o vestibular unificado, compreendendo uma realização simultânea de concursos para várias instituições, mas que tivessem uma única prova em comum, diminuindo custos operacionais. Tal modelo de concurso não perdurou por muito tempo, sendo extinto a partir de 1980 (Portaria 321/1980)⁴⁸.

Vianna (1986) afirma que é a partir de 1980 que surge um novo direcionamento sobre as prioridades educacionais, criando-se uma nova visão sobre o processo de seleção universitária (essa que ainda permanece atualmente). Por intermédio da portaria nº 346 de 13 de maio de 1981, o então Ministro Rubem Ludwing afirma que o foco da educação deve ser a de fornecer uma educação de qualidade.

Esse posicionamento mostrou que todo o desdobrar da *ação* do MEC seria em função dessa ideia, reflexo de uma nova filosofia que orientaria o agir governamental na área da educação. O documento ministerial mostrou que isso implicaria redimensionar a operacionalização da ideia de qualidade do ensino superior, a qual seria uma decorrência do aperfeiçoamento do ensino na escola de 1º e 2º Graus. Tudo isso é de grande importância porque significa uma nova visão do problema da seleção para a universidade (*Idem*, 1986, p. 126).

⁴⁷ Como vemos, respalda-se a avaliação somativa a partir de então.

⁴⁸ Atualmente existem algumas instituições que ainda se utilizam deste procedimento avaliativo. Podemos traçar ainda uma correlação com o Exame Nacional do Ensino Médio, através do SISU – Sistema de Seleção Unificada.

Dessa forma, conseguimos compreender o porquê perpassam em todos os documentos governamentais, presentes na seção 2.1 deste estudo (LDBEN, 1996 até as OCNEM, 2006), a crítica constante pelo caráter compartimentalizado e conteudístico dos exames vestibulares. Além dos efeitos destes para a educação como um todo.

Como vemos, em síntese, o percurso da implementação do vestibular foi marcado pelas visões antagônicas no próprio ensino médio, em uma dualidade de sistemas: profissionalizante e propedêutica (ORTEGA, 2001). A primeira relacionada à educação para os trabalhadores (classe média e/ou baixa) e a segunda a uma educação humanística e intelectual (classe média e/ou alta). Portanto, só se tinha acesso ao ensino superior uma parcela da população que tivesse o domínio do conteúdo, ou seja, o domínio do conhecimento acadêmico. Daí tal cenário ser associado a divisões de classes sociais (KANASHIRO, 2007; SINGER, 1995).

Embora, as últimas ações governamentais busquem universalizar o ensino sem essa dicotomização aparente, essa ainda se encontra muito presente nas concepções de ensino em escolas públicas e privadas da atualidade.

Se observarmos hoje a realidade desse nível de ensino [Ensino Médio], podemos perceber que enquanto a escola particular da elite tenta preparar seu aluno para o ingresso numa boa universidade pública, a escola pública não apresenta nenhuma orientação específica neste sentido, colaborando, muito provavelmente sem saber, para que esses alunos não cheguem nem mesmo a tentar o ingresso no ensino superior (ORTEGA, 2001, p. 154).

Tais ações enfocam os “empecilhos à plena democratização do acesso ao ensino superior público” (SANTOS, 1997, p. 229), pois se cria um mito em torno do vestibular por escolas e cursinhos, “cuja existência está diretamente ligada ao alto grau de seletividade dos concursos” (*Idem*, 1997, p.227). Tanto que aos alunos “despreparados” ou aos que não apreenderam o conteúdo dentro da educação básica cabem recuperar o “tempo perdido” nessas grandes empresas que treinam e afirmam dar “a receita do sucesso” para o tão sonhado ingresso nas universidades.

Por se tratar de um exame seletivo e classificatório, nas palavras de Scaramucci (2009) e Franco (1985), o exame ganha relevo pelos impactos nas vidas das pessoas: quer quanto ao

status social que assegura a aprovação no vestibular e quer pela dimensão de direcionar o ensino no ambiente educacional. Temos, então, o fato cruel e segregador dado a esse exame, haja vista definir quem vai ter acesso ao ensino superior.

A própria LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 44º, atesta que o acesso universidade ou faculdade será por intermédio de provas seletivas: “II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. Ressaltamos que a Lei não determina qual tipo será o processo seletivo, ficando a cargo das instituições como elaborar tal processo. Ademais do modelo tradicional de vestibular (provas objetivas ou discursivas ao final do ensino médio), essas também podem ser por intermédio: de um vestibular seriado no qual o candidato se submete ao final de cada ano do ensino médio a um exame, calculando ao final dos três anos a média ponderada dos resultados; da avaliação do histórico escolar; do Enem; entre outros.

Convém notar que concordamos com as palavras de Días Sobrinho (2003, p.14): nenhuma avaliação⁴⁹ é neutra, ela sempre produz efeitos.

Em outras palavras, os exames acabam definindo o currículo de fato, de fora para dentro e sem a participação dos sujeitos da educação. A preocupação maior é com aquilo que pode cair no exame. Assim, não só conteúdos ficam definidos, mas também as formas de ensinar e aprender (*Idem*, 2003, p.120).

Scaramucci (2009) completa ainda que “O impacto que exames de alta-relevância têm no ensino e na aprendizagem é inegável e foge da alçada dos elaboradores controlarem esse impacto, que, muitas vezes, não é positivo mesmo quando a proposta do exame é boa” (p.37).

Concebemos, contudo, que os modelos dos exames postulados pelas instituições pesquisadas terão influências no ensino do espanhol como língua estrangeira nas escolas de nível médio cearenses, mas precisamente nas ações em torno da leitura. Tratamos a seguir sobre as provas de leitura no contexto do vestibular.

⁴⁹ Avaliação neste caso como sinónimo de prova.

2.3.3 A avaliação da leitura em provas de acesso

Considerando que provas são instrumentos que medem e aferem o conhecimento dos candidatos em uma dada situação, estes exigem uma reflexão sobre a sua construção (ALDERSON, 2005). Assinalamos que no caso de testes como provas de acesso⁵⁰ não será diferente a sua composição de se estabelecer metas, ou seja, objetivos do que e como será avaliado.

Ressaltamos, assim, que se faz importante discorrermos sobre a relação entre leitura e avaliação no vestibular. Já que nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006, p.116), sugere-se a leitura como instrumento por meio do qual o aluno constrói sentidos por usos heterogêneos da linguagem em práticas socioculturais contextualizadas, refletindo e se posicionando diante do mundo. Nesse sentido, partimos do pressuposto que as provas de exames como o vestibular devem se orientar pelas sugestões fornecidas por documentos governamentais ao decorrer dos últimos anos.

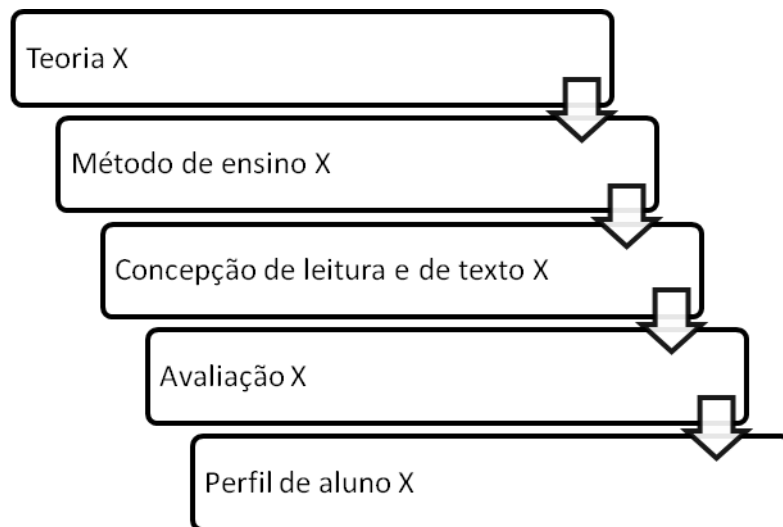
Lembramos ainda que as provas de língua estrangeira (LE), nesse contexto, se dão por intermédio de exames de compreensão leitora. Conforme visualizamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

[...] os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem da leitura pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. (p.20).

Dessa forma, pensar na construção desse instrumento avaliativo encontra-se interligada e subjacente a sua confecção uma teoria, uma metodologia, uma concepção de leitura e de texto que lhe dá sustentação e eco nas ações, construindo também um perfil de sujeito. Conforme ilustrado a seguir:

⁵⁰Bordón (2004, 2006) trata como sinônimos provas de acesso e provas de vestibular. Reiteramos que também adotamos os termos como equivalentes para este nosso estudo. Para a autora essas são provas de alto impacto e que selecionam dentro de um grupo numeroso os candidatos aptos para vagas segundo os mais diversos cursos ou universidades.

FIGURA 2: Implicações das escolhas teórico-metodológicas no instrumento de avaliação.



Concebemos, portanto, que a confecção das questões em torno da compreensão leitora nos dá margens para identificarmos as concepções adotadas pelas instituições.

Alderson (2005) entende que ao construir uma prova de leitura é importante abordá-la por intermédio de várias formas para que o concursante possa interagir mais com o teste e demonstrar a sua habilidade de interpretar em várias situações.

Para esse autor (2005, p.207), existem dois momentos na prova de leitura ou duas formas de abordá-la, dependendo das finalidades e de quais habilidades se pretendem medir. Em uma delas pode-se solicitar dos candidatos que identifiquem aspectos discretos ou uma análise pontual do texto e em outro que se integrem de maneira mais ampla os objetivos deste texto, incentivando a uma compreensão ou interpretação por parte do concursante. Alderson (*Idem*, 2005) afirma que para alguns teóricos o componente de análise específica de uma parte do texto pode ser considerado falho; sendo o mais plausível testar, avaliar a compreensão do texto, para que não se distorça a natureza da leitura⁵¹.

⁵¹Alderson (2005) compreende que a natureza da leitura é social, está inserida em um determinado contexto e que esse contribui para a interpretação do leitor.

Já segundo Medeiros (1975), em provas de leitura ou exame de línguas tem-se como características solicitar: a noção do verdadeiro sentido de uma expressão ou de uma frase; verificar a habilidade de ler (pedindo simplesmente informações já contidas no texto ou a interpretação do pensamento do autor); e examinar o conhecimento gramatical. Revelando nesses moldes uma construção de prova segundo a perspectiva dos métodos tradicionais de ensino e interligado a uma visão muito estrutural da língua.

[...] as questões, feitas para medir compreensão de leitura, podem variar muito, pedindo ora o significado de palavras no texto, ora a conclusão natural de uma frase ou um parágrafo, ou a síntese do pensamento central do texto, bem como respostas a perguntas direta ou indiretamente esclarecidas pelo texto, conclusões sobre o material lido, identificação da técnica de um escritor ou observação do propósito ou objetivo do texto (*Idem*, 1975, p.85).

Como atesta Alderson (2005) essas características dependerão dos objetivos traçados pela instituição. Uma vez que caberá aos elaboradores saber o que eles pretendem testar e o que vão priorizar. Por conseguinte, eles podem simplesmente querer testar “se os alunos entenderam o texto satisfatoriamente” (p.206)⁵²; podem isolar um aspecto da habilidade de leitura ou um aspecto da linguagem; enquanto que por outro lado, podem requerer uma visão global da capacidade de um leitor manipular o texto.

Dessa forma, nas provas de leitura, o texto é o veículo para aplicar as ações da compreensão literal (concepção linguística), interativa (concepção psicolinguística) ou discursiva (concepção sociocultural), acerca da habilidade leitora requisitada pela instituição.

Segundo Pacheco e Pacheco (2004), esse texto será a amostra da língua a ser compreendida e a ser analisada. Logo, os textos em provas de leitura devem ser autênticos e nunca criados para avaliação, o que talvez possa ser feito é uma adaptação para adequar ao nível de exigência estabelecido pelo concurso.

Os autores lembram igualmente que esses textos devem ser corretos morfológica, sintática e estruturalmente, para evitar ou induzir a equívocos na construção da resposta por parte do candidato. Acrescentam ainda que as questões de interpretação dos textos devem

⁵²Tradução livre nossa: “[...] ‘wheter students have understood the text satisfactorily’[...]” (ALDERSON, 2005, p.206).

respeitar a validade aparente, quer dizer, “evitar que se possa dar resposta sem a leitura do texto”⁵³ (*Idem*, p.1034) por intermédio do conhecimento de mundo, conhecimento culturais, dedução lógica, etc.

Compreendemos também que os conhecimentos metalinguísticos solicitados nesses exames, por muitas vezes, são utilizados como pretexto ou estão totalmente dissociados do texto. Defendemos que esses conhecimentos podem e devem ser correlacionados a aspectos textuais de forma contextualizada de acordo com as sugestões propostas pelos documentos governamentais⁵⁴. Por que qual a relevância de produzir provas de leitura que visam verificar somente conhecimentos metalinguísticos? Que leitores estamos produzindo/fomentando? É como trata Alderson (2005), se “é para fazer provas de conhecimentos gramaticais porque denominar de prova de leitura?” (p.98).

Assim, ao trazer textos originais ou adaptá-los nos aproximamos da suposta realidade vivida pelo aluno no contexto de sala de aula. Widdowson (2005) declara que os textos utilizados no ensino e aprendizagem de línguas possibilitam fomentar o diálogo contextualizado com outras culturas, com aspectos discursivos, além dos aspectos puramente linguísticos propostos por determinadas concepções de leitura, bem como a determinados métodos de ensino de línguas (gramático-tradução, direto, audio-lingual, entre outros). O ensino de LE pode transportar o aluno para o contato com um mundo real “e fascinante da experiência” (*Idem*, 2005, p.114).

Viana (1976, p.20-21) de igual forma concorda que provas devem ser bem planejadas e que não devem reduzir-se a explorar conhecimentos acerca de terminologias ou fatos específicos que possam ser memorizados, mas ao contrário que se utilizem de uma

⁵³Tradução livre nossa: “[...] evitar que se pueda dar la respuesta sin la lectura del texto [...]” (PACHECO, PACHECO, 2004, p. 1034).

⁵⁴ Pesquisas como Labella-Sánchez (2007), Fraga (2001), Kanashiro, (2007) atestam que as provas de leitura dos exames de vestibulares priorizam os conhecimentos metalinguísticos de forma descontextualizada. Segundo Fernández e Kanashiro (2006) “muitas instituições de ensino superior continuam avaliando conhecimentos de regras gramaticais e do uso do léxico (como se a língua pudesse ser concebida dessa forma)” (p.290). Por sua vez, trata-se de um círculo vicioso, pois “pode-se inferir que várias escolas assumem, de maneira explícita e geral, a missão de preparar os alunos para essas provas” (p.290). Trata de conceber as provas de leituras como práticas mecânicas de memorização de listas de vocabulário e de conteúdo gramatical.

formulação mais complexa que tenha como foco a compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação por parte do candidato⁵⁵. Segundo este mesmo autor (1985, p.55):

Uma análise superficial mostra que, infelizmente, na maioria das provas predomina a verificação de simples conhecimentos, apesar das reiteradas declarações, inclusive em documentos oficiais, sobre a necessidade de verificar capacidades complexas como análise, síntese e avaliação [...].

Nesse sentido, do mesmo modo que Vianna (1985) e Moretto (2010), advogamos por uma formulação de provas que façam o aluno pensar, questionar e argumentar.

Ao se tratar de provas como o vestibular, Bordón (2006) exemplifica que as questões podem estar divididas em perguntas de respostas fechadas (itens de seleção múltipla, verdadeiro ou falso, teste close, ordenar um texto fragmentado, relacionar imagens ou enunciados, entre outros) ou perguntas de respostas abertas (dissertativas). Essas perguntas, respectivamente, podem ser também denominadas como objetivas ou subjetivas. As primeiras exigem uma predeterminação de uma resposta, ou seja, caberá ao vestibulando analisar qual dos itens traz a resposta correta. Ao passo que para a segunda caberá ao candidato discorrer sobre a resposta, argumentando, explicitando o que fora solicitado (PACHECO & PACHECO, 2004).

Viana (1976, p.25-26) assinala que exames abertos ou fechados podem ser usados para: medir qualquer objetivo educacional importante; testar compreensão e capacidade de aplicar princípios; testar a capacidade de pensar criticamente; testar a capacidade de resolver problemas novos; testar a capacidade para selecionar fatos e princípios relevantes, integrando-os para a solução de problemas complexos; encorajarem os examinandos a estudarem visando o domínio do conhecimento.

⁵⁵ Viana (1976) e Moretto (2010) reconfiguram a proposta de Bloom (1956) acerca da “Taxionomia de objetivos educacionais”. Essa se constitui como uma série de objetivos do que se é esperado pela aprendizagem, em relação a domínios cognitivos, afetivos e psicomotor. Viana e Moretto se centram no domínio cognitivo, cujas categorias são: conhecimento – abrange a lembrança de aspectos específicos e universais; compreensão – relaciona ao entendimento ou a capacidade de compreender e apreender ao significado; aplicação – caracteriza pela transposição em ações do que fora compreendido; análise – trata da operação mental de compartimentar a compreensão em determinadas partes; síntese – relaciona a capacidade contrária da análise, estabelece conexão com diversas partes para compreender o todo; avaliação – emissão de juízo de valor após essas etapas. Ressaltamos que não trabalhamos com essas categorias para nossa análise, não pelo menos diretamente, pois o nosso objetivo é categorizar as questões dentro das concepções de leitura elencadas na seção anterior dessa dissertação.

Entendemos que tanto provas objetivas como provas subjetivas dão margens a uma abordagem discursiva e crítica da leitura em provas de acesso. A primeira de forma mais restrita e a segunda mais abrangente, tendo a possibilidade de argumentação por parte do concursante⁵⁶.

A seguir, a título de ilustração, temos um quadro de como as questões objetivas de exames de vestibular podem vir elencadas, visto que a esses processos utilizam-se das provas objetivas por causa da validade, da confiabilidade e do alto nível de parametrização nas correções dos itens.

QUADRO 2: Síntese das definições propostas a características de provas objetivas.

Adaptado de Bordón (2006).

PROVAS OBJETIVAS	
Itens de seleção múltipla	Consiste em uma pergunta, seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções, das quais somente uma será correta.
Verdadeiro ou falso	Composta por uma frase afirmativa na qual o aluno aponta a alternativa solicitada.
Teste close	Consiste em preencher espaços no intuito de uma compreensão global do texto,

⁵⁶Nery (2001, p.25) debate em sua pesquisa (*Questões sobre questões de leitura*) a insatisfação com os modelos dos processos seletivos de vestibular no Brasil, pois esses deixam à margem o trabalho que busca desenvolver outras capacidades nos alunos, como: a expressão, o raciocínio, a articulação de idéias, a capacidade de leitura e escrita, podendo existir no diálogo com o texto a construção de um indivíduo que saiba argumentar, criticar, interagir com o mundo e não de tornar o conhecimento desse indivíduo algo estanque, memorístico e sem sentido.

	conhecimentos linguísticos, entre outros.
Ordenar um texto fragmentado	O texto apresenta-se desordenado e cabe ao aluno reorganizá-lo.
Relacionar imagens ou enunciados	Consiste em combinar as colunas com o seu correspondente.

Assim, as provas objetivas⁵⁷ são consideradas bons instrumentos em processo seletivos de larga escala, pois nas suas características e constituições evitam um julgamento pessoal por parte do avaliador; tem uma formulação precisa das questões, por isso o alto índice de confiabilidade dado a esses exames; além da exposição dos resultados ser de forma mais rápida/ágil (BORDÓN, 2006).

Lembramos que as provas que compõe o nosso *corpus* se constituem somente de questões de múltipla escolha e que algumas revelam modificações da sua forma/estrutura padrão⁵⁸. Deste modo, aclaramos com outras palavras a definição da questão de múltipla escolha como um “suporte, raiz ou premissa que apresenta uma situação problema e em várias alternativas [se] oferecem possíveis soluções ao problema, sendo uma delas correta ou a melhor do conjunto” (VIANA, 1976, p.52). Sobre as variações da construção do suporte dos itens de múltipla escolha, Mosier, Myers e Price (1945 apud VIANA, 1976) exemplificam as seguintes:

1. Item de resposta única – o item não admite contestação, pois é a única alternativa correta e plausível entre as demais.
2. Item de resposta múltipla – consiste em apontar dentre um conjunto as alternativas corretas ou falsas conforme o solicitado. Depois de examinar as alternativas é necessário verificar qual código sintetiza a resposta.

⁵⁷ Viana (1986) nos lembra que as provas objetivas, no contexto do vestibular no Brasil, ganharam espaço e ênfase na década de 1960, principalmente no formato de questões de múltipla escolha, tendo dentre cinco ou quatro alternativas na constituição de seus itens.

⁵⁸ Atualmente em outros exames de vestibulares é comum coexistir provas objetivas com provas discursivas.

3. Item de afirmação incompleta – trata-se de o item introduzir uma afirmação incompleta, mas que não é uma pergunta, para que seja preenchida com a informação correta.
4. Item negativo – as alternativas apresentam várias respostas corretas e uma incorreta.⁵⁹
5. Item de associação – o dado possui uma relação de alternativas que devem ser associadas a várias perguntas.
6. Item de lacuna – diz respeito a uma ou várias partes importantes de uma sentença que são eliminadas do enunciado e apresentadas nas alternativas.
7. Item de substituição – o uso do item de múltipla escolha é para verificar a capacidade de candidato de se expressar corretamente: “Modificam-se textos e solicita-se ao examinando a identificação de problemas de pontuação, deficiência de estilo ou a modificação da própria estrutura do período” (VIANA, 1976, p.62).
8. Item de identificação – cabe ao examinando identificar algum erro ou caracterizar qual erro consta no enunciado-questão.
9. Item de interpretação – solicita que o avaliado seja capaz de realizar inferências, identificar explicações, apresentar generalizações, tirar conclusões, apresentar críticas: “É um item adequado para verificação de comportamentos complexos, como a capacidade de analisar, sintetizar e avaliar” (*Idem*, 1976, p.65-66)
10. Item pictórico – exige o entendimento de ilustrações ou de gráficos, onde esses são a parte essencial da questão. Entre outros...

De acordo com Viana (1976), Medeiros (1975) e Fraga (2001), para esse modelo de questão existem determinadas críticas. Essas são associadas, por muitas vezes, a não possibilidade de um raciocínio crítico e discursivo do aluno, haja vista ter a previsibilidade de um item correto⁶⁰; e por considerar que testes como o de múltipla escolha “estariam comprometendo a capacidade de expressão escrita dos jovens” (VIANA, 1985, p.48)⁶¹.

⁵⁹Bordón (2006) e Medeiros (1975) ressaltam que para este formato é necessário dar atenção ao diferente, ou seja, destacar a informação para não proporcionar ou dirigir ao erro.

⁶⁰ Para Sestito (2004), baseada nas palavras de Luz (1994), assim como Luckesi (2005), essas provas objetivas acabam direcionando o contexto escolar ao modelar seus exames de igual forma, não compreendendo que as

Alderson (2005) assinala que esse tipo de questão também não garante uma atitude realmente crítica do aluno, pois não se tem como saber como foi feita a construção do pensamento do candidato ao escolher uma determinada alternativa e nem como visualizar o caminho da interpretação/compreensão feita por ele. Segundo o autor, utilizando-se das reflexões de Munby (1968 apud ALDERSON, 2005), o que se pode afirmar é que essas questões de múltipla escolha possibilitam a capacidade de pensar e analisar qual a melhor alternativa se adéqua ou sintetiza o solicitado na pergunta.

Medeiros (1975) diz que isso não é uma limitação, pois as vantagens de um exame de múltipla escolha encontram-se por:

[...] adaptam-se às situações mais variadas, admitindo diversas formas, caracterizadas todas pela presença de opções; apresentam opções de resposta para exame crítico, não precisando apoiar-se na memorização; solicitam a capacidade de analisar e comparar possíveis respostas, estimulando uma atitude crítica (p.58).

Nery (2001) afirma que existem algumas restrições em questões objetivas em provas de leitura, mas nos lembra que o que possibilita uma abordagem crítica/discursiva será a confecção e formulação dessas questões. A autora nos chama atenção para o fato de que em um exame de compreensão leitora “um mesmo texto pode dar lugar a inúmeras leituras, mas não a qualquer leitura, pois sua materialidade linguística impõe certas restrições ao leitor (p.30)”⁶².

Dessa forma, para formulação de uma questão de leitura discursiva não se trata de “uma tarefa passiva de decodificação/decifração de uma mensagem única, linear e transparente, codificada por um emissor; tampouco de um mero exercício de tradução. Trata-

necessidades e os objetivos do ensino médio são outros. Assim, acabam treinando os alunos para exames desse tipo, principalmente se esses têm uma finalidade conteudística. Viana (1985) sintetiza que os objetivos educacionais foram esquecidos a favor de uma prática de treino para o vestibular. Acrescentamos ainda que a maneira de avaliar também pode e deve ser diferenciada no contexto do ensino médio.

⁶¹ Viana (1985) afirma que por intermédio de algumas pesquisas, infelizmente, sobressai-se neste tipo de questão como verificação de meros conhecimentos, distorcendo a finalidade desse instrumento de medida e reduzindo-o a denominação de um mau instrumento.

⁶² Conforme expomos na subseção anterior, isso diz respeito à leitura dentro de uma perspectiva sociocultural, haja vista ser o momento histórico-social que compartilham leitor, texto e autor que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis.

se de um processo ativo de re-construção de sentidos: numa abordagem discursiva da leitura” (*Idem*, 2001, p.29), como um ato de linguagem.

[...] Para o elaborador-da-questão, trata-se, sempre, de tentar recuperar, para o leitor-candidato, dentro dos limites possíveis, a prática social constituinte da leitura, através das perguntas formuladas: um processo de (re) construção de sentidos – dentre outros possíveis – que poderia ocorrer em outras situações de leitura, mais “reais”, menos “pedagógicas” – ainda que se trate de uma situação escolar, de uma prova. O que se quer: perguntas que não se limitem ao léxico ou à gramática explícita da língua sem nenhuma relação textual-discursiva, tampouco aquelas que se restringem a informações lineares, desconectadas do funcionamento global e discursivo do texto focalizado (*Idem*, 2001, p.30)

Bordón (2006) entende que para se evitar a previsibilidade das questões é preciso selecionar um conteúdo apropriado e autêntico. Além de acrescentar ao processo de redação dos itens um rigor: não deixar tão evidente a resposta; os itens entre si não devem ter extensões diferenciadas, que ressalte a alternativa correta; também não confeccionar itens absurdos. As alternativas devem ser plausíveis e que estejam associadas ao texto.

Em resumo, consonantes com Alderson (2005), Nery (2001) e Bordón (2006), entendemos que a leitura em provas de exames, como o vestibular, é um processo ativo e interativo. No qual se relacionam os conhecimentos da língua, os conhecimentos de mundo, os conhecimentos científicos e a organização retórica dos discursos. Cabe a construção do exame pelos elaboradores a conceberem da mesma maneira, para isso deverão ter mostras válidas de textos em seu contexto real e produzir itens consonantes com essa proposta (BORDÓN, 2006; PACHECO; PACHECO, 2004; NERY, 2001; ALDERSON, 2005). No entanto, lembramos que nem todas as instituições superiores em seus exames possuem configuração igual, essas variam de acordo com os seus objetivos (VIANA, 1985).

Por fim, enfatizamos que em um processo de seleção existem candidatos dos mais diversos níveis, por isso um procedimento de medição de leitura em língua estrangeira deverá equilibrar essas possibilidades (BORDÓN, 2006). Não é construir um exame fácil ou difícil, mas equacionar as questões para que haja um determinado nível. No caso das provas de leitura em língua estrangeira no vestibular, trata-se do perfil de leitor esperado pelas instituições.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Concluída a apreciação da fundamentação teórica do nosso trabalho, tratamos na presente seção da construção metodológica que nos auxiliou na obtenção das concepções de leitura e de texto subjacentes aos exames de vestibular de língua espanhola.

Primeiramente, contextualizamos e descrevemos o nosso objeto de pesquisa: as provas das universidades públicas do estado do Ceará, dentro do recorte longitudinal proposto de cinco anos (2006 a 2010). Em seguida, explicitamos os procedimentos de geração de dados. Para, posteriormente, partirmos para análise e discussão do *corpus* na seção 4.

Nosso estudo, portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória de base interpretativista do instrumento avaliativo prova. Nas palavras de Lüdke e André (1986) revelam-se a importância de se analisar tais documentos, pois:

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Assim, traçamos por meio da observação, da sistematização, da descrição e da interpretação um diagnóstico dessas provas e o que isso implica para o ensino da leitura na língua espanhola no nível médio da educação básica do nosso país.

3.1 Contextualização e descrição do *Corpus*

Para seleção e delimitação temporal do *corpus*, levamos em consideração dois importantes momentos para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola no Brasil com as publicações da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 e das Orientações Curriculares do Ensino

Médio (OCNEM) em 2006. Compreendemos que essas publicações ganham destaque na interpretação dos nossos dados como um conjunto de documentos e ações políticas que orientam tanto o agir docente como os procedimentos teóricos-metodológicos em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira (LE). Por sua vez, essas terão influência na elaboração de outros documentos, no caso as provas de vestibulares.

Vale salientar que o recorte temporal dado à pesquisa, em um período de cinco anos, visa de igual modo dar maior credibilidade aos resultados revelados sobre os dados das provas das universidades em questão. Logo, tomando como base as questões da nossa pesquisa (ver p. 19 deste estudo), visualizamos se as instituições mantiveram um padrão/estilo de exames ou se houve disparidades no decorrer dos anos; se elas se aproximaram das orientações propostas nos últimos documentos; e se priorizam selecionar no decorrer dos anos um perfil de leitor como mero decodificador de textos ou um indivíduo crítico e inserido nas práticas letradas.

Uma vez justificado o procedimento do recorte temporal, tratamos do nosso próximo passo que foi a escolha e a delimitação das universidades. Para tal, visitamos o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶³ e o site do MEC⁶⁴, objetivando coletar informações sobre quais seriam as instituições superiores públicas do estado do Ceará.

Com esse levantamento, deparamo-nos com cinco universidades: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Porém, elencamos somente quatro universidades para nossa análise, a saber: UVA, UECE, UFC e URCA. Um dos critérios de escolha foi o fato da instituição já ser credenciada ao MEC, no período do recorte dado por nós de cinco anos.

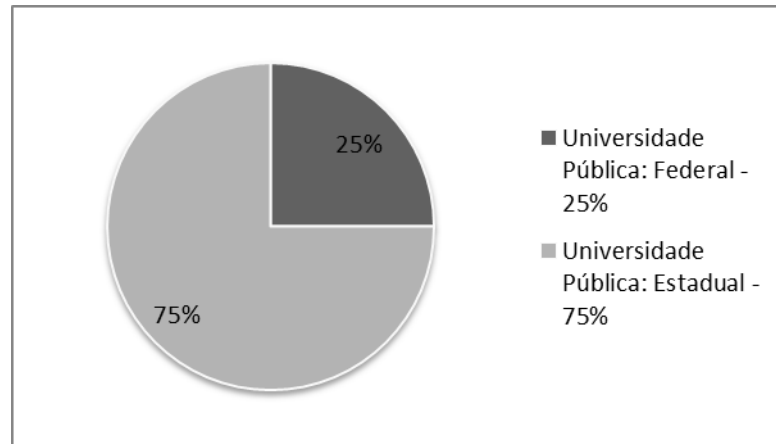
Por conseguinte, o IFCE não foi catalogado para o nosso estudo, pois sua autorização como Instituição de Ensino Superior é datada de 2008. Enquanto as outras universidades possuem a autorização desde 1993 para UVA, 1977 para UECE, 1954 para UFC e 1987 para

⁶³ http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm

⁶⁴ <http://emec.mec.gov.br>

URCA. A seguir demonstramos um gráfico sobre a origem administrativa das universidades consideradas neste estudo:

GRÁFICO 1: Procedência administrativa das instituições analisadas.



Conforme informações repassadas pelas universidades (UVA, UECE, UFC e URCA), todas já ofereciam em seus concursos vestibulares a prova de espanhol como LE antes da implementação da lei 11.161 em 2005.

A UVA, por exemplo, teve no ano de 1989 a implantação da prova de espanhol nos seus concursos vestibulares. Nesse ano se deu também o primeiro vestibular de forma unificada para essa instituição. Até então, cada curso possuía um vestibular diferenciado. Assim, com a modificação, todos os cursos passaram a ter o mesmo processo seletivo.

Para a UECE, a prova de espanhol está presente desde o primeiro vestibular da instituição, ou seja, desde 1977. Na UFC, data-se de 1967, a implementação dessa prova nos exames desse tipo de concurso. Enquanto na URCA, teve início a partir de 2003.⁶⁵

⁶⁵ Um dado importante sobre as instituições pesquisadas é que somente a UECE e a UFC ofertam o curso de graduação em Língua Espanhola habilitação dupla, ou seja, português-espanhol. A URCA possui o curso de graduação em Letras e a UVA além deste curso, oferece a graduação em Letras-Inglês. Enfatizamos ainda que no ano de 2009 a UFC acrescentou o curso de licenciatura em espanhol (noturno).

Essas informações corroboram as palavras de Moreno Fernández (2005) ao atestar que quase todas as universidades do país (federais, estatais, públicas e privadas) incluem em seus processos seletivos o conhecimento de espanhol antes mesmo de iniciativas legais como leis ou documentos governamentais. Por sua vez, entendemos que ao aferir o espanhol nas provas seletivas das universidades, revela-se a importância de tal idioma para as instituições superiores e para a própria dinâmica do ensino em tal nível, pois os alunos estarão envolvidos em diversas situações de leitura e escrita que exigem o domínio de um idioma.

Com relação às provas que compõem o *corpus*, conseguimos-las por meio dos sites das próprias universidades⁶⁶ ou por contato pessoal com tais instituições⁶⁷. Vale ressaltar que ainda nas delimitações dadas à nossa pesquisa, trabalhamos somente com a primeira fase das provas de vestibular presencial⁶⁸.

Adotamos uma postura ética de preservação das universidades, pois nem todas as provas são de acesso público. Deste modo, as instituições superiores pesquisadas serão denominadas de forma aleatória, como: Universidade A, Universidade B, Universidade C e Universidade D. No entanto, tal postura não diminui a nossa responsabilidade em traçar um perfil crítico para cada uma dessas instituições. Haja vista dependendo da concepção de leitura e de texto elencadas e priorizadas nas provas, concluiremos como as universidades acabam coadunando com determinadas posturas de ensino, de linguagem, de texto, de leitura, de avaliação, de construção do sujeito, entre outros pontos.

Coletamos, portanto, no período de cinco anos dos concursos vestibulares das universidades, 32 provas⁶⁹, perfazendo 318 questões analisadas. Como expomos no quadro a seguir segundo ano e instituição superior:

⁶⁶ UVA: www.uvanet.br; UECE: www.uece.br; UFC: www.ufc.br; URCA: www.urca.br.

⁶⁷ A esse tipo de coleta, na qual tivemos os dados fornecidos pela própria instituição de forma pessoal, buscamos por meio de ofício a autorização da Comissão Executiva do Vestibular, ver apêndices A e B ao final do nosso trabalho.

⁶⁸ Algumas instituições apresentam provas de espanhol na primeira e na segunda fase do mesmo concurso, mas outras não; bem como outras instituições abrem concurso vestibular para a modalidade semipresencial em outros momentos no decorrer de um mesmo ano.

⁶⁹ Ver anexos A, B, C e D.

TABELA 1: Número de provas e de questões por instituição e ano.

Ano das Provas	UNIVERSIDADE A		UNIVERSIDADE B		UNIVERSIDADE C		UNIVERSIDADE D	
	número de provas	números de questões	número de provas	números de questões	número de provas	números de questões	número de provas	números de questões
2006.1	1	20	1	10	1	6	1	6
2006.2	1	20	1	10	1	6	--	--
2007.1	1	20	1	10	1	6	1	6
2007.2	1	20	1	4	1	6	--	--
2008.1	1	20	1	4	1	6	1	6
2008.2	1	20	1	4	1	6	--	--
2009.1	1	20	1	4	1	6	1	6
2009.2	1	20	1	4	1	6	--	--
2010.1	1	20	1	4	1	6	1	6
Total	9	180	9	54	9	54	5	30

Temos, no conjunto total do *corpus*, três universidades que possuem duas entradas anuais em seus vestibulares, enquanto em uma delas ocorre somente um exame por ano. Por isso, no período de cinco anos, as universidades A, B e C, respectivamente, têm nove provas cada uma, ao passo que a universidade D somente cinco provas.

Observamos também que a universidade B foi a única que alterou o número de questões propostas nas provas, passando de 10 questões nos três primeiros concursos a quatro nos demais.

Cumpramos destacar que todas as instituições adotam nos seus exames o formato de múltipla escolha nas questões. Essas se caracterizam por um enunciado com quatro ou cinco alternativas, dependendo da universidade⁷⁰, na qual um item encontra-se correto. Algumas dessas questões possuem variações na construção do enunciado dos itens de múltipla escolha utilizando-se da mescla de verdadeiro ou falso; da organização textual para ordenação de um fragmento; de alternativas que visam à informação incorreta; de associação de colunas; entre outros. Desta forma, consideramos apesar da constituição das questões de múltipla escolha (vários itens/alternativas) como uma única questão.

Fonte: Questão 58, retirado da prova 22, universidade C, 2007.2.

58. Tal y como los vocablos **montaje** (línea 4) y **origen** (línea 13), son heterogénicos, mejor dicho, divergen del portugués en el género:

A) fraude, lumbre, sangre

B) especie, luz, monte

C) drama, corriente, humor

D) ave, águila, arma

↓

1 questão

Ressaltamos que embora não se tenha um padrão no número de provas e no número das questões investigadas, adotamos após a análise qualitativa dos agrupamentos nas categorias propostas, a quantificação por meio da porcentagem, utilizando-se das devidas proporções para que não houvesse disparidades na análise dos dados revelados.

Elencamos, no próximo tópico, os procedimentos para categorização dos dados nas categorias de análise propostas, explicando o objetivo de cada uma delas para esta pesquisa.

⁷⁰ As universidades A e D possuem cinco alternativas nas suas questões, enquanto as universidades B e C quatro.

3.2 Procedimentos para categorização dos dados

Conforme exposto nos capítulos de fundamentação teórica, adotamos para o nosso estudo a divisão proposta por Cassany (2006) em torno da leitura: concepção linguística (leitura das linhas), concepção psicolinguística (leitura entrelinhas) e concepção sociocultural (leitura por detrás das linhas); comungando ainda com os direcionamentos propostos pelas OCNEM-EL (BRASIL, 2006). Com esse respaldo teórico categorizamos as concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de espanhol nos vestibulares das universidades públicas do estado do Ceará, identificamos os gêneros discursivos presentes e como conclusão traçamos o perfil de leitor postulado por essas instituições por meio da análise interpretativista dos dados. Assim, para uma maior organização, sistematizamos e agrupamos as ocorrências em tabelas e quadros segundo as categorias de análises que expomos neste tópico.

Lembramos que por se tratarem de provas de compreensão leitora, optamos inicialmente nossa análise pelos textos desses exames. Portanto, para o nosso primeiro quadro de análise, baseamo-nos em Cassany (2006, p. 126, 127), e tivemos como objetivo diagnosticar as *Diversidades Genéricas* dos textos das provas em questão.

Deste modo, reiteramos que compreendemos que os gêneros discursivos se constituem como ações sócio-discursivas caracterizadas nas mais diversas esferas da atividade humana para agir no mundo e dizer o mundo (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2007). Assim sendo, trata-se de um mecanismo fundamental de socialização, de inserção nas atividades comunicativas, acabando por produzir na sua materialidade usos heterogêneos da linguagem em variadas situações do cotidiano.

Coadunamos ainda com as palavras de Cassany (2006, p. 126-127) ao entender que os gêneros possuem características próprias, funções predeterminadas, recursos linguísticos, ou seja, finalidades específicas em uma dada situação.

A seguir, expomos o nosso quadro de análise adaptado da proposta de Cassany (*Idem*, p.126, 127), para nos ajudar na categorização dos gêneros discursivos das provas:

QUADRO 3: Exemplificação quadro de Diversidade Genérica.

Núm. Texto/Prova Identificação Universidade	Título	Âmbito de circulação	Autoria/Fonte	Conteúdo/Temas	Gênero Textual
<i>TI / PI / A</i>					

Neste quadro de *Diversidade Genérica* encontram-se sistematizados subcategorias que nos auxiliarão na coleta e na interpretação dos dados depois de catalogados. Por exemplo, na primeira coluna revelam-se os dados referentes ao número do texto (T) e ao da prova (P) bem como a procedência dessa universidade (A, B, C ou D).

Enfatizamos de igual modo que os textos foram enumerados sequencialmente de acordo com a disposição cronologicamente e alfabética das provas/universidades. Ou seja, são 32 provas (P) no total, sendo que da P1 a P9 são as provas relativas à Universidade A, da P10 a P18 à Universidade B, da P 19 a P 27 à Universidade C e da P28 a P32 à Universidade D.

Já nas demais colunas, expomos os dados do título do texto, caso tenha sido fornecido pela instituição; o âmbito de circulação, compreendendo como se veiculam esses gêneros no nosso cotidiano, se na esfera acadêmica, social, pessoal, literária, entre outros; a autoria ou fonte, quando citada, observando a menção a origem do texto⁷¹; conteúdo/temas, visualizando os assuntos abordados pela prova e constatando se estas coadunam com a proposta de uma diversificação, dentro da transversalidade proposta pelas OCNEM-EL (BRASIL, 2006).

Dessa forma, por meio da análise interpretativista do quadro *Diversidade Genérica* visualizamos quais gêneros discursivos foram selecionados e priorizados no decorrer dos anos, se existiu uma variedade linguística sendo enfatizada e qual âmbito de circulação desses gêneros se destacou. Entendemos que com esses resultados construiremos a concepção de texto para essas instituições.

⁷¹ Tal subcategoria nos deu aporte para interpretações sobre a diversidade linguística presente.

Já com relação ao nosso objetivo de categorizar as concepções de leitura existentes nas provas, passamos para classificação das tipologias das questões e do que essas revelaram, enquadrando-as em três eixos: concepção linguística, concepção psicolinguística e a concepção sociocultural da leitura.

Nesse sentido, fundamentado em nosso referencial teórico, assumimos que na concepção linguística da leitura as questões buscam informações em uma leitura linear, superficial e indutiva (CASSANY, 2006; KATO, 2007). Não priorizando a (re)interpretação ou atribuição de novos significados a partir das informações presentes no texto, podendo nas alternativas ocorrer paráfrases das informações. Além de solicitar do candidato conhecimentos metalinguísticos, utilizando o texto como pretexto para busca de informações sintáticas, morfológicas ou léxico-semânticas⁷².

Diante do exposto, dividimos esta categoria em leitura como decodificação e conhecimentos metalinguísticos – texto como pretexto, como exemplificamos a seguir:

⁷² Para este estudo adotamos o termo léxico-semântico como a possibilidade de não limitar-se simplesmente ao léxico propriamente, mas que além desse conhecimento, essa categoria nos dará margens para abordar as associações de significado com relações semânticas mais amplas, por meio de frases, de provérbios, de expressões idiomáticas (GÓMEZ MOLINA, 2004). Ou seja, concebe-se uma relação com conhecimentos de redes lexicais que combinam-se e efetivam-se nas diversas situações comunicativas.

QUADRO 4: Descrição das características da concepção linguística da leitura.

CONCEPÇÃO	Leitura como decodificação	Neste grupo classificam-se as questões que buscam uma: - Averiguação das informações do texto; - Busca de informações - seleção e identificação de dados do texto; - Extração de dados e transcrição de dados/ informações do texto; - Recuperação explícita de informações do texto.	
	LINGUÍSTICA	Conhecimentos Metalinguísticos - Texto como pretexto	Gramatical
Léxico – semântico			Nesta classificação, agrupam-se o conhecimento do léxico, de expressões ou até mesmo de pequenos enunciados, visando o significado dessas ou o uso de sinonímia/antonímia.
Tradução			Neste grupo as questões visam tomar fragmentos, expressões ou palavras retirados do texto e traduzi-los ao português somente.

Para a concepção psicolinguística da leitura as questões devem considerar a relação autor, texto e leitor, em uma abordagem interativa da leitura. Logo, as questões apóiam-se no conhecimento prévio do aluno, nas condições de produção do texto e na construção de sentidos, ou seja, em um diálogo entre a visão macro e microestrutural ou entre a função e a forma. Ainda nesta concepção, consideramos que os conhecimentos metalinguísticos são associados ao texto, pois se concebe uma relação funcional dos elementos e regras gramaticais relacionados a ele.

Esta categoria encontra-se dividida em leitura como interação e conhecimentos metalinguísticos – texto associados ao texto:

QUADRO 5: Descrição das características da concepção psicolinguística da leitura.

CONCEPÇÃO	Leitura como interação	<p>Neste grupo classificam-se as questões que relacionam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento prévio – conhecimento linguístico, textual e de mundo; - inferências locais e globais; - formulação de hipóteses; - comparação de informações; - compreensão e apreciação global do texto; - busca-se entrever intencionalidades/finalidades do autor, funções do texto, mas não em seu aspecto discursivo-ideológico; - associação com elementos paralinguísticos. 		
		PSICOLINGUÍSTICA	Conhecimentos Metalinguísticos - Texto contextualizado	<p>Gramatical</p> <p>Nesta categoria enquadram-se as questões que visam explorar a normatividade da língua, por meio das regras gramaticais (fonológicas, ortográficas, morfológicas, sintáticas), mas que utilizem as regras de forma contextualizada, demonstrando, muitas vezes, a funcionalidade das regras gramaticais no texto.</p>
				<p>Léxico – semântico</p> <p>Nesta classificação, agrupam-se o conhecimento do léxico, de expressões ou até mesmo de orações breves (coordenadas ou subordinadas), visando o significado dessas ou o uso de sinonímia/antonímia associadas ao texto.</p>
				<p>Tradução</p> <p>Neste grupo as questões visam tomar fragmentos, expressões ou vocábulos retirados do texto para traduzi-los ao português, levando em consideração o contexto do enunciado/vocábulo.</p>

E de acordo com a concepção sociocultural da leitura, busca-se visualizar nas questões, enunciados que instiguem o ponto de vista, a intenção e a argumentação presentes no texto e que o extrapolam (CASSANY, 2006). Em outras palavras, procura-se uma interpretação por parte do aluno do que há por detrás das linhas de um texto, em uma visão

crítica de mundo, compreendendo que os discursos são sociohistoricamente situados no tempo e no espaço.

Os conhecimentos metalinguísticos, nesta abordagem, colaboram como marcas essencialmente funcionais das intencionalidades do autor no texto ou do contexto de produção, das relações ideologicamente situadas por meio dos discursos. Essas marcas linguísticas/textuais, por sua vez, deixam transparecer as ideologias subjacentes ou as informações implícitas, seja na escolha lexical; na construção das orações ativas e passivas; no jogo semântico: comparações, metáforas, hipérboles, ironia; entre outros (CASSANY, 2003, 2004a, 2004b, 2006; VAN DIJK, 2008). Cabe ao vestibulando interagir, situar-se e perceber os conhecimentos socioculturais discursivos que há em uma dada situação.

A seguir apresentamos como encontra-se dividida a concepção sociocultural da leitura.

QUADRO 6: Descrição das características da concepção sociocultural da leitura.

CONCEPÇÃO	Leitura como processamento sociodiscursivo	Neste grupo classificam-se as questões que relacionam:	
		- valores e representações culturais;	
		- função que desempenha o gênero textual dentro de uma comunidade (contexto sociocultural);	
		- reconhecimento do gênero discursivo (âmbito temático, tipo de texto, registro, funções, tradição sociohistórica, etc.);	
SOCIOCULTURAL	Conhecimentos Metalinguísticos - Texto contextualizado sociohistoricamente e discursivamente	- efeitos do discurso.	
		Gramatical	Nesta categoria enquadram-se as questões que visam explorar a normatividade da língua, por meio das regras gramaticais (fonológicas, ortográficas, morfológicas, sintáticas), mas que utilizam do contexto sociohistórico situado e discursivo das pistas linguísticas do texto.
		Léxico – semântico	Nesta classificação, agrupam-se o conhecimento do léxico, de expressões ou até de breves enunciados, visando o significado dessas como parte do contexto sociohistoricamente situados.
		Tradução	Neste grupo as questões visam tomar fragmentos, expressões ou vocábulos retirados do texto para tradução ao português, levando em consideração o contexto de produção sociohistoricamente situados.

Poderíamos centrar nossa análise até este ponto, porém dos dados fez-se necessário acrescentarmos outra categoria de análise: *conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto*. Entendemos que, neste ponto, o trabalho com a linguagem no processo avaliativo do espanhol como LE tem como objetivos explorar a normatividade do idioma por meio da gramática descontextualizada ou explorar essa linguagem como sinônimo de tradução, do trabalho com o léxico da língua, de igual modo, descontextualizado.

QUADRO 7: Descrição das características do conhecimento metalinguístico dissociado do texto.

Conhecimentos Metalinguísticos – Dissociados do texto	Gramatical	Nesta categoria enquadram-se as questões que visam explorar a normatividade da língua, por meio das regras gramaticais (fonológicas, ortográficas, morfológicas, sintáticas) de maneira isolada do texto, não possuindo nenhuma relação com esse.
	Léxico – semântico	Nesta classificação, agrupam-se o conhecimento do léxico, de expressões ou breves frases (coordenadas ou subordinadas), visando o significado e o uso de sinônimos ou antônimos de maneira descontextualizada.
	Tradução	Neste grupo as questões visam tomar fragmentos, expressões ou palavras de forma aleatória para tradução ao português, desconsiderando o texto que há na prova.

Concluída essa etapa dos procedimentos de geração dos dados, passamos para a análise qualitativa dos dados, adequando-os nas categorias explicitadas nesta subseção. Deste modo, conseguimos elaborar para cada instituição um gráfico estatístico por meio da porcentagem do que fora revelado.

Em síntese, expomos neste subtópico a descrição de como foi o procedimento e o agrupamento do nosso *corpus* em quadros e tabelas. Partiremos para análise no próximo ponto de acordo com as categorias propostas, elencadas e baseadas no nosso referencial teórico.

4. AS PROVAS DE ESPANHOL NOS PROCESSOS SELETIVOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ

Para esta etapa da nossa investigação, apresentamos a análise e a discussão dos exames das universidades A, B, C e D, de acordo com os pontos já citados no item 3.2 *Procedimentos para categorização dos dados*.

No que concerne em responder quais gêneros discursivos predominam nas provas, sistematizamos as características apresentadas pelos textos dos exames de acordo com o quadro proposto para categorização e debatemos os resultados (ver anexo E). Quanto aos conhecimentos priorizados (interpretação textual, compreensão global, leitura superficial, aspectos de vocabulário ou gramática), revelamos as concepções de leitura subjacentes às questões e apresentamos os conhecimentos metalinguísticos dissociados ao texto elencados por tais instituições superiores.

4.1 Análise das provas de vestibular de língua espanhola

4.1.1 Sobre a diversidade genérica dos textos

Conforme expomos no nosso referencial teórico, os gêneros discursivos são formas culturais e discursivas da ação humana sociohistoricamente situados. Para tal apresentam características contextuais (propósito comunicativo, status do emissor e do receptor, tipo de interação, âmbito social, etc) e recursos linguísticos próprios (sequências discursivas, estilo, desenho, etc) que compartilhem os atores sociais. Nesse sentido, um gênero discursivo “aglutina os múltiplos conhecimentos linguísticos e socioculturais que devem possuir um leitor-escritor para poder se comunicar eficazmente” em uma dada comunidade (CASSANY, 2004b, p.3).

Refletindo sobre tais características adaptamos o quadro de análise dos gêneros discursivos organizado por Cassany (2006) para identificarmos os textos das provas. Categorizamos-lo da seguinte forma: de acordo com o título; com o âmbito de circulação; com

a autoria ou fonte de origem; com o conteúdo ou temas abordados; e quanto ao gênero textual discursivo (ver anexo E). Optamos por esse recorte por entender que todas essas categorias associadas colaboram na análise e na interpretação dos gêneros discursivos presentes nos exames de espanhol como língua estrangeira (LE) das instituições superiores investigadas.

No conjunto das 32 provas, temos 38 textos catalogados. A universidade A possui o maior número de textos dentro do recorte dado. Tal instituição manteve a equivalência um texto para uma prova apenas nos quatro primeiros exames. Nos demais, as P5, P6, P7 e P8 possuem dois textos; e somente na P9 constam três. Assim, a universidade A contabilizou um total de 15 textos nos concursos desse período.

As outras instituições mantiveram uma equiparação no número de provas com o número de textos, estando distribuídos: universidade B – nove provas = nove textos; universidade C – nove provas = nove textos; e universidade D – cinco provas = cinco textos. Como se trata de um número limitado de textos, delimitamos nossa análise ao todo revelado dentro do percurso de cinco anos. Caso tenha alguma característica diferenciada, expomos o percurso dos resultados ano a ano.

Nosso primeiro ponto analisado foi recuperar os títulos dos textos das provas, pois dentro de um exame este sintetiza o conteúdo do texto, orientando já o candidato para um sentido inicial da temática proposta. A seguir expomos a porcentagem total de cada universidade (2006 a 2010) em consideração a esse elemento textual.

TABELA 2: Porcentagem dos títulos referenciados ou não por instituição.

INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	UNIVERSIDADE D
Nº de textos total (2006 a 2010)	15	9	9	5
Com título	67%	67%	22%	100%
Sem título	33%	33%	78%	--

Os dados nos revelam que somente a universidade D expõe o título como parte integrante do texto. As universidades A e B o apresentam na maioria de suas provas, 67% respectivamente. Ao passo que a universidade C não dá ênfase a este aspecto textual. Uma explicação provável para a instituição C não expor o título nas provas é que essa referencia ao final do texto a obra literária de onde foi extraída a amostra, uma vez que tal universidade prioriza o âmbito de circulação literário no decorrer dos anos. Assim a universidade C pode considerar que ao expor o nome da obra ao final do texto, já situa o candidato de qual gênero se trata.

Abrimos um parêntese para esclarecer também que a não ocorrência do título no texto T14 da Universidade A (categorizada como sem título) foi proposital, como mostramos a seguir:

35. Marque la alternativa que mejor se adecua como título del texto:

- a) Che Guevara y su pueblo
- b) La crítica de Manu Chao a los políticos europeos
- c) Manu Chao y sus canciones
- d) Aniversario de muerte de Che
- e) La libertad del compositor Manu Chao

Fonte: Questão 35, retirado da prova 9, instituição A, ano 2010.1.

Exemplo 1: Questão que solicita o título

Ou seja, a escolha de não expor o título na notícia tinha a intenção de verificar a melhor opção que sintetiza o conteúdo exposto no texto. Para tal, o candidato deveria ter uma compreensão global e adequar o título ao contexto exposto. Ainda assim, contabilizamo-lo como sem título, uma vez que essa informação não foi fornecida pela instituição A.

Menegassi e Chagas (2000) afirmam sobre a importância do título, pois esse é o elemento que sinaliza o tema para o leitor. Além de estabelecer vínculos com informações textuais e extratextuais. É pelo título que se dá o primeiro contato com o texto, ativa-se o conhecimento de mundo sobre o assunto e o conhecimento textual por se tratar de um elemento síntese da ideia a ser exposta. Auxiliando, portanto, a interpretação do texto como um todo. Em provas de LE de vestibulares, deve-se ter em conta que quanto maior informação o texto puder fornecer, melhor será a construção de significados por parte do leitor. Evitam-se assim prejuízos na compreensão global do texto (ALDERSON, 2005).

Comprendemos ainda que o título nos dá margens para estabelecer relações críticas com as escolhas do autor na sua denominação. Traçamos essa relação com que postula Cassany (2004a, 2004b, 2006), pois podemos indagar como o autor introduziu o seu texto, como foi dado relevo ao título, como ele se inseriu acerca do assunto (posicionamento de proximidade ou de distanciamento), de que local discursivo ele se porta, etc.

Ao não adotar o título nos textos, podemos inferir que as universidades compreendem que aquele não fará falta para construção da compreensão global do texto e que não se trata de uma parte integrante de ativação de conhecimentos. Mas, conforme explanamos, o título se constitui como um importante elemento que auxilia a interpretação do gênero em sua totalidade.

O nosso próximo ponto para análise foi o âmbito de circulação dos gêneros. Esse para o nosso contexto de pesquisa se torna relevante, uma vez que essa categoria está associada à circulação e ao contato com gêneros discursivos nas mais diferentes esferas sociais (acadêmico, literário, social, pessoal, entre outros). Trata-se, portanto, da possibilidade de familiarização do texto e de uma maior aproximação com contextos de leitura diversos.

TABELA 3: Porcentagem do campo de circulação dos gêneros por cada instituição.

INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	UNIVERSIDADE D
Nº de textos total (2006 a 2010)	15	9	9	5
Social	87%	44%	33%	100%
Literário	7%	56%	67%	--
Pessoal	6%	--	--	--

Visualizamos que as instituições A, com 87%, e a instituição D, com 100% do âmbito de circulação, priorizam gêneros do âmbito social. Isso nos revela a opção dessas universidades por adotarem em seus exames textos de fácil circulação no nosso cotidiano. Podemos correlacionar a essa escolha uma provável justificativa devido ao contato dos alunos

de ensino médio (escolas públicas ou particulares)⁷³ com os gêneros que se dão a esses níveis de circulação, como: notícias, reportagens, artigos, etc.

A universidade B e C com 56% e 67%, respectivamente, de acordo com os âmbitos visualizados, foram as que possuíram maior exemplo do âmbito literário. A ênfase a esse campo de circulação nos leva a conceber que, para as universidades B e C, as provas de leituras em LE estariam associadas a uma amostra culta da língua, por intermédio de fragmentos/adaptações das obras literárias. Assim, ler, e conseqüentemente avaliar a leitura, é considerar a língua literária como modelo linguístico de prestígio, no qual o leitor deverá ter acesso/contato.

Porém, ao longo dos últimos vestibulares as instituições B e C vêm modificando essa postura. Talvez um estudo em um percurso posterior aos cinco anos adotados por nossa pesquisa, poderia de fato afirmar como vem ocorrendo essas mudanças, haja vista tais universidades virem adotando outros gêneros discursivos de âmbito de circulação diferente do literário, como expomos no quadro a seguir:

⁷³ Retomamos aqui o que se preconiza nas provas de vestibular, segundo orientações governamentais: avalia-se o que se é trabalhado no ensino médio.

TABELA 4: Porcentagem do campo de circulação dos gêneros das Universidades C e D por ano.

Ano Das Provas	UNIVERSIDADE B		UNIVERSIDADE C	
	Número do texto / Provas	Âmbito de circulação	Número do texto / provas	Âmbito de circulação
2006.1	T 16 / P 10	Literário	T 25 / P 19	Literário
2006.2	T 17 / P 11	Literário	T 26 / P 20	Literário
2007.1	T 18 / P 12	Social	T 27 / P 21	Literário
2007.2	T 19 / P 13	Literário	T 28 / P 22	Literário
2008.1	T 20 / P 14	Literário	T 29 / P 23	Literário
2008.2	T 21 / P 15	Literário	T 30 / P 24	Literário
2009.1	T 22 / P 16	Social	T 31 / P 25	Social
2009.2	T 23 / P 17	Social	T 32 / P 26	Social
2010.1	T 24 / P 18	Social	T 33 / P 27	Social

Conforme o apresentado, o foco principal das instituições, se não recai por completo, vem priorizando o âmbito de circulação social. Contudo, enfatizamos que existem outras

possibilidades que podem associar-se aos mais diversos gêneros discursivos, como o campo de atuação: científica, acadêmica, jurídica, religioso, entre outros. Uma vez que estamos envolvidos em práticas de leituras diversas no nosso cotidiano, diante disso o candidato poderia ter o contato com outras esferas discursivas, ampliando a sua reflexão crítica sobre a linguagem no espanhol como LE.

Sobre a autoria ou citação de fonte nos textos. Ressaltamos que em boa parte essas indicações de fonte encontram-se incompletas. Em textos que possuem alguma informação dada constam apenas o nome do autor(a), mas não há referências de local e data do texto. Podemos exemplificar ainda que existem textos somente com o endereço eletrônico e não há indicação de autoria ou data do acesso. Já outros possuem o endereço eletrônico e o nome do jornal/revista com data, mas não o nome do autor(a) (ver anexo E). Adotamos como classificação os textos que dão margem para alguma identificação de sua origem.

TABELA 5: Porcentagem dos gêneros que possuem alguma indicação de referências por cada instituição.

INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	UNIVERSIDADE D
Nº de textos total (2006 a 2010)	15	9	9	5
Com referência	87%	67%	100%	100%
Sem referência	13%	33%	--	--

Como foram poucos os dados fornecidos pelos próprios exames quanto à autoria, origem, ano, decidimos pesquisar na Internet essas informações na tentativa de diagnosticar melhor a procedência dos textos em questão, entendendo quais escolhas linguísticas encontram-se subjacentes. Para isso, levamos em consideração a nacionalidade dos autores, a indicação do

contexto da circulação dos textos e a menção das referências de sites ou obras, chegando a seguinte conclusão:

TABELA 6: Porcentagem da origem de circulação dos textos que possuem alguma indicação de referências por cada instituição.

INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	UNIVERSIDADE D
Nº de textos total (2006 a 2010)	15	9	9	5
Espanha	60%	34%	34%	60%
Uruguai	7%	--	11%	--
Argentina	13%	11%	34%	--
Colômbia	--	11%	--	--
Paraguai	--	11%	--	--
Chile	--	--	11%	--
Costa Rica	--	--	10%	--
Não conseguimos identificar	20%	22%	--	40%

Diante do exposto, percebemos o alto índice das amostras dos textos de origem espanhola (ver destaque de cor na tabela). Lembramos, neste ponto, as discussões das OCNEM-EL (BRASIL, 2006) que ao priorizar uma variedade como o espanhol peninsular, por exemplo, significa contribuir para uma ideologia de exclusão do diverso, do plural e do cultural. Os alunos, por sua vez, devem estar em contato com os mais distintos gêneros discursivos de origem variadas para levar a compreender o outro, a cultura do outro, e o discurso do outro (CASSANY, 2006); colaborando para a construção identitária, cidadã e crítica do indivíduo.

Entendemos que as universidades também buscam textos de outros países, principalmente as instituições A, B e C, sem a exclusão propriamente de priorizar uma amostra de variedade linguística ao espanhol peninsular. Porém, por não fornecerem maiores informações que pudessem complementar e tornar mais precisa a origem dos textos, não podemos atestar a procedência de algumas amostras. Mesmo buscando outras informações em sites de busca, não nos foi possível detalhar esse ponto. Por exemplo, o texto T38 da universidade D, conseguimos localizar o site de origem (www.tierramericana.net) e o público a quem se destina os textos veiculados: América Latina e Caribe, mas não identificamos a sua real origem.

O nosso próximo tópico analisado diz respeito aos conteúdos ou temas abordados nos textos das provas analisadas.

Constatamos aspectos culturais explorados, nos textos: T1/P1/A que apresenta, aliando a geografia do país, a terra dos bons vinhos: a Espanha; T6/ P1/A ao tratar de Frida Kahlo e Diego Riviera, grandes expoentes da pintura mexicana; T8/P1/A divulgando os 50 anos da Bossa Nova; T18/P12/B, exaltando a “criatura de creación” que foi Lorca; T23/P17/B ao discorrer sobre o uso do mate como uma efusão típica de alguns países da América do Sul; T33/P27/C ao abordar o costume da siesta após o almoço na Espanha.

Os textos apresentaram, além disso, temas atuais e polêmicos: T3/P3/A expõe um diálogo no intuito de refletir sobre a escassez d’água no mundo; T7/P6/A trata da anorexia entre jovens; T11/P8/A explora o processo de interação por intermédio de novas tecnologias (internet, iPods, mp3); T37/P31/D enfoca os novos modelos familiares no século XXI, associando ao casamento entre homossexuais.

Outros apontaram questões éticas: T10/P7/A apresenta a possibilidade de guardar o DNA de pessoas já falecidas, no intuito das famílias terem o direito de reclamar o direito de utilizá-las na cura de doenças hereditárias; T34/P28/D contextualiza a discussão sobre o uso das células tronco e relaciona ao poder dos meios de comunicação em construir opiniões.

Visualizamos ainda com o texto T9/P7/A a questão do bilinguismo nos Estados Unidos da América. Este texto relaciona o espaço que o espanhol vem ganhando nos últimos anos neste país, principalmente na mídia: “[...] os meios em espanhol estão começando a ocupar um lugar estratégico nos mecanismos políticos e socioeconômicos de distribuição de

poder” (ver anexo A7). Refletindo, dessa forma, as relações de hegemonia linguística e de ideologia presentes nos meios de comunicação.

Enfim, os assuntos selecionados foram os mais diferentes possíveis. Podemos incluir, além dos já citados, esses outros: terceira idade, narcotráfico, petróleo, literatura, política, alimentação, futebol, vacina, cantores/artistas, etc. Concluimos que comungam, nesse sentido, com a proposta das OCNEM-EL (BRASIL, 2006) em promover um contato amplo com assuntos variados. Uma vez que já se sinaliza o trabalho dentro das temáticas transversais, como: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, política e temas locais. Tal exposição de temáticas múltiplas nesses exames abre espaço para fomentar a constituição crítica do aluno como sujeito a partir do que o outro diz e do reconhecimento das diferenças. Além de admitir a importância da experiência das práticas de leituras diversas por parte do aluno. Associamos que assim pode-se ampliar a construção de sentidos ao aprendiz pensar, dialogar, interagir com os mais diversos temas.

Diante do exposto, chegamos às denominações dos gêneros encontrados nas provas. Em sua grande maioria, tivemos dificuldades em classificá-los devido às poucas informações quanto à origem e à autoria, além de se tratarem de adaptações para o gênero maior: a prova.

Quanto a esse último aspecto, Widdowson (2005) nos lembra que o suporte prova já descontextualiza o texto original, ou melhor, o contexto de circulação real do gênero. Sendo um recorte pontual para o avaliador montar as questões do que se pretende avaliar. O que nos chama atenção é que, às vezes, esse recorte é tão reduzido, enquanto se poderia ter situado melhor o texto e ampliado o foco, as discussões, para uma melhor compreensão.

O texto T19/P13/B, por exemplo, traz apenas dois parágrafos da obra *La vida del Buscón* de Francisco Quevedo. Abordando somente um aspecto bem preciso sobre a personagem Clemente Pablo. Segundo o que já expomos, temos um texto literário como uma amostra da língua alvo e que a sua provável compreensão será de aspectos específicos do texto (ver análise das questões no item 4.1.2 *Sobre as questões*).

LÍNGUA ESPANHOLA

Yo, señor, soy de Segovia. Mi padre se llamó Clemente Pablo¹, natural del mismo pueblo. Fue de oficio barbero, aunque se avergonzaba de que le llamasen así. Dicen que era de buena cepa² y, como bebía tanto, puede creerse.

Estuvo³ casado con Aldoza de San Pedro, hija de Diego de San Juan y nieta de Andrés de Sán Cristóbal. En el pueblo se pensaba que era de origen judío⁴, aunque ella, debido a los nombres de sus antepasados, había creído que descendía del cielo.

La vida del Buscón
Francisco de Quevedo

Fonte: Texto retirado da prova 13, instituição B, ano 2007.2.

Exemplo 2: Fragmento da obra *La vida Del Buscón* – Francisco de Quevedo

Segundo Cassany (2008), em exames de leitura o caráter fragmentado do texto justifica-se, pois para as instituições isso não é uma limitação para interpretá-lo. Na realidade, ao priorizar esse recorte se dará ênfase ao estudo do texto como uma varredura, na qual tenta-se “aprofundar” na compreensão passo a passo e exaustiva do texto, por isso o texto ser breve.

A respeito da dificuldade de classificar os gêneros, recorreremos, igualmente, por meio dos sites de busca reconhecer o seu *habitat* de origem (MARCUSCHI, 2003). Por isso retomamos as palavras de Marcuschi (2003) que diz que o suporte de origem não é o único elemento a definir o gênero, mas auxilia a compreensão das suas finalidades dentro de um dado contexto. Fato esse que aos concursantes que estão no momento da prova não terão oportunidade de vislumbrar.

A seguir, expomos os gêneros elencados por cada instituição e a devida porcentagem do período total:

TABELA 7: Porcentagem dos gêneros elencados por universidade.

INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	UNIVERSIDADE D
Nº de textos total (2006 a 2010)	15	9	9	5
Artigo	20%	11%	22%	80%
Crônica	7%	--	11%	--
Diário	6%	--	--	--
Reportagem	27%	34%	--	--
Notícia	33%	--	--	20%
Romance	7%	22%	22%	--
Conto	--	11%	45%	--
Novela Picaresca	--	11 %	--	--
Romance de Cavalaria	--	11%	--	--

As universidades A e B possuem um rol um pouco mais diversificado de gêneros se comparado a outras instituições. Porém, isso se dá de forma muito tímida e específica, pois, como vemos, sobressai-se o gênero *reportagem* e *notícia* na instituição A; na B a ênfase recai sobre os gêneros *reportagem* e *romance*; enquanto a universidade C priorizou o gênero *conto*, somando-se em seguida os gêneros *artigo* e *romance* como os mais representativos; e na universidade D, o gênero *artigo* foi o foco nesses cinco anos.

Desta forma, visualizamos que as universidades priorizam gêneros de circulação social relacionados à esfera jornalística. Enfatizamos que tal relação poderia explorar outros gêneros discursivos de outras esferas e outros gêneros que comunguem com aspectos que relacionam outras semioses, ou seja, elementos multimodais, por exemplo: *charges*, *tirinhas*, *cartoons*,

desenhos, etc. Além de explorar os textos científicos, por exemplo, uma vez que os concursantes terão um maior contato desse gênero na vida acadêmica. Entretanto, compreendemos que ainda assim por definir a prioridade em gêneros de esfera social, as universidades buscam aproximar os candidatos de textos de fácil acesso que abordam temas atuais, polêmicos e éticos. Logo, dão margens a uma abordagem discursiva da leitura, pois se pode associar um olhar mais crítico das temáticas elencadas.

Em síntese, concluímos que a Universidade A priorizou, no período de cinco anos, os gêneros: notícia, reportagem e crônica. O que nos chamou atenção foi nos seus últimos textos, T10 - reportagem, T11 - artigo, T13 - notícia e T15 - notícia, não existir a indicação de título. Ainda quando os gêneros em questão possuem como característica essencial da sua estrutura o título ou manchete. Por conseguinte, exclui-se essa informação textual do candidato, dificultando a compreensão e identificação do gênero. Já que esses se definem justamente pelas características do seu conteúdo temático, estilo e composição que compartilham os atores sociais em uma dada situação (BAKHTIN, 2000, CASSANY, 2008). Deduzimos que talvez a universidade nos seus exames não vise abordar as características do gênero e do contexto sociohistórico de circulação desses (ver 4.1.2 *Sobre as questões*).

A instituição A foi ainda a que trouxe um maior número de textos nos seus exames, uma justificativa possível seja o número elevado de questões nas provas (20 para cada exame). Ela foi também a que mais tratou de temáticas diversas nos seus textos, estando, assim, consonante com a orientação das OCNEM-EL (BRASIL, 2006).

A Universidade B deu ênfase ao gênero reportagem nos seus últimos textos, enquanto as escolhas iniciais se tratavam de recortes de obras literárias. De forma semelhante, o escopo da Universidade C recaía em gêneros literários e nos mais recentes exames houve uma pequena modificação para o âmbito de circulação social, optando por crônica e artigos.

Ressaltamos que não se trata de não abordar os textos literários, o fato é priorizar ou minimizar as amostras da língua a somente a esses textos ao longo dos anos. Principalmente, sabendo do efeito retroativo que esses exames possuem no ensino médio, podendo causar distorções no ensino de espanhol como língua estrangeira ao pensar que o único contato do idioma deverá se dar por intermédio de gêneros literários.

Já a universidade D priorizou o gênero artigo no decorrer dos anos e revelou ser a mais coesa quanto a expor as informações do título, a fonte dos textos e tratar temas atuais e polêmicos. Assim, aproxima o candidato dos assuntos do cotidiano e que podem ser abordados em sala, haja vista os textos serem de fácil acesso (jornais, revistas e sites).

Logo, cada gênero escolhido para os exames possui uma dinâmica própria em um determinado contexto. Neste caso, nas provas de vestibulares, trata-se de aplicar um exame de compreensão leitora destes gêneros para selecionar e classificar os alunos inseridos segundo esse processo seletivo e avaliativo. Estando a relação com a leitura e a maneira de como esta será abordada intrinsicamente interligada as questões da prova.

Partimos, então, para as *concepções de leitura* em busca de verificar como as questões trabalharam as interpretações possíveis dos gêneros citados ao longo deste tópico: se por meio de uma visão explícita de leitura, se por intermédio da interação da leitura entrelinhas ou se de acordo com o olhar interpretativo do que há por trás das linhas, promovendo indivíduos envolvidos em práticas de letramento crítico. Além de diagnosticar se as questões priorizaram conhecimentos metalinguísticos de forma descontextualizada.

4.1.2 Sobre as questões

Para esta subseção expomos as particularidades das seguintes categorias: concepção linguística, concepção psicolinguística, concepção sociocultural e conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto. Temos como intuito apresentar como foi concebida a classificação e a análise das concepções de leitura subjacentes às questões dos exames das universidades pesquisadas, exemplificando cada grupo caso haja amostra.

4.1.2.1 Questões de concepção linguística

As questões, segundo a concepção de leitura linguística, têm como características um processo linear e superficial da apreensão do significado do texto. Trata-se de entendê-lo como um produto fechado em si mesmo, detentor único do significado. Além de desconsiderar as informações extralinguísticas e do próprio contexto de produção do gênero. Por sua vez, os enunciados das perguntas se caracterizam ainda como transcrições tal qual o que é exposto no texto ou se utilizam de paráfrases para a identificação da informação, sendo a recuperação do conteúdo contido no texto de fácil acesso. Ao vestibulando cabe, nessa perspectiva, buscar informações explícitas sem dialogar com os possíveis significados produzidos.

Assim, temos uma leitura que visa retomar o que já é dito no texto, sem o uso de inferências ou de outros processos cognitivos e críticos/discursivos para se chegar à compreensão global ou à interpretação. Uma vez que, o objetivo é trabalhar com a estrutura do texto por intermédio de manipulação mecanicista das sentenças (KLEIMAN, 2001), estando o significado nas linhas do texto (CASSANY, 2006).

Cassany (2006) exemplifica que ademais dessas particularidades, o texto, segundo tal concepção de leitura das linhas, é tomado como aplicação de estratégias de varredura linguística. Sendo o texto utilizado como pretexto para aferir regras gramaticais, conteúdos lexicais ou, no caso de uma língua estrangeira, utilizar da tradução de termos, expressões ou até mesmo fragmentos de um texto.

Desta forma, analisamos de forma qualitativa as características das questões tidas como leitura linguística, classificando-as entre leitura como decodificação e conhecimentos metalinguísticos – texto como pretexto de acordo com instituição e ano (ver anexo F, G, H e I). Destacamos inclusive que conseguimos visualizar em todas as universidades (A, B, C, D) questões que se enquadram na perspectiva linguística da leitura. Portanto, para uma maior exemplificação, apresentamos amostras de cada instituição a seguir⁷⁴.

⁷⁴ Ressaltamos ainda que por se tratar de busca pontual de informações no texto, tivemos que trazer os seus fragmentos ou retratá-lo por inteiro.

La naturaleza

- Bueno, si en la Tierra seguimos amenazando la naturaleza, cualquier día tendremos un planeta tan parecido con Marte que será inhabitable. Estoy exagerando un poco. Pero ese no sería ninguna broma – dice Manolo.

- Pensad también que el agua, o mejor dicho, **la falta de agua, es uno de los motivos principales de que haya hambre en el mundo** – añade Juan.

- Sí, pero nosotros no podemos hacer nada **para cambiar esos problemas** – dice Raúl.

- **Muchas veces no queremos destruir la naturaleza, pero lo hacemos sin darnos cuenta.** Por ejemplo, desperdiciamos agua en nuestra vida diaria, y se trata de un recurso escaso, aunque en nuestro país no tengamos de momento problemas serios de abastecimiento – explica Juan.

- Podemos dejar de consumir en exceso, no desperdiciar... – dice Carmen.

- Eso es – dice Manolo. – Los vertidos contaminantes en un río o en el mar se deben, en origen, al exceso de residuos. Y la escasez de agua muchas veces se debe a la sobreexplotación, y no sólo a que llueva poco.

Si somos menos consumistas, o procuramos consumir productos con envases reciclables, habrá menos residuos contaminantes. En eso consiste en gran medida ser ecológico.

[...]

Ana Isabel Briones⁷⁵

24. Según el texto es correcto afirmar:

- A) El hambre no tiene relación con el agua.
- B) La problemática del agua no es verdadera.
- C) No es posible la muerte de los ríos.
- D) Ni siempre la destrucción de la naturaleza es consciente.
- E) No se puede hacer nada para detener el problema del agua.

Fonte: Texto 3, questão 24, retirado da prova 3, universidade A, 2007.1.

Exemplo 3: leitura como decodificação (Universidade A)

O nosso primeiro exemplo, retirado da Universidade A, no seu enunciado exige do candidato uma retomada ao texto para confirmar ou não as informações contidas nos itens.

⁷⁵ Grifos e negritos nosso no texto.

Haja vista o próprio enunciado não especificar em qual parágrafo estariam essas informações. Isso conduz ao candidato rever o texto quantas vezes seja necessário, na tentativa de conferir a alternativa correta entre os itens relacionados ao texto. São, portanto, características bem pontuais que ele deverá ter acesso, ou seja, retomar e verificar.

Para se ter acesso a confirmação ou não do item “A”, recupera-se a passagem *“la falta de agua, es uno de los motivos principales de que haya hambre en el mundo”*. Sobre o item “B”, deve-se retomar o fragmento anterior e acrescentar este: *“Sí, pero nosotros no podemos hacer nada para cambiar esos problemas”*. Para o item “C”, não consta no texto esta afirmação. Quanto ao item “D”, volta-se ao trecho: *“Muchas veces no queremos destruir la naturaleza, pero lo hacemos sin darnos cuenta”*. Já sobre o item “E”, associa-se ao excerto: *“Si somos menos consumistas, o procuramos consumir productos con envases reciclables, habrá menos residuos contaminantes. En eso consiste en gran medida ser ecológico”*. Consequentemente, cabe ao candidato confirmar a informação que não altera o sentido do expressado originalmente pelo texto.

Com relação aos conhecimentos metalinguísticos – texto como pretexto da Universidade A, elencamos a seguinte amostra:

38. Marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa en cuanto al uso CORRECTO de la acentuación gráfica de las siguientes palabras MÁS, OCASIÓN, MÚLTIPLES, VENDIÉNDOSE:

() la primera palabra es acentuada por ser un ejemplo de tilde diacrítica, la segunda es una aguda, las dos últimas son ejemplos de esdrújulas

() la primera no es acentuada, la segunda es una grave, la tercera es una esdrújula y la última es una sobresdrújula

() las dos primeras son agudas, las dos últimas son esdrújulas

A) V, V, F

B) V, F, V

C) V, F, F

D) F, V, V

E) F, V, F.

Fonte: Texto 15, questão 38, retirado da prova 9, universidade A, 2010.1.

Exemplo 4: conhecimento metalinguístico – texto como pretexto: gramatical (Universidade A)

Retomamos, primeiramente, que a questão exemplificada, trata-se, segundo Mosier, Myers e Price (1945 apud VIANA, 1976), de uma amostra de um item de resposta múltipla. Esta apresenta na sua constituição uma variação da questão de múltipla escolha, pois expõe um conjunto de alternativas corretas ou falsas que o candidato, após examiná-las, deverá marcar a opção que sintetiza a resposta que não contem erros.

Deste modo, de acordo com o enunciado da questão 38 (T15/A/P9), retomam-se algumas palavras retiradas do texto para aferir do vestibulando o seu conhecimento fonológico e ortográfico acerca das regras de acentuação na língua espanhola, confirmando ou não as assertivas como verdadeiras ou falsas. Para tal, o candidato deverá saber que o acento diacrítico é utilizado para distinguir palavras que possuem significados diferentes, mas que possuem a mesma grafia, sendo o caso do “más”⁷⁶. Para os demais exemplos, o concursante

⁷⁶ “Mas” sem acento possui o significado igual a “pero”, é mais utilizado em textos jurídicos ou arcaicos. Enquanto “más” acentuado refere-se ao advérbio de quantidade.

deve considerar o aprendizado referente às características prosódicas na constituição da palavra, identificando a tonicidade dessa e retomando as regras de acentuação. No caso, do vocábulo “ocasión”, acentua-se, pois se trata de uma aguda terminada em consoante “n”. As palavras “múltiples” e “vendiéndose” levam acentos, uma vez que se tratam de exemplos de palavras esdrúxulas/proparoxítonas, cuja sílaba tônica é a antepenúltima ou a anterior a antepenúltima (TORREGO, 2007).

Como vemos, desconsidera-se uma possível comunhão com aspectos funcionais da gramática e o texto do exame, visando apenas a abordar os aspectos gramaticais como mero pretexto. Vale salientar que a questão tomada para análise não indica a linha no texto de onde foram retirados os exemplos, tornando mais clara a pretensão da instituição A em aferir de seus candidatos os conhecimentos metalinguísticos do espanhol como LE (E/LE) de maneira que não haja uma contextualização desse.

Nossa próxima amostra, segundo a concepção linguística da leitura, foi retirada da universidade B, tratando de localizar uma informação bem precisa em uma única parte do texto.

ORIHUELA

[...]

En lo religioso era un verdadero fortín del catolicismo. Sabemos que en el siglo XIX, cada vez con más intensidad, con la guerra solapada de la masonería y el incremento del ambiente librepensador por una parte, y la propaganda protestante por otra, se venía sovacando en España los principios tradicionales de la moralidad cristiana y se estaba amenazando a la unidad religiosa del pueblo español. En Orihuela tuvo que hacer frente a esta situación el obispo Herrero Valverde. Este celoso obispo dirigió a sus fieles varias circulares, pero se hizo especialmente célebre la publicada en la Cuaresma de 1833, conocida con el nombre de **“Pastoral Valverde”**, interesantísima por los puntos doctrinales de reflexión y ejercicios de piedad programados para fomentar la vida espiritual de los fieles. **La pastoral tuvo gran difusión y fue traducida al francés, italiano, alemán e inglés.**

Francisco de Orihuela – Evangelizador de los Pobres (Vicente Taroncher Mora)⁷⁷

31. ¿Cuál es el nombre del libro, traducido al francés, italiano, alemán e inglés que habla el texto?

- | | |
|-------------------------------|---------------------|
| a. () La vida de Los Santos. | b. () Don Quijote |
| c. () Pastoral Valvede | d. () El Boticario |

Fonte: Texto 16, questão 31, retirado da prova 10, universidade B, 2006.1.

Exemplo 5: leitura como decodificação (Universidade B)

Neste exemplo o enunciado da questão não sinaliza em que parte do texto encontra-se a informação. Mas na própria confecção da questão indica o que se deve buscar mais explicitamente no texto, neste caso, o nome do livro que fora traduzido as línguas exemplificadas. Como observamos, o enunciado traz uma pequena alteração do fragmento que consta no texto: *“La pastoral tuvo gran difusión y fue traducida al francés, italiano, alemán e inglés”*. Ao candidato caberá, assim, identificar no último parágrafo o nome da obra citada.

⁷⁷ Grifos e negritos nosso.

O que nos chama atenção é que os outros itens não possuem nenhuma menção no texto, deixando em evidência o item correto. Conforme Bordón (2006), este é um aspecto que deve ser criticado em provas de LE, pois para que uma prova de concurso/vestibular se resulte válida e proporcione resultados confiáveis, faz-se necessário ter um objeto de qualidade do que se pretende medir. Acrescentamos o fato de que ao estruturar a compreensão leitora a mera busca de transcrições do texto, não consideramos o leitor como indivíduo ativo, produtor e receptor de sentidos, mas como um indivíduo que não é capaz de construir uma leitura maior do que a superficial.

Quanto ao conhecimento metalinguístico – texto como pretexto: tradução, na instituição B, tomamos o seguinte exemplo:

38. “... y aquel hombre era ante todo manantial, arranque fresquísimo de manantial...” ¿Qué significa “arranque” en portugués?

- a.() Horta. b.() Ímpeto. c.() Implante. d.() Lembrete.

Fonte: Texto 18, questão 36, retirado da prova 12, universidade B, 2007.1.

Exemplo 6: conhecimento metalinguístico – texto como pretexto: tradução (Universidade B)

Para responder essa questão, retoma-se no enunciado o trecho do texto onde se encontra o vocábulo “arranque”, solicitando do candidato a tradução do espanhol para o português. Desta forma, o termo foi retirado do texto e utilizado para aferir o conhecimento acerca do domínio do vocabulário do vestibulando. Não há uma maior reflexão sobre a compreensão ou interpretação do termo em comunhão com o texto, nem mesmo ainda uma indagação do contexto de produção ou das intencionalidades da característica dada a Federico García Lorca⁷⁸.

⁷⁸ “Arranque” significa ímpeto em português.

OBAMA Y LA OUTRA AMÉRICA

[...]

04 relaciones continentales. La presencia del nuevo
 05 presidente norteamericano ha surtido el mismo
 06 efecto abrumador que en todos los foros
 07 internacionales donde ha participado hasta
 08 ahora, aunque con las características particulares
 09 de las relaciones históricas entre Estados Unidos
 10 y los demás países americanos. **El discurso de**
 11 **Obama ha sido una expresión candorosa de**
 12 **buena voluntad, inédito hasta ahora en este**
 13 **contexto, aunque similar al que ha dirigido a**
 14 **todos los frentes abiertos de la democracia**
 15 **norteamérica.** Tanta imagen de familiaridad

[...]

43 Pero si en algo puede ser útil esa reflexión
 44 es en hacer pensar a los dirigentes
 45 iberoamericanos que no pueden seguir
 46 culpando eternamente a Estados Unidos de
 47 problemas de los que son responsables, ni
 48 seguir basando su discurso en el
 49 antinorteamericanismo. Y en este caso, la
 50 posición de **Obama ha sido impecable, cuando**
 51 **ha dicho que después de los discursos deben**
 52 **venir los hechos,** especialmente en el caso de
 53 Cuba; es decir, gestos concretos de apertura
 54 democrática, liberación de presos políticos y
 55 libertad de expresión para sus ciudadanos.

ABC (Periódico), España, 21.04.2009⁷⁹

56. El texto nos dice que el discurso de Obama

- A) cobra acciones, tras los discursos.
- B) presenta su país como víctima de acusaciones.
- C) pide más paciencia a los dirigentes iberoamericanos.
- D) muestra que la democracia norteamericana debe servir de ejemplo.

Fonte: Texto 32, questão 56, retirado da prova 26, universidade C, 2009.2.

Exemplo 7: leitura como decodificação (Universidade C)

⁷⁹ Grifos e negritos nosso.

A essa amostra retirada da universidade C, classificamo-la como leitura como decodificação segundo a concepção linguística. Justificamos nossa escolha de acordo com essa categoria porque mesmo que o texto solicite ao candidato saber o que o texto revela, o que se é exigido é algo específico e relacionado às palavras do presidente Obama. Assim, o vestibulando precisa localizar no texto onde há menção a esse discurso do referido presidente e confrontar às alternativas⁸⁰.

Destacamos que o enunciado não solicita ou busca entrever as intencionalidades do texto; não objetiva saber os propósitos do próprio discurso do Obama e suas consequências; não visa recuperar a compreensão global do texto ou ainda compreender as relações políticas e históricas existentes entre Estados Unidos e toda a América Latina, mais precisamente correlacionando às passagens do texto em que abordam as relações desse país com o restante do continente americano e especificamente com Hugo Chávez, presidente venezuelano⁸¹. A questão trata apenas de identificar mais uma vez uma informação no texto para confirmar o que já está posto. Caberá ao candidato reconhecer que a paráfrase feita acerca no item A - “cobrar acciones, tras los discursos” – está relacionada ao seguinte fragmento do texto: “Obama ha sido impecable, cuando ha dicho que después de los discursos deben venir los hechos”.

Da universidade C demonstramos mais um modelo de questão que se enquadra na categoria conhecimentos metalinguísticos – texto como pretexto: gramatical.

⁸⁰ Destacamos os fragmentos em negrito/sublinhado onde há referências ao que foi solicitado na questão.

⁸¹ A questão não busca rever as relações do contexto sociohistoricamente situado e implícito que há no texto escolhido para o exame.

59. Identifique la afirmación que **NO** es verdadera:

- A. “les infundía respeto el hombre...” (línea 09) – el término “respeto” puede ser sustituido, en la frase, por “respecto”
- B. “en el agua muerta...” (línea 20) – se usa el artículo masculino a fin de evitar una cacofonía
- C. “con la borda casi a flor de agua” (línea 22) – el vocablo “casi” se clasifica como un adverbio
- D. “pero el hombrecillo, volviendo hacia ellos...” (línea 39) – los vocablos subrayados son, respectivamente, conjunción y preposición

Fonte: Texto 25, questão 59, retirado da prova 19, universidade C, 2006.1.

Exemplo 8: conhecimento metalinguístico – texto como pretexto: gramatical (Universidade C)

Deparamo-nos com um exemplo de questão de item negativo, no qual se encontra destacado o termo “**NO**”, possibilitando ao candidato uma melhor visualização e informação do que se é solicitado (MEDEIROS, 1975; BORDÓN, 2006). Portanto, temos uma questão que coteja a informação falsa em um conjunto de itens verdadeiros. Entretanto, esses itens recuperam trechos do texto para examinar os conhecimentos de regras gramaticais fonológicas, ortográficas e morfológicas, não associando a uma contextualização ou a funcionalidade dessas regras no próprio texto.

No item A, por exemplo, o intuito é verificar o conhecimento das palavras parônimas “respecto” e “respeto”, na tentativa de explorar se essas podem ser substituídas uma pela outra sem modificar o significado. Mas faz-se necessário ao concursante saber que a primeira palavra é tomada como sinônimo de respeito, razão, relação; enquanto o vocábulo “respeto” está relacionado ao sentido de consideração, de obediência; não podendo ser tomado um significado pelo outro, característica própria das palavras parônimas⁸².

⁸² As palavras parônimas possuem grafia muito parecida uma a outra, porém o significado é bastante diferente.

O item B aborda a regra de eufonia que utiliza do emprego do “el” no lugar de “la”. Isso ocorre diante de um nome feminino singular e que começa por “a” ou “ha” tônicas, como o caso de “el agua”. A assertiva C solicita do candidato o conhecimento da classificação morfológica de “casi” como um advérbio de intensidade. Já o item D visa examinar a classificação de “pero” e “hacia”, respectivamente, conjunção e preposição.

Passamos aos exemplos da categoria concepção linguística da universidade D. A próxima amostra, está classificado na subcategoria leitura como decodificação e adota uma mescla do tipo de questão Verdadeiro ou Falso, adaptando-se ao formato de múltipla escolha.

El narcotráfico mata los ríos

- 01 **Se encuentran en situación crítica veinticinco ríos del valle del Huallaga**, la principal zona
 02 productora de cocaína del Perú.
 03 La producción de pasta básica de cocaína ha sido identificada como uno de los más graves
 04 factores de contaminación de los ríos en las zonas tropicales del Perú, debido a los insumos químicos
 05 empleados en la maceración de la materia prima.
 06 **“La siembra de coca provoca la deforestación de la selva y el empobrecimiento y erosión de los**
 07 **suelos”, y los desechos químicos de la producción de pasta básica de cocaína “envenenan los ríos”**,
 08 señaló Victor Ruiz Caro ex vicepresidente de la Comisión de Medio Ambiente del Congreso de Perú.
 09 Los campesinos maceran las hojas de coca para lograr la pasta básica de la que se obtendrá la cocaína, y
 10 **arrojan a cursos de agua las sustancias químicas utilizadas en el proceso. La consecuencia es el**
 11 **envenenamiento de los ríos de la selva amazónica.**
 12 **Veinticinco de los 180 ríos del valle del Huallaga, la principal zona productora de cocaína de**
 13 **Perú, se encontraban en situación crítica**, de acuerdo con una investigación realizada el año pasado. “En
 14 todos los ríos había fuerte contaminación y **en aquellos donde los daños eran más graves, habían**
 15 **desaparecido valiosas especies de flora y fauna, en tanto que las especies supervivientes mostraban**
 16 **degeneración genética”**, aseguró González.
 17 “Las aguas que antes eran cristalina fuente de vida adquirieron un tono rojizo, muerto. Y en ellas
 18 se hallaron peces con la espina dorsal deformada y otras anomalías”, agregó.

www.tierramerica.net

61. De acuerdo con las informaciones del texto, marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa

- () El texto afirma que la totalidad de los ríos del valle del Huallaga están en situación crítica.
 () Los ríos de la selva amazónica reciben en sus aguas productos químicos que los envenenan.
 () A pesar de la contaminación, las especies más valiosas de la fauna y la flora están sobreviviendo.

Señale a alternativa correcta:

- A) F – F – F
 B) F – V – F
 C) V – V – V
 D) F – F – V
 E) F – F – V

Fonte: Texto 36, questão 61, retirado da prova 30, universidade D, 2008.1.

Exemplo 9: leitura como decodificação (Universidade D)

A questão 61 (T36/P30/D) solicita do candidato que por intermédio dos enunciados formulados, ele confirme se essas são verdadeiras ou falsas. Logo após, ele deverá indicar a sequência correta no item de múltipla escolha. Para se chegar à resolução da questão, o leitor deverá retomar fragmentos específicos do texto e contrapor ao que está dito nas frases.

Nesse sentido, para a primeira afirmação, o concursante recupera a informação inicial do texto que são somente 25 rios que se encontram poluídos, porém somente este trecho não fornece a ideia de totalidade como no excerto das linhas (12-13): “*Veinticinco de los 180 ríos del valle del Huallaga, la principal zona productora de cocaína de Perú, se encontraban en situación crítica*”. Para confirmar se os rios da selva amazônica recebem os produtos químicos que os envenenam, o candidato terá que rever dois momentos do texto, um na linha 7, que afirma que os rios são envenenados por produtos químicos, e outro na linhas 10-11: “*La consecuencia es el envenenamiento de los rios de la selva amazónica*”. Quanto à última afirmação para saber se é verdadeiro ou falso, retoma-se a um fragmento pontual do texto: “*en aquellos donde los daños eran más graves, habían desaparecido valiosas especies de flora y fauna*” (linhas 14-15).

Nosso último exemplo, de acordo com a concepção linguística da leitura, aborda o conhecimento metalinguístico – texto como pretexto, utilizando-se da subcategoria léxico-semântico.

62. Al establecer el origen del petróleo y del carbón, el texto afirma que son *similares*. Señale la alternativa que ofrezca un sinónimo de dicho vocablo.

- A) Discretos
- B) Sucesivos
- C) Reveladores
- D) Análogos
- E) Notables

Fonte: Texto 38, questão 62, retirado da prova 32, universidade D, 2010.1.

Exemplo 10: conhecimento metalinguístico – texto como pretexto: léxico-semântico (Universidade D)

Esse modelo de questão visa avaliar do candidato o seu conhecimento de sinonímia, ou seja, de identificar as relações semânticas das palavras, expressões ou fragmentos que possuem uma aproximação quanto ao mesmo sentido/significado. Compreendemos que apesar da questão promover uma pequena retomada ao texto, identificando os termos que foram denominados como “similares”, “petróleo” e “carbón”, essa pretende tão somente vislumbrar do vestibulando o sinônimo da palavra. Uma vez que, se o aluno não sabe o significado do termo em espanhol, mesmo com a exemplificação dada, não se conseguirá responder a questão. Mas, nesse caso especificamente, como se trata de um vocábulo que existe em português e não é um heterosemântico, o concursante poderia associar, de igual modo, o seu conhecimento da língua materna para chegar à resposta.

Diante do exposto, concebemos, segundo a concepção linguística, que as questões podem ser utilizadas como mero subterfúgio para aferir regras de conhecimentos metalinguísticos, minimizando o texto a esse tipo de exploração. Além de solicitar a leitura dos explícitos desse texto, transformando a leitura em uma atividade automática e mecânica, sem reflexões sobre a própria linguagem.

Por conseguinte, confirmamos de igual modo que a leitura como decodificação trata-se de uma leitura linear e de busca de informações, não havendo margem para uma compreensão do texto. Nela apresenta-se a imanência do sentido/significado como algo único e imutável, não possibilitando maiores reflexões, diálogo com as situações sociohistóricas situadas do contexto de produção. Logo, desconsidera-se a relação texto e leitor.

4.1.2.2 Questões de concepção psicolinguística

Fundamentados em nosso referencial teórico, tomamos como parâmetros para análise qualitativa das questões de acordo com a concepção psicolinguística as características da leitura como interação e de conhecimentos metalinguísticos associados ao texto.

Primeiramente, lembramos que, para este nosso estudo, concebemos que na leitura interativa trata-se de abordar o texto levando em consideração a compreensão deste em uma perspectiva cognitiva da leitura. Em outras palavras, a leitura é relacionada a um ato cognitivo

que envolve conhecimento prévio de mundo, textual e linguístico (KLEIMAN, 2001; CASSANY, 2006). Além de solicitar o uso de estratégias metacognitivas por parte do leitor, visando à produção e à construção de sentidos (ROJO, 2004; CASSANY, 2003, 2006) para se chegar à compreensão textual, como: antecipação ou predição de conteúdos; formulação de hipóteses; localização de determinadas informações tidas como relevantes para a compreensão local ou global do texto; comparação de informações provenientes do próprio texto ou advindas de outras relações textuais e de conhecimento de mundo; generalização como estratégia para sintetizar o conteúdo expressado; e produção de inferências locais ou globais, compreendendo as intencionalidades das ideias contidas no texto produzidas pelo autor.

Assim, ademais das especificidades citadas, na concepção psicolinguística, busca-se quando solicitado o conhecimento metalinguístico (gramatical, lexical ou tradução) que este seja associado ao texto de forma contextualizada, objetivando traçar a funcionalidade desse conhecimento em um diálogo com o próprio texto. Ressaltamos que ainda não se trata de vislumbrar o contexto sociohistórico e ideológico da leitura e dos conhecimentos metalinguísticos subjacentes (característica da concepção sociocultural), mas que o intuito é conceber uma capacidade de ler as entrelinhas do texto, na tentativa “de recuperar os implícitos convocados [nele], que contribuem de maneira decisiva a elaborar uma coerência global e a construir o significado relevante do escrito” (CASSANY, 2003, p.115)⁸³.

Em seguida trazemos exemplos de amostras encontradas em cada universidade, segundo a categoria: questões de concepção psicolinguística.

⁸³ Tradução livre nossa: “[...] de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito[...]” (CASSANY, 2003, p.115).

21. Quanto al género del texto arriba, podemos decir:

- a) Es un cuento imaginario sobre fútbol.
- b) Es una disertación académica sobre los futbolistas.
- c) Es una crónica de un jugador de fútbol.
- d) Es un texto poético sobre el Mundial de fútbol.
- e) Es un segmento de un⁸⁴ de un libro famoso de un gran escritor alemán.

Fonte: Texto 02, questão 21, retirado da prova 02, universidade A, 2006.2. Ver texto em anexo - A2.

Exemplo 11: leitura como interação (Universidade A)

A nossa primeira exemplificação nesta categoria se relaciona a uma pergunta que solicita do candidato o uso do seu conhecimento prévio relacionado à estrutura, ao âmbito de circulação e às características da composição textual dos gêneros conto, dissertação acadêmica, crônica, texto poético ou fragmento de um livro. Para responder a questão, o vestibulando deverá ler o texto como um todo, associando as diversas informações que se encontram nele e que de igual modo contribuem para a configuração do gênero debatido, a crônica.

Neste sentido, retomamos o que defende Alderson (2005) ao expor que quanto maior detalhamento o texto oferecer ao leitor em contexto de avaliação, esse terá maior facilidade na compreensão e no reconhecimento das informações. O texto 2, que é tomado para este questionamento, traz título, nome do autor e local/ano de publicação. Logo, com a informação que o texto fora publicado na seção de esportes do jornal *El mundo*, o aluno associa, levanta as hipóteses de quais gêneros ocorrem neste contexto de produção e circulação⁸⁵.

⁸⁴ Reproduzimos a assertiva tal qual se encontra na prova, no caso está possui um erro na digitação duplicando as palavras.

⁸⁵ Não categorizamos a questão como concepção sociocultural, pois essa não visa compreender o contexto sociohistórico situado do gênero, não solicita do candidato identificar o contexto discursivamente.

Essa mesma questão procura ainda aferir o conhecimento prévio associado ao conhecimento de mundo, pois o concursante deverá reconhecer que Franz Beckenbauer, autor do texto, é um ex-jogador.

29. El verbo “provenir” (provienen) se traduce por:

- a) originar
- b) preparar
- c) desfazer
- d) assemelhar
- e) pretender

Fonte: Texto 07, questão 29, retirado da prova 06, universidade A, 2008.2.

Exemplo 12: conhecimento metalinguístico – texto contextualizado: tradução (Universidade A)

A outra amostra retirada da universidade A está relacionada ao conhecimento metalinguístico associado ao texto. Trata-se de uma questão de tradução que caso o concursante não saiba o seu significado ao português (provir, vir, derivar, proceder – PEREIRA, 2002) em um primeiro momento, ele poderá recorrer ao contexto no qual fora empregada a palavra “provienen” no texto.

Porém, chamamos atenção para a elaboração da questão, pois não há a indicação da linha de onde foi retirado o termo. Caberá ao vestibulando reler o texto e recuperar o seguinte trecho que apenas traz o vocábulo em negrito, para em seguida refletir qual a melhor alternativa expressa a correspondência adequada: “Escuchar comentarios como éstos, sobre todo si **provienen** de la figura paterna, aumenta las posibilidades de que un Chico sufra un trastorno alimentario”. Logo, chegará à conclusão que o termo em português que melhor se adequa é a alternativa *a) originar*.

Na sequência, extraímos outro exemplo da característica da leitura como interação da universidade B.

09 – ¿Qué hablan los amigos en el texto?

- a. () de la malicia de los famosos varones que pasaron
- b. () de las caloñas que el hijo de Bartolomé Carrasco puso al padre de Sancho Panza
- c. () de la malicia ajena sobre la vida de Bartolomé Carrasco
- d. () de las caloñas sufridas por don Quijote y Sancho Panza

Fonte: Texto 20, questão 09, retirado da prova 14, universidade B, 2008.1. Ver texto em anexo – B5.

Exemplo 13: leitura como interação (Universidade B)

Percebe-se pelo enunciado da questão que se é solicitado do candidato a compreensão global do que foi exposto no texto. Para tal o concursante deverá vislumbrar entre as alternativas o item que sintetiza e recupera a informação do todo. Neste caso as lamúrias que Dom Quixote faz sobre as calúnias que ele e seu fiel escudeiro, Sancho Pança, vêm sofrendo.

Como observamos, temos como característica dessa questão, segundo as postuladas por Rojo (2004), a generalização, pois busca-se retomar o conteúdo sem as redundâncias, as repetições ou as explicações postas na construção do texto. Mas que terá como resultado a conclusão das informações expostas nele.

12 – Observa en el texto los siguientes verbos: **aportar**, **retrasar**, **conllevar**. En las frases abajo también aparecen estos verbos:

1. El estudió **aportó** nuevos índices de análisis.
2. Una avería **ha retrasado** la llegada del tren.
3. El proyecto **conllewa** serias dificultades.

¿En cuáles de las frases el verbo mantiene el mismo sentido que presenta el texto?

- a. () sólo en 1 b. () sólo en 2 c. () sólo 1 y 2 d. () en 1, 2 y 3

Fonte: Texto 24, questão 12, retirado da prova 18, universidade B, 2010.1. Ver texto em anexo – B9.

Exemplo 14: conhecimento metalinguístico – texto contextualizado: léxico-semântico (Universidade B)

Nesta amostra, o objetivo da questão é associar os verbos retirados do texto e correlacionar o sentido expressado em tal contexto com os exemplos das frases, tomando como base o mesmo significado revelado em ambos. Novamente temos uma questão que não se faz menção da linha do texto na qual foram retirados os exemplos, mas a universidade optou pela indicação desses em negrito.

Logo, para identificar as correspondências das ideias expressas pelos verbos *aportar*, *retrasar* e *conllevar*, o candidato deve recuperar os significados expressos no texto (T24). Na primeira ocorrência, “La última evidencia la **aporta**⁸⁶ un⁸⁷ investigación publicada...”, apresenta o sentido de *contribuição*; na segunda, “... cumplir con estas premisas podría ser clave para **retrasar** la muerte y prologar la vida”, “retrasar” tem como significado atrasar, retardar; ao passo que na terceira, “... la cuenca mediterranea pueden **conllevar**⁸⁸”, revela o

⁸⁶ O verbo aportar pode ter a significação de aportar, ou seja, ancorar em algum porto em outros contextos.

⁸⁷ Reproduzimos o trecho da prova de igual maneira, mesmo com erros de concordância.

⁸⁸ O verbo conllevar pode adquirir segundo o contexto de produção o significado de relevar, comportar, ser solidário ou paciente. (PEREIRA, 2002; SEÑAS, 2001)

sentido de tolerar, suportar. De igual modo, as alternativas que apresentam os verbos exemplificados trazem a mesma carga semântica em seus enunciados.

55. El tema central del texto es la costumbre que tienen los españoles de

- A) hacer exámenes rutinarios para prevenir el estrés
- B) alojarse en hoteles de lujo con toda clase de comodidades
- C) dormir o simplemente descansar después del almuerzo
- D) prepararse la agenda para la segunda parte de la jornada de trabajo

Fonte: Texto 33, questão 55, retirado da prova 27, universidade C, 2010.1. Ver texto em anexo – C9.

Exemplo 15: leitura como interação (Universidade C)

Esta amostra foi retirada da universidade C, conforme observamos, ela afere do candidato tanto a compreensão global do texto, o conhecimento de mundo bem como o conhecimento lexical. Uma vez que para o concursante recuperar o que há expresso no texto, ele deverá saber o significado de “siesta” como o costume de deitar-se por alguns minutos após uma refeição. A explicação do termo não se encontra de forma explícita no texto, daí ser necessário ao vestibulando o reconhecimento dos implícitos contidos nele para se chegar à compreensão global deste. A única informação explícita que há é que essa se trata de um costume espanhol: “La siesta es una de las costumbres más arraigadas en la vida de los españoles y por eso, para muchos, es muy difícil prescindir de ella”.

Ressaltamos que para a leitura interativa também utilizamos de alguns aspectos característicos, em um primeiro momento, da leitura como decodificação. Mas que essa amplia o seu escopo ao associar outros elementos cognitivos e textuais para a busca da construção do significado.

Nosso próximo exemplo aborda os conhecimentos metalinguísticos relacionados à sinonímia, conforme expomos a seguir:

60. Las locuciones **sin embargo** (“Sin embargo, no más sueños de lujo.” / línea 18) y **aún** (“Su marido – hábil artista aún) – carecía...” / líneas 18/19) exhiben como sinónimos, respectivamente:

- A) sin dificultad, además
- B) entretanto, también
- C) en realidad, pero
- D) con todo, todavía

Fonte: Texto 29, questão 60, retirado da prova 23, universidade C, 2008.1. Ver texto em anexo – C5.

Exemplo 16: conhecimento metalinguístico – texto contextualizado: léxico-semântico (Universidade C)

A questão 60 (T29/P23/C) trata-se de um exemplo válido e confiável quanto a confecção do enunciado, haja vista esta contextualizar ao candidato de onde foi retirado o conteúdo solicitado referente ao texto, tornando mais fácil a identificação e o reconhecimento da funcionalidade do que se é exigido. Assim, temos nesta questão um exemplo de sinonímia. Caso o vestibulando não saiba o significado por meio do seu conhecimento lexical prévio da língua espanhola, ele poderá retomar o contexto no qual está inserido os termos “*sin embargo*” e “*aún*”. Poderá o concursante ainda correlacionar os aspectos gramaticais funcionais da locução adverbial “sin embargo” que possui o valor adversativo de igual modo que a locução “con todo”, e o advérbio “aún”, expressando duração de uma ação e que toma como sinônimo o termo “todavía”.

Para finalizar as amostras das instituições, expomos a seguir os dois últimos exemplos extraídos da universidade D.

66. Las afirmativas abajo son principios – de la Declaración Universal de los Derechos Humanos – a favor de las personas de edad avanzada. Marque la opción cuyo principio está más de acuerdo con las informaciones acerca de los mayores, en los dos últimos párrafos del texto.

- A) Podrán residir en su propio domicilio tanto tiempo como sea posible.
- B) Tienen derecho a trabajar y recibir remuneración adecuada a su labor.
- C) Tienen derecho a alimentación, agua, vivienda, ropa y atención sanitaria adecuadas.
- D) Dispondrán de acceso a servicios sociales y jurídicos que les aseguren protección y cuidado.
- E) Deberán tener la oportunidad de prestar servicio y de trabajar de acuerdo a su capacidad.

Fonte: Texto 35, questão 66, retirado da prova 29, universidade D, 2007.1. Ver texto em anexo – D2.

Exemplo 17: leitura como interação (Universidade D)

O presente modelo de questão associa-se a categoria psicolinguística, pois exige do candidato, primeiramente, a compreensão global do texto, *Creencias falsas que aún perviven en torno a la tercera edad* (T35). Em seguida, pela indicação do próprio enunciado, busca-se a construção de comparações locais relacionados aos dois últimos parágrafos e pertinentes aos trechos provenientes de outro texto. Ou seja, o concursante deverá escolher dentre as opções, que foi extraída da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o item que melhor sintetiza as ideias expressas ao final do texto da prova (P29). Sendo que a comparação das informações deverá retomar, identificar e resumir o conteúdo de relevância expresso neste trecho.

Nesse sentido, o concursante recupera a passagem explícita das linhas 17 e 18, “*muchas labores de voluntariado están desempeñadas por ancianos*”; e a das linhas 24 e 25, “*el desarrollo de programas destinados a que los más mayores encuentren una ocupación adecuada a sus capacidad*” para comparar essas informações com o item que harmoniza o expressado.

64. Marque la opción que contiene el fragmento del texto que demuestra la intención del autor en presentar una información nueva que amplía y justifica la información dicha anteriormente.

A) *Aunque depende mucho de factores sociales* (líneas 06-07).

B) *No obstante, la calidad de vida en la vejez* (líneas 08-09).

C) *Pero dejar de desempeñar un trabajo* (líneas 12-13).

D) *Además, muchas labores de voluntariado* (líneas 17-18).

E) *A la vista de los datos anteriores* (línea 21).

Fonte: Texto 35, questão 64, retirado da prova 29, universidade D, 2007.1. Ver texto em anexo – D2.

Exemplo 18: conhecimento metalinguístico – texto contextualizado: gramatical (Universidade D)

De acordo com a questão 64 (T35/P29/D), pretende-se identificar as relações existentes entre coesão e coerência textual, correlacionando o objetivo do autor ao utilizar marcadores discursivos, tendo como intuito, mais precisamente, ampliar e justificar a informação anteriormente expressa.

Portanto, afere-se do candidato o reconhecimento, dentre os itens, aquele que comunga de forma correta com o que é solicitado pela questão. Para tal, faz-se necessário retomar o texto para contextualizar os marcadores e localizar as informações. Consequentemente, o concursante deverá chegar à conclusão que “aunque” exprime uma ideia de concessão, admitindo na realidade uma noção contrária do que se é exposto ao trecho anterior a ele. O termo “no obstante” assim como “pero” indicam ideias de oposição, mas não de ampliação, sendo facilmente descartadas como o item correto. Entretanto “además”, entre as assertivas, é a que introduz uma informação nova e que ao mesmo tempo amplia o que estava exposto no texto. Assim, o item *e*, com a expressão “a la vista”, apenas resume o que estava expresso anteriormente.

Em síntese, compreendemos que as questões categorizadas na concepção psicolinguística da leitura no nosso estudo, tiveram como objetivo explorar a compreensão

global do texto, por meio da recuperação de explícitos e implícitos; utilizando de inferências locais ou globais; comparando informações textuais e extratextuais, correlacionadas algumas vezes ao conhecimento prévio; aportando associações relacionadas ao texto de conhecimentos gramaticais, lexicais ou de tradução.

Desta forma, a leitura deve ser compreendida como uma interação possível entre leitor e texto, baseando-se no uso de processos cognitivos para se chegar à compreensão das entrelinhas do texto, mas que se desconsidera o contexto sociocultural e ideológico que é próprio a cada situação comunicativa, a cada gênero discursivo.

Ao correlacionarmos o que se é proposto pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), temos uma leitura, na abordagem psicolinguística, que pode se chegar a compreensão textual, mas que não visa entrever a leitura como uma atividade social e culturalmente situada; ainda não se estabelece uma relação com as práticas discursivas dos diversos grupos sociais.

4.1.2.3 Questões de concepção sociocultural

Ao conceber que as provas de espanhol no contexto do vestibular, tratam-se de provas de compreensão ou interpretação leitora, tendo como base um ou mais textos para exame, conseqüentemente, o concursante terá contato com um ou mais gêneros discursivo conforme expomos (ver *4.1.1 Sobre a diversidade genérica dos textos*). Assim, concebemos a possibilidade de abordar o(s) gênero(s) também levando em consideração a perspectiva sociocultural da leitura.

Para tal, categorizamos as questões, segundo a abordagem sociocultural, como as que visam entender que a compreensão origina-se da comunidade de falantes, sendo que o significado nasce da cultura que compartilham autor e leitor (CASSANY, 2006; CORACINI, 2005). Mas ressaltamos que essa interpretação não dá margens a qualquer entendimento, pois as pistas linguísticas existentes no próprio texto direcionam de igual modo a significação dada aos implícitos contidos nele.

Esta concepção ainda admite que os discursos contidos nas mais diversas esferas da atividade humana (gêneros discursivos) não são neutros. Daí o ato de ler possuir uma dimensão política e de conscientização dos discursos subjacentes nos mais diversos contextos da atividade de linguagem, compreendo o que há por detrás do texto e o que isso implica e está implicado sociohistoricamente nos contextos variados. De acordo com Cassany (2004a, p. 1):

[...] Em cada contexto sociocultural, ler e escrever adotaram práticas próprias, em forma de gêneros discursivos que cumprem umas determinadas funções, com objetivos determinados do leitor e autor, com uns usos linguísticos prefixados e uma retórica também preestabelecida [...]⁸⁹

Deste modo, subdividimos as questões de acordo com a concepção sociocultural da leitura em: leitura como processamento sociodiscursivo e conhecimentos metalinguísticos - texto contextualizado sociohistoricamente e discursivamente.

Porém, nenhuma das instituições aferiu nos seus exames questões que se enquadram segundo tal perspectiva. Relembramos que uma característica essencial da leitura é a produção e a construção de sentidos (CASSANY, 2006). Haja vista, como já sinalizamos neste estudo, esta ser uma atividade socialmente definida, revelando as particularidades de cada prática, de cada discurso, que compartilham os interlocutores em uma dada situação. Dessa forma, ao não adotar em suas avaliações questionamentos que vislumbrem esses contextos discursivos e uma interpretação, conseqüentemente, sociodiscursiva dos gêneros elencados nos exames, as universidades se distanciam de selecionar candidatos-leitores críticos, reflexivos, e capazes de compreender os discursos subjacentes em um texto.

Reiteramos, portanto, o que propõe as OCNEM (2006) ao sugerir que é por meio da leitura que podemos desenvolver uma consciência social, criativa, autônoma e crítica de pensar e interagir no mundo (p.90), transformando o leitor em um sujeito que lê a representação textual, mas que além disso assume uma posição “no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (p.98).

⁸⁹ Tradução livre nossa: “[...] *En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida [...]*” (CASSANY, 2004a).

Por outro lado, coadunamos com as palavras de Cassany (2003) ao entender que a abordagem sociocultural da leitura se trata de um tipo complexo de leitura, pois requer altos níveis de compreensão, principalmente em uma LE; requer a associação dos outros níveis de leitura (decodificação e interação) e exige uma atitude responsiva por parte do leitor (engajamento discursivo). Mas no sentido de pensar a avaliação como interpretação ou de acordo com a perspectiva sociocultural da leitura, defendemos que seria desejável conter nesses exames pelo menos algum tipo de questão direcionado a incentivar a capacidade de reflexão e crítica que o texto possibilita, sobretudo após as últimas publicações governamentais que de certa forma já direcionam a uma perspectiva do letramento, do letramento crítico.

Por conseguinte, teríamos um instrumento avaliativo que transforma a leitura tida como mera busca de informações pontuais do texto ou tendo o conhecimento metalinguístico como pretexto, transpassando os limites dos processos cognitivos, associando a perspectivas de uma formação de uma consciência crítica do indivíduo associando que o conhecimento é sempre cultural e ideológico.

4.1.2.4 Questões de conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto

Para esta categoria, enquadram-se os conhecimentos metalinguísticos que não possuem nenhuma relação com o(s) texto(s) do exame. As questões visam examinar a normatividade da língua por intermédio de regras gramaticais ou ainda o uso do conhecimento léxico-semântico para entrever a sinonímia ou antonímia de frases, além de escolher trechos, expressões, palavras para tradução.

Medeiros (1975) afirma que essa é uma das características das provas de língua estrangeira, ademais das questões de compreensão textual, haja vista o exame aferir de igual modo o reconhecimento do sistema da língua. É justamente este ponto criticado pelas OCNEM (BRASIL, 2006), pois ao valorizar o ensino da gramática reduzindo-a uma concepção de linguagem “como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico” (p.107), contribui para formação

de indivíduos não críticos e que não se sentem motivados para estudar, ampliar os seus conhecimentos em uma LE, uma vez que não veem sentido no que trabalham.

A seguir, apresentamos os exemplos de cada instituição de acordo com a categoria conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto.

27. De acuerdo con las informaciones del texto, marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa en cuanto a la acentuación gráfica **CORRECTA** de las siguientes palabras:

- () gárgola, páncreas, demérito, demasía
- () demás, petróleo, pétalo, rustico
- () vestuario, adiós, sábio, así

- A) V, F, F
- B) V, F, V
- C) F, F, V
- D) F, V, F.
- E) V, V, V.

Fonte: Texto 11, questão 27, retirado da prova 8, universidade A, 2009.2.

Exemplo 19: conhecimento metalinguístico – dissociado do texto: gramatical (Universidade A)

Segundo o enunciado da questão, o vestibulando deve levar em consideração as informações do texto (indicação de retomada), para marcar os itens verdadeiros e posteriormente a alternativa correta. Porém, um fato nos chama atenção na elaboração desta questão, já que o texto (T11) aborda como conteúdo a temática das tecnologias digitais e o uso crescente pelos jovens, não existindo relação com o que é solicitado logo em seguida pela questão, verificar segundo as regras de acentuação gráfica quais itens encontram-se sem erros.

Outro ponto, fez-nos classificar essa questão como metalinguístico dissociado do texto: os exemplos para serem verificados a correta acentuação gráfica não fazem parte do texto de origem. Ou seja, as palavras são descontextualizadas, não são retiradas nem do texto

fonte utilizado para o exame. Trata-se, portanto, de uma questão que seleciona conteúdo gramatical, mas que não possui nem uma relação discursiva, interpretativa e contextualizada do gênero.

40. “Pedreiro” en español es:

- a.() peluquero b.() albañil c.() guantero d.() constructor

Fonte: Texto 17, questão 40, retirado da prova 11, universidade B, 2006.2.

Exemplo 20: conhecimento metalinguístico – dissociado do texto: tradução (Universidade B)

O exemplo retirado da universidade B, trata de aferir a tradução do termo “pedreiro” para o espanhol, sem nenhuma associação com o texto. Aliás, o texto 17 aborda a temática da cidade de Nápolis e seus mistérios, trazendo como título: *Una ciudad construída en la Roca*. Contudo, não há nenhuma menção ao trabalho no sentido de construção ou de execução de obras, sendo essas características do serviço do profissional “pedreiro”. Cabe ao concursante utilizar do seu conhecimento acerca do vocabulário da língua espanhola para responder o enunciado, e caso esse não saiba a tradução, não há como recuperar pelo contexto a resposta.

60. El uso de la preposición (en negrita) está **INCORRECTO** en:

- A) vamos a Santiago de Chile **en** avión.
- B) don Quijote Cabalgaba **a** Rocinante.
- C) **desde** el edificio un pájaro se aleja.
- D) me responsabilizo **por** mis actitudes.

Fonte: Texto 33, questão 60, retirado da prova 27, universidade C, 2010.1.

Exemplo 21: conhecimento metalinguístico – dissociado do texto: gramatical (Universidade A)

A amostra da universidade C traz em destaque em seu enunciado o que se quer aferir, trata-se, portanto, de um exemplo de questão negativa (MOSIER; MYERS; PRICE, 1945 apud VIANA, 1976). Uma vez que para responder a questão o candidato deverá identificar qual dos itens é o incorreto quanto ao uso da preposição.

Desta forma, o candidato faz uso do seu conhecimento gramatical para comprovar a assertiva incorreta. No item a, o vestibulando deve saber que a preposição “en” tem a finalidade de localização espacial, ademais que se trata de um transporte, no qual se está dentro dele, utiliza-se a preposição “en” e não “de”, como usualmente empregamos no português. No item b, também temos um exemplo de meio de transporte, porém não vamos dentro dele, mas sim encima, ressaltamos que a situação indica movimento, com isso usamos a preposição “a”. Quanto ao item c, segundo Hermoso et al. (2004), a preposição “desde” sinaliza um ponto de partida no espaço e no tempo, estando associado ao exemplo da assertiva c. Já o item d, aborda o regime preposicional do verbo “responsabilizar-se” que tem como estabilizado o uso de “de” (HERMOSO, 2004), logo “me responsabilizo **de** mis actitudes” seria a forma correta.

Na instituição D não encontramos exemplos de acordo com a categoria metalinguística dissociado do texto. Ou seja, essa universidade foi a única que não adotou a verificação de conhecimentos relacionados à gramática, vocabulário ou tradução de forma aparte do texto, optando por abordá-lo como pretexto ou associado ao contexto textual.

Abordar os conhecimentos metalinguísticos de forma isolada, priorizando a forma e não a sua funcionalidade em determinados contextos, contribui para uma associação estrutural da linguagem. Quando essa deveria ter papel de destaque “nas relações interpessoais e discursivas” (OCNEM, BRASIL, 2006, p. 144):

[...] O que efetivamente importa é mais *como* e o *para que fazê-lo*, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido. (*Idem*, 2006, p.145).

Logo, o uso dos conhecimentos metalinguísticos seria uma ferramenta a mais para a reflexão da produção e construção de sentidos na relação com a leitura.

Conforme exposto, nesta subseção apresentamos exemplos de amostras retiradas das universidades pesquisadas, caso ocorresse alguma manifestação de acordo com as categorias elencadas. A seguir, expomos um resumo do que fora revelado por cada instituição no decorrer dos cinco anos.

4.2 Síntese do observado

Nesta subseção, objetivamos expor e discutir os resultados quantitativos depois de concluída a análise qualitativa dos dados e de seus agrupamentos nas categorias propostas em torno das questões das provas (concepção linguística, concepção psicolinguística, concepção sociocultural e conhecimento metalinguístico dissociado do texto).

Nesse sentido, contribuímos para uma maior fidedignidade no diagnóstico das universidades e das possíveis implicações reveladas pelos resultados. Relembramos que somam-se um total de 318 questões analisadas de acordo com o recorte longitudinal proposto por este estudo (2006 a 2010).


Na sequência apresentamos os quadros que demonstram os conhecimentos priorizados ano a ano por cada instituição.

- **Universidade A**

A análise das 180 questões, 20 por cada vestibular, permitiu-nos traçar as porcentagens reveladas pelo quadro a seguir.

QUADRO 8: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade A.

UNIVERSIDADE A				
ANO DAS PROVAS	Concepção linguística	Concepção psicolinguística	Concepção sociocultural	Conhecimento metalinguístico dissociado do texto
2006.1	50%	45%	--	5%
2006.2	65%	30%	--	5%
2007.1	45%	40%	--	15%
2007.2	40%	50%	--	10%
2008.1	55%	20%	--	25%
2008.2	40%	45%	--	15%
2009.1	30%	55%	--	15%
2009.2	30%	50%	--	20%
2010.1	25%	60%	--	15%

Legenda:  Índices superiores a 50% consideramos como muito alto, segundo a ocorrência na categoria.

Conforme podemos observar, a universidade A, ao longo dos seus vestibulares, vem em alguns momentos equilibrando a prioridade na confecção de suas questões segundo a concepção linguística e psicolinguística da leitura (2006.1, 2007.1, 2007.2, 2008.2). Enquanto em outros, enfatiza-se uma delas (2006.2, 2008.1, 2009.1, 2009.2, 2010.1), não havendo em nenhum momento ocorrências da concepção sociocultural. Porém, em todos os exames de espanhol como LE, na instituição A, fez-se presente o conhecimento metalinguístico dissociado do texto.

Os dados do ano de 2006.2 e 2008.1 revelam uma alta porcentagem na concepção linguística da leitura, ao passo que no ano de 2009.1 e 2010.1 a porcentagem elevada encontra-se na concepção psicolinguística da leitura. Porém, não podemos afirmar ainda que esta indica ou sinaliza uma mudança na confecção teórico-epistemológico das provas, principalmente, por ter números acima dos 5% iniciais associados aos conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto. Aliás, a universidade A, dentre as pesquisadas, foi a única que manteve em todos os seus vestibulares a avaliação do conhecimento metalinguístico de forma não relacionada ao texto de leitura das provas.

É importante destacarmos que apesar de ser a universidade que possui o maior número de textos (15 no total), a instituição A não objetivou vislumbrar a interpretação discursiva e ideológica presentes nos gêneros das provas, e nem correlacionar o conteúdo temático neles inseridos. Ressaltamos que estes conteúdos dos textos da universidade A encontram-se em consonância com os temas transversais sugeridos nos últimos documentos governamentais, abordando temas como a saúde, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a política e a educação. Mas a universidade privilegiou em seus questionamentos no decorrer dos anos os conhecimentos metalinguísticos texto como pretexto ou contextualizado (ver anexo J). Sendo a avaliação da habilidade leitora reduzida à decodificação (leitura das linhas) ou à compreensão do texto (leituras entrelinhas), não ultrapassando nem mesmo 30% do total de perguntas por vestibular⁹⁰.

⁹⁰ Como consideramos como características da concepção linguística as questões tidas como leitura como decodificação e conhecimentos metalinguísticos – texto como pretexto e para a concepção psicolinguística as questões como leitura como interação e conhecimentos metalinguísticos – associados ao texto, destacamos que é a soma das porcentagens dessas características que nos dão os resultados de acordo com cada concepção de leitura.

Ou seja, no percurso geral dos cinco anos, temos no total das questões segundo a concepção linguística, 77% que foram sobre conhecimentos metalinguísticos texto como pretexto, restando somente 23% para leitura como decodificação. À medida que na concepção psicolinguística, dentre o total de anos pesquisados, 65% das questões foram sobre conhecimentos metalinguísticos associados ao texto e somente 35% a compreensão leitora (ver anexo N). Conforme observamos, os índices em torno dos conhecimentos metalinguísticos são altos.

Nesse sentido, em relação a esses conhecimentos (texto como pretexto, associado ao texto e dissociado ao texto), era comum encontrar questões que exigiam a classe gramatical; o plural de substantivos e adjetivos; regras de acentuação gráfica; conjugação verbal; heterogêneo e sinônimos. Lembramos ainda, que a instituição A não avaliou conhecimentos gramaticais relacionados à sintaxe como, por exemplo, relações de períodos entre coordenação ou subordinação. E sobre o conhecimento léxico-semântico quando exigido, este era relacionado ao seu sentido denotativo (real), não ampliando a uma associação conotativa de expressões ou vocábulos. Como percebemos, a abordagem em torno de conhecimentos metalinguísticos é minimizada a conteúdos de fácil memorização ou aquisição em uma LE.

Quanto às questões de leitura, verificamos que na leitura como decodificação priorizou-se a localização de informações explícitas do texto; enquanto na leitura como interação a ênfase estava relacionada à compreensão global do texto, comparação de informações, uso de inferências locais e do conhecimento de mundo.

Contudo, cabe refletir que embora a instituição A traga amostras de gêneros e temáticas diversas para a prova de leitura de espanhol em LE nos seus vestibulares, coadunando com a proposta dos últimos documentos governamentais, ela ainda trata de aferir sua compreensão associada à metalinguagem de forma simplista, fechada e estrutural. Ou seja, a postura tradicional de abordar a avaliação de espanhol encontra-se até então muito presente e arraigada nesses exames. Não se concebe e nem se aproxima de uma leitura interpretativa dos discursos implícitos do texto e das relações linguístico-discursivas que estão subjacentes a eles.

Deste modo, sabendo-se dos efeitos retroativos que exames como o vestibular possuem na confecção do currículo, na estruturação dos conteúdos a serem priorizados, na

elaboração de outras provas, e conseqüentemente na formação acadêmica e conteudística do indivíduo. A universidade A coaduna, por sua vez, com a seleção de um leitor em LE que saiba fazer uso de conhecimentos metalingüísticos (gramatical, léxico-semântico, tradução), tomando como base para aferir esses conhecimentos provenientes do texto ou não.

Portanto, o perfil de leitor esperado pela instituição A, por mais que tenha contato com temáticas diversas presentes nos textos, é aquele que não faz uso da leitura como uma atividade de conscientização ou como meio de produzir criticamente um pensamento sobre o contexto de produção e recepção dos assuntos abordados nos textos. Logo, não se busca compreender o contexto sociohistoricamente situado dos discursos implicados nos gêneros das provas, pois o que será aferido e priorizado é o conhecimento metalingüístico dissociado do texto, associado ao texto ou texto como pretexto.


Para finalizar a síntese da universidade A, dois fatos nos chamam atenção sobre as suas provas. Primeiramente, é que essas não apresentam uma linearidade ou um agrupamento de questões com características similares, ou seja, as questões de decodificação ou compreensão do texto apresentavam-se intercaladas por questões de conhecimento metalingüístico. E o outro ponto diz respeito ao cuidado na elaboração da prova. A instituição apresentou erros de digitação em um texto (T4/P4/A) e nas questões (P6/A/Q.26; P9/A/Q.26; P9/A/Q.39), de igual modo, trouxe enunciados mal elaborados (P3/A/Q.25; P4/A/Q.26; P5/A/Q.35; P6/A/Q.22; P8/A/Q.27) e informações incompletas nos itens (P6/A/Q.34; P7/A/Q.34). Segundo Bordón (2004) e Alderson (2005) a má elaboração dos exames pode conduzir o concursante ao erro, tornando o instrumento de avaliação, prova, não fidedigno.

- **Universidade B**

Analizamos 54 questões no total, 10 questões relativas a cada vestibular nos três primeiros anos, enquanto nos demais exames se reduz o número para 4 questões. Revelamos os resultados das análises com suas respectivas porcentagens relativas à instituição B no quadro a seguir.

QUADRO 9: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade B.

UNIVERSIDADE B				
ANO DAS PROVAS	Concepção linguística	Concepção psicolinguística	Concepção sociocultural	Conhecimento metalinguístico dissociado do texto
2006.1	50%	--	--	50%
2006.2	30%	20%	--	50%
2007.1	70%	30%	--	--
2007.2	100%	--	--	--
2008.1	50%	50%	--	--
2008.2	75%	25%	--	--
2009.1	75%	25%	--	--
2009.2	50%	50%	--	--
2010.1	25%	75%	--	--

Legenda:  Índices superiores a 50% consideramos como muito alto, segundo a ocorrência na categoria.

O quadro 9, revela-nos que a universidade B, inicialmente, apresentava um equilíbrio entre questões segundo a concepção linguística e conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto. Posteriormente, no exame de 2006.2, encontram-se as primeiras amostras da concepção psicolinguística da leitura, esta que principalmente após o ano de 2008.1, firmou-se como uma característica constante das provas desta instituição. Entretanto, a partir de 2007.1, observamos a prioridade na concepção linguística nos exames, tendo somente uma alteração significativa para a concepção psicolinguística no último vestibular.

Vale salientar que esta universidade abordou a princípio conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto de leitura da prova (2006.1 e 2006.2). Porém, ao longo dos anos, a instituição sinalizou uma mudança sobre não aferir mais esse conhecimento de

forma totalmente descontextualizada. Podemos compreender de forma positiva que a universidade passou por uma transformação ao priorizar em suas provas os conhecimentos associados ao texto, mesmo que em alguns momentos os utilizem como pretexto (ver anexo K). Entendemos que essa já possa ser uma sinalização possível na tentativa de adequar-se aos últimos documentos governamentais que sugerem que a abordagem sobre os conteúdos em torno da metalinguagem devem associar-se ao texto trabalhado, levando em consideração o contexto.

Lembramos inclusive que diferentemente da instituição A, as provas da universidade B possuem como características uma estruturação fixa, apresentando primeiramente questões relacionadas à compreensão leitora para posteriormente avaliar os conhecimentos metalinguísticos de espanhol em LE⁹¹.

Assim, as questões de leitura como decodificação objetivaram a localização explícita da informação no texto, quando muito, tratavam-na nas suas assertivas como paráfrases simplificadas, paráfrases óbvias do conteúdo retirado do gênero elencado para avaliação. Ao passo que na leitura como interação, as questões visavam recuperar informações do texto e a compreensão de inferências locais era necessária para chegar à conclusão do item correto.

Com relação aos conhecimentos metalinguísticos (texto como pretexto, associado ao texto e dissociado ao texto), sobressaíram-se os conteúdos sobre conjugação verbal; tempo verbal; plural; tradução e sinônimos. Como observado na instituição A, a universidade B da mesma forma não buscou aferir conhecimentos um pouco mais elaborados ou que poderiam se relacionar a algo considerado mais “difícil” sobre as regras da língua.

Diante dos dados revelados, chegamos à conclusão que para a universidade B, pressupõe-se que os alunos concursantes têm contato em sua formação um conhecimento linguístico básico. Por sua vez, esta dá margens para que nas provas possam-se aferir esses conhecimentos, haja vista o processo seletivo do vestibular ser um instrumento de avaliação que testa os conhecimentos obtidos no ensino médio e seleciona os candidatos aptos para o ensino superior.

⁹¹ Entretanto, assim como a instituição A, a universidade B, apresentou erros de digitação em alguns de seus textos (T18/P12/B; T24/P18/B). Chamamos atenção para a confecção destes exames que devem ter um cuidado na revisão textual, não incentivando a possíveis erros nas respostas dos concursantes.

Por outro lado, compreendemos que, ao adotar tal posicionamento, a instituição colabora, conseqüentemente, para o perfil de leitor solicitado por ela e contribui para um ciclo: universidade solicitando o que se é vislumbrado no ensino médio e ensino médio pautando-se pelos conteúdos cobrados no vestibular (SCARAMUCCI, 2009). Desta forma, encontramos sem maiores perspectivas de mudanças caso não haja uma interferência teórico-epistemológica nas avaliações de um dos âmbitos educacionais.

Neste caso, defendemos que as provas de vestibular podem se adequar mais facilmente as novas propostas em torno da leitura, principalmente sobre uma leitura crítica de acordo com a perspectiva do letramento crítico proposto pelas OCNEM (BRASIL, 2006). Uma vez que a conjuntura educacional no contexto de provas de vestibulares é menor e mais fácil de ser gerida se comparada a todo o processo que está envolto no ensino e aprendizagem de uma LE no contexto escolar. Por conseguinte, devido ao efeito retroativo desses exames, elas teriam implicações no ensino de espanhol como língua estrangeira de forma positiva (DÍAS SOBRINHO, 2003).

Contudo, ressaltamos ainda outro fato, pois a universidade B enfatizou nos seus vestibulares os gêneros literários para aferir os conhecimentos sobre espanhol como LE, somente ocorrendo uma amostra do gênero artigo, em 2007.1, e do gênero reportagem nos últimos três exames. Deste modo, podemos considerar que a instituição B, adequou-se em alguns de seus exames vestibulares de acordo com os modelos tão criticados pelos últimos documentos governamentais, enfatizando nas suas provas de compreensão leitora adaptações de textos literários como amostra da língua alvo. Ou seja, priorizou-se e compreendeu-se que o acesso a exemplos da língua se dava mediante a esses textos, não incentivando a uma diversidade genérica quanto a âmbitos de circulação diferenciados. Além de encontrar-se subjacente a essa opção a associação do ato de ler e de sua compreensão a somente a esses textos, criando-se estereótipos e preconceitos com outros gêneros discursivos a serem estudados no ensino médio⁹². Como consequência as questões faziam uma varredura do texto em busca de aferir conhecimentos gramaticais, lexicais ou a tradução e quando muito a compreensão era utilizada para avaliar informações pontuais.

Em síntese, reiteramos que a universidade B não vislumbrou, segundo o recorte temporal dado, conceber a interação com o texto de maneira sociohistoricamente situada. Esta

⁹² Retomamos o efeito retroativo desses exames neste nível da educação básica.


priorizou questões bem pontuais para a compreensão do texto tanto na perspectiva linguística como na psicolinguística. Portanto, o leitor esperado por essa instituição é aquele que faz uma leitura superficial em LE; que compreende inferências locais sem maiores reflexões sobre o conteúdo do texto e não utiliza/compreende as implicações socioculturais das temáticas abordadas; que utiliza do seu conhecimento metalinguístico e conteudístico sobre a língua espanhola para responder as questões.

- **Universidade C**

De acordo com o total de 54 questões, 6 por cada vestibular, foi-nos possível revelar as seguintes porcentagens que encontram-se no quadro a seguir.

QUADRO 10: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade C.

UNIVERSIDADE C				
ANO DAS PROVAS	Concepção linguística	Concepção psicolinguística	Concepção sociocultural	Conhecimento metalinguístico dissociado do texto
2006.1	50%	50%	--	--
2006.2	100%	--	--	--
2007.1	50%	50%	--	--
2007.2	50%	50%	--	--
2008.1	67%	33%	--	--
2008.2	67%	33%	--	--
2009.1	50%	50%	--	--
2009.2	50%	50%	--	--
2010.1	50%	33%	--	17%

Legenda:  Índices superiores a 50% consideramos como muito alto, segundo a ocorrência na categoria.

Constatamos ao analisar o quadro 10 que a universidade C foi, dentre as instituições pesquisadas, a que sempre manteve um índice de no mínimo 50% das questões de acordo com a concepção linguística da leitura em todas as amostras do recorte longitudinal dado a este estudo. Chama-nos atenção a alta porcentagem nos vestibulares de 2006.2, 2008.1 e 2008.2 com respectivamente, 100%, 67% e 67%, categorizados segundo tal perspectiva. Lembramos ainda que muito embora haja o equilíbrio em outros momentos com relação à concepção psicolinguística (2006.1, 2007.1, 2007.2, 2009.1, 2009.2), por meio dos dados revelados não podemos caracterizá-la como uma categoria enfatizada constantemente nos exames, fato que é possível com a concepção linguística.

No tocante ao perfil dessas provas, podemos afirmar que de maneira similar a universidade B, a instituição C possui bem delineada as características de suas provas, apresentando sempre, do total de seis questões por exame, três relacionados à compreensão leitora ou compreensão textual e as outras três relacionadas aos conhecimentos de metalinguagem associados ou não ao gênero elencado para avaliação.

Deste modo, sobre a leitura como decodificação priorizou-se ao longo dos anos a localização e a recuperação da informação textual por meio da comparação das paráfrases dos itens das questões. E com relação à leitura como interação, objetivou-se reconhecer informações, produzir inferências locais ou globais, além de sintetizar o conteúdo para se chegar à assertiva correta.

Sobre as questões que avaliaram os conhecimentos metalinguísticos (texto como pretexto, associado ao texto e dissociado ao texto), priorizou-se o reconhecimento das classes gramaticais, a conjugação verbal, a apócope e a sinonímia. No entanto um conteúdo gramatical sobressaiu-se nas provas, o uso correto dos heterogênicos⁹³ em língua espanhola, revelando-se uma constante nos exames (T26/P20/C; T27/P21/C; T29/P23/C). Outro conteúdo, referente ao conhecimento léxico-semântico, foi aferido por dois momentos (T27/P21/C; T30/P24/C), estando associado ao significado da locução adverbial “a menudo” relacionado ao texto.

⁹³ Os heterogênicos são palavras com formas semelhantes ao português, mas que possuem gênero (masculino/feminino) diferentes no espanhol. Por exemplo: *a cor* (feminino em português) e *el color* (masculino em espanhol).

Um ponto que cabe destacar é que a universidade C em sua última amostra (2010.1) trouxe uma questão de conhecimento metalinguístico dissociado do texto, demonstrando uma ruptura repentina do que vinha se delineando em seus exames. Uma possibilidade para justificar a quebra no perfil da instituição, ao ter vislumbrado este tipo de questão, pode estar relacionado ao fato que o exame se trata de uma segunda prova do mesmo processo seletivo, uma vez que a primeira fase fora cancelada por vazamento das respostas das questões e de conter nos itens indicações dessas respostas, exigindo da instituição uma confecção de um novo vestibular. Talvez, por isso, ao confeccionar uma nova prova e em um curto espaço de tempo, optou-se por abordar em um dos enunciados uma questão de conhecimentos linguísticos dissociado do texto. Somente um estudo com um período maior e com mais amostras poderíamos afirmar se esta se trata de uma mudança no perfil da universidade ou se realmente foi um exemplo de uma amostra isolada, tendo em vista o contexto momentâneo pela qual vivenciou a instituição C.

Relembramos ainda que esta instituição foi a que mais priorizou em suas provas gêneros literários (67%), sendo em sua maioria adaptações de obras e contos. Deste modo, deparamo-nos com outro modelo de vestibular de língua espanhola que privilegiou o contato com esse âmbito de circulação. Consequentemente, deduzimos que para a universidade C, o leitor dever ter o gênero literário como o modelo linguístico de acesso ao E/LE. Além de nos possibilitar atestar que para esta instituição, pressupõe-se que a esfera literária é a mais abordada nos níveis de ensino médio. Vale salientar que a universidade C, nos três últimos vestibulares adotou gêneros da esfera social, uma crônica e dois artigos. Contudo, faz-se importante existir um estudo maior para afirmarmos que se trata de uma real mudança adotada pela instituição.

Como vemos, inicialmente, a ênfase encontra-se em uma esfera discursiva específica, distanciando-se do que é sugerido nos documentos governamentais. Estes últimos que indicam uma maior aproximação com gêneros discursivos de circulação diversa, pois o aluno teria a possibilidade de refletir sobre os variados contextos; ampliar o contato com a língua do outro e a cultura do outro. Ademais, proporcionar por intermédio da leitura uma conscientização de novas formas de aprender e perceber o mundo, associando-se ao engajamento discursivo por parte do aluno.

Logo, a universidade C, ao conceber a avaliação de espanhol nos seus exames, tendo como uma constante a concepção linguística da leitura e até mesmo priorizando-a em alguns


vestibulares, vislumbra um perfil de candidato que saiba ler as linhas do texto. Porém, diferentemente da universidade A e B e se comparadas a essas, as paráfrases da instituição C são um pouco mais elaboradas nos seus itens, não deixando tão explícitas as respostas. Mesmo assim, ainda exige do leitor-candidato o uso de algumas estratégias básicas como a busca de informações locais e comparação de informações para se chegar à resposta correta.

- **Universidade D**

A instituição D é dentre as universidades pesquisadas a que possui menor número de questões, 30 no total, tendo 6 questões a cada ano. Deste modo, apresentamos as devidas porcentagens no quadro a seguir.

QUADRO 11: Descrição dos conhecimentos priorizados nas provas de vestibular de espanhol por meio da análise das questões (2006 a 2010) – Universidade D.

UNIVERSIDADE D				
ANO DAS PROVAS	Concepção linguística	Concepção psicolinguística	Concepção sociocultural	Conhecimento metalinguístico dissociado do texto
2006.1	33%	67%	--	--
2006.2				
2007.1	17%	83%	--	--
2007.2				
2008.1	17%	83%	--	--
2008.2				
2009.1	33%	67%	--	--
2009.2				
2010.1	50%	50%	--	--

Legenda:  Índices superiores a 50% consideramos como muito alto, segundo a ocorrência na categoria.

Ao observarmos o quadro 11, podemos concluir que, diferentemente das demais instituições, a universidade D sustentou no decorrer dos cinco anos o índice mínimo de 50% das questões segundo a concepção psicolinguística da leitura. Sobressaindo-se, especialmente, os dados revelados nos vestibulares de 2007.1 e 2008.1 como os maiores índices dentre todas as amostras das instituições, com 83% do total respectivamente, categorizada na concepção psicolinguística.

Entretanto, a instituição D apresenta um equilíbrio entre a concepção linguística e psicolinguística na nossa última amostra, vestibular de 2010.1, revelando uma inesperada quebra na prioridade dada pela universidade ao longo dos anos. Porém, de igual modo, reiteramos que se faz necessário um estudo mais amplo e com mais exemplos para afirmar que se trata de uma “regressão” nos exames dessa universidade⁹⁴.

Destacamos que divergindo das características dos outros exames (instituição A, B e C), a universidade D demonstrou nas suas provas uma maior preocupação quanto à captação⁹⁵ da habilidade de leitura dos gêneros elencados nos seus vestibulares por parte de seus candidatos, adequando pelo menos 50% das perguntas de cada instrumento avaliativo a esse tipo de conhecimento (ver anexo N).

No que diz respeito ao perfil quanto à configuração das provas, em sua grande maioria, essas apresentaram perguntas relacionadas aos significados provenientes do texto, variando entre 3 a 5 questões; ao passo que o número de perguntas sobre metalinguagem teve o texto como base, oscilou entre 1 a 3.

A instituição D diferenciou-se ainda das outras universidades, ao adotar somente uma esfera de circulação dos gêneros discursivos nos seus exames, a saber, o âmbito social. Sobressaindo-se o gênero artigo (ver *4.1.1 Sobre a diversidade genérica dos textos*). Deste modo, as questões em torno da habilidade leitora que foram categorizadas de acordo com a concepção linguística – leitura como decodificação, priorizaram, essencialmente, a localização de informações por meio de paráfrases em suas assertivas.

⁹⁴ Compreendemos que voltar a priorizar a concepção linguística significa retroceder o processo de formação e constituição crítica de um sujeito engajado discursivamente. Uma vez que subjacente a essa concepção encontra-se a formação de um sujeito não crítico, não autônomo e dissociado de seu contexto sociohistórico.

⁹⁵ Não utilizamos os vocábulos compreensão ou interpretação, pois para este nosso estudo, elas encontram-se muito associadas as concepções de leitura psicolinguística e sociocultural respectivamente.

Quanto à leitura como interação (concepção psicolinguística), objetivou-se nas questões aferir a comparação de informações textuais e extratextuais; a recuperação e síntese do conteúdo ou de determinadas informações; e a compreensão global do texto.

Com relação aos conhecimentos metalinguísticos, chama-nos atenção o fato da universidade D não aferir em seus exames conhecimentos de maneira descontextualizadas. Além de não enfatizar na sua avaliação o conhecimento sobre metalinguagem utilizando do texto como pretexto, ocorrência visualizada somente no vestibular de 2010.1 (conhecimento léxico-semântico).

Concluimos, portanto, que para esta instituição, diferentemente das demais, prioriza-se os conhecimentos metalinguísticos, tomando como base o contexto textual. Logo, os assuntos selecionados e elencados de acordo com essa categoria foram referência, função de classes gramaticais, e, principalmente, o conteúdo léxico-semântico por meio de sinonímias e busca de significado de vocábulos, expressões e até mesmo ditados populares.

Nesse sentido, a universidade D já se aproxima do que sugerem as OCNEM (BRASIL, 2006) ao abordar os conhecimentos sobre a metalinguagem promovendo sempre algum direcionamento ao texto ou a contextualização dada por ele. Fazendo com que os vestibulandos compreendam e analisem a funcionalidade gramatical ou semântica envolvida no texto inseridos na perspectiva psicolinguística.

Por outro lado, lembramos que ainda não se trata de uma sinalização segundo uma perspectiva sociocultural e discursiva do texto, do gênero, ou melhor, do contexto sociohistórico situado das pistas linguísticas nele contidas. Uma vez que não se exige uma reflexão por parte do candidato e nem é solicitado pela instituição D, uma análise das relações ideológicas reveladas por meio de marcas linguísticas e textuais que, por sua vez, podem manifestar-se por intermédio de informações explícitas quer por um vocábulo, quer pela construção da oração, quer pelo jogo semântico, entre outros.

Por fim, como podemos verificar, a universidade D enfatizou a concepção psicolinguística da leitura e concebe como perfil de leitor aquele candidato que associa para chegar à compreensão textual a união dos seus dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Além de formular hipóteses, construir inferências locais ou globais, associando as pistas linguísticas contidas no texto, estabelecendo uma relação entre texto e leitor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção esboçamos as nossas conclusões a respeito das questões lançadas ao início de nosso estudo e que nortearam os nossos objetivos em traçar um diagnóstico das universidades públicas cearenses em torno das provas de leitura de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em seus vestibulares, de acordo com o percurso longitudinal de cinco anos.

Nesse sentido, ao observarmos e analisarmos o *corpus* surgiu uma série de características que nos possibilitaram delinear e perceber o perfil das provas de cada instituição superior pesquisada. De igual modo, foi-nos possível proporcionar considerações sobre outros questionamentos vislumbrados ao decorrer do estudo podendo fomentar futuras discussões principalmente sobre avaliação e ensino de língua estrangeira. Ademais, conscientes do efeito retroativo de exames como o vestibular, entendemos ser possível por meio dos resultados sinalizar as implicações das escolhas teóricas (concepções de leitura) desses exames no ensino da habilidade de leitura do espanhol como língua estrangeira (LE) no que se refere ao nível médio da educação básica.

Assim, essas particularidades serão expostas ao decorrer deste tópico à luz da abordagem sociocultural e das diretrizes sugeridas mais precisamente pelo último documento governamental, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), utilizadas como embasamento teórico.

Deste modo, as primeiras características relacionam-se à pergunta inicial desta nossa pesquisa:

- ❖ Quais os gêneros discursivos predominantes nas provas de vestibular de espanhol?

Compreendendo que os gêneros discursivos se caracterizam pelas dadas condições subjacentes a cada esfera de comunicação e que, por sua vez, produzem um tipo de enunciado relativamente estável, respaldado sob “o ponto de vista temático, composicional e estilístico”

(BAKHTIN, 2000, p.284); cumpre lembrar que só nos foi possível identificar os gêneros discursivos, retomando o seu contexto de origem e circulação. Como as provas em sua grande maioria não traziam informações complementares que auxiliariam na identificação do gênero, tivemos que recorrer, por muitas vezes, a Internet, com o fim de reconhecê-los ou confirmá-los.

Vale ressaltar que ao não contextualizar ou fornecer maiores dados para a compreensão do texto que será aferido a prova de leitura, as universidades se distanciam de um instrumento avaliativo tido como fidedigno ou confiável. Já que os textos das provas são adaptações ou recortes de outras esferas, necessitando, portanto, promover um contexto que traga um maior número de informações e que se aproxime do âmbito de circulação de origem. Entendemos que quanto mais informação o leitor-candidato obtiver do texto do exame, ele terá a oportunidade de vislumbrar o contexto sociohistórico e ideológico situado deste, para que se possam analisar os implícitos do discurso, compreendendo os aspectos socioculturais envolvidos. Além de não ser prejudicado no que concerne à avaliação da compreensão leitora em E/LE, pois o vestibulando pode e deve considerar outros aspectos como os elementos linguísticos e paralinguísticos presentes no texto para auxílio ao seu entendimento.

Com relação aos gêneros priorizados pelas universidades, depreendemos por meio da análise dos dados que se sobressaíram os gêneros notícia, reportagem, conto e artigo. Como observamos, a ênfase, considerando as quatro instituições, encontra-se no âmbito de circulação social e mais precisamente na esfera jornalística. Tendo somente uma quebra no padrão com relação à universidade C ao privilegiar gêneros da esfera literária, mas que nos seus últimos três vestibulares, trouxe amostras de crônica e artigos, referentes ao âmbito de circulação social.

Desse modo, concluímos que as universidades adotam nos seus exames textos de fácil circulação no nosso cotidiano e que se aproximam de temáticas debatidas na atualidade. Sinalizando uma possibilidade em desenvolver a construção de sentidos e de um posicionamento crítico por parte do leitor, pois os assuntos selecionados encontravam-se em consonância com a proposta dos temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e educação sexual.

Entretanto, defendemos que se faz necessário adotar outros gêneros discursivos nesses exames. Visto que podem interferir nas escolhas textuais dos docentes no nível de ensino

médio, não incentivando o contato com outros olhares e perspectivas, com aspectos culturais e sociais diversificados em detrimento de um único âmbito de circulação. Nesse sentido, Labella-Sánchez (2007) já afirmava a importância de adotar de igual modo gêneros da esfera acadêmico-científica, pois serão estes que os candidatos terão maior contato na sua vivência do ensino superior.

Outro fato evidenciado pelas análises foi que apesar de não nos ser possível identificar a procedência de todos os gêneros, estas indicaram o predomínio de textos de origem espanhola, principalmente nas universidades A e D. Entretanto, as universidades B e C não se centram especificamente na variedade linguística do espanhol peninsular, pois trazem amostras de outros países de fala castelhana⁹⁶. Desta forma, há um tímido indício de uma adequação ao que se é proposto nos últimos documentos governamentais, já que ao priorizar somente um modelo linguístico estão envoltos outras relações, como a exclusão do diverso, do plural e do cultural; distanciando o leitor-candidato do contato com variados gêneros discursivos de origem diversas (CASSANY, 2006).

Feitas as explanações sobre os gêneros discursivos, passamos para a abordagem desses textos tendo em vista as perguntas que balizaram as análises das questões das provas. Logo, o nosso segundo e terceiro questionamentos foram:

- ❖ Quais concepções de leituras foram elencadas e trabalhadas no decorrer deste período?

- ❖ Quais conhecimentos foram priorizados nessas provas por meio da análise das questões?

Retomamos estas perguntas, pois se encontram intimamente correlacionadas. Ao priorizar uma determinada concepção de leitura, teremos como características se foram

⁹⁶ A universidade A também possui amostra de outros países hispano falantes, mas em menor proporção.

ênfatisadas a compreensão, a interpretação de textos ou competências relacionadas mais especificamente ao domínio do vocabulário e da gramática.

Conforme debatemos ao decorrer deste estudo, centramos nossa reflexão em torno da abordagem sociocultural da leitura e nos utilizamos da proposta de Cassany (2006) em torno de três concepções de leitura: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas). Por meio dessa orientação teórica, compreendemos a leitura como uma habilidade que possibilita a construção de sentidos, mesmo a partir de informações que não se demonstram explícitas no texto (OCNEM, BRASIL, 2006, p.93). Além de entendê-la como uma atividade plural, não homogênea, não uniforme, na qual se faz necessário considerar as particularidades envolvidas a cada situação comunicativa, depreendendo dos contextos socioculturais e discursivos os discursos ideológicos presentes (CASSANY, 2006). Assim sendo, as OCNEM (BRASIL, 2006), de igual modo, propõem que a abordagem da leitura deve desenvolver um leitor crítico, reflexivo e autônomo, que possa diante do que lê compreender o que há subjacente aquele discurso.

Pela nossa observação em nenhuma das universidades houve amostra segundo a concepção sociocultural da leitura (ver anexo O). Sobressaindo portanto, a concepção linguística nas instituições B (54%) e C (57%) mais claramente, e a psicolinguística na universidade D (70%). Ao passo que a universidade A, teve um pequeno equilíbrio entre essas duas concepções de leitura (42% e 44%, respectivamente).

Contudo, vale lembrar que a avaliação sobre o entendimento da leitura foi selecionada, por muitas vezes, não para a compreensão leitora em si, mas para entrever os conhecimentos metalinguísticos tendo o gênero discursivo como pretexto, para avaliar as regras gramaticais ou conteúdos sobre vocabulário, por exemplo. Em alguns momentos, esses conhecimentos eram totalmente dissociados do texto da prova, tendo como constância nesses exames os conhecimentos sobre plural, conjugação verbal, heterogêneo, classificação gramatical e sinonímia. Somente a universidade D foi a que não apresentou amostras correlacionadas a um conhecimento com um fim em si mesmo. Esta instituição buscou avaliar a gramática ou vocabulário sempre tendo uma associação ao gênero da prova.

Dessa forma, constata-se que nas provas de vestibular das instituições investigadas se priorizaram conhecimentos sobre a estrutura da língua e não a interpretação textual. Haja vista que não se objetiva abordar a leitura em LE por meio de um trabalho comunicativo na

tentativa de verificar as competências sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical, relacionando-as às capacidades do aluno. Concebendo-a como um constructo fechado e como um instrumento possível de fazer uma busca para verificar conhecimentos metalinguísticos, quando muito, busca de informações precisas sobre o texto por intermédio de paráfrases ou inferências locais básicas.

Portanto, por mais que se objetive ter uma diversidade genérica e uma confluência de temáticas diversas que possibilitem questionar e exigir um engajamento discursivo por parte do concursante, concluímos que não é esse o escopo desses exames. Reiteramos que esses modelos de provas terão efeitos na educação básica e por isso questionamos: do que nos serve termos uma pluralidade de gêneros discursivos, se ainda priorizamos a busca de elementos metalinguísticos e não consideramos o contexto sociohistórico subjacentes a eles? Se ainda abordamos a leitura de E/LE pautados em uma visão estruturalista da linguagem? Do que nos adianta termos textos que nos possibilitam uma abordagem sociodiscursiva, mas que são explorados superficialmente?

Por intermédio desses questionamentos é que adentramos na nossa última pergunta de pesquisa:

- ❖ E qual a relação do perfil de leitor esperado pelas universidades e o impacto no ensino da habilidade de leitura em língua espanhola como le?

Cumprir dizer que apesar das universidades não possuírem uma homogeneidade nos exames dos seus vestibulares quanto ao tipo de conhecimentos priorizados, como discorremos na seção de análise deste estudo, elas possuem uma aproximação quanto ao perfil de leitor. Uma vez que em nenhuma dessas instituições, buscam selecionar leitores de acordo com a proposta do letramento, do letramento crítico, sugerido nos últimos documentos governamentais e que defendemos como um parâmetro possível de ser trabalhado em provas de leituras.

Tendo em vista os aspectos mencionados e as características dos exames pesquisados, cabe refletir que se continuarmos incentivando a formação de um sujeito que só treina, que só

decora e se exercita para ser um depósito de informações, mas que não faz uso consciente da linguagem e que não é capaz de interpretá-la criticamente, estamos colaborando para a formação de um sujeito não crítico, não engajado, não transformador de sua realidade. Além de nos adequarmos e continuarmos explorando a leitura, segundo a perspectiva priorizada nesses exames, qual seja, a concepção linguística. Consequentemente, a nível de ensino da habilidade leitora em espanhol como LE no ensino médio não compreenderemos a atividade de leitura como um meio de construção identitária, cidadã e crítica do indivíduo.

Nesse sentido, conforme defendido por este estudo, concebemos que a leitura por detrás das linhas faz-se importante para uma abordagem que busca o letramento do aluno, considerando o aporte sociocultural da leitura e a reflexão crítica do contexto nele inserido (CASSANY, 2006). Como resultado, ao nos adequarmos a tal proposta, fomentam-se em nós docentes mudanças no nosso agir. Assim sendo, conceberíamos que ensinar leitura é, principalmente em outra língua, buscar a formação de cidadãos críticos envolvidos nessa sociedade que se utiliza da linguagem para perpetuar práticas discriminatórias ou abuso de poder (DIJK, 2003).

Por conseguinte, defendemos de igual modo que se faz necessário uma maior aproximação entre professores da educação básica e elaboradores das provas de vestibular, na tentativa de debater e compreender melhor os últimos direcionamentos propostos por documentos governamentais que visam modificar determinadas práticas de ensino e consequentemente a forma de avaliar os conteúdos vivenciados neste ensino.

Desta forma, será inevitável também possibilitar espaços de discussões entre Universidade e as personagens responsáveis pela educação básica, buscando uma reflexão sobre o entendimento do leitor de ELE em cada contexto específico.

Nessa linha de pensamento, concebemos que precisam de uma maior investigação e um maior aprofundamento sobre como estão trabalhando os gêneros discursivos em provas de vestibulares ou nas escolas, tomando outras línguas e contextos diferenciados. De igual forma, faz-se importante analisar como se encontram as avaliações no nível médio da educação básica, correlacionando ao efeito dos vestibulares nos currículos e conteúdos adotados nesse nível de ensino; bem como pesquisar como se dá o ensino da habilidade de leitura segundo a perspectiva sociocultural, etc.

Entretanto, ressaltamos que com a implementação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos das universidades públicas do país, já se tem uma perspectiva de uma abordagem diferenciada do que constatamos neste estudo: o conhecimento científico apreendido pelo aluno no decorrer da sua formação é avaliado de forma a construir significados, utilizar-se do raciocínio lógico, da visão de mundo, da capacidade de criticar, entre outros. Com isso, entendemos que esse novo contexto de avaliação carece de maiores pesquisas, principalmente, após a inclusão dos exames de língua estrangeira nesse processo seletivo.

Logo, sabemos que nossa pesquisa não se encerra neste momento, sobretudo sabendo que existem poucos estudos sobre a tríade: avaliação – leitura – espanhol como língua estrangeira. Deste modo, nosso intuito era avivar as discussões sobre esses eixos e defender um ensino de espanhol que leve em consideração a natureza social da linguagem. Além de promover um espaço de reflexão que possa contribuir para a dinâmica do ensino de leitura em E/LE e para oferecer subsídios teóricos necessários para a elaboração de futuros exames que tomem como base as orientações dadas nos últimos documentos governamentais.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, Pilar Melero. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Alcobendas, Madrid: Editorial SGEL, 2004.

ABREU, Kélvya. F. ; BAPTISTA, L.M.T.R; FURTADO, R.N.M; IRINEU, L.M., RODRIGUES, I. A contribuição da teoria dos gêneros para a prática docente. In: **Encontro Internacional de Texto e Cultura**, 2008. v. 1. PROGRAMA E RESUMO. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

ALDERSON, J. Charles. **Assessing Reading**. Cambridge Language Assessment Series. São Paulo: Cambridge University Press, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: GALVÃO, M. E. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis.; et al. Aportaciones a la didáctica de lenguas a partir de la enseñanza de los géneros discursivos. In: **I Congresso Nordestino de Espanhol**. Registro no livro – PROEXT. N°06, p. 57v. SIAPE 11343125. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2008.

BAPTISTA, L.M.T.R. Algunas cuestiones en torno a las nuevas tecnologías, literacidad y formación de profesores. In: **I Congreso Internacional de Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa**, 2009, Madri. I Congreso Internacional de Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa. Madri: RUTE, 2009.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades/ Michel Barlow; tradução Fátima Murad**. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.. **Situated Literacies**. London and New York: Routledge, 2005.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOFARULL, M. Teresa. Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. In: BOFARULL, M. Tereza; CERESO, Manuel; GIL, Rosa; et al. **Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento**. 2ª edição. Barcelona. Editorial GRAÓ, 2005.

BORDÓN, Teresa. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. In: Carabela, 55. **Monográfico**. La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: Sociedad general española de librería, S.A., 2004.

_____. **La evaluación de la lengua en el marco de E/2L: bases y procedimientos.** Madrid: Editorial ARCO, 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 01/12/09.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acessado em: 01/12/09.

_____. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf> . Acessado em: 02/12/09.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.1161.** Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acessado em: 01/12/09.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acessado em: 02/12/09.

CARRELL, Patricia L. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL Reading. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading.** United States of America: Cambridge University Press, 1990.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. **Tarbiya**, 32. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.

_____. Explorando las necesidades actuales de comprensión – aproximaciones a la comprensión crítica. **Lectura y Vida**, año XXV, 2. Buenos Aires, 2004.

_____. **Investigaciones sobre lectura y escritura multilingüe desde las ciencias del lenguaje.** 2004. Disponível em: <http://www.upf.edu/dtf/membres/professorat/personal/danielcass/index.htm> Acessado em: 30/07/10.

_____. **Oficina de todos os textos:** compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões. Tradução: CAMPOS, Valério. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CELADA, M.T; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, future. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal (org.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DÍAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I (org.). **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIJK, Teun A. Van. **Ideología y discurso.** Barcelona, Ariel, 2003.

_____, **Discurso e Poder.** (Org. Judith Hoffnagel, Karine Falcone). São Paulo: Contexto, 2008.

ERES FERNÁNDEZ, I.G.M; KANASHIRO, D.S.K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, v.32. n°2, p. 279 – 291, maio/ago. 2006.

ERES FERNÁNDEZ, I.G.M; BAPTISTA, L.M.T.R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación.** Madrid: Arco/Libros, S.L., 2010.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir.** México: FCE, 2001.

FRAGA, Sandra M. R. **Língua Estrangeira Moderna no Vestibular:** Que conhecimento lingüístico é exigido nas provas de língua espanhola? Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul: 2001.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta Franco; BAETA, Anna Maria B. Quinze Anos de Vestibular (1968 a 1983). Apresentação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 12, jul./dez. 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRABE, William. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, P.L; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. United States of America: Cambridge University Press, 1990.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, future**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GONZÁLES, N.M. **Orientações curriculares e as políticas públicas**. Publicado em: 30/09/08 no site: <http://mais.uol.com.br/view/kevci6ns3ia1/orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-04023962C4A11326?types=A&> Acessado em: 01/12/09.

HERMOSO, G.A; CUENOT, J.R; ALFARO, M.S. **Gramática de español lengua extranjera**. España: Edelsa, 2004.

HERMOSO, G.A **Conjugar es fácil en español de España y de América**. Madrid: Edelsa, 2004.

HERNÁNDEZ, María José. Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. In: **Cable**. Número 7. Madrid: Equipo Cable. Abril 1991, pp. 9-13. Disponível em: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099660b0440d/delpretextoaltexto.pdf> Acessado em: 20/02/10.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KANASHIRO, D.S.K. **Do Ensino Médio ao Superior: que ponte os une? Um estudo de provas de vestibular de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª edição. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grufeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de espanhol dos vestibulares da UEL, da UEM e da UFPR: Capacidades de Linguagem e Outros Conhecimentos exigidos**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2007.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

_____. **Fatores da compreensão da leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, nº15, p. 143-159, 1996.

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

LISBOA, M.F.G. A obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de estudos da linguagem. Vol. 14. São Paulo: 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 11ª Reimpressão, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO; Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**, 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>. Acesso em: 15/08/10.

MARÍN, Francisco Marcos; SÁNCHEZ-LOBATO, Jesús. **Lingüística Aplicada**. Madrid: Ed. Síntesis S.A, 1988.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MELO, Márcia Helena de. Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal (org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MENEGASSI, R.J.; CHAGAS, M.I.A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v.3, n.1, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

_____. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, future. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MUÑOZ, Rosana Acquaroni. La comprensión lectora. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org.). **Vademécum para la formación de profesores**: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Alcobendas, Madrid: Editorial SGEL, 2004.

NERY, R.M. **Questões sobre questões de leitura**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, V.S.de. **Evaluation in the learning process**. Natal: Editora Universitária UFRN, 1993.

ORTEGA, E. M. V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001.

PACHECO, Juan Eguiluz; PACHECO, Ángel Eguiluz. La evaluación de la comprensión lectora. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Alcobendas, Madrid: Editorial SGEL, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm> Acessado em: 25/02/10.

PEREIRA, H.B.C. **Michaelis**: dicionário escolar espanhol: espanhol-português, português-espanhol. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In **Seminários vestibular hoje**. Brasília: MEC/SESU, 1985.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. A aparente responsabilidade do vestibular na elitização da universidade pública: uma análise dos dados da Universidade Estadual Paulista – Vunesp/1993. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Vol. 15, jan./jul., 1997, p. 227-254.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.34, p.7-20, jul/dez 1999.

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de constructo. In: **Revista Calidoscópico**. Vol.7, n.1, p. 30-48, jan/abr 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SESTITO, G.A. **A leitura dos textos literários nos cursos pré-vestibulares e a prova do vestibular**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Estadual de Maringá, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. 10 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TORREGO, L.G. **Gramática didáctica del español**. 9ª ed. Madrid: Grupo Editorial SM Internacional, 2007.

TOSCANO, G.S. Vestibular: a escolha dos escolhidos (um estudo sobre a UFRN) – sinopse da dissertação. **Inter-legere** (UFRN), v. 4, p.180 – 196, 2008.

VIANNA, H.M. **Teste em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

_____. Provas e testes no concurso vestibular. In: FRANCO, M.A.C.et al. **Quinze anos de vestibular** - 1968 a 1983. Rio de Janeiro: NEPES/UERJ, 1985.

_____. Acesso à universidade – os caminhos da perplexidade. **Educação e Seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.14, p.87 – 131, jul./dez. 1986.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, São Paulo: Pontes, 2ª edição, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Autorização de acesso a informações sobre ano de aplicação das provas de espanhol nos vestibulares



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Fortaleza, 14 de março de 2011.

À Comissão Executiva do Vestibular da Universidade Federal do Ceará,

Eu, **Kélvya Freitas Abreu**, mestranda, identidade _____, CPF nº _____, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), matrícula nº _____, bolsista FUNCAP, orientanda da Profª Drª Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, venho requerer a seguinte informação: quando foi implementada a língua espanhola nos vestibulares da Universidade Federal do Ceará?

Solicito, ainda, o consentimento para poder utilizar essa informação no *corpus* de análise de minha pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada: *Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular de língua espanhola: análise, constatações e implicações*. Esclareço que se trata de pesquisa para fins estritamente acadêmicos, comprometendo-me a preservar a identidade desta instituição.

Agradeço e encontro-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Kélvya Freitas Abreu

kel_freitasa@yahoo.com.br
Mestranda-PPGL-DLV-UFC

Profª Drª Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

PPGL-DLV-UFC
Universidade Federal do Ceará

APÊNDICE B – Autorização de acesso às provas e sua na análise



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Fortaleza, 27 de agosto de 2010.

À Comissão Executiva do Vestibular da Universidade Vale do Acaraú,

Eu, **Kélvya Freitas Abreu**, mestranda, identidade nº _____, CPF nº _____, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), matrícula nº _____, bolsista FUNCAP, orientanda da Profª Drª Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, venho requerer o acesso às provas de espanhol dos vestibulares da Universidade Regional do Cariri (URCA) referentes ao período de 2006 a 2010.

Solicito, ainda, o consentimento para poder utilizá-las como *corpus* de análise de minha pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada: *Concepções de leitura e texto subjacentes às provas de vestibular de língua espanhola: análise, implicações e constatações*. Esclareço que se trata de pesquisa para fins estritamente acadêmicos, comprometendo-me a preservar os documentos bem como a identidade desta instituição.

Agradeço e encontro-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Kélvya Freitas Abreu

kel_freitasa@yahoo.com.br

Mestranda-PPGL-DLV-UFC

Profª Drª Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

PPGL-DLV-UFC

Universidade Federal do Ceará

ANEXOS

ESPAÑOL**Los vinos**

Manuel Calvo Hermano

- 1.España es tierra de buenos vinos, y por ello, el triunfo de la “Coca-Cola” y de la “Pepsi-Cola” es
- 2.doblemente curioso y casi increíble.
- 3.Una clasificación de los vinos españoles habría de basarse en nuestra geografía vinícola. Así,
- 4.tenemos la región de los vinos andaluces, como los de Jerez, la manzanilla de Sanlúcar, los de
- 5.Montilla-Moriles y los de Málaga; tenemos también la Mancha, famosa no sólo por haber sido
- 6.escenario y patria de Don Quijote, sino por sus deliciosos vinos de Valdepeñas, Alcázar de San
- 7.Juan, Tomelloso, etc.
- 8.Están los vinos de Castilla, los vinos gallegos, los vinos de Levante, los vinos catalanes y por fin
- 9.el famoso vino de Rioja, que según se afirma “va directamente al paladar”.
- 10.El vino se bebe en casa, en el hotel, en el restaurante, pero, sobre todo, se bebe en la taberna. En
- 11.la literatura española ha estado siempre presente y recuerden los versos de Baltasar de Alcázar:

Si es o no invención moderna
 ¡Vive Dios que no lo sé!
 Pero delicado fue
 la invención de la taberna

Porque allí llego sediento
 pido vino de lo nuevo,
 mídenlo, dánmelo, bebo,
 págolo y voyme contento.

21. De acuerdo con el texto es correcto decir que:
- España es el principal productor de vino de Europa
 - Los mejores vinos del mundo se hacen en España
 - España tiene una excelente tradición vinícola
 - "Don Quijote" es la marca del mejor vino español
 - Algunas regiones españolas no producen vino
22. Según el texto no podemos afirmar:
- El vino se bebe en lugares diversos
 - La "Coca-Cola" es hoy en día la bebida nacional de España
 - La geografía vinícola española es múltiple y variada
 - La taberna sigue siendo un lugar especial
 - La cultura hispánica es marcada por la presencia del vino
23. La palabra "taberna" puede ser sustituida por:
- Hotel
 - Casa
 - Albergue
 - Bar
 - Estancia
24. La expresión del texto: "va directamente al paladar" (línea 9) se refiere a:
- Los vinos de Castilla
 - Los vinos gallegos
 - El vino de la Mancha
 - Los vinos de Málaga
 - El vino de Rioja
25. El vocablo "escenario" (línea 6) significa:
- Excéntrico
 - Decoración teatral
 - Exquisito
 - Señal
 - Especial
26. La palabra "patria" no es acentuada porque:
- Es llana acabada en vocal
 - Es aguda terminada en vocal
 - Es esdrújula
 - Es un hiato
 - Es sobresdrújula
27. El verbo "habría" (línea 3) se clasifica como:
- Irregular
 - Defectivo
 - Regular
 - Reflexivo
 - Compuesto
28. "Sino por sus deliciosos vinos..." La expresión subrayada es:
- Verbo
 - Conjunción
 - Sustantivo
 - Preposición
 - Pronombre
29. "España es tierra de buenos vinos" (línea 1). Las palabras subrayadas pueden ser sustituidas por:
- Doces vinos
 - Muchos vinos
 - Exquisitos vinos
 - Fuertes vinos
 - Rojos vinos
30. El texto defiende que:
- El vino no puede concurrir con la "Coca-Cola"
 - La costumbre de beber el vino está amenazada en toda España
 - El vino es el principal producto de exportación española
 - La producción vinícola es parte de la rica cultura española
 - España disminuye la exportación del vino
31. Señale la frase donde la "Y griega" no está correctamente empleada:
- De la Coca-Cola y de la Pepsi-Cola
 - España y Inglaterra
 - Hombre y Mujer
 - Noche y día
 - Madera e hierro
32. Los versos de Baltasar de Alcázar en las últimas líneas se refieren a:
- Los encantos de España
 - La cualidad de los vinos españoles
 - Lo específico de la taberna
 - La magia del vino
 - La hermosura de la tierra ibérica
33. El vocablo "sino" (línea 6) es:

- a) Conjunción
- b) Sustantivo
- c) Adjetivo
- d) Artículo
- e) Pronombre

34. El plural de “en el restaurante” (línea 10) se hace:

- a) En el restaurantes
- b) Los restaurantes
- c) En el restaurante
- d) En es restaurantes
- e) En los restaurantes

35. El verbo “tenemos” (líneas 4 y 5) es:

- a) De la tercera conjugación
- b) De la segunda conjugación
- c) De cuarta conjugación
- d) De la primera conjugación
- e) De la tercera y segunda al mismo tiempo

36. El vocablo “casa” (línea 10) puede ser cambiada por:

- a) Calle
- b) Palazo
- c) Sitio
- d) Hacienda
- e) Hogar

37. La palabra “vinícola” (línea 3) recibe acento por ser:

- a) Sobresdrújula
- b) Grave
- c) Esdrújula
- d) Aguda
- e) Llana

38. “Don Quijote” (línea 6) se refiere a:

- a) Personaje de Miguel de Cervantes
- b) Historiador de la vinicultura española
- c) El más grande productor de vino de España
- d) Personaje de la Opera “El barbero de Sevilla”
- e) Personaje de la tradición mora en España

39. “Increíble” (línea 2) tiene el sentido de:

- a) Favorable
- b) Difícil
- c) Equivocado
- d) Admirable
- e) Inseguro

40. Señale la alternativa que no corresponde a ciudades o regiones españolas:

- a) Mancha, Málaga y Asturias
- b) Andalucía, Sevilla y Granada
- c) Valdepeñas y Tomelloso
- d) Toledo, Barcelona y Valencia
- e) Siena, Braga y Coimbra

ANEXO A-2 (Prova universidade A – 2006.2/P2)

04.muy especial. Uno entra en el agosto
 05.círculo de los mejores. Uno sabe que
 06.millones de personas están sentadas frente
 07.al televisor, que las cámaras revelan cada
 08.milímetro del semblante durante el himno
 09.de quien canta correctamente la letra. Uno
 10.sabe que quizás 90 minutos después será
 11.un héroe nacional o también un fracaso
 12.para siempre.
 13. Sin embargo, el primer partido
 14.internacional no es nada en comparación
 15.con el primero en un Mundial. Uno entra
 16.en campo con las manos sudorosas y las
 17.rodillas trémulas. Uno sabe que ahora no
 18.sólo son millones sino alrededor de mil
 19.millones de aficionados en todo el mundo
 20..los que están mirando. Y lo peor es para
 21.los 22 jugadores que disputan el partido
 22.inaugural. Como ahora harán el 9 de junio
 23.Costa Rica y el anfitrión, Alemania.
 24. Por un lado envidia a esos jugadores por
 25.esa experiencia única, ya que yo nunca
 26.estuve en un partido inaugural. Por otro
 27.lado, compadezco ahora como jefe del
 28.comité organizador a los jóvenes
 29.jugadores alemanes, porque para ellos
 30.significa una enorme carga psicológica, al
 32.tener que realizar un buen partido para
 32.lograr que el ambiente sea bueno en el
 33.país. Una labor gigante.

Franz Beckenbauer

El Mundo – Deportes: 09.06.2006.

21. **Cuanto al género del texto de arriba, podemos decir:**

- a) Es un cuento imaginario sobre fútbol.
- b) Es una disertación académica sobre los futbolistas.
- c) Es una crónica de un jugador de fútbol.
- d) Es un texto poético sobre el Mundial de fútbol.
- e) Es un segmento de un de un libro famoso de un gran escritor alemán.

ESPAÑOL

El primer partido de un Mundial es incomparable

01. No tiene por qué ser justo un partido de
 02. un Mundial. Pero el primer encuentro
 03.internacional es para todo futbolista algo

22. **Según el texto es correcto afirmar:**

- a) Todos los juegos del Mundial son iguales.
- b) Nada es comparable con el primer partido en un Mundial.
- c) La mayoría de los jugadores son prácticos y no sienten dificultades.
- d) Las técnicas futbolistas de hoy permiten superar las emociones.

- e) Los jugadores, después del partido, serán siempre considerados héroes nacionales.
23. Los términos **primer** (línea 02), **quizás** (línea 10) y **sólo** (línea 18) son, respectivamente:
- Adjetivo – adjetivo - adjetivo.
 - Ordinal – adverbio - adjetivo.
 - Cardinal – adverbio - adverbio.
 - Sustantivo – adjetivo - adjetivo.
 - Ordinal – adverbio – adverbio.
24. La palabra “**envidia**” (línea 24) significa:
- Tener deseo de la misma suerte de los jugadores de la primera partida de un Mundial.
 - Sentir grande tristeza por no jugar ahora.
 - Sentirse lejano de los sufrimientos del Mundial.
 - Ganas de volver a jugar un Mundial.
 - Sentirse satisfecho por no participar de esta experiencia.
25. “A los jóvenes jugadores” (líneas 28 y 29), se refiere a:
- Los jugadores de todas las selecciones.
 - La poca edad con que llegan los jugadores al Mundial.
 - Los jugadores alemanes y costarriqueños.
 - Los jugadores de Costa Rica.
 - Los jugadores alemanes.
26. La palabra “**sudorosas**” (línea 16) en portugués significa:
- Saudosas.
 - Agitadas.
 - Suadas.
 - Vibrantes.
 - Nervosas.
27. El verbo “**estuve**” (línea 26), según su conjugación, está en el:
- Futuro imperfecto.
 - Pretérito indefinido.
 - Imperfecto del indicativo.
 - Pretérito imperfecto del subjuntivo.
 - Potencial imperfecto del subjuntivo.
28. “Y lo peor es para los 22 jugadores” (línea 20) . En esta frase “lo” es:
- Artículo neutro.
 - Hiato.
 - Artículo indefinido.
 - Preposición.
 - Pronombre complemento.
29. En la línea 28 se encuentra la palabra “**jóvenes**” y ésta lleva acento porque es:
- Llana.
 - Aguda.
 - Grave.
 - Esdrújula.
 - Sobresdrújula.
30. Según el texto, no es correcto afirmar:
- Mil millones miran a uno en el Mundial.
 - Nada se puede comparar a un primer partido de un Mundial.
 - Un partido del Mundial es bello y siempre justo.
 - El Mundial provoca enorme carga psicológica en los jugadores.
 - La contienda inicial será el día 09 de junio.
31. En el texto se emplea diversas veces el vocablo “**uno**”. Esto se clasifica como:
- Pronombre demostrativo.
 - Artículo indefinido.
 - Pronombre posesivo.
 - Artículo neutro.
 - Pronombre indefinido.
32. Los verbos **lograr** (línea 32) y **mirando** (línea 20) se encuentran, respectivamente, en las formas:
- Infinitivo - infinitivo.
 - Infinitivo – participio.
 - Gerundio - participio.
 - Gerundio - infinitivo.
 - Infinitivo – gerundio.
33. “**Compadeczo** ahora como jefe” (línea 27). En la expresión entre comillas, el verbo subrayado es:
- El verbo compadecer.
 - Una variación del verbo sufrir.
 - El verbo comparecer.
 - No es verbo.
 - El verbo comparar.
34. En las expresiones “90 minutos” (línea 10) y “22 jugadores” (línea 21) las mismas se escriben por extenso, respectivamente:
- Nueventa minutos / veintidós jugadores.
 - Noventa minutos / veinte y dos jugadores.
 - Noventa minutos / veinti y dos jugadores.
 - Noventa minutos / veintidós jugadores.

- e) Nueventa minutos / veintidos jugadores
35. Las formas **esto, eso, aquello** son clasificadas gramaticalmente como:
- Adjetivos demostrativos.
 - Pronombres demostrativos neutros (nunca acentuados).
 - Pronombres demostrativos neutros (siempre acentuados).
 - Contracción de demostrativos más preposiciones.
 - Adjetivos comparativos.
36. Las palabras **héroe, fracaso, trémulas** son clasificadas por su tonicidad, para aplicar las reglas de acentuación, como:
- Esdrújula - aguda - esdrújula.
 - Grave - aguda - esdrújula.
 - Grave - aguda - sobresdrújula.
 - Esdrújula - grave - esdrújula.
 - Grave - llana - sobresdrújula.
37. Los sustantivos colectivos son aquéllos que en singular denotan pluralidad de seres o cosas; **nocedal / alameda / enjambre** corresponden, en esta orden, a:
- conjunto de nueces / conjunto de avenidas / conjunto de abejas.
 - Conjunto de peces / conjunto de avenidas / conjunto de pájaros.
 - Conjunto de cerdos / conjunto de árboles / conjunto de ovejas.
 - Conjunto de nueces / conjunto de abejas / conjunto de ovejas.
 - Conjunto de nogales / conjunto de álamos / conjunto de abejas.
38. Las expresiones **“sin embargo”** (línea 13), **“ya que”** (línea 25), gramaticalmente se definen como:
- Adverbio de negación - adverbio de afirmación.
 - Conjunción copulativa - conjunción adversativa.
 - Adverbio de negación - conjunción adversativa.
 - Conjunción adversativa - conjunción subordinada causal.
 - Conjunción subordinada consecutiva - conjunción disyuntiva.
39. En la frase **“Una labor gigante”** (línea 33), las palabras de género idénticas a la subrayada son:
- Costumbre/nariz.
 - Garaje/sangre.
 - Paisaje/muchedumbre.
 - Dolor/leche.
 - Vértigo/legumbre.
40. **“El partido inaugural”** (línea 13). En relación a la lengua portuguesa, la expresión **“el partido”** es una:
- Heterosemántica.
 - Heterotónica.
 - Heterogénica.
 - Homónima.
 - Ambigua.

ANEXO A-3 (Prova universidade A – 2007.1/P3)

ESPAÑOL**La naturaleza**

- Bueno, si en la Tierra seguimos amenazando la naturaleza, cualquier día tendremos un planeta tan parecido con Marte que será inhabitable. Estoy exagerando un poco. Pero ese no sería ninguna broma – dice Manolo.

- Pensad también que el agua, o mejor dicho, la falta de agua, es uno de los motivos principales de que haya hambre en el mundo – añade Juan.

- Sí, pero nosotros no podemos hacer nada para cambiar esos problemas – dice Raúl.

- Muchas veces no queremos destruir la naturaleza, pero lo hacemos sin darnos cuenta. Por ejemplo, desperdiciamos agua en nuestra vida diaria, y se trata de un recurso escaso, aunque en nuestro país no tengamos de momento problemas serios de abastecimiento – explica Juan.

- Podemos dejar de consumir en exceso, no desperdiciar... - dice Carmen.

- Eso es – dice Manolo. – Los vertidos contaminantes en un río o en el mar se deben, en origen, al exceso de residuos. Y la escasez de agua muchas veces se debe a la sobreexplotación, y no sólo a que llueva poco.

Si somos menos consumistas, o procuramos consumir productos con envases reciclables, habrá menos residuos contaminantes. En eso consiste en gran medida ser ecológico.

La conversación hace que el viaje de vuelta parezca más corto. Pero, tras varias horas de caminata, todos se sienten cansados. Cuando llegan al campamento ya está atardeciendo. Primero se reparten en sus tiendas para descansar un rato, y más tarde se juntan todos para cenar, bien abrigados porque empieza a hacer frío.

Ana Isabel Briones

21. El texto nos permite concluir:
- No tiene solución para el problema del agua.
 - Es semejante la configuración de Marte y de la Tierra.
 - Pequeños cambios y medidas en la relación al uso y consumo del agua puede ayudar en la solución de esta problemática tan grave.
 - La cuestión del agua es responsabilidad única de iniciativas gubernamentales.
 - La distribución del agua es el problema mas grave.
22. Señale la opción que va de encuentro al texto:
- Necesario es discutir y hacer cambios en relación al agua.
 - La problemática del agua es relevante y exige grandes cambios.
 - La falta de agua provoca también el hambre.
 - La sociedad consumista agrava el problema de agua.
 - El problema principal del agua es la falta de lluvias.
23. El vocablo "añade"(párrafo 2º.) es:
- Sustantivo propio.
 - Verbo.
 - Conjunción.
 - Adjetivo.
 - Locución advérbial.
24. Según el texto es correcto afirmar:
- El hambre no tiene relación con el agua.
 - La problemática del agua no es verdadera.
 - No es posible la muerte de los ríos.
 - Ni siempre la destrucción de la naturaleza es consciente.
 - No se puede hacer nada para detener el problema del agua
25. "La conversación hace...", la expresión "conversación" se acentúa porque es:
- Aguda acabada en consonante "n".
 - Esdrújula.
 - Grave acabada en consonante "n"/
 - Aguda terminada en vocal.
 - Sobresdrújula.
26. La palabra "rato" (último párrafo) puede ser sustituida por:
- Sueño.
 - Reposo.
 - Ocasión.
 - Momento.
 - Roedor.
27. "El agua en relación a la lengua portuguesa se clasifica como:
- Heterotónica.
 - Heterográfica.
 - Heterosemántica.
 - Homónima.
 - Heterogénica.
28. El plural correcto de raíz - es:
- Raizes.
 - Raices.
 - Raíses.
 - Rayces.
 - Rayses.
29. "Los vertidos contaminantes" (párrafo 6º) significa:
- Bacterias presentes en las aguas sucias.
 - Sustancias colocadas en el agua para hacer la purificación.
 - Elementos naturales del agua de río e del mar.
 - Todo cuanto de sustancias perjudiciales que son echados en los aguas..
 - Colorantes artificiales.
30. La forma verbal "pensad" se encuentra en el modo:
- Potencial.
 - Indicativo.
 - Imperativo.
 - Subjuntivo.
 - Infinitivo.
31. Los vocablos "sólo" y "llueva" (párrafo 6º) son respectivamente:
- Verbo y adjetivo.
 - Verbo y sustantivo.
 - Adverbio y sustantivo.
 - Adverbio y verbo.
 - Sustantivo y adjetivo.
32. "El viaje de vuelta parezca más corto". Las expresiones subrayadas son:

- A) Artículo masculino y verbo.
 B) Artículo neutro y adverbio.
 C) Proposición de género y verbo.
 D) Pronombre y adjetivo.
 E) Pronombre neutro y verbo.
33. El verbo “hacer” usado en el texto, tiene en el presente del indicativo la siguiente conjugación:
 A) Hazo, haz, hacemos, hacéis, hacen.
 B) Hago, haz, hacemos, hacéis, hazem.
 C) Hago, haces, hace, hacemos, hacéis, hacen.
 D) Hago, hages, hage, hacemos, hagéis, hagen.
 E) Hago, haz, hacemos, hacéis, hacen.
34. El problema de los residuos contaminantes en el agua:
 A) Son resultados de procesos normales.
 B) Se debe a diversos factores.
 C) No tiene ninguna importancia.
 D) Es fruto de la lluvia escasa.
 E) Son asimilados por el agua del mar.
35. Los artículos están correctamente empleados:
 A) La mar; el paisaje.
 B) La viaje; el agua.
 C) El agua; la árbol.
 D) La sangre; la agua..
 E) El costumbre; la multitud.
36. La palabra “ninguna” (párrafo 1º) es:
 A) Pronombre posesivo.
 B) Pronombre demostrativo.
 C) Pronombre indefinido.
 D) Pronombre relativo.
 E) Locución pronominal.
37. Señale la única alternativa correcta:
 A) El texto es de tipo científico.
 B) El texto es de poesía sobre la naturaleza.
 C) El texto es periodístico.
 D) El texto es un relato académico sobre el agua.
 E) El texto es una narración dialogal sobre el agua.
38. Las palabras correctamente acentuadas son:
 A) Água; lámpara.
 B) Solución; economía.
 C) Río; día.
 D) Oxígeno; límite.
 E) Policía; frío.
39. “Seguimos amenazando la naturaleza”, se refiere a:
 A) Todas las personas de la sociedad.
 B) Solamente a los niños y niñas del texto.
 C) A los industriales que ensucian el agua del planeta.
 D) A los que echan residuos en los aguas.
 E) Algunas personas sin sensibilidad ecológica.
40. La expresión “pero” (último párrafo) introduce una idea:
 A) Idéntica a la anterior.
 B) Sin ningún sentido.
 C) Fuera de propósito.
 D) Contrapuesta a la anterior.
 E) Idéntica a la posterior.

ESPAÑOL

Mi diario

Hoy no ha sido un buen día. Por la mañana me levanté de buen humor. Desayuné y estudié para prepara el examen de Matemáticas. Hice muchos problemas y repasé todo el programa de la signatura. A las 12 me llamó Sofia. De repente todo cambió. La alegría y el buen humor se convirtieron en tristeza y rabia: Luis, mi novio, estaba con otra amiga mía, con Marta. ¿Cómo era posible? Luis no tenía ningún examen, no tenía nada que preparar. Entonces, ¿qué hacía con Marta? Ayer, Luis no estaba en casa; no contestaba al teléfono. Y Marta tampoco estaba en casa. Quizás también estaban juntos. ¡No era posible! “Luis me está engañando”, pensé. “Y me engañaba con mi mejor amiga”. Cogi el teléfono y llamé a Marta.

- “Hola, Marta. Quería hablar con Luis. Es urgente. ¿Está ahí, en tu casa?”. Lo dije todo de prisa, sin pensar mucho.

- “Hola, Ana”, me contestó. Estaba nerviosa. Su voz temblaba. “Pues sí. Luis está aquí. Bueno, también ha dormido aquí, en mi casa”.

- ¿Cómo?”, le contesté con rabia.

- “Sí, ha dormido aquí. Bueno mañana te lo cuento todo. No es lo que tú piensas... es que tiene un gran problema en casa. Ha reñido con sus padres y...”

O sea, que Luis tenía un problema y no me llamaba a mí, no venía a mi casa; iba a casa de otra chica... ¿Era esto amor? No, Luis no me amaba.

15 de febrero, 1993.

Ana

21. El texto no nos permite concluir:

- A) Ana era la novia de Luis.
- B) Marta era la novia de Luis.
- C) Ana comprendía ahora que su novio no le amaba.
- D) Marta todavía era amiga de Ana.
- E) Luis tenía algún problema y no compartía con Ana.

22. Lo que Ana concluye de Luis:

- A) Qué tenía un grave problema y le escondía.
- B) Luis se encontraba enfermo y sufría mucho.
- C) Marta era la principal amiga de su novio.
- D) Él no le amaba en verdad.
- E) Luis necesitaba de otra oportunidad.

23. El vocablo “reñido” (penúltimo párrafo) puede ser cambiado por:

- A) Huido.
- B) Abandonado.
- C) Peleado.
- D) Contestado.
- E) Llorado.

24. Leyendo el texto se puede afirmar:
- A) Ana escribe una carta de ruptura a Luis.
 - B) La carta de Ana es para Marta.
 - C) Ana no espera la respuesta de su novio y se aleja de él.
 - D) Marta no desea hablar más con Ana.
 - E) Ana registra en un diario sus sentimientos.
25. “Mañana te lo cuento todo”. Del vocablo subrayado se puede decir:
- A) Es una palabra esdrújula.
 - B) Es sustantivo propio.
 - C) No se acentúa.
 - D) Es Aguda terminada en vocal.
 - E) Es un vocablo con irregularidad propia.
26. La palabra “nadie” presente en el texto corresponde al portugués:
- A) Ninguém.
 - B) Nada.
 - C) De modo algum.
 - D) Falta.
 - E) Nunca.
27. El plural correcto de “examen” es:
- A) Exames.
 - B) Examenis.
 - C) Examens.
 - D) Exámenes.
 - E) Exámenesis.
28. La expresión “desayuné” es lo mismo que:
- A) Despresé.
 - B) He tomado el café de mañana.
 - C) He despreocupado.
 - D) Desanimé.
 - E) Arreglé los cabellos.
29. “Hice muchos problemas”. Significa:
- A) Tener habido diversos problemas.
 - B) He dicho o hablado de sus problemas.
 - C) Haber suportado dificultades.
 - D) He previsto muchos problemas.
 - E) Haber hecho varias cuestiones.
30. La forma verbal “dije” se encuentra en el modo:
- A) Indicativo.
 - B) Infinitivo.
 - C) Subjuntivo.
 - D) Imperativo.

E) Potencial.

31. De las palabras abajo, la única que no indica acción es:

- A) Iba.
- B) Ahí.
- C) Reñido.
- D) Llamaba.
- E) Contesté.

32. Las palabras “cogi” y “sus” en el texto son respectivamente:

- A) Sustantivo y pronombre.
- B) Verbo y sustantivo.
- C) Verbo y pronombre.
- D) Adverbio y pronombre.
- E) Adjetivo y conjunción.

33. “Iba a casa de otra chica”. La expresión subrayada tiene el sentido de:

- A) Mujer sin juicio.
- B) Persona femenina infantil.
- C) Muchacha que roba el novio de otra.
- D) Depreciación entre mujeres.
- E) Muchacha joven.

34. Señale donde las conjunciones están correctas:

- A) Padre y hijo.
- B) Hija e madre.
- C) Plata u oro.
- D) Ana e Luis.
- E) Alegría u tristeza.

35. La alternativa más coherente con el sentido del texto es:

- A) El contexto de los hechos narrados se dan próximo de la Navidad.
- B) Ana sufre porque no tiene ayuda de su novio para las cuestiones de matemáticas.
- C) Todo se pasa en el verano.
- D) Marta viaja en compañía de Luis.
- E) El acontecimiento registrado se pasa al inicio del año.

36. La forma correspondiente a “ha dormido” es:

- A) Durmieran.
- B) Durmió.
- C) Dormirá.
- D) Dormía.
- E) Durmiese.

37. “No es lo que tu piensas”; lo es:

- A) Artículo determinante.
- B) Es un elemento para la eufonía.
- C) Conjunción.
- D) Artículo neutro.

E) Artículo indeterminado.

38. En las opciones abajo, señala la que no corresponde a los sentimientos de Ana:

- A) Ella decidiera luchar siempre por su novio.
- B) Ana manifiesta rabia y decepción.
- C) Ella tenía inicialmente un buen humor.
- D) Ana busca saber la verdad, aun venga a sufrir.
- E) Ana concluye que a su novio le falta amor.

39. “Mañana te lo cuento”. El vocablo cuento es:

- A) Sustantivo común.
- B) Adjetivo.
- C) Verbo.
- D) Preposición.
- E) Conjunción afirmativa.

40. La expresión “su voz temblaba”; en el texto introduce una idea:

- A) De prisa.
- B) De nostalgia.
- C) De miedo.
- D) De gran dolor.
- E) De nerviosismo.

ESPAÑOL

Texto I:

La 'Crucifixión' según Lorca

El largo viaje del manuscrito de uno de los poemas más queridos por su autor, e incluido en 'Poeta en Nueva York', finaliza en una sala de subastas

El día en que Federico García Lorca emborrionó un papel con los versos de *Crucifixión*, supo que le habían alumbrado todas las musas. Fue en Nueva York, abrumado por las "vacas con tetas llenas de perdigones" y por "temblorosos ríos de polilla", oliéndose quizás con esas imágenes el cataclismo del *crack* del 29, que se produjo tan sólo seis días después de fecharlo, el 24 de octubre. Esa única copia se la regaló a su amigo Miguel Benítez y no volvió a recuperarla. Mañana se subasta en el Sotheby's de Londres a un precio inicial que oscila entre 20.000 y 30.000 libras (27.793 y 41.689 euros). La Fundación García Lorca y el Ministerio de Cultura pujarán.

La historia de *Crucifixión* es la historia de una pérdida nada deseada. Como no apareció hasta después de su muerte, los expertos no sabían bien dónde encajaba dentro de *Poeta en Nueva York*. Lorca lo deja muy claro en el manuscrito que le entrega a José Bergamín pocos días antes de morir y que también fue un misterio para los estudiosos durante años porque el propio Bergamín no quiso entrar en polémicas.

En la copia del borrador que el poeta dejó sobre la mesa de su amigo editor, la indicación es muy clara. Lo incluye en la parte VII, titulada *Vuelta a la ciudad*, en la que anota: "*Crucifixión* y hay que pedir el original a D. Miguel Benítez".

Él mismo se lo reclamó antes, con dos cartas que también se subastan. En ellas resaltaba la importancia del poema: "Queridísimo Miguel. Estoy poniendo a máquina mi libro de Nueva York para darlo a la prensa el próximo mes de octubre; te ruego encarecidamente me mandes a vuelta de correo el poema *Crucifixión* puesto que tú eres el único que lo tienes y yo me quedé sin copia. Desde luego irá en el libro dedicado a ti. Por primera vez en mi vida dicto una carta que está escrita por mi secretario. Miguel, ten la bondad de ser bueno y mandarme ese poema, porque es de los mejores que llevará el libro".

No hubo respuesta, ni a esta ni a la carta posterior. Después del asesinato de Federico, el 18 de agosto de 1936, nadie supo más. Las primeras ediciones de *Poeta en Nueva York* en 1940 no lo incluyen. Ni la de Norton, en Estados Unidos, ni la de Séneca, en México. Es en 1950 cuando el poeta Agustín Millares lo publica junto a las dos cartas en la revista *Planas de poesía*.

A partir de entonces, la familia Millares se hace cargo del manuscrito que hoy sale a subasta. Según los propietarios, herederos de Agustín Millares, han decidido dar el paso porque su estado de conservación (plural) "corría riesgos". También aseguran que previamente se pusieron en contacto con la Fundación García Lorca y con la Biblioteca Nacional por si lo querían, pero que no recibieron respuestas.

Lorca pensaba que *Crucifixión* era fundamental para el libro, y aún con sus bendiciones, el poema se ha visto envuelto en un halo de misterio, muy acorde con todo lo que es *Poeta en Nueva York*. Su aspecto original, con las cuartillas ya carcomidas por el paso del tiempo, le convierten en todo un objeto de deseo para el mundo lorquiano.

(Adaptado de 'El País'. España)

21. Según el contexto, se puede interpretar con la frase "han decidido dar el paso porque su estado de conservación (plural)"corria riesgos"":
- la conservación del manuscrito estaba a cargo de profesionales.
 - no han hecho nada para su conservación.
 - tuvieron la idea de huir con el manuscrito.
 - el estado del manuscrito estaba deplorable.
 - el estado del manuscrito estaba expuesto a algo.
22. De acuerdo con el texto, ¿qué significa el vocablo **expertos**?
- una persona que no tiene experiencia con nada.
 - persona que tiene gran experiencia en una materia.
 - persona insignificante.
 - científico muy listo en muchas áreas del conocimiento.
 - una persona no capacitada.
23. Según el texto, identifique el análisis correcto:
- aún – adverbio.
 - nadie – preposición.
 - su – posesivo variable en género.
 - sólo – adjetivo.
 - más – pronombre.
24. De acuerdo con el texto, Lorca quería la copia del manuscrito porque:
- no le gustaba del texto.
 - quería publicarlo en un libro.
 - estaba interesado en venderlo.
 - quería regalar el manuscrito a su madre.
 - era su peor poesía y quería destruirla.
25. Marque la opción en la cual el vocablo "quizás" presente la clasificación correcta:
- adverbio de modo.
 - conjunción explicativa.
 - adverbio de duda.
 - preposición.
 - adverbio de tiempo.
26. Los vocablos conservación, pérdida y subasta, destacados en negritos, en el texto, son respectivamente, clasificados según la acentuación gráfica:
- esdrújula, aguda, sobresdrújula.
 - sobresdrújula, esdrújula, aguda.
 - grave, aguda, sobresdrújula.
 - aguda, esdrújula, grave.
 - aguda, esdrújula, aguda.
27. Los vocablos "ediciones" y "propietarios" son respectivamente formas plurales de:
- edicione y propietario.
 - edición y propietario.
 - edición y propietario.
 - edição y propietario.
 - edición y propietario.
28. Identifique con una "V" las afirmaciones correctas y con una "F" las afirmaciones falsas:
- () La frase "...Federico García Lorca emborrónó un papel... Es voz de un verbo conjugado en ejemplo de verbo en pretérito imperfecto.
- () En "...supo que le habían alumbrado...", el vocablo subrayado es un pronombre complemento directo.
- () El término "aún" en "...y aún con sus bendiciones..." puede sustituirse por todavía.
- () "después" recibe acento obligatorio pues es una aguda acabada en s.
- () En la frase: El Rómulo es mi nuevo amor. El uso del artículo definido no está correcto.
- La secuencia correcta de arriba abajo es:
- F, F, V, F, V
 - V, V, V, F, F
 - F, F, V, V, V
 - V, F, V, F, V
 - V, V, F, F, V
29. Señale la alternativa que presenta correctamente la acentuación:
- "El amor es como **fuégo**".
 - "puedes llegar, **lléjos**".
 - "me encantaría, robar tu **corazon**".
 - "**sólo** amé una vez en la vida".
 - Flávio en un chico muy listo.
30. Apunte la voz del pretérito pluscuamperfecto:
- había amado.
 - preguntó.
 - ha roto.
 - compraría.
 - contestaron.

Texto II

México prepara conmemoración por aniversarios de Frida Kahlo y Diego Rivera

MEXICO, Ene 4 (AFP) - México prepara para este 2007 diversos eventos artísticos y culturales para recordar el centenario del nacimiento de la pintora Frida Kahlo y los cincuenta años de la muerte de su esposo, el muralista Diego Rivera.

La cotizada artista mexicana, quien "nunca reconoció haber nacido en 1907, sino que insistía en quitarse la edad" y ubicar su onomástico en 1910, según dijo a la AFP su biógrafa, la crítica de arte Raquel Tibol, será recordada con varias exposiciones y la publicación de libros sobre su vida y obra.

Entre las exhibiciones plásticas destaca "Diego y Frida, entre el carbón y el deseo", que en noviembre presentará al público dibujos de los dos pintores mexicanos, "algo que en el caso de Frida es muy difícil encontrar", explicó Juan Coronel, curador de esa muestra y nieto de Diego Rivera (1886-1957).

A su vez, el Museo Dolores Olmedo, que posee una de las colecciones más importantes de la obra de Kahlo (1907-1954), y la Casa-Museo de la pintora, ambos al sur de la capital mexicana, organizarán actos especiales para recordar, el 6 de julio, los cien años del nacimiento de la artista, mientras que el Museo de Arte Moderno editará un libro sobre su obra.

De manera independiente a la conmemoración oficial, la periodista y crítica de arte Raquel Tibol presentará en breve la cuarta edición del libro "Escrituras" (Plaza y Janés), volumen publicado en 2004 con 250 textos de Kahlo que en este año ya suman alrededor de 300.

"La verdadera biografía de Frida se deduce de sus escrituras, (...) son alrededor de 300 textos, hay cosas nuevas, textos que estaban incompletos y que por fin conseguí, ha sido una búsqueda muy minuciosa" de lo que escribió la pintora, detalló Raquel Tibol.

De las "Escrituras" de Frida Kahlo, agrega, "salen dos vertientes: la de la escritora y la de la autobiografía", pues la artista asimila en sus textos el lenguaje popular y crea "un estilo elaborado" que debe ser considerado como parte de "lo mejor de la literatura mexicana confesional del siglo XX".

En decenas de notas que han sido recopiladas durante años por Raquel Tibol, la famosa pintora "le da voz a una serie de situaciones, como lo del amor a (León) Trotsky" o su bisexualidad, argumenta la crítica de arte, de 83 años, quien vivió varios meses con Kahlo poco antes de que ésta muriera.

Sobre el aniversario luctuoso de Diego Rivera, quien se casó dos veces con Frida Kahlo, su nieto, Juan Coronel, también supervisará una exposición de los bocetos del muralista y otras dos muestras que reúnen escritos inéditos de Rivera acerca de su trabajo y sus influencias pictóricas.

Adicionalmente, Coronel publicará el próximo verano un libro que reúne un exhaustivo análisis de la obra mural de Diego Rivera.

El pintor mexicano, que murió el 24 de noviembre de 1957, creó durante más de cincuenta años unas 6.000 obras de caballete y alrededor de medio centenar de murales.

En contraste, con una metodología y estilo diferente al de su esposo, Frida Kahlo fue autora de poco más de 200 lienzos, la mayoría autorretratos de pequeño formato, de acuerdo con Raquel Tibol.

En mayo de 2006, el cuadro "Raíces" de Kahlo fue rematado por 5,6 millones de dólares en una subasta en Nueva York, convirtiéndose en el más caro del arte latinoamericano.

31. Según el contexto, la pintora mexicana Frida Kahlo:
- murio a los 55 años.
 - nació en 1915.
 - murió en 1930.
 - ocultaba su verdadera edad.
 - nació en 1905.
32. Según el texto, para la celebración del aniversario de nacimiento de Frida está correcto decir que:
- se inaugurará un museo con el nombre de la pintora y de Rivera.
 - se publicará un libro sobre la obra de Frida.
 - se organizará una autobiografía de Diego Rivera.
 - se ha rodado la película 'Frida'.
 - tendrá muchos pintores de todo el mundo.
33. Señale la opción donde el análisis del vocablo subrayado esté correcto:
- El coche es de mi novio → artículo indefinido y posesivo.
 - Tu profesor es muy listo. → conjunción.
 - Mi madre es una gran mujer → sustantivo.
 - Yo sé un poco de tu vida. → verbo regular.
 - Te quiero para mí. → pronombre impersonal.
34. La palabra "cotizada" destacada en negrita puede sustituirse, en el texto, por:
- apreciada.
 - poco valorada.
 - amada.
 - encantada.
 - mejor.
35. En la frase "un estilo elaborado" que debe ser considerado", el que subrayado es:
- preposición.
 - conjunción.
 - sustantivo.
 - pronombre.
 - adverbio.
36. El vocablo sino es un (una):
- verbo.
 - adverbio.
 - adjetivo.
 - conjunción.
 - proposición.
37. ¿En cuál alternativa la tilde es diacrítica?
- explicó.
 - más.
 - casó.
 - también.
 - conmemoración.
38. El acento en las palabras próximo, inéditas y publicación se justifica porque:
- las dos últimas son esdrújulas y la primera es una grave.
 - todas son acentuadas porque hacen parte de la regla de las esdrújulas.
 - las dos primeras son esdrújulas y la última es una grave.
 - las dos primeras son esdrújulas y la última es una aguda.
 - la primera es una esdrújula, la segunda una sobresdrújula y la última es una grave.
39. Entre las opciones abajo, marque la alternativa que contiene el plural correcto:
- luzes, jónens, hombres.
 - leyes, camiones, feroces.
 - lápices, pies, facéis.
 - dificiles, autobuses, madres.
 - trens, papeles, canciones.
40. Identifique la frase correcta:
- La mía madre es una persona muy inteligente.
 - La nuestra tía es un ángel.
 - Mi padre es un hombre responsable y muy competente.
 - Los míos hermanos están estudiando en una buena universidad.
 - Mis amigos siempre llevan los suyos pantalones vaqueros.

ESPAÑHOL**Texto I:****¿Qué impulsa a los jóvenes a la anorexia?**

"Estás demasiado gordo". "Deberías adelgazar". "Haz algo para perder peso". Escuchar comentarios como éstos, sobre todo si **provienen** de la figura paterna, aumenta las posibilidades de que un chico sufra un trastorno alimentario. **En las chicas, sin embargo, tiene más influencia la presión mediática y la promoción de un ideal de belleza poco saludable.**

Estas son las conclusiones de un estudio que indica que los factores de riesgo para desarrollar un problema como la **anorexia** o la **bulimia** varían en función del sexo; es decir no afectan por igual a chicos y a chicas. "Debido a esto, las estrategias de prevención de estos desórdenes tendrían que ser diferenciadas y específicas", explican los autores de este trabajo que se publica en el último número de la revista '*Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*'.

Para llevar a cabo esta investigación, los autores -miembros de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard (EEUU)- analizaron durante aproximadamente siete años a una muestra de 6.916 chicas y 5.618 chicos, que, al inicio del estudio, tenían entre 9 y 15 años.

A través de varios cuestionarios **periódicos**, evaluaron la frecuencia con la que se ponían a régimen, si tomaban como modelo a personas que aparecían en los medios de comunicación o si recibían comentarios negativos sobre su figura por parte de padres, amigos o compañeros. Además, también tuvieron en cuenta si tenían **hábitos relacionados con la bulimia como darse atracones, vomitar o usar laxantes** o si había antecedentes de trastornos alimenticios en su familia.

Durante el seguimiento, un 10% de las chicas y un 3% de los chicos desarrolló alguno de estos últimos comportamientos.

Al estudiar a fondo los datos, los investigadores se dieron cuenta de que "hacer dieta frecuentemente e intentar parecerse a las personas que aparecían en los medios de comunicación eran factores predictivos de hábitos como los atracones en chicas de todas las edades". Por el contrario, en el caso de los chicos, este comportamiento era más habitual entre los chicos que recibían comentarios negativos sobre su peso por parte de su padre.

Además, los autores también comprobaron que tener una madre que sufría o había sufrido un trastorno de la alimentación era un factor de riesgo entre las chicas; si bien **sólo** parecía una influencia significativa entre las adolescentes más jóvenes (menores de 14 años). "Estos hallazgos sugieren que las estrategias de prevención deberían ser diferentes para chicas y chicos y tener en cuenta la edad de los sujetos", señalan los autores de la investigación.

Según explican, los programas para evitar el desarrollo de comportamientos bulímicos en chicas deberían "incorporar actuaciones en los medios y otras iniciativas que ayudaran a que las jóvenes fueran menos susceptibles a las imágenes que perciben y a los comentarios ofensivos de los hombres", mientras que en el caso de los **varones** las estrategias **deberían centrarse en enfoques que les ayuden a no asumir** los comentarios negativos que hagan sus padres sobre su peso.

"Aunque los chicos son menos proclives a desarrollar trastornos de la alimentación que las chicas, los progenitores y especialistas médicos deberían conocer que los comentarios negativos sobre su peso pueden tener consecuencias negativas", enfatizan los investigadores. "Es de suma importancia que tanto padres, como profesores como médico promuevan una forma física saludable sin enfatizar sobremanera la importancia del peso o estigmatizar el sobrepeso juvenil", concluyen.

(<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2008/06/02/nutricion/1212432912.html>. Acceso: 3/06/08)

Cuestiones:

21. A partir de las informaciones que trae el texto, podemos afirmar que:

- a) los comentarios acerca del peso son más frecuentes a los niños
- b) los padres siempre llaman la atención de sus hijos sobre el peso
- c) la posibilidad de tener un trastorno alimentario no es más propenso a las mujeres
- d) los factores que desarrollan un trastorno alimentario son distintos a los géneros
- e) las mujeres tienen más influencia en desarrollar un trastorno alimentario cuando sus padres hacen comentarios negativos

22. Según el contexto, se puede interpretar sobre el asunto presentado que los investigadores:

- a) están de acuerdo que la televisión es un factor predictivo de hábitos como los atracones
- b) afirman que las estrategias de prevención son distintas para los dos sexos
- c) concluyen que los chicos sufren más influencia de la televisión
- d) no aconsejan que los padres hablen con sus hijos sobre el asunto
- e) creen que es dispensable la presencia de los expertos

23. Según las informaciones del texto, señala V si la proposición es verdadera o F si es falsa:

- () la bulimia es una enfermedad hereditaria
- () las chicas quieren parecerse a los artistas y, por eso, tienen problemas con la alimentación
- () tener una madre "bulímica" resulta que los hijos (hombres y mujeres) también puedan ser
- () la edad no tiene importancia a la prevención del trastorno de la alimentación
- () los hombres son muy propensos a la bulimia igual a las mujeres

Señale la alternativa correcta:

- a) F, F, V, V, V
- b) F, V, F, F, F

- c) V, V, V, V, F
- d) F, V, F, V, F
- e) V, V, F, F, V

24. "...relacionados con la bulimia como darse atracones, vomitar o usar laxantes...". A partir de esta frase, es correcto afirma que:

- a) todos los sujetos de la investigación tuvieron estos comportamientos
- b) la bulimia siempre provoca estos síntomas
- c) el "bulímico" nunca desarrolla tales comportamientos
- d) es posible que el "bulímico" desarrolva alguno de los comportamientos mencionados
- e) el verdadero "bulímico" sufre con todos estos comportamientos y otros más

25. Marque la alternativa que explica claramente la expresión darse atracones:

- a) exceso en una actividad cualquiera
- b) comer muy poco
- c) no tener voluntad alguna de comer y beber
- d) exceso de vómitos
- e) exceso de voluntad de ser delgada

26. "En las chicas, sin embargo, tiene más influencia la presión mediática y la promoción de un ideal de belleza poco saludable". En esta frase, la palabra destacada puede ser sustituida por:

- a) por consiguiente
- b) sobre todo
- c) no obstante
- d) a menudo
- e) por lo tanto

27. El vocablo sólo puede ser sustituido por:

- a) precisamente
- b) amplamente
- c) totalmente
- d) solito
- e) solamente

28. En el texto, la palabra "varones" puede ser sustituida, sin comprometer el sentido del texto original de la frase, por:
- varona
 - chica
 - hombre
 - varonil
 - padres
29. El verbo "provenir" (proviene) se traduce por:
- originar
 - preparar
 - desfazer
 - assemelhar
 - pretender
30. En la siguiente frase "...deberían centrarse en enfoques que les ayuden a no asumir..." la palabra destacada está relacionada a:
- estrategias
 - comentarios
 - padres
 - imágenes
 - varones
31. Podemos clasificar las palabras anorexia, bulimia y periódicos en cuanto a la sílaba tónica como:
- aguda, aguda, esdrújula
 - aguda, grave, esdrújula
 - grave, grave, esdrújula
 - grave, aguda, grave
 - aguda, esdrújula, sobresdrújula

Texto II

Medio siglo de 'bossa nova'

Río de Janeiro, 1958. Un ritmo sincopado comienza escucharse en Copacabana e Ipanema. Para los clásicos, parece no tener sentido esa música desentonada acompañada de voces suaves. Para otros, se trata de una revolución de la música brasileña, propia de una generación de músicos prodigiosos.

Se trata del surgimiento de la '*bossa nova*', cuyos protagonistas João Gilberto, Tom Jobim y Vinicius de Moraes sedujeron a toda una legión de jóvenes, con el encanto de un nuevo género que salió de Brasil a conquistar el mundo.

Para conmemorar los 50 años de historia de este género se ha editado por primera vez en español el libro '*Bossa Nova. La historia y las historias*', del periodista brasileño Ruy Castro.

Con una voluntad historicista, Castro ha recopilado la trama que ha seguido este género, aportando datos y hablando con los protagonistas de la época, quienes otorgan un dinamismo absoluto a la obra. El guión narrativo se completa con un mosaico de anécdotas, de historias de amores y desamores y, sobre todo, de música.

La parte gráfica del libro es igual de importante que el texto. Incluye fotografías en blanco y 60 portadas de discos, entre otras ilustraciones.

El resultado final, es una especie de manual de la '*bossa nova*' para los amantes del género y para quienes quieren introducirse a él.

La historia comienza cuando João Gilberto graba '*Chega de saudade*', melodía que demostró que había otra forma de cantar y tocar la guitarra. Pero transcurre la historia entre el 'Sinatra-Farney Fã Clube', los rincones bohemios y las voces de 'Os Garotos da Lua', Luz Carlos Vinhas, Luizinho Eça, Luiz Bonfá, Mariza Gata Mansa y Chico Feitosa, entre otros.

Al tiempo que se cuentan los distintos pasajes, se va retratando todo el crisol cultural y social que rodea a Río de Janeiro, la alegre ciudad carioca.

Marco Sousa, músico y productor brasileño, conoce de cerca la historia del género y sus protagonistas. Ha asegurado que la '*bossa nova*' sólo pudo haber surgido en Río de Janeiro, "en una ciudad y una época con encanto y con ingenuidad que ahora no existe". "La '*bossa nova*' es una música muy verdadera, muy real, por eso sólo se puede interpretar en ese tono".

La primera edición del libro (1990) fue escrita en una época en la que la '*bossa nova*' era algo del pasado, un género que se quería olvidar, por lo que uno de los méritos de Castro fue haberlo relanzado.

(<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/06/04/cultura/1212578972.html>. acceso: 04/06/08-Adaptado)

Cuestiones:

32. Según el texto, el género musical brasileño 'bossa nova' es:
- un ritmo ya conocido por todos desde los años 40
 - todos tienen la misma opinión sobre el género
 - para algunos se trata de un ritmo de gran valía, aprecio
 - un género sin valor musical
 - para todos los músicos brasileños es un ritmo sin sentido
33. El libro que ha sido producido para la conmemoración de los 50 años de 'bossa nova,' está formado de:
- sólo de fotografías y declaraciones de los músicos
 - sólo de letras de canciones y anécdotas
 - canciones más conocidas del género
 - anécdotas, historias de amores y desamores y canciones
 - fotos, cartas y resúmenes de reportajes
34. Para el músico Marco Sousa, la 'bossa nova':
- podría tener surgido en cualquier parte de Brasil
 - sólo en Río de Janeiro por ser una ciudad muy viva
 - principalmente en Río de Janeiro, pero también en otra ciudad
 - es una mezcla de ritmos de varias regiones brasileñas
 - el género es formado de varios músicos de distintos pueblos de Brasil
35. Señale la opción en que contiene la explicación correcta del vocablo crisol:
- lo que tiene lo más característico y suele ponerse como modelo
 - lo mismo que cristal
 - tiene como sinónimo crisolada
 - no es modelo para nada y nadie
 - material hecho de plástico
36. Marque la alternativa correcta en relación a los numerales:
- Más de ciento personas han sido invitadas a la fiesta.
 - Sólo tengo uno cuadro en mi piso.
 - El siglo veinte y uno comenzó con mucha preocupación.
 - Mi primero amor fue en el año dos mil y uno.
 - Tengo dos mujeres muy importantes en mi vida.
37. Marque la opción en la cual el vocablo "sobre todo" presente la clasificación correcta:
- sustantivo
 - adverbio de cantidad
 - adverbio de tiempo
 - locución adverbio
 - conjunción
38. Señale la alternativa que presenta correctamente el uso del género del sustantivo:
- la viaje, el legumbre, el muchedumbre
 - el costumbre, el garaje, el homenaje
 - el dolor, la leche, el árbol
 - la paisaje, la equipo, la computadora
 - la mapa, la sangre, el radio
39. Señale la opción correcta que presenta los tiempos verbales de salió y ha editado:
- pretérito pluscuamperfecto y pretérito indefinido
 - pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto
 - pretérito perfecto y pretérito indefinido
 - pretérito pluscuamperfecto y pretérito perfecto
 - pretérito indefinido y pretérito perfecto
40. Marque la alternativa correcta en relación a la acentuación gráfica:
- ¿Qué te parece si tomamos un café?
 - Mí tía es una persona buenisima.
 - Digame solo la verdad.
 - ¡Tu siempre piensas en mí!
 - Me gustaria que el fuera mí novio.

ANEXO A7 (Prova universidade A – 2009.1/P7)

ESPAÑHOL

Texto I:

El español en los medios de comunicación de EE.UU.: ¿cultura de emigración o cultura étnica?

Las sucesivas oleadas migratorias que han llegado a Estados Unidos a lo largo de los dos últimos siglos han dejado sus lenguas de origen para adoptar el inglés como única lengua de comunicación. El bilingüismo nunca se ha mantenido más allá de la tercera generación. ¿Ocurrirá lo mismo con la emigración hispanohablante? ¿Se afianza la preferencia del inglés frente al español entre los más jóvenes?

Así pudiera entenderse en la medida en que la población hispana deja de configurar un mercado inmigrante para convertirse en un mercado étnico, lo que supondría que la asimilación lingüística de la inmigración hispana sigue las pautas de sus predecesoras y, en consecuencia, que el español retrocede como instrumento de comunicación en sus comunidades.

Los hijos de los inmigrantes hispanos no pueden permanecer al margen del creciente dominio de la lengua que articula las relaciones internacionales. En la medida en que Estados Unidos se consolida como potencia económica, el alcance de su cultura popular aumenta y su vehículo es el inglés.

Sin embargo, los modernos medios de comunicación, la revolución en el transporte de mercancías y personas y, cómo no, Internet, están posibilitando un desarrollo de una lengua foránea en Estados Unidos que ninguna otra oleada de inmigrantes pudo haber soñado ver tan asentada como el español. Aumentan los canales de televisión, las emisoras de radio, los medios escritos... Dado su alcance social, los medios en español están empezando a ocupar un lugar estratégico en los mecanismos políticos y socioeconómicos de distribución de poder. A la vez, esa presencia estratégica exige una definición ideológica que sin duda acaba teniendo influencia sobre lectores, oyentes y telespectadores.

Los medios de comunicación dinamizan el mercado, pero ¿lo hacen hasta el punto de anular el proceso de pérdida de la lengua materna en la comunidad hispana? ¿qué leen los hispanos? ¿cuánto?, ¿por qué?, ¿para qué? Ante la situación lingüística que se presenta ante el hablante de español, ¿resulta necesaria una mayor uniformidad lingüística para hacer frente a la presión del inglés dominante que recibe la lengua española?

Esta situación se constituye como un momento de máximo interés para analizar la situación real de la implantación de los medios de comunicación en español en la sociedad norteamericana y de plantear líneas futuras de expansión intensiva y extensiva.

El centro del Instituto Cervantes en Chicago reunió a finales del año 2002 a profesionales, estudiantes de periodismo y de las diversas especialidades relacionadas con los medios de comunicación, así como a estudiosos de la lengua española y de la cultura hispánica en un simposio cuyo objetivo fue descubrir el modo en que la lengua se utiliza como instrumento de poder y como medio de formación y de transmisión ideológica. El Centro Virtual Cervantes publica en este espacio el contenido de las intervenciones de este simposio, con el fin de que sirvan para abrir un debate en el que se analice la situación del español en los países anglófonos y se dilucide cuál pueda ser el futuro de la lengua española en Estados Unidos.

Centro virtual Cervantes, en 27/10/08

Cuestiones:

21. A partir de las informaciones presentadas en el texto, podemos afirmar que:
- aumenta la necesidad de la enseñanza del español para los norteamericanos
 - así como las otras lenguas, el español no tuvo desarrollo en los Estados Unidos
 - todos los hispanohablantes se olvidan de su lengua materna
 - en EE.UU. el bilingüismo tiene un espacio importante en las escuelas
 - en los medios de comunicación el español se presenta de manera significativa
22. De acuerdo con las informaciones del texto, marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa:
- () los hispanohablantes se quedan apartados del inglés
- () el aumento del inglés es debido a su crecimiento en el mercado económico
- () los jóvenes prefieren la lengua inglesa frente a la lengua española
- Señale la alternativa correcta:
- F, V, F
 - F, F, F
 - V, V, V
 - V, F, F
 - V, F, V
23. En la frase “Las sucesivas oleadas migratorias que han llegado a Estados Unidos...” las palabras subrayadas significan:
- una pequeña cantidad de personas
 - aparición no esperada de una gran cantidad de personas
 - aparición esperada de una exacta cantidad de personas
 - viajes deseados
 - campanas organizadas por los inmigrantes
24. El verbo reunir (“...en Chicago reunió a finales del año...”) está conjugado en:
- pretérito perfecto
 - presente de indicativo
 - pretérito imperfecto
 - pretérito pluscuamperfecto
 - pretérito indefinido
25. En la frase “un desarrollo de una lengua foránea en Estados Unidos...”, el vocablo subrayado es lo mismo que:
- muy fuerte
 - del mismo lugar
 - lengua de gran originalidad
 - de otro lugar
 - sin orígenes
26. El término a la vez puede ser sustituido, con el mismo significado, por:
- a veces
 - al mismo tiempo
 - de vez en cuando
 - de una vez
 - todas las veces

27. Señale la opción donde el análisis del vocablo subrayado esté correcto:
- “Sólo digo que nadie es ahora” → sustantivo
 - “a veces sueña con tu alegría mi melodía”. → pronombre demostrativo y posesivo
 - “me ha dado la risa y me ha dado el llanto”. → conjunción y sustantivo
 - “Tú tienes en tus manos la fuerza del ser”. → pronombre posesivo y demostrativo
 - “Hoy me acordé de ti”. → verbo en pretérito perfecto
28. Señale la alternativa que presenta correctamente el uso del género del sustantivo:
- el sal, la análisis, el viaje, la equipaje
 - la masaje, el legumbre, la muchedumbre, la habitación
 - el agua, la orden, el homenaje, la hospedaje
 - el hospedaje, la sal, el análisis, el origen
 - la habla, el habitación, el guión, el costumbre
29. Podemos clasificar las palabras población, foránea, oleadas y líneas en cuanto a la sílaba tónica como:
- grave, sobresdrújula, aguda, esdrújula
 - aguda, esdrújula, aguda, esdrújula
 - grave, sobresdrújula, grave, esdrújula
 - grave, esdrújula, esdrújula, esdrújula
 - aguda, esdrújula, grave, esdrújula
30. En el texto, la palabra “predecesoras” puede ser sustituida, sin comprometer el sentido del texto original de la frase, por:
- antecesor
 - proceder
 - predecir
 - procesar
 - responsable
31. El vocablo “afianza” tiene como antónimo:
- asegurar
 - afirmar
 - negar
 - consolidar
 - garantizar
32. Apunte la clasificación correcta de las palabras extraídas del texto:
- como → adjetivo
 - pero → conjunción
 - hasta → sustantivo
 - y → adverbio
 - cuyo → preposición
33. El término sin embargo puede ser sustituido, con el mismo significado, por:
- por supuesto
 - no obstante
 - por consiguiente
 - por cierto
 - pero

Texto II:

Guardar el ADN de un fallecido. No es ciencia ficción. Es lo que proyecta la Empresa Mixta de Servicios Funerarios de Madrid (Emsf), según ha confirmado a ABC el director de Servicios, Gabino Abanades Guerrero. Para ello, la citada funeraria está ultimando un acuerdo con un laboratorio. Sería un «banco de ADN» que, según expertos consultados por este periódico, necesitaría un soporte legal muy claro y conciso ya que la ley de Investigación, aprobada en julio de 2007, es muy estricta con respecto a la confidencialidad que aportan los datos del ADN.

El propio Abanades Guerrero comenta que, en efecto, se trata de «una propuesta a petición de los familiares de los muertos» y que, además, «se está buscando una fórmula jurídica adecuada porque el proyecto ha de tener la cobertura legal de un documento que sólo pertenece a la familia».

Gestionar los tejidos

El objetivo del acuerdo que se negocia con el laboratorio sería el de conservar el ADN de los fallecidos. La conservación correría a cargo del laboratorio. El servicio de «guarda» de los tejidos de la persona fallecida lo ofrecería la Empresa Mixta de Servicios Funerarios.

Según explica Abanades, la familia o parientes de los difuntos «que soliciten este servicio de guarda del ADN pagarían una cierta cantidad de dinero, todavía sin cuantificar, a cambio de una pequeña muestra del tejido del ser fallecido. Una parte quedaría en poder del laboratorio y otra la tendría la propia familia».

Llegado el momento, o la necesidad, la familia podría recurrir a esa muestra de tejido «durante un plazo que, en principio, sería de diez años para realizar estudios genéticos que pudieran ser de utilidad». Estudios que, según la Emsf, estarían relacionados, por ejemplo, con la predisposición a ciertas enfermedades hereditarias.

De cualquier forma, Abanades insiste en que el proyecto se estudia con lupa porque se es consciente de que «necesita un soporte legal contundente».

Legislación muy clara

¿Cómo va a dar su permiso para que extraigan parte de su tejido una persona que ha fallecido? Ahí está la pregunta que se hacen los especialistas. Podría quedar legalmente escrito que esa era la voluntad del difunto, que le podrían extraer tejidos y guardarlos en un «banco de ADN» tras su fallecimiento. Aun así, tendría que encajar en la legislación vigente.

Antonio López Farré, jefe de la Unidad de Investigación Cardiovascular del Hospital Clínico de Madrid, tiene claro que «el laboratorio tiene que explicar qué objetivos persigue».

Escasa relevancia científica

López Farré hace hincapié en la confidencialidad que rodea a las pruebas de ADN. «Yo no discuto ese proyecto del “banco” pero sí considero que, en estos momentos, sólo se podría utilizar para estudios de población “anonimizados”. Es decir, con la máxima confidencialidad de a quien o quienes pertenecen los datos del ADN. Servirían para la estadística, no tanto como avance científico, a día de hoy».

«También podría ser válido, por ejemplo, para lo relacionado con los polimorfismos, es decir, esos cambios en la secuencia del ADN, que muchas veces no es patológico, pero que sí convendría conocer. Y, si me apuran, podría ser útil además para conocer si hay mejor o peor respuesta farmacológica por parte de un determinado grupo de pacientes sometidos a un fármaco».

(Texto de María Isabel Serrano, adaptado de www.abc.es, 2008.)

Cuestiones:

34. Según el contexto, podemos afirmar sobre el texto que:

- a) la protección del ADN es una práctica en España
- b) es un proyecto que ha empezado en Europa

- c) todos los médicos están de acuerdo con el proyecto
- d) el proyecto surgió después de la solicitud de los parientes fallecidos
- e) el servicio de guardia del ADN será ofrecido por los hospitales españoles

35. Podemos afirmar que una muestra del tejido del muerto se quedaría con:

- a) la justicia, los médicos y la familia
- b) la familia, el laboratorio y el hospital
- c) la familia y con el laboratorio responsable
- d) el hospital, el laboratorio y la justicia
- e) la justicia y el laboratorio

36. El pronombre "**ello**" destacado en negrita se refiere, en el texto:

- a) a la conservación del ADN de un muerto
- b) a la empresa Mixta de Servicios Funerarios de Madrid (Emsf)
- c) al director del periódico español ABC
- d) a los laboratorios responsables por el proyecto
- e) a los expertos en ADN

37. A comentar que el proyecto se estudia con lupa, el autor quiere decir que:

- a) los médicos que trabajan en el proyecto no son expertos
- b) se usa gafas y lupa para el desarrollo del proyecto
- c) se hace de manera detenida y consciente
- d) se hace de manera un poco minuciosa
- e) los profesionales del proyecto no tienen experiencia en el tema

38. Apunte la afirmación correcta en cuanto la locución "hacer hincapié":

- a) olvidarse de las obligaciones
- b) hablar sólo una vez su opinión
- c) un poco irresponsable
- d) bastante irresponsable
- e) insistir en algo

39. Los vocablos además y es decir, son respectivamente:

- a) adverbio y sustantivo
- b) sustantivo y adverbio
- c) locución y adverbio
- d) adverbio y locución
- e) adverbio y sustantivo

40. Entre las opciones abajo, marque la alternativa que contiene el plural correcto:

- a) poblaciones, útiles, voces, corazones
- b) canciones, conversaciones, facultades, fáciles
- c) poblaciones, ingléses, inclusiones, vinculaciones
- d) delegaciones, declaraciones, historias, galégos
- e) madrileños, japoneses, chilenos, iraníes

ANEXO A8 (Prova universidade A – 2009.2/P8)

ESPAÑOL**Texto I:**

Los chicos tienen un conocimiento instrumental, saben cómo manejar las herramientas y soportes, y ahí **sí** los chicos llevan ventaja. Pero este aspecto debe interesarnos menos que las capacidades reflexivas y críticas de los chicos.

Internet ha entrado en la familia con una imagen muy superior a la que tuvo la televisión en su momento. Las relaciones familiares son diferentes porque la relación con Internet es diferente. Internet es el medio **más** solitario que hay en una casa, porque el chico navega solo. Puede ver la tele, escuchar música y mirar DVDs acompañado, **pero** la experiencia de navegación la hace solo. La principal función, el chat, es social, pero el uso que hacen es individual. Y eso también excluyó de alguna manera al adulto. Son una **generación** multimedia. Han nacido con una gama de tecnología y medios que no tenían sus padres. **Por empezar viven en una cultura visual, de pantallas**, para la cual la escuela no está preparada. Saber cómo usan los chicos éstas tecnologías es el primer paso para que esta escuela y estos docentes puedan acercarse a las nuevas generaciones.

Una encuesta que hicimos en 2006 refleja que entonces el uso de iPods y mp3 sólo alcanzaba al 2 por ciento de los alumnos. **Ni siquiera** lo pusimos en las conclusiones, porque era un índice muy bajo. Eso mismo, dos años después, me va a dar un resultado totalmente diferente. Todo es tan **cambiante**, tan dinámico: no había nadie en 2006 que nos hablara de Myspace o Youtube.

La tecnología representa para los chicos nuevas formas de vida social. Para ellos **chatear** es como para los adultos de hoy hablar por teléfono o encontrarse a tomar un café. Me parezca bien o no, **los chicos usan las redes sociales y el chat para arreglar una salida**, tienen el msn conectado todo el tiempo; sus **vínculos** son diferentes a partir de su relación con Internet. No hay que alertarse ni alarmarse, tenemos que tratar de entender estas nuevas vías de socialización. Los chicos no son más o menos autistas a causa de Internet. Incluso, están más comunicados que antes. El principal uso de Internet es social, comunicativo y lo chicos dialogan, chatean, postean comentarios en blogs, participan. La tecnología es un soporte para nuevas formas de sociabilidad juvenil.

Yo quiero que los chicos produzcan y me preocupa menos la calidad. No **sólo** nos interesa que sean buenos receptores y que aprendan a leer un diario, un libro o a mirar un programa de tele, **sino** también nos importa que produzcan su propio contenido, ya sea una revista escolar, un blog o un corto para cine y televisión. No me importa la calidad, pero sí el contenido. Me gusta que sean productores culturales pero esos contenidos deben ser auténticos, se deben ver reflejados en ellos.

(Texto adaptado de www.clarin.com, 2008.)

Cuestiones:**21. El texto transcrito se refiere:**

- a) los cuidados necesarios que los padres deben tener con Internet en casa
- b) la importancia de Internet para la vida social de los chicos
- c) a las nuevas metodologías aplicadas en la escuela con el uso de Internet
- d) a los tipos de tecnologías de la actualidad
- e) a los malos usos de la Internet en casa

22. De acuerdo con la narración del texto, es correcto afirmar que:

- a) las relaciones familiares han dejado de existir con el surgimiento de Internet
- b) los chicos siempre navegan con alguien
- c) los adultos son una generación multimedia
- d) los chicos navegan sin la ayuda de nadie
- e) los alumnos utilizan la Internet en las clases de lenguas

23. Según las informaciones presentadas en el texto, se puede afirmar que:

- a) con Internet las vías de socialización han cambiado mucho
- b) chatear no es lo mismo que hablar por teléfono
- c) todas las escuelas ya usan las nuevas tecnologías en sus clases
- d) el uso y la función del Chat es social
- e) las costumbres culturales han cambiado muchísimo con la Internet

24. Sobre la encuesta mencionada en el presente texto, es correcto afirmar que:

- a) todos los jóvenes conocían las nuevas tecnologías

- b) dos años después, la encuesta ha obtenido el mismo resultado
- c) en 2006, los entrevistados conocían Myspace o Youtube
- d) sólo en 2008, la encuesta muestra el uso de Myspace y Youtube entre los entrevistados
- e) los jóvenes no conocían las nuevas tecnologías

25. En la frase "los chicos usan las redes sociales y el chat para arreglar una salida", la parte subrayada de la frase significa lo mismo que:

- a) dejar de salir con sus compañeros de trabajo
- b) encontrar sus amigos en la salida
- c) desmarcar la salida
- d) cambiar la salida
- e) marcar la salida con los amigos

26. El término subrayado "cambiante" puede ser sustituido, con el mismo significado, por:

- a) distintos aspectos
- b) caminante
- c) caminata
- d) aspectos semejantes
- e) cambio

27. De acuerdo con las informaciones del texto, marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa en cuanto a la acentuación gráfica **CORRECTA de las siguientes palabras:**

- () gárgola, páncreas, demérito, demasia
- () demás, petroleo, pétalo, rustico
- () vestuário, adiós, sábio, así

- a) V, F, F
- b) V, F, V

- c) F, F, V
- d) F, V, F
- e) V, V, V

28. Apunte la opción gramatical correcta extraída del texto:

- a) más – adverbio
- b) pero – verbo
- c) ni siquiera – adjetivo
- d) sólo – adjetivo
- e) sino – sustantivo

29. En la frase “Por empezar viven en una cultura visual, de pantallas,...”, el vocablo subrayado es lo mismo que:

- a) cine
- b) teatro
- c) telón
- d) gafas
- e) anteojos

30. El vocablo “chatear” tiene como significación:

- a) hablar al teléfono
- b) comunicarse por Internet
- c) escribir una carta
- d) salir de copas con los amigos
- e) encuentro de trabajo

31. El acento en las palabras sí, generación y vínculos se justifica porque:

- a) todas son siempre acentuadas porque son ejemplos de agudas
- b) la primera es ejemplo de tilde diacrítica y las otras dos son graves
- c) la primera es tilde diacrítica, la segunda es una aguda y la tercera esdrújula

- d) las dos primeras son agudas y la tercera es una sobresdrújula
- e) todas son siempre acentuadas porque son graves

Texto II:

La Fundación Baccigalupo avanza en su desafío de integrar

"Nunca voy a olvidarme de este día. Los quiero mucho a todos". Con esas simples frases, Juan Antonio resumió el sentimiento que atravesó a los 60 chicos con discapacidad intelectual que, **como él, participaron en el CENARD** del Primer Torneo Nacional de Tenis "El desafío de integrar superando las distancias", de la Fundación Baccigalupo, que cuenta con el apoyo de la Secretaría de Deporte de la Nación.

Cecilia Baccigalupo, tricampeona mundial de padel, docente especializada en deporte para personas con discapacidad y presidenta de la Fundación, aseguró a deportes.gov.ar: "Hoy fueron superadas todas las expectativas que teníamos, **lo que nos hace sentir** una emoción muy profunda. Queremos agradecerles muy especialmente a todos los que se van sumando a nuestro proyecto. Este torneo fue el cierre de un año de logros, de creación de nuevas oportunidades de desarrollo y motivación para muchos chicos y jóvenes con capacidades diferentes".

El torneo se dividió en tres categorías: principiantes, intermedio y avanzado, cada uno con el reglamento adaptado según el nivel de juego. **Además** de los de Buenos Aires, hubo chicos de las sedes que la Fundación tiene en Mar del Plata, Río Gallegos y Catrillo, La Pampa, quienes se alojaron en el hotel del CENARD. "Es una alegría poder sumar otras ciudades del país y que los alumnos puedan viajar hasta Buenos Aires para participar, divertirse y vivir la magia de jugar con amigos", agregó Baccigalupo.

En tanto que el Subsecretario de Planeamiento y Gestión Deportiva, Marcelo Chames, destacó: "A todos los que trabajamos en la Secretaría de Deporte de la Nación nos hace muy felices que puedan venir a disfrutar de una jornada como ésta en el CENARD. **Tuve la oportunidad de ver** lo contentos que estaban mientras jugaban, por eso quiero felicitar a los profesores por la dedicación y a los padres por haberlos traído"

La Fundación Baccigalupo es una organización sin fines de lucro que, desde hace 10 años, trabaja para que todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual mejoren su calidad de vida a través de la práctica del deporte.

Actualmente sostiene siete escuelas deportivas en las cuales más de 200 alumnos practican padel, hockey, tenis, fútbol, básquet, iniciación deportiva y running. Además, lleva a cabo giras por el interior del país y por España y dicta cursos de capacitación para profesores sobre discapacidad y trabajo en equipo.

Texto adaptado de www.clarin.com, 2008.)

Cuestiones:

32. Conforme el texto, es correcto afirmar que:

- a) el proyecto sirve sólo para los grandes profesionales
- b) los jóvenes con capacidades distintas no son motivados a participar del proyecto
- c) el deporte no ha tenido buenos resultados para los chicos del proyecto
- d) sólo dos ciudades participaron del torneo
- e) la importancia del deporte para personas con capacidades distintas

33. "Tuve la oportunidad de ver..." El verbo Tener, que en la frase destacada se emplea en pretérito indefinido, conjugado en pretérito pluscuamperfecto se escribe:

- a) tuvimos
- b) había tenido
- c) he tenido
- d) tendrá
- e) tendría

34. En el texto, la palabra "logros" puede ser sustituida, sin comprometer el sentido original de la frase, por:

- a) lomo
- b) suceso
- c) éxito
- d) loísta
- e) loto

35. Ubique la afirmación correcta acerca de él ("como él, participaron en el...")

- a) Su acento se justifica porque es un artículo indefinido

- b) Lleva acento porque es ejemplo de aguda acabada en consonante
- c) Se acentúa porque es un artículo definido
- d) La tilde se justifica porque es un vocablo grave acabado en consonante
- e) es ejemplo de acento diacrítico

36. En la frase "...lo que nos hace sentir..." la partícula lo ejerce la función de:

- a) artículo neutro
- b) pronombre
- c) artículo definido masculino
- d) artículo indefinido masculino
- e) sustantivo

37. Señale la alternativa que presenta correctamente el uso del género del sustantivo:

- a) "La lenguaje no es una función natural, sino artificial".
- b) La costumbre suele ser un marco histórico del pueblo.
- c) La viaje duró mucho tiempo.
- d) Yo siento una dolor en los espaldas.
- e) El leche tiene una color muy fuerte.

38. Señale la alternativa que presenta correctamente la acentuación de las palabras:

- a) Durante un colóquio el director salió para hablar con la secretaría.
- b) No se como está el hermano de Júlío Marquez..
- c) Lucía entregó la cámara y el teléfono al jefe del periódico.
- d) El diário de mi nóvio tenía las páginas arrancadas.
- e) El académico está estudiando en el colégio.

39. Marque la opción en la cual el vocablo “además” presente la clasificación correcta:

- a) preposición
- b) pronombre
- c) sustantivo
- d) verbo
- e) adverbio

40. Señale la opción en que contiene la explicación correcta del vocablo gira:

- a) La vuelta que da el cuerpo de una persona.
- b) Una serie de actuaciones en varios sitios.
- c) Actuaciones en pocos lugares.
- d) Manera de cambiar la dirección.
- e) Hacer que un artista se mueva dando vueltas.

ANEXO A-9 (Prova universidade A – 2010.1/P9)

ESPAÑOL

Texto I:

En la Ópera de esta capital, nuestro tenor de fama mundial Plácido Domingo, recibió hoy martes por la tarde de manos del Rey Carlos XVI Gustavo de Suecia, el Premio Birgit Nilsson dotado con un millón de dólares.

Muchos amantes de la música y lo más granado de la sociedad se habían reunido en la «Operahuset» para asistir a la ceremonia de entrega. La velada comenzó con un aria de Isolda de Wagner interpretada por Nina Stemme, uno de los números más celebrados de la Nilsson, seguida del discurso de entrega. Plácido Domingo, muy conmovido por la solemnidad del momento, tras recordar a su querida amiga, la extraordinaria soprano sueca con la que había trabajado en casi todas las escenas del mundo, dijo que había recibido muchos premios durante su vida pero que éste era uno de los más grandes y suponía el mejor momento de su carrera: «No tengo palabras para expresar mi gratitud». La noche terminó con una cena de gala, presidida por los Reyes, en la «Stadshuset» o Ayuntamiento de la ciudad.

Esta es la primera vez que se entrega el «Premio Birgit Nilsson», una especie de Nobel de la música clásica. Fue la misma soprano sueca, quien estipuló en su testamento que con una parte de su fortuna se concediera cada tres años un **galardón** en su memoria. Puso la condición de que el primer galardonado fuera Plácido Domingo, director y cantante de ópera, persona a la que quería y admiraba.

<http://www.abc.es/20091013/cultura-música/plácido-domingo-recibe-premio-200910132227.html> en 14 de noviembre de 2009-10-14

Cuestiones:

21. De acuerdo con el texto, podemos afirmar que la fortuna menciona:

- a) fue concebida a los músicos del país de la soprano sueca
- b) la fortuna fue direccionada a Plácido Domingo
- c) a la fiesta cada tres años para recordarla
- d) no hicieron nada con su fortuna
- e) la familia y Plácido Domingo fueron los responsables por la fortuna de la soprano

22. De acuerdo con el texto, el vocablo subrayado **galardón, significa lo mismo:**

- a) premio
- b) reportaje
- c) noticia
- d) prensa
- e) fiesta

23. Según el contexto, se puede interpretar con la frase "...lo más granado de la sociedad...":

- a) lo menos importante para la sociedad.
- b) la persona más conocida.
- c) el premio más alto en una sociedad.
- d) la persona más notable o señalada.
- e) Los músicos más importantes de la sociedad.

24. Marque la alternativa que explica claramente la frase "La velada comenzó con un aria...":

- a) fiesta nocturna exhibida a través de un grupo
- b) fiesta nocturna presentada por un sólo cantante
- c) fiesta por la tarde de varios cantantes
- d) fiesta presentada por la mañana y por la tarde
- e) fiesta por la tarde y por la noche presentada por un cantante

25. Según el texto, identifique el análisis correcto:

- a) nuestro - adverbio
- b) lo – artículo determinante
- c) pero - posesivo
- d) y – pronombre
- e) tras - preposición

26. Señale la alternativa que correcta que presenta los tiempos verbales de los siguientes verbos subrayados recibió y había recibido:

- a) pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto
- b) pretérito indefinido y presente de indicativo
- c) pretérito perfecto y pretérito indefinido
- d) pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto
- e) pretérito perfecto y presente de indicativo

Texto II:

MADRID.- Quienes se vacunaron el año pasado contra la gripe estacional podrían estar de alguna manera protegidos contra la forma más grave de infección por el nuevo virus A/H1N1. Así lo aseguran en un nuevo estudio un grupo de investigadores del Instituto Público de la Salud de México que, a pesar de sus conclusiones, insisten en que es urgente y necesario disponer de una vacuna contra la nueva **cepa**, como la que ya se ha empezado a administrar por vía nasal en EEUU.

Pero por si acaso la nueva **terapia** no fuese suficiente ni llegase a tiempo a todos los países donde es necesaria, la investigación mexicana dirigida por José Luis Valdespino es al menos una buena noticia de cara a los meses fríos que se avecinan. Según sus conclusiones, llevadas a cabo en México entre los meses de marzo y mayo, las personas que se vacunaron de la gripe estacional en la temporada 2008/2009 podrían estar de alguna manera protegidas contra la forma más agresiva de infección por A/H1N1.

Sus conclusiones se derivan de un **análisis** realizado a 60 pacientes ingresados por la nueva gripe y otras 180 personas que acudieron al Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER) en las mismas fechas por causas diferentes (cirugías menores, fundamentalmente).

Los individuos no infectados por la nueva gripe A se habían vacunado la temporada anterior con más frecuencia que los pacientes infectados. Además, entre los diagnósticos confirmados de H1N1, la tasa de fallecimientos fue muy superior entre quienes no estaban protegidos por el pinchazo del año anterior (35% frente al 0%). Haber recibido la vacuna de la gripe común también se asoció con una menor tasa de complicaciones respiratorias que requiriesen ventilación asistida.

Según la hipótesis de los autores, la vacuna del año anterior podría haber despertado en su organismo anticuerpos ya existentes en individuos que podrían haber estado expuestos previamente a algún virus similar al A/H1N1. Bien por una infección o bien por los anticuerpos generados por la vacuna en el organismo.

A pesar de sus conclusiones, el equipo del doctor **Valdespino pide que se interpreten** con cautela y que en ningún caso significa que la vacuna contra la gripe estacional sirva para reemplazar a la nueva terapia, que se ha empezado ya a administrar en EEUU y llegará en las próximas semanas a otros países. Se trata de un trabajo pequeño, reconocen, que habrá que ratificar en muestras más amplias de pacientes antes de extraer conclusiones definitivas.

En la misma **línea**, Menno de Jong, de la Universidad de Amsterdam (Holanda), comenta en un editorial publicado en la misma revista que debe acelerarse la producción de vacunas contra el nuevo virus de origen porcino, para que estén disponibles en todos los países cuando lleguen los peores meses de la **infección**.

<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2009/10/13/medicina/1255429830.html>

27. A partir de las afirmaciones que trae el texto, es correcto afirmar que:

- la vacuna contra la gripe estacional sirve plenamente para la A/H1N1
- no es necesario tener prisa en producir la vacuna para el nuevo virus
- Menno de Jorg y Valdespino no tienen la misma opinión
- tal vez los vacunados contra la gripe estacional no fueron infectados
- las personas de la investigación fueron obligadas a participar del análisis

28. En la frase siguiente: "...es urgente y necesario disponer de una vacuna contra la nueva cepa...", la palabra subrayada puede sustituirse, en el texto, por:
- vacuna
 - enfermedad
 - terapia
 - disposición
 - descubrimiento
29. Señale la alternativa que sintetiza lo expresado en el texto:
- todas las personas están haciendo análisis
 - ha tenido un gran aumento de muertes con el surgimiento del virus
 - todos los científicos están preparando nuevas vacunas
 - el virus A/H1N1 no tiene peligro de infección
 - la vacuna de la gripe estacional puede servir como anticuerpos para el virus A/H1N1
30. Señale la alternativa que presenta correctamente el uso del género del sustantivo:
- la goma, el área, el desorden, la risa, la cárcel
 - el leche, el sangre, el sal, la viaje, la homenaje
 - la mensaje, la sal, la agua, la leche, el árbol
 - la árbol, la sangre, el viaje, el paisaje, la desorden
 - el dolor, el cárcel, la color, la costumbre, la puente
31. En la frase: "...Valdespino pide que se interpreten..." El verbo pedir, conjugado en pretérito imperfecto de subjuntivo se escribe:
- ha pedido
 - pidiera
 - pedí
 - había pedido
 - haya pedido
32. Podemos clasificar las palabras terapia, análisis, línea y infección en cuanto a la sílaba tónica como:
- aguda, esdrújula, grave, aguda
 - grave, esdrújula, grave, aguda
 - grave, esdrújula, esdrújula, aguda
 - aguda, esdrújula, esdrújula, grave
 - grave, esdrújula, esdrújula, grave
33. Entre las opciones abajo, marque la alternativa que contiene el plural correcto:
- pezes, jamones, comisiones, dimisiones
 - leyes, expectativas, balones, urbanizaciones
 - aficiones, fácilmente, útiles, cajons
 - episódios, hoteles, construcciones, edificios
 - inleibles, salio, estádios, rios

Texto III:

El cantautor Manu Chao animó a los países ricos a "limpiar su propia cocina" antes de opinar sobre la isla caribeña, "algo que se le olvida a muchos políticos europeos", en declaraciones este lunes a la cadena de televisión Telesur.

Manu Chao llegó a Cuba el pasado viernes para conmemorar el 42 aniversario de la muerte de Ernesto "Che" Guevara, asesinado el 9 de octubre de 1967 a manos del Ejército Bolivariano y de la CIA, con dos conciertos, uno el mismo viernes en la Universidad de La Habana y otro el pasado lunes en el estadio Sandino de Santa Clara. Al acto de la capital, organizado por la Asociación cultural Hermanos Saiz, estaban convocados más de 20.000 jóvenes cubanos que llenaron las escalinatas de la Universidad de La Habana y recibieron el "Buenas noches Cuba, es un honor estar contigo esta noche", con el que el hispano-francés de 48 años inició el espectáculo.

Varios artistas como el cubano Kelvis Ochoa y otros poetas-cantautores de la isla caribeña, como Adrián Berasaín, Diana Fuentes, Fernando Bécquer y Toni Ávila acompañaron a Manu Chao en este recital de 50 minutos, donde recuperó algunos de los temas que le hicieron más famoso, tras su separación de "Mano Negra". Temas como "Clandestino" y "Desaparecido" volvieron a sonar en su recital del pasado lunes en la ciudad de Santa Clara, donde reposan los restos del guerrillero.

Manu Chao aprovechó la ocasión para recordar los logros conquistados por los cubanos en el pasado y rememorar la figura histórica del "Che". El cantautor hizo mención a la figura del guerrillero y apuntó que "su mítica traspasó cualquier barrera y llegó a los lugares más recónditos". Asimismo, consideró que los medios de comunicación "neoliberales no han podido desvirtuarlo, a pesar de sus múltiples y conocidos esfuerzos", porque a pesar del tiempo transcurrido desde su muerte el "Che" es todavía un personaje de referencia, "un icono revolucionario mundial", comentó.

Manu Chao quiso aprovechar su visita a la isla para agradecer a sus seguidores su gran fidelidad, asegurando que si sus discos continúan vendiéndose es gracias a ellos, a pesar de no contar con una campaña publicitaria que lo respalde. También hizo hincapié en su libertad como compositor, sin sujeción alguna a normas ajenas, según declaró en una entrevista al "Diario de los Trabajadores".

<http://www.abc.es/20091014/internacional-iberoamerica/manu-chao-critica-politicos-200910140021.html>

34. El autor concluye que para Manu Chao:

- a) no hace falta que él no sea un artista reconocido mundialmente
- b) no es importante tener libertad para componer sus canciones
- c) insiste en la libertad para escribir sus canciones
- d) en sus canciones hay siempre la participación de otros compositores
- e) el cantante es un icono mundial

35. Marque la alternativa que mejor se adecua como título del texto:

- a) Che Guevara y su pueblo
- b) La crítica de Manu Chao a los políticos europeos
- c) Manu Chao y sus canciones
- d) Aniversario de muerte de Che
- e) La libertad del compositor Manu Chao

36. Marque la alternativa que puede sustituir el vocablo hincapié:

- a) desistir
- b) insistir
- c) resistir
- d) sentir
- e) influir

37. Marque la alternativa CORRECTA en cuanto al uso de los posesivos de las siguientes frases:

- a) La mía casa está llena de felicidad: mía familia está aquí.
- b) Suya mensaje fue recibida con tranquilidad.
- c) La tuya canción preferida y de su gran amor es "Todo azul do Mar".
- d) Confirmaron suya participación en la fiesta de suyos compañeros.
- e) Mi proyecto fue elegido entre los mejores presentados en la oposición.

38. Marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa en cuanto al uso CORRECTO de la acentuación gráfica de las siguientes palabras MÁS, OCASIÓN, MÚLTIPLES, VENDIÉNDOSE:

- () la primera palabra es acentuada por ser un ejemplo de tilde diacrítica, la segunda es una aguda, las dos últimas son ejemplos de esdrújulas
- () la primera no es acentuada, la segunda es una grave, la tercera es una esdrújula y la última es una sobresdrújula
- () las dos primeras son agudas, las dos últimas son esdrújulas

- a) V, V, F
- b) V, F, V
- c) V, F, F
- d) F, V, V
- e) F, V, F

39. Las palabras "ESCALINATAS" y "TRAS" destacadas en negritas en el texto pueden ser sustituirse por:

- a) escalafón y después de
- b) escalón y antes
- c) escalera pequeña y atrás
- d) escalera amplia y después de
- e) escalera y al contrario de

40. Asimismo, tiene el sentido de:

- a) de así mismo
- b) con eso
- c) por lo tanto
- d) en resumen
- e) también

ANEXO B-2 (Prova universidade B – 2006.2/P11)

Una Ciudad Construida en la Roca

Desde hacía algún tiempo se habían estado presentando señales inquietantes. Los riachuelos y los pozos se habían secado súbitamente, especialmente los que estaban en los alrededores del importante monte Vesubio.

Algunos agricultores pensaban que esto se debía al intenso verano que se había prolongado hasta agosto. Pero no se daban cuenta de que no lejos de allí, bajo la superficie de la tierra, el agua se estaba vaporizando por el calor que iba aumentando.

En la majestuosa bahía de Nápoles, misteriosamente el mar había empezado a hervir en algunos lugares, y el calor subterráneo enviaba corrientes de burbujas a la superficie. Los pescadores estaban atónitos.

Aquí y allá la tierra había comenzado a rugir y a temblar. El mismo monte Vesubio parecía gemir y crujir de cuando en cuando.

De manera inquietante, muchos animales – perros, gatos, ratones y ratas – habían empezado a irse de Pompeya. Algo extraño estaba sucediendo y la gente se preguntaba qué podría ser. Ajenos a lo que ocurría, un monstruo devastador se estaba preparando.

Siglos antes, los primeros colonizadores estaban felices de encontrar ese lugar tan maravilloso para construir una ciudad.

La bahía de Nápoles, parte del mar Mediterráneo, ofrecía una pesca abundante. La tierra de la zona era muy fértil y oscura, y dado el clima templado, prometía cosechas abundantes. Un río, el Sarno, proveía con agua abundante para beber. Un puerto facilitaba el acceso a las mercancías del creciente comercio de la región.

Cerca se alzaba una gran montaña, que más tarde llamaron Vesubio. Sus laderas cubiertas de pinos ofrecían abundante madera para construir casas, almacenes y quintas. Una inmensa plataforma rocosa que se extendía hacia el mar les daba la posibilidad de construir una ciudad inmensa, con espacio suficiente para extenderse, además de piedras de construcción en abundancia.

Aquellos primeros colonos estaban lejos de imaginarse que estaban construyendo la ciudad justo sobre una antigua corriente de lava que se extendía hasta el altísimo Vesubio, a 10 kilómetros de distancia.

QUESTÕES

31- El texto habla de una ciudad construida en las cercanías del mar:

- a.() Atlántico b.() Egeo c.() Mediterráneo d.() Índico

32- Los pescadores han observado algunos fenómenos:

- a.() el mar estaba frío. b.() ellos no estaban atónitos.
c.() burbujas en la superficie del mar. d.() los pinos no habían desaparecido.

33- La tierra de la zona de Nápoles era:

- a.() muy fértil y oscura. b.() poco fértil. c.() poco fértil y oscura. d.() fértil y clara.

34- La ciudad de Pompeya ha sido construida en:

- a.() el desierto. b.() una isla.
c.() una plataforma rocosa. d.() la montaña.

35- Vesubio es el nombre:

- a.() de una ciudad. b.() de un volcán. c.() de un mar. d.() de una persona.

36- La primera persona singular, presente del indicativo del verbo coger, es:

- a.() coge b.() coja c.() cojo d.() coga

37- "Carmen es pequeña." El adjetivo expresa el grado:

- a.() positivo b.() comparativo c.() superlativo d.() negativo

38- "Mar" es un sustantivo:

- a.() masculino b.() femenino c.() ambiguo d.() neutro

39- La real academia española nos recomienda que los verbos terminados en uir :

- a.() no disuelven el diptongo. b.() pueden disuolver el diptongo.
c.() pueden por veces disuolver el diptongo. d.() la vocal débil está acentuada.

40- "Pedreiro" en español es:

- a.() peluquero b.() albañil c.() guantero d.() constructor

ANEXO B-4 (Prova universidade B – 2007.2/P13)

LÍNGUA ESPANHOLA

Yo, señor, soy de Segovia. Mi padre se llamó Clemente Pablo¹, natural del mismo pueblo. Fue de oficio barbero, aunque se avergonzaba de que le llamasen así. Dicen que era de buena cepa² y, como bebía tanto, puede creerse.

Estuvo³ casado con Aldonza de San Pedro, hija de Diego de San Juan y nieta de Andrés de San Cristóbal. En el pueblo se pensaba que era de origen judío⁴, aunque ella, debido a los nombres de sus antepasados, hacía creer que descendía del cielo.

*La vida del Buscón
Francisco de Quevedo*

09- ¿Qué ocupación tenía Clemente Pablo?

- a. () era padre b. () era oficinista c. () era judío d. () era barbero

10- La expresión figurada "ser de buena cepa" significa:

- a. () que habla bien b. () que habla mucho c. () ser de buen origen d. () tener buen humor

11- El verbo "estuvo" está en:

- a. () la primera persona del singular b. () la tercera persona del singular
c. () en el presente d. () en el pretérito imperfecto

12- La palabra "origen":

- a. () es sustantivo masculino b. () es sustantivo femenino
c. () acepta los dos géneros d. () es verbo
-

ANEXO B-5 (Prova universidade B – 2008.1/P14)

LÍNGUA ESPANHOLA

- Mira, Sancho – dijo don Quijote -: dondequiera que está la virtud en eminente grado, es perseguida. Pocos o ninguno de los famosos varones que pasaron dejó de ser calumniado de la malicia. Julio César, animosísimo, prudentísimo y valentísimo capitán, fue notado de ambicioso y algún tanto no limpio, ni en sus vestidos ni en sus costumbres. Alejandro, a quien sus hazañas le alcanzaron el renombre de Magno, dicen de él que tuvo sus ciertos puntos de borracho. De Hércules, el de los muchos trabajos, se cuenta que fue lascivo y muelle. De don Galaor, hermano de Amadís de Gaula, se murmura que fue más que demasíadamente rjoso; y de su hermano, que fue llorón. Así que, ¡oh Sancho!, entre las tantas calumnias de buenos bien pueden pasar las mías, como no sean más de las que has dicho.

- ¡Ahí está el toque, cuerpo de mi padre! – replicó Sancho.

- Pues ¿hay más? – preguntó don Quijote.

- Aún la cola falta por desollar – dijo Sancho -: lo de hasta aquí son tortas y pan pintado; mas si vuestra merced quiere saber todo lo que hay acerca de las caloñas que le ponen, yo le traeré aquí luego al momento quien se las diga todas, sin que les falte una meaja, que anoche llegó el hijo de Bartolomé Carrasco, que viene de estudiar de Salamanca, hecho bachiller, y yéndole yo a dar la bienvenida me dijo que andaba ya en libros la historia de vuestra merced, con nombre del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha; y dice que me mientan a mí en ella con mi mismo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado cómo las pudo saber el historiador que las escribió.

*Fragmento de Don Quijote de la Mancha
Miguel de Cervantes*

09- ¿Qué hablan los amigos en el texto?

- a. () de la malicia de los famosos varones que pasaron
- b. () de las caloñas que el hijo de Bartolomé Carrasco puso al padre de Sancho Panza
- c. () de la malicia ajena sobre la vida de Bartolomé Carrasco
- d. () de las caloñas sufridas por don Quijote y Sancho Panza

10- Don Quijote:

- a. () no cree en la historia contada por Sancho
- b. () parece muy preocupado con las caloñas a su respecto
- c. () todavía no sabe de lo peor
- d. () se llamaba Ingenioso Hidalgo

11- La expresión "aún la cola falta por desollar" significa:

- a. () aún falta un detalle
- b. () ése es el quid de la cuestión
- c. () todavía falta lo último y peor
- d. () n.d.r.

12- La frase "... cómo las pudo saber el historiador..." está:

- a. () en el presente del indicativo
- b. () en el pretérito indefinido
- c. () en el futuro perfecto
- d. () en el pretérito perfecto

ANEXO B-6 (Prova universidade B – 2008.2/P15)

LÍNGUA ESPANHOLA

Yo lo vi en su memoria. Había cumplido 21 años la última semana de enero, y era esbelto y pálido, y tenía los párpados árabes y los cabellos rizados de su padre. Era el hijo único de un matrimonio de conveniencia que no tuvo un solo instante de felicidad, pero él parecía feliz con su padre hasta que éste murió de repente, tres años antes, y siguió pareciéndolo con la madre solitaria hasta el lunes de su muerte. De ella heredó el instinto. De su padre aprendió desde muy niño el dominio de las armas de fuego, el amor por los caballos y la maestranza de las aves de presa altas, pero de él aprendió también las buenas artes del valor y la prudencia. Hablaban en árabe entre ellos, pero no delante de Plácida Linero para que no se sintiera excluida. Nunca se les vio armados en el pueblo, y la única vez que trajeron sus halcones amaestrados fue para hacer una demostración de altanería en un bazar de caridad. La muerte de su padre lo había forzado a abandonar los estudios al término de la escuela secundaria, para hacerse cargo de la hacienda familiar. Por sus méritos propios, Santiago Nasar era alegre y pacífico, y de corazón fácil.

El día en lo que iban a matar, su madre creyó que él se había equivocado de fecha cuando lo vio vestido de blanco. "Le recordé que era lunes", me dijo. Pero él le explicó que se había vestido de pontifical por si tenía ocasión de besarle el anillo al obispo. Ella no dio ninguna muestra de interés.

- Ni siquiera se bajará del buque - le dijo -. Echará una bendición de compromiso, como siempre, y se irá por donde vino. Odia a este pueblo.

Santiago Nasar sabía que era cierto, pero los fastos de la iglesia le causaban una fascinación irresistible. "Es como el cine", me había dicho alguna vez. A su madre, en cambio, lo único que le interesaba de la llegada del obispo era que el hijo no se fuera a mojar en la lluvia, pues lo había oído estornudar mientras dormía. Le aconsejó que llevara un paraguas, pero él le hizo un signo de adiós con la mano y salió del cuarto. Fue la última vez que lo vio.

(Márquez, Gabriel García. *Crónica de una muerte anunciada*, Barcelona, 1993.)

09- Si en la frase "El día en lo que iban a matar,..." se sustituyera el verbo subrayado para el "pretérito indefinido" la forma correcta sería:

- a. () fueron. b. () hubieron ido. c. () habían ido. d. () han ido.

10- Según el texto, Santiago Nasar:

- a. () no tuvo un solo instante de felicidad.
 b. () aprendió sólo el dominio de las armas de fuego y el amor por los caballos.
 c. () vivió con su padre hasta el lunes de su muerte.
 d. () hizo una vez una demostración de altanería en su pueblo.

11- La traducción de "estornudar" es:

- a. () tossir b. () relampejar c. () espirrar d. () roncar

12- En el fragmento "Le aconsejó que llevara un paraguas, pero él le hizo un signo de adiós con la mano y salió del cuarto.", las palabras subrayadas son:

- a. () pronombre complemento directo/pronombre complemento indirecto.
 b. () pronombre complemento indirecto /pronombre complemento directo.
 c. () pronombre complemento directo/pronombre complemento indirecto.
 d. () pronombre complemento indirecto/pronombre complemento indirecto.

ANEXO C-1 (Prueba universidad C – 2006.1)

ESPAÑHOL

TEXTO

01 . Como todas las tardes, la barca-correo anunció su
02 llegada con varios toques de bocina.
03 El barquero, un hombrecillo esjuto, con una oreja
04 amputada, iba de puerta en puerta recibiendo encargos para
05 Valencia, y al llegar a los espacios abiertos en la única
06 calle del pueblo, sopla de nuevo en la bocina para avisar
07 su presencia a las barracas desparramadas en el borde del
08 canal. Una nube de chicos seguía al barquero por todas
09 partes. Les infundía respeto el hombre que cruzaba la
10 Albufera cuatro veces al día, llevándose a Valencia la
11 mejor pesca del lago y trayendo de allá los mil objetos de
12 una ciudad misteriosa y fantástica para aquellos chiquitines
13 criados en una isla de cañas y barro.
14 . De la taberna, que era el primer establecimiento
15 del pueblo, salía un grupo de segadores con el saco al
16 hombro en busca de la barca para después regresar a sus
17 comarcas. Afilian las mujeres al canal, semejante a una
18 calle de Venecia, con las márgenes cubiertas de barracas y
19 viveros donde los pescadores guardaban los pescados.
20 . En el agua muerta, de una brillantez de estaño,
21 permanecía inmóvil la barca-correo: un gran ataud cargado
22 de personas y paquetes, con la borda casi a flor de agua.
23 La vela triangular, con remiendos oscuros, estaba
24 rematada por un guilapo incoloro que en otros tiempos
25 había sido una bandera española y delataba el carácter
26 oficial de la vieja embarcación.
27 . Un olor hediondo se esparcía en torno de la barca.
28 Sus tablas se habían impregnado del tufo de los cestos de
29 pescados y de la inmundicia de centenares de pasajeros:
30 una mezcla nauseabunda de pieles gelatinosas, escamas
31 de pez criado en el barro, pies muy sucios y ropas
32 magrietas, que con su roce habían acabado por pulir y
33 abrillantar los asientos de la barca.
34 Los pasajeros, segadores en su mayoría, que
35 venían del Perelló, último confin de la Albufera lindante
36 con el mar, cantaban a gritos pidiendo al barquero que
37 partiese cuanto antes. ¡Ya estaba llena la barca! ¡No cabía
38 más gente!...
39 Así era; pero el hombrecillo, volviendo hacia ella
40 el informe muñón de su oreja costada como para no oírles,
41 esparcía lentamente por la barca las cestas y los sacos que
42 las mujeres le entregaban desde la orilla...
MÁSQUZ, Vicente. *El Canal y el Barro*. Madrid, Alianza
Editorial, pp. 7-8. Texto adaptado.

CUESTIONES

55. El autor, en su breve narración, señala que:
- la barca anunciaba la llegada de los encargos oriundos de Valencia
 - el barquero era seguido, adondequiera que iba, por un grupo de niños
 - causaba espanto que aquel hombrecillo fuerte sopla en la bocina para avisar su presencia
 - a los habitantes del pueblo les daba mucha pena el pordiosero enfermizo
56. La lectura del texto nos hace ver que:
- el canal se asemejaba a una calle veneciana por la presencia de los segadores
 - había un ataud en medio de la barca que, a su vez, permanecía inmóvil en el lago
 - la barca, de carácter oficial, había pertenecido a una empresa privada española
 - los segadores acudían a la embarcación antes de volver a sus tierras
57. Agrega el narrador:
- un olor fétido era causado por el guilapo que ataud había sido una bandera española
 - las tablas del ataud se esparcían por el agua muerta
 - los pasajeros convivían con la suciedad de la embarcación
 - la barca era ocupada en gran parte por un grupo de compradores
58. Ubique el sustantivo del género distinguiendo, es decir, el que se emplea en el masculino y femenino, cambiando su significado de acuerdo con el género:
- calle (línea 06)
 - ataud (línea 21)
 - pez (línea 31)
 - mar (línea 36)
59. Identifique la afirmación que NO es verdadera:
- "les infundía respeto el hombre..." (línea 09) – el término "respeto" puede ser sustituido, en la frase, por "respeito"
 - "en el agua muerta..." – (línea 20) – se usa el artículo masculino a fin de evitar una cacofonía
 - "con la borda casi a flor de agua" (línea 22) – el vocablo "casi" se clasifica como un adverbio
 - "pero el hombrecillo, volviendo hacia ellos..." (línea 39) – los vocablos subrayados son, respectivamente, conjunción y preposición
60. "pies muy sucios y ropas magrietas..." (líneas 31/32)
Añade la opción en la que el término MUY –como en la frase arriba transcrita– se emplea CORRECTAMENTE:
- todos los días embarcaban muy personas enfermas
 - la barca penetraba muy despacio en el lago
 - muy después se hizo un silencio absoluto en la proa
 - la embarcación empezó muy antes a deslizarse por el canal

ANEXO C-2 (Prova universidade C – 2006.2)

ESPANHOL

TEXTO

01 Se llamaba Néstor. Me contó su historia en un
02 bistró de la rue Cambonne, tan borracho que no le
03 costaba nada decir la verdad. A mí debió verme algún
04 interés pintado en la cara, porque acabamos dándonos
05 el lujo de quedar en un rincón donde se podía beber y
06 hablar en paz. Me contó que era jubilado de la
07 municipalidad y que su mujer se había vuelto con sus
08 padres por una temporada, un modo como otro
09 cualquiera de admitir que lo había abandonado. Era un
10 tipo nada viejo y nada ignorante, de cara reseca y ojos
11 tuberculosos. Realmente bebía para olvidar, y lo
12 proclamaba a partir del quinto vaso de tinto. No le sentí
13 ese olor que es la firma de París pero que al parecer sólo
14 olemos los extranjeros. Y tenía las uñas cuidadas, y
15 nada de caspa.

16 Contó que en un autobús de la línea 95 había
17 visto a un chico de unos trece años, y que al rato de
18 mirarlo descubrió que el chico se parecía mucho a él,
19 por lo menos se parecía al recuerdo que guardaba de sí
20 mismo a esa edad. Poco a poco fue admitiendo que se le
21 parecía en todo, la cara y las manos, el mechón
22 cayéndole en la frente, los ojos muy separados, y más
23 aún en la timidez, la forma en que se refugiaba en una
24 revista de historietas, el gesto de echarse el pelo hacia
25 atrás, la torpeza irremediable de los movimientos. Se le
26 parecía de tal manera que casi le dio risa, pero cuando el
27 chico bajó en la rue de Rennes, él bajó también y dejó
28 plantado a un amigo que lo esperaba en Montparnasse.
29 Buscó un pretexto para hablar con el chico, le preguntó
30 por una calle y oyó ya sin sorpresa una voz que era su
31 voz de la infancia. El chico iba hacia esa calle,
32 caminaron tímidamente juntos unas cuadras.

33 Pudo entonces conocer la casa del chico.
34 Encontró una miseria decorosa y una madre que le
35 pareció muy bonita, un tío jubilado y dos gatos. Empezó
36 a ir todas las semanas a casa de Luc (así se llamaba el
37 chico); la madre lo recibía con café recocado, hablaban
38 de la guerra, de la ocupación. Percibió que Luc no
39 solamente era él en el pasado, sino que iba a ser
40 exactamente como él. Y concluyó que no había
41 mortalidad, éramos todos inmortales.

CORTÁZAR, Julio. *Cuentos Completos I*. Alfaguara: España,
2005, p. 336. Texto adaptado.

CUESTIONES

55. El narrador nos dice que Néstor:
- no logró convencer a nadie de que estaba sobrio y hablaba la verdad
 - estaba embriagado cuando le contó su historia
 - era casado y su mujer estaba de vacaciones, con sus padres
 - seguía trabajando en la municipalidad, a pesar de la edad
56. En un autobús Néstor vio a un chico que:
- se parecía mucho a él, aunque sus gestos fueran muy distintos
 - por su semejanza con él mismo, lo hizo después sentirse inmortal
 - lo hacía recordar a una persona a quien conoció en su niñez
 - se reía cuando se echaba el pelo hacia atrás o cuando leía historietas
57. En sus visitas a la casa de Luc, Néstor constató que:
- ellos eran muy pobres y vivían sin ninguna dignidad
 - la madre siempre le preparaba un café nuevo, sólo para él
 - no les gustaba hablar de temas que no fuesen triviales
 - con Luc residía un tío que ya se había retirado
58. Señale el verbo cuya irregularidad consiste en la adición de una consonante en el presente de indicativo:
- decir (línea 03)
 - beber (línea 05)
 - conocer (línea 33)
 - empezar (línea 35)
59. "A mí debió verme algún interés pintado en la cara" (líneas 03/04)
Identifique la opción que, como la frase arriba transcrita, también contiene un ejemplo de apócope:
- "lo proclamaba a partir del quinto vaso de tinto" (líneas 11/12)
 - "No le sentí ese olor que es la firma de París" (líneas 12/13)
 - "... una miseria decorosa y una madre que le pareció muy bonita" (líneas 34/35)
 - "empezó a ir todas las semanas a casa de Luc" (líneas 35/36)
60. Marque la serie de sustantivos que, así como "risa" (línea 26), divergen del portugués en el género:
- cárcel, hambre, origen
 - alma, agua, hada
 - noche, piel, zaguán
 - ejemplar, facultad, vejez

ANEXO C-3 (Prova universidade C – 2007.1)

ESPAÑOL

TEXTO

1 Nos gustaba la casa porque aparte de harto
2 espaciosa y antigua (hoy que las casas
3 antiguas sucumben a la más ventajosa
4 liquidación de sus materiales), guardaba las
5 huellas de nuestros bisabuelos, el abuelo
6 paterno, nuestros padres y toda nuestra niñez.

7 Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en
8 ella, lo que era una locura pues en . esa casa
9 podían vivir ocho personas sin estorbarse.
10 Hacíamos la limpieza por la mañana,
11 levantándonos a menudo a las siete, y a eso de
12 las once yo le dejaba a Irene las últimas
13 habitaciones por repasar y me iba a la cocina.
14 Almorzábamos a mediodía, siempre puntuales;
15 ya no quedaba nada por hacer fuera de unos
16 pocos platos sucios. Nos resultaba grato
17 almorzar pensando en la casa profunda y
18 silenciosa y cómo nos bastábamos para
19 mantenerla limpia. A veces llegamos a creer que
20 era ella la que no nos dejó desposarnos. Irene
21 rechazó dos pretendientes sin mayor motivo, a mí
22 se me murió María Esther antes que llegáramos a
23 comprometernos. Entramos en los cuarenta años
24 con la inexpresada idea de que el nuestro, simple
25 y silencioso matrimonio de hermanos, era
26 necesaria clausura de la genealogía asentada por
27 los bisabuelos en nuestra casa. Nos moríamos
28 allí algún día, vagos y esquivos primos se
29 quedarían con la casa y la echarían al suelo para
30 enriquecerse con el terreno y los ladrillos; o
31 mejor, nosotros mismos la voltearíamos
32 justicieramente antes de que fuese demasiado
33 tarde.

34 Irene era una chica nacida para no molestar a
35 nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba
36 el resto del día tejiendo en el sofá de su
37 dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que
38 las mujeres tejen cuando han encontrado en esa
39 labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene
40 no era así, tejía cosas siempre necesarias,
41 tricotas para el invierno, medias para mí,
42 mañanitas y chalecos para ella. A veces tejía un
43 chaleco y después lo destejía en un momento
44 porque algo no le agradaba; era gracioso ver en
45 la canastilla el montón de lana encrespada
46 resistiéndose a perder su forma de algunas
47 horas. Los sábados iba yo al centro a comprarle
48 lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con
49 los colores y nunca tuve que devolver madejas.
50 Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta
51 por las librerías y preguntar vanamente si había
52 novedades en literatura francesa. Desde 1939 no
llegaba nada valioso a la Argentina.

CORTÁZAR, Julio. Cuentos Completos/1. México,
Editorial Afaguara, 2005, p. 107. Texto Adaptado.

55. Los personajes que emergen de la lectura son
A) personas encargadas profesionalmente de la
limpieza de una casa.
B) primos que compartían una residencia espaciosa,
recién alquilada.
C) dos jóvenes que se habían casado recientemente.
D) hermanos solteros que tenían una vida sencilla en
su amplio hogar.

56. El escenario del texto arriba transcrito
A) era una casa sucia, no tan ancha, que exigía
mucho trabajo de limpieza.
B) estaba para ser vendida a sus primos que la
querían echarla al suelo y vender el terreno.
C) traía a sus dos habitantes recuerdos de su propia
infancia.
D) guardaba huellas de un pasado que sus moradores
evitaban recordar a toda costa.

57. El narrador deja bastante claro que Irene
A) fue rechazada por sus pretendientes y por ello
permaneció soltera.
B) había entrado en los cuarenta sin saber hacer
absolutamente nada.
C) era celosa en sus compromisos domésticos pero le
gustaba quedarse en casa.
D) era una mujer metódica que confiaba en el gusto
de su hermano.

58. En "levantándonos a menudo a las siete" (línea
11), la expresión destacada tiene el significado de
A) con frecuencia.
B) invariablemente.
C) poco antes de.
D) para decir en detalles.

59. Identifique la frase en la que el vocablo mucho se
apocopa correctamente tal y como el término alguno
en "Nos moríamos allí algún día" (líneas 27/28).
A) Durante todo el invierno hacía muy frío en la
habitación.
B) Eran muy pocos los que visitaban aquella vivienda.
C) Ellos eran puntuales y solían comer siempre muy
antes del mediodía.
D) Muy después de las once se levantaban para iniciar
la limpieza.

60. El sustantivo labor es femenino y su
correspondiente en portugués es masculino. Léase la
frase extraída del texto: "... han encontrado en esa
labor el gran pretexto..." (líneas 38/39).
Apunte los términos que, así como labor, divergen de
nuestra lengua en el género.
A) Agua, habla, ave.
B) Imagen, luz, noche.
C) Cumbre, masacre, origen.
D) Actitud, puñal, sabor.

ANEXO C-4 (Prova universidade C – 2007.2)

LÍNGUA ESTRANGEIRA/ESPANHOL – 06 QUESTÕES (55-60)

T E X T O

01 Poco antes del amanecer, Kate despertó
02 sobresaltada, porque creyó haber oído un ruido muy
03 cercano. "Debo haberlo soñado", murmuró, dando
04 media vuelta en su litera. Trató de calcular cuánto
05 rato había dormido. Imaginó que había tenido una
06 pesadilla. Le crujían los huesos, le dolían los
07 músculos, le daban calambres. Le pesaban sus
08 sesenta y siete años bien vividos; tenía el esqueleto
09 apomado por el viaje. "Estoy muy vieja para este
10 estilo de vida...", pensó por primera vez la escritora,
11 pero enseguida se retractó, convencida de que no
12 valía la pena vivir de ninguna otra manera. Sufrió
13 más por la inmovilidad de la noche que por la fatiga
14 del día; las horas dentro de la tienda pasaban con
15 una lentitud agobiante. En ese instante volvió a
16 percibir el ruido que la había despertado. No pudo
17 identificarlo, pero le parecieron rascaduras o
18 arañazos.

19 Las últimas brumas del sueño se disiparon por
20 completo y Kate se irguió en la litera, con la
21 garganta seca y el corazón agitado. No había duda;
22 algo había allí, muy cerca, separado apenas por la
23 tela de la carpa. Con mucho cuidado, para no hacer
24 ruido, tanteó en la oscuridad buscando la linterna,
25 que siempre dejaba cerca. Cuando la tuvo entre los
26 dedos se dio cuenta de que transpiraba de miedo,
27 no pudo activarla con las manos húmedas. Iba a
28 intentarlo de nuevo, cuando oyó la voz de Nadia,
29 quien compartía la carpa con ella.

30 - Chiss, Kate, no enciendas la luz... - susurró
31 la chica.

32 - ¿Qué pasa?

33 - Son leones, no lo asustes - dijo Nadia.

34 A la escritora se le cayó la linterna de la mano.
35 Sintió que los huesos se le ponían blandos como
36 budín y un grito visceral se le quedó atravesado en
37 la boca. Un solo arañazo de las garras de un león
38 rasgaría la delgada tela de nylon y el felino les
39 caería encima. No sería la primera vez que un
40 turista moría así en un safari. Durante las
41 excursiones había visto leones de tan cerca que
42 pudo contarles los dientes; decidió que no le
43 gustaría sufrirlos en carne propia. Pasó fugazmente
44 por su mente la imagen de los primeros cristianos
45 en el coliseo romano, condenados a morir
46 devorados por esas fieras. El sudor le corría por la
47 cara mientras buscaba la linterna en el suelo,
48 enredada en la red del mosquitero que protegía su
49 catre. Oyó un ronroneo de gato grande y nuevos
50 arañazos.

ALLENDE, Isabel, *Bosque de los Pigmeos*,
Debolillo, Buenos Aires, 2006, pp. 36-37. Texto
adaptado.

C U E S T I O N E S

55. El autor cuenta en su relato que Kate

- A) escuchó un ruido distante que parecía rascaduras o arañazos.
B) despertó sobresaltada porque había tenido un sueño muy desagradable.
C) se percató que su edad no se conciliaba con aquel estilo de vida.
D) vio a un ratón que hacía un extraño ruido en la tienda.

56. Al erguirse en la litera, la escritora

- A) no sabía aún quien era el responsable del ruido.
B) estaba tan agitada que no halló la linterna en la oscuridad.
C) no tuvo ninguna duda en cuanto al origen de aquel ruido.
D) sintió un alivio puesto que estaba protegida por la tela de la capa.

57. El texto señala que Kate

- A) transpiraba mucho pero en ningún rato tuvo miedo.
B) fue avisada por su amiga que se trataba de un felino inofensivo.
C) se acordó de los gladiadores en el coliseo romano que lograban sobrevivir.
D) sintió un miedo intenso y ni siquiera pudo gritar.

58. Identifique con una "V" las afirmaciones correctas y con una "F" las afirmaciones falsas:

- () La frase "...creyó haber oído un ruido muy cercano." (líneas 02/03) contiene un ejemplo de apócope.
() En "Cuando ella tuvo entre los dedos..." (líneas 25/26), el vocablo subrayado es un pronombre personal objeto.
() El término "solo" en "Un solo arañazo..." (línea 37) se clasifica como un adverbio de cantidad.
() "pudo" (línea 42) es voz de un verbo regular conjugado en el pretérito perfecto.

La secuencia correcta de arriba abajo es:

- A) V, F, V, F
B) V, V, F, F
C) F, V, F, V
D) F, F, V, V

59. Así como el sustantivo "viaje" (línea 09), divergen del portugués en el género.

- A) alba, hambre, ascua
B) puñal, raíz, virtud
C) bosque, luz, poder
D) costumbre, dolor, fraude

60. "...ella enseguida se retractó" (línea 11). La palabra subrayada arriba

- A) tiene el mismo significado de "sin embargo".
B) es sinónima del monosílabo "más".
C) puede ser sustituida, con igual sentido, por "todavía".
D) es de uso corriente pero exclusivamente literario.

ANEXO C-5 (Prova universidade C – 2008.1)

LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL

TEXTO

01 Kassim era un hombre enfermizo, joyero de
02 profesión, bien que no tuviera tienda establecida.
03 Trabajaba para las grandes casas, siendo su
04 especialidad el montaje de piedras preciosas.
05 Pocas manos como las suyas para los engarces
06 delicados. Con más arranque y habilidad
07 comercial, hubiera sido rico. Pero a los treinta y
08 cinco años proseguía en su pequeño taller en el
09 sótano de su vivienda.

10 Kassim, de cuerpo mezquino, rostro
11 exangüe sombreado por rala barba negra, tenía
12 una mujer exquisita y fuertemente apasionada. La
13 joven, de origen callejero, había aspirado a un
14 más alto enlace. Esperó hasta los veinte años,
15 provocando a los hombres y a sus vecinas con su
16 cuerpo. Temerosa al fin, aceptó nerviosamente a
17 Kassim.

18 Sin embargo, no más sueños de lujo. Su
19 marido – hábil artista aún – carecía
20 completamente de carácter para hacer una
21 fortuna. Por lo cual, mientras el joyero
22 trabajaba doblado sobre sus pinzas, ella, de codos,
23 sostenía sobre su marido una lenta y pesada
24 mirada, para arrancarse algo bruscamente y
25 seguir con la vista tras los vidrios al transeúnte de
26 posición que podía haber sido su marido.

27 Cuanto ganaba Kassim, no obstante, era
28 para ella. Los domingos trabajaba también a fin de
29 poderle ofrecer un suplemento. Cuando María
30 deseaba una joya – ¡y con cuánta pasión deseaba
31 ella! – trabajaba de noche. Después había tos y
32 puntadas al costado; pero María tenía sus chispas
33 de brillante. Poco a poco el trato diario con las
34 gemas llegó a hacerle amar la tarea del artifice, y
35 seguía con ardor las íntimas delicadezas del
36 engarce. Pero cuando la joya estaba concluida –
37 debía partir, no era para ella – caía más
38 hondamente en la decepción de su matrimonio.

39 Se probaba la alhaja, deteniéndose ante el
40 espejo. Al fin la dejaba por ahí, y se iba a su
41 cuarto. Kassim se levantaba a oír sus sollozos, y la
42 hallaba en la cama, sin querer escucharlo.

QUIROGA, Horacio, *Cuentos de Amor, Locura y Muerte*,
Editores Uruguayos, Montevideo, 2004, p. 35.

CUESTIONES

55. El texto transcrito se refiere a un hombre que:
- tenía su propia tienda pero trabajaba para otras casas en una vivienda contigua al tejado
 - había sido rico en una época en la que solía montar piedras preciosas
 - sus manos estaban siempre sucias cuando laboraba en los engarces delicados
 - trabajaba modestamente en el piso situado por debajo del nivel del suelo
56. De conformidad con el texto, el personaje descrito, llamado Kassim:
- era una persona robusta y tenía una barba espesa y abundante.
 - tenía una mujer cuyo origen era modesto y que soñó ser rica.
 - era casado con una señora cuyos padres habían sido dueños de una cadena de tiendas.
 - poseía una esposa joven, enclenque, extraña, que lo amaba demasiado.
57. Por lo expuesto en la narración se extrae que:
- el joyero era un hombre manifiestamente malo, ambicioso, sin carácter.
 - aunque él fuera un hábil artista, era su cónyuge quien sostenía a la familia.
 - su esposa deploraba el hecho de que no era rica.
 - apenas la joya era concluida, el joyero se disponía a usarla en la calle.
58. Tal y como los vocablos **montaje** (línea 04) y **origen** (línea 13), son heterogénicos, mejor dicho, divergen del portugués en el género:
- fraude, lumbre, sangre
 - especie, luz, monte
 - drama, corriente, humor
 - ave, águila, arma
59. Ubique el sustantivo cuyo significado cambia según el género en que se emplee:
- piedras (línea 04)
 - barba (línea 11)
 - ardor (línea 35)
 - cama (línea 42)
60. Las locuciones **sin embargo** ("Sin embargo, no más sueños de lujo." / línea 18) y **aún** ("Su marido – hábil artista aún – carecía..." / líneas 18/19) exhiben como sinónimos, respectivamente:
- sin dificultad, además
 - entretanto, también
 - en realidad, pero
 - con todo, todavía

LÍNGUA ESPANHOLA

TEXT O

01 A Petrone le gustó el hostel Cervantes por
02 razones que hubieran desagradado a otros.
03 Era un hostel sombrío, tranquilo, casi
04 desierto. Alguien lo recomendó cuando
05 cruzaba el río en el vapor, diciéndole que se
06 ubicaba en la zona céntrica de Montevideo.
07 Petrone aceptó una habitación modesta, con
08 baño en el segundo piso, que daba
09 directamente a la sala de recepción. Por el
10 tablero de llaves en la portería supo que
11 había poca gente en el hostel; las llaves
12 estaban unidas a unos pesados discos de
13 bronce con el número de la habitación,
14 inocente recurso de la gerencia para impedir
15 que los clientes se las echaran al bolsillo.

16 El ascensor dejaba frente a la recepción,
17 donde había un mostrador con los diarios del
18 día y el tablero telefónico. Le bastaba caminar
19 unos metros para llegar a la habitación. El
20 agua salía hirviendo, y eso compensaba la
21 escasez de luz y falta de sol y aire. En la
22 habitación había una pequeña ventana que
23 daba a la azotea del cine contiguo; a menudo
24 una paloma se paseaba por ahí. El cuarto de
25 baño tenía una ventana más grande, que se
26 abría tristemente a un muro y a un lejano
27 pedazo de cielo. Los muebles eran buenos,
28 había cajones y estantes de sobra. Y muchas
29 perchas, cosa rara.

30 El gerente resultó ser un hombre alto y
31 flaco, completamente calvo. Usaba anteojos
32 con armazón de oro y hablaba con la voz
33 fuerte y sonora de los uruguayos. Le dijo a
34 Petrone que el segundo piso era muy
35 tranquilo y que en la única habitación

36 contigua a la suya vivía una señora sola,
 37 empleada en alguna parte, que volvía al
 38 hostel a la caída de la noche. Petrone la
 39 encontró al día siguiente en el ascensor. Se
 40 dio cuenta de que era ella por el número de la
 41 llave que tenía en la palma de la mano, como
 42 si ofreciera una enorme moneda de oro. El
 43 portero tomó la llave y la de Petrone para
 44 colgarlas en el tablero y se quedó hablando
 45 con la mujer sobre unas cartas. Petrone tuvo
 46 tiempo de ver que era todavía joven,
 47 insignificante, y que se vestía mal como todas
 48 las orientales.

49 Antes de salir Petrone charló con el
 50 empleado que atendía la recepción y que
 51 hablaba con acento alemán. Mientras se
 52 informaba sobre líneas de autobús y nombres
 53 de calles, miraba distraído la gran sala en
 54 cuyo extremo estaban las dos puertas de su
 55 habitación, y la de la señora sola. Entre las
 56 dos puertas había un pedestal con una
 57 nefasta réplica de la Venus de Milo. Otra
 58 puerta, en la pared lateral, daba a una salita
 59 con butacas y alfombras. Cuando el empleado
 60 y Petrone callaban, el silencio del hostel
 61 parecía coagularse, caer como ceniza sobre
 62 los muebles y las baldosas. El ascensor
 63 resultaba casi estrepitoso, y lo mismo el ruido
 64 de las hojas de un diario o el raspar de un
 65 fósforo.

CORTÁZAR, Julio. *Cuentos Completos/1*. Alfaguara, México, 1966, pp. 310-311. Adaptado.

CUESTIONES

55. Petrone, el personaje de la narración,
- A) se quedó en una habitación sencilla, con poca iluminación.
 - B) supo del hostel mientras caminaba en la zona céntrica de Montevideo.
 - C) optó por una habitación en la planta baja, que daba a la sala de recepción.
 - D) se dio cuenta de que el hostel solía desagradar a todos los clientes.
56. El autor deja muy claro al lector que
- A) desde la habitación se veía muy bien a las personas que estaban en el cine.
 - B) Petrone fácilmente reconoció a la señora que vivía en la habitación contigua.
 - C) el portero dijo a Petrone que la señora era exquisita y todavía joven.
 - D) los huéspedes del hostel eran personas de la entera confianza de la gerencia.

57. La lectura del texto nos lleva a concluir que Petrone
- A) era un hombre alto que hablaba con acento alemán.
 - B) estaba mirando con demasiada atención el interior de la alcoba de su vecina.
 - C) quería obtener informaciones para facilitar su recorrido por la ciudad.
 - D) se sorprendió con el silencio inusual de aquel fastuoso hotel.
58. En "**a menudo** una paloma se paseaba por ahí" (líneas 23/24), la expresión en negrilla quiere decir
- A) recientemente.
 - B) al mismo tiempo.
 - C) con frecuencia.
 - D) con pasos menudos.
59. En las frases "el gerente resultó ser un hombre alto y **flaco**" (líneas 30/31) y "tuvo tiempo de ver que era **todavía** joven" (líneas 45/46), los términos en letras destacadas
- A) el primero significado "fraco"; el segundo, "contudo".
 - B) son vocablos heterosemánticos o falsos amigos.
 - C) ejercen, respectivamente, la función de adverbio y conjunción.
 - D) pueden ser sustituidos, con el mismo significado, por "débil" y "sin embargo".
60. **butacas y alfombras** (línea 59) se traducen al portugués por
- A) quadros e espelhos.
 - B) mesas e cadeiras.
 - C) guarda-roupas e criados mudos.
 - D) poltronas e tapetes.

LÍNGUA ESPANHOLA**TEXTO**

01 Estamos en la vida por un rato que no sabemos
02 cuánto dura y para peor, nos toca averiguar el
03 motivo de la visita. Unos quieren ser alguien,
04 otros quieren hacer algo, hacer algo con su vida.

05 Por esa razón, al pasar por allí hay que
06 hacerlo lo mejor posible: obtener
07 reconocimiento, trascendencia, posición,
08 felicidad, realización, lo que escojamos, pero
09 hay que hacer uso de nuestra libertad para
10 lograrlo, sin olvidar que lo que llamamos éxito
11 depende en mucho de los demás.

12 Toda profesión es, a la vez, cooperación y
13 competencia. Inclusive, no basta trabajar más
14 que los demás, porque la vida se marchita
15 mientras trabajamos muchas veces en
16 cuestiones irrelevantes que se llevan horas de
17 disfrute a cambio de tareas que serán
18 improductivas en un alto porcentaje.

19 La conclusión es que en la vida hay que
20 seleccionar cuidadosamente lo escaso que
21 produce mucho, sea que se trate de felicidad, de
22 trabajo, de amigos, de tiempo, de todo lo que
23 existe, con el objeto de establecer prioridades.
24 Cuando uno es joven tiene tiempo para todo, en
25 la medida en que está aprendiendo y puede
26 perderlo al no ser selectivo, mientras adquiere
27 experiencia. Y aunque no es cierto, al menos es
28 justificable.

29 Es decir, hay que aprender temprano a
30 definir la calidad de los eventos para no tener
31 que lamentarse por el tiempo que se pierde si no
32 somos conscientes de que todo se paga con
33 nuestra vida.

34 Por eso hay posibilidad de hacer demasiadas
35 cosas y apenas hay tiempo para hacer muy
36 pocas cosas bien y alguna excepcional:
37 requieren tiempo, por eso para ser bueno en
38 algo hay que hacerlo muy bien.

39 El éxito produce confianza y está donde uno
40 lo encuentra y comienza con la aceptación de
41 que podemos cambiar y debemos estar
42 preparados para ello; de ahí que sea importante
43 ser crítico con uno mismo siempre y cuando
44 seamos justos con los demás y no sólo críticos
45 de los demás.

46 Por más que estudiemos, siempre
47 trabajaremos en algo para lo cual no hemos
48 estudiado, al menos en forma directa.
49 Sin embargo, estudiar es siempre la gran
50 ventaja.

BARRIONUEVO, Leopoldo. *El Diario de
Negocios*. La República Peruana, 24 de agosto
de 2008, p. 15

CUESTIONES

55. El autor, en sus reflexiones, deja claro que

- A) nos toca vivir por un tiempo definido que queremos y delimitamos.
- B) el éxito es producto del esfuerzo individual ejercido sin el apoyo de las demás personas.
- C) resulta esencial que disfrutemos todas las horas del día aun en tareas improductivas.
- D) en la vida uno a veces trabaja en cuestiones sin relevancia.

56. Es cierto que en nuestra breve existencia

- A) se debe dar prioridad a la libertad de no tener que hacer selecciones.
- B) cuando uno es joven, el tiempo es muy escaso para adquirir experiencias.
- C) es menester ejercer celosamente nuestra capacidad de elección.
- D) hay que aprender tarde, no antes, a definir la calidad de los eventos.

57. De conformidad con el texto arriba transcrito,

- A) el tiempo es ilimitado para el buen ejercicio de muchas cosas excepcionales.
- B) uno tiene que ser autocrítico y está listo para cambiar.
- C) para hacer algo excepcional, el tiempo es irrelevante, dependiendo sólo de mucha suerte.
- D) estudiar es importante porque así nunca trabajaremos en algo para lo cual no hemos estudiado.

58. Indique los vocablos que, tal y como el término **rato** (línea 01), son falsos amigos, o sea, divergen del portugués en el significado.

- A) elogio, terapia
- B) fraude, origen
- C) arteria, habla
- D) carroza, sótano

59. La expresión **a la vez** (línea 12) puede ser sustituida, con el mismo significado, por

- A) a su vez.
- B) siempre.
- C) al mismo tiempo.
- D) de vez en cuando.

60. Señale la segunda columna de acuerdo con la primera:

- 1. mientras () porém
(línea 15)
- 2. temprano () mal
(línea 29)
- 3. apenas () enquanto
(línea 35)
- 4. sin embargo () cedo
(línea 49)

La secuencia correcta de arriba abajo es:

- A) 4, 3, 1, 2.
- B) 1, 3, 2, 4.
- C) 1, 2, 4, 3.
- D) 4, 3, 2, 1.

LÍNGUA ESPANHOLA

TEXTO
OBAMA Y LA OTRA AMÉRICA

01 Como era de esperar, la Cumbre de las
02 Américas que acaba de celebrarse en Puerto
03 España parece marcar un cambio de ritmo en las
04 relaciones continentales. La presencia del nuevo
05 presidente norteamericano ha surtido el mismo
06 efecto abrumador que en todos los foros
07 internacionales donde ha participado hasta
08 ahora, aunque con las características particulares
09 de las relaciones históricas entre Estados Unidos
10 y los demás países americanos. El discurso de
11 Obama ha sido una expresión candorosa de
12 buena voluntad, inédito hasta ahora en este
13 contexto, aunque similar al que ha dirigido a
14 todos los frentes abiertos de la democracia
15 norteamericana. Tanta imagen de familiaridad
16 con dirigentes que hasta apenas unas horas
17 antes basaban todos sus discursos en los
18 improperios contra Washington, tenía que
19 suscitar forzosamente algún interrogante, porque
20 ponerse al mismo nivel -ya sea simbólicamente-
21 que aquellos que pretenden acabar con la
22 democracia y las libertades en sus países, no les
23 hace a ellos mejores ni más presentables, sino
24 más bien todo lo contrario. No hay más que ver
25 la lectura que ha hecho el caudillo Hugo Chávez
26 de lo que él considera «una victoria histórica y
27 sin precedentes» de sus posiciones, para darse
28 cuenta de cómo se interpretan los gestos
29 apaciguadores de la Casa Blanca.

30 Ha sido muy revelador que el centro de la
31 discusión se haya escenificado en torno al
32 conocido manual «Las venas abiertas de América
33 Latina», que con toda justicia permanecía
34 semiolvidado en los almacenes editoriales. Las
35 tesis de Eduardo Galeano pertenecen a otra
36 época y, en todo caso, a una época cuya
37 extinción estaría claramente representada por la
38 elección de Barack Obama en lo que respecta a
39 Estados Unidos, mientras que, por lo que se ve
40 en el discurso de Chávez y sus satélites, los
41 populistas iberoamericanos siguen empeñados
42 en retroceder hacia el pasado.

43 Pero si en algo puede ser útil esa reflexión
44 es en hacer pensar a los dirigentes
45 iberoamericanos que no pueden seguir
46 culpando eternamente a Estados Unidos de
47 problemas de los que son responsables, ni
48 seguir basando su discurso en el
49 antinorteamericanismo. Y en este caso, la
50 posición de Obama ha sido impecable, cuando
51 ha dicho que después de los discursos deben
52 venir los hechos, especialmente en el caso de
53 Cuba; es decir, gestos concretos de apertura
54 democrática, liberación de presos políticos y
55 libertad de expresión para sus ciudadanos.

ABC (Periódico), España, 21.04.2009

CUESTIONES

55.

Según el texto, "La Cumbre de las Américas"

- A) ha ratificado el poder político norteamericano.
- B) se ha presentado igual a muchos foros internacionales.
- C) ha traído nuevas perspectivas para las relaciones entre Estados Unidos y demás países americanos.
- D) ha reafirmado los mismos compromisos de otros presidentes estadounidenses.

56.

El texto nos dice que el discurso de Obama

- A) cobra acciones, tras los discursos.
- B) presenta su país como víctima de acusaciones.
- C) pide más paciencia a los dirigentes iberoamericanos.
- D) muestra que la democracia norteamericana debe servir de ejemplo.

57.

Está en el texto que las palabras de Hugo Chávez

- A) acusan, una vez más, el gobierno norteamericano de imperialista.
- B) dicen que sus posiciones políticas serán victoriosas.
- C) afirman que la democracia y la libertad dependen de los Estados Unidos.
- D) reconocen que la Casa Blanca quiere borrar el pasado.

58.

La palabra **democracia** (línea 14) es heterotónica. Apunta la opción donde **todas** las palabras siguen la misma divergencia léxica.

- A) árbol, cerebro, nivel
- B) elogio, policía, ruido
- C) euforia, exquisito, gaucho
- D) pantano, alcohol, justicia

59.

Ubique la clasificación correcta de las palabras a continuación.

- A) aunque (línea 08) - pronombre
- B) antes (línea 17) - conjunción
- C) hacia (línea 42) - preposición
- D) después (línea 51) - adjetivo

60.

Al igual que en la expresión "para **sus** ciudadanos" (línea 55), la forma apocopada está correcta en:

- A) Así será **muy** mejor.
- B) Estos discos son **mis**.
- C) **San** Tomás fue un filósofo.
- D) Ha ganado el **primer** premio.

LÍNGUA ESPANHOLA**TEXTO****UNA SIESTA EN PLENO CENTRO DE MADRID**

01 La siesta es una de las costumbres más
02 arraigadas en la vida de los españoles y por
03 eso, para muchos, es muy difícil prescindir de
04 ella. Está demostrado científicamente que
05 una siesta mejora la salud en general y la
06 circulación sanguínea, previniendo el agobio,
07 la presión o el estrés. El ritmo actual de vida,
08 y sobre todo en las grandes ciudades, exige
09 cada vez más buscar un momento libre para
10 así poder desconectar y reponer fuerzas. Y
11 eso es lo que te facilitará precisamente el
12 Hotel Husa Paseo del Arte con la nueva
13 promoción que ha ideado para las personas
14 con tiempo libre al mediodía.
15 Ya sea para relajarse o refrescarse, podrás
16 disponer de una confortable habitación doble
17 y de acceso a las instalaciones del Hotel, así
18 como de un completo menú degustación en
19 el restaurante Trazos, donde la cocina
20 creativa y los productos de temporada
21 cobran protagonismo.
22 El Pack Siesta te permitirá disfrutar de una
23 habitación, totalmente equipada, con mesa
24 de trabajo y acceso a Internet de alta
25 velocidad, TV TFT, antena parabólica, TDT y
26 climatización personalizada. Asimismo,
27 podrás mantenerte en forma, disfrutando de
28 acceso libre a la zona fitness del hotel, un
29 gimnasio con espectaculares vistas
30 panorámicas sobre Madrid, donde también se
31 puede tomar un baño de sol en el solárium
32 anexo a la zona de máquinas, para culminar
33 con el propósito de cuidar cuerpo y mente,
34 antes de atender compromisos en la ciudad o
35 embarcarse en un próximo destino. Además,
36 el Husa Paseo del Arte pone a disposición de
37 sus clientes conexión Wi-Fi en todo el Hotel y
38 un amplio parking al servicio de quienes
39 vengan en vehículo propio. El Hotel Husa
40 Paseo del Arte, situado a tan sólo 100 metros
41 de la estación de AVE Puerta de Atocha, debe
42 su nombre al célebre entorno cultural de El
43 Triángulo del Arte, formado por los famosos
44 Museo del Prado, Museo Thyssen-Bornemisza
45 y Museo Reina Sofía. El precio del Pack
46 Siesta es de 60 euros, IVA incluido.

Amaia Odriozola
(Periódico ABC – Madrid 28-12-2009)

CUESTIONES

55.

El tema central del texto es la costumbre que tienen los españoles de

- A) hacer exámenes rutinarios para prevenir el estrés.
- B) alojarse en hoteles de lujo con toda clase de comodidades.
- C) dormir o simplemente descansar después del almuerzo.
- D) prepararse la agenda para la segunda parte de la jornada de trabajo.

56.

"Una siesta en pleno centro de Madrid" les posibilita a los españoles

- A) el Hotel Husa Paseo del Arte.
- B) el Restaurante Trazos.
- C) la Estación AVE Puerta de Atocha.
- D) la Internet de alta velocidad.

57.

Según el texto, el "Pack Siesta" o "Paquete Siesta" incluye

- A) visita a tres museos.
- B) transporte gratis para la estación.
- C) aparcamiento libre.
- D) billete para El Triángulo del Arte.

58.

Hay un hiato en

- A) nueva (línea 12).
- B) ciudad (línea 34).
- C) conexión (línea 37).
- D) Sofía (línea 45).

59.

El término "asimismo" (línea 26) puede ser sustituido, sin cambiar el sentido de la frase, por:

- A) aunque.
- B) también.
- C) adrede.
- D) mayormente.

60.

El uso de la preposición (en negrita) está **INCORRECTO** en:

- A) vamos a Santiago de Chile **en** avión.
- B) don Quijote Cabalgaba a Rocinante.
- C) **desde** el edificio un pájaro se aleja.
- D) me responsabilizo **por** mis actitudes.

ANEXO D-1 (Prova universidade D – 2006.1)

Células troncales embrionarias: retórica y política

01 A la sociedad se le ha enviado un mensaje mediático fascinador: las células troncales embrionarias
 02 sencillamente harán milagros. Periódicos y telediarios se encargan de avivar las esperanzas. Algunos
 03 colectivos de pacientes exigen la eliminación de las trabas legales, convencidos de que el retraso va a
 04 robarles años y calidad de vida. Los políticos no quieren dejar escapar las ganancias ideológicas y
 05 electorales de los debates sobre células troncales y compiten por alzarse con el mecenazgo de la nueva
 06 aventura científica.

07 La experiencia histórica y los buenos modales académicos nos dicen que los científicos, cuando se
 08 dirigen al público como científicos, están obligados a no alargar más el brazo que la manga. Como
 09 ciudadanos corrientes, pueden dar rienda suelta a su imaginación y soñar en voz alta, pero han de
 10 renunciar entonces a revestirse de la autoridad que da la ciencia. De unos años a esta parte, los
 11 científicos han hecho promesas en público, muchas de las cuales nunca se han materializado.

12 Al informar a la gente, más científico y más humano es no referirse sólo a las expectativas
 13 favorables. Hay que decirle que se ignora si habrá o no buenos resultados, que no faltarán las
 14 dificultades, a veces insuperables, y también que hay normas éticas que nunca deberán vulnerarse. Son
 15 las que nos enseñan cómo respetar la vida y la dignidad de los seres humanos, y que ha quedado
 16 expresada en unos documentos -el Código de Nuremberg, el Informe de Belmont, la Declaración de
 17 Helsinki- a los que hay que volver una vez y otra.

18 El investigador está sometido a muchos impulsos: la sed de conocer, el imperativo altruista de
 19 remediar la enfermedad, el deseo de prestigio, la ambición de llegar antes y más lejos que sus
 20 competidores. A veces, le dominan las convicciones ideológicas y los intereses económicos. Esos
 21 impulsos pueden entremezclarse de mil maneras y hacen sumamente complejo el trabajo del
 22 investigador. Al investigador le conviene no perder la cabeza. Ha de conservar la frialdad para planear,
 23 realizar y publicar sus trabajos. Y si se deja llevar de una pasión, que sea la de tratar de probar con
 24 empeño que la hipótesis de su trabajo es falsable.

Texto de: Gonzalo Herranz- adaptado de www.cinmundosalud.com

61. Según el texto, sobre las células troncales y las repercusiones de las investigaciones sobre el tema, es correcto afirmar que:
- se les atribuye a estas células una capacidad milagrosa.
 - los políticos asumen una actitud laxa y vacilante frente al tema.
 - los periodistas son fieles transmisores de los milagros de los investigadores.
 - la sociedad se da cuenta del peligro que puede suponer esta carrera tecnológica.
 - los pacientes ven los avances científicos como una búsqueda de la inmortalidad.
62. Según la opinión del autor sobre los científicos y su responsabilidad frente al tema de las células troncales, se puede afirmar que:
- deberían apoyarse siempre en sus convicciones ideológicas y en los intereses económicos.
 - asumen siempre su responsabilidad ante el público al hacer promesas que suponen poder cumplir.
 - pueden imaginar todo lo que quieran, desde que no se invistan de la autoridad científica para validar sus teorías.
- En relación a las tres afirmativas susodichas, marque la alternativa correcta.
- Solo está correcta la afirmativa I.
 - Solo están correctas las afirmativas I y II.
 - Solo está correcta la afirmativa II.
 - Solo están correctas las afirmativas II y III.
 - Solo está correcta la afirmativa III.
63. En el tercer párrafo del texto, según lo que sugiere el autor, hay que volver una vez y otra a "el Código de Nuremberg... Helsinki" (líneas 16 y 17) con la intención de:
- vulnerar estos documentos.
 - conocer la extensión de los daños a la ciencia.
 - entender los resultados de las experiencias científicas.
 - tener presente el peligro de la violación de las normas éticas.
 - seguir todas las normas éticas que orientan dichos documentos.

64. Marque la alternativa que contiene la pregunta que se puede contestar a partir de las informaciones del texto.

- A) ¿Qué normas éticas no pueden vulnerarse?
- B) ¿Qué hipótesis científica puede ser falsable?
- C) ¿Por qué no se realizan las promesas hechas por los científicos?
- D) ¿Son las trabas legales una medida de protección a los enfermos?
- E) ¿Cómo intervienen los impulsos de los científicos en su práctica investigadora?

65. Marque (V) si la proposición es verdadera o (F) si es falsa, según la opinión del autor sobre el tema.

- () Se pone de manifiesto la necesidad ineludible de una reflexión ética en esta materia.
- () La presión existente en la comunidad científica la ejercen los periodistas y los políticos.
- () El deseo en lograr un tratamiento eficiente con células troncales embrionarias y la presión política llevan a prácticas arriesgadas y éticamente cuestionables.
- () A la par de la exaltación de los avances científicos se debe hacer patente el respeto por la dignidad humana.

Señale la alternativa que presenta la secuencia correcta.

- A) V - V - F - F
- B) F - V - V - V
- C) V - F - F - V
- D) F - F - V - V
- E) V - V - V - F

66. Al utilizar la expresión “no alargar más el brazo que la manga” (línea 08), el autor nos da a entender que los científicos:

- A) no deben ser prolijos.
- B) no pueden despertar esperanzas infundadas.
- C) no pueden privarse de su capacidad imaginativa.
- D) no deben alimentar la avidez de la prensa por noticias.
- E) no deben ultrapasar los presupuestos financieros disponibles.

ANEXO D-2 (Prova universidade D – 2007.1)

Espanhol

Creencias falsas que aún perviven en torno a la tercera edad

01 El envejecimiento de la población no es un fenómeno de los países industrializados. De los
02 1.000 millones de ancianos que las estadísticas prevén que haya para el año 2020, más de 700 millones
03 pertenecerán a los países en vías de desarrollo. La mortalidad por infecciones, plagas o enfermedades
04 crónicas ha descendido gracias al desarrollo de antibióticos y vacunas cada vez más eficaces. Paralelamente,
05 la natalidad se ha reducido incluso en los países en los que hasta hace pocos años nacían muchos niños.

06 No todos los ancianos son iguales ni todos envejecen de la misma forma. Aunque depende
07 mucho de factores sociales, culturales y biológicos, existen muchas personas viejas que llevan vidas
08 más activas y saludables que muchos jóvenes. La carga genética es fundamental para determinar cuánto
09 viviremos y cómo. No obstante, la calidad de vida en la vejez depende en gran medida de las
10 costumbres, de los excesos, de las precauciones que se han seguido a lo largo de la vida, de la
11 educación y de las condiciones sociales.

12 Tradicionalmente se ha asociado la jubilación con la falta de productividad. Pero dejar de
13 desempeñar un trabajo reconocido socialmente y remunerado no implica que los individuos dejen de
14 ser productivos. En Estados Unidos más de dos millones de niños están a cargo de sus abuelos y más de
15 un millón de norteamericanos viven en el hogar de los abuelos. En gran parte de los países
16 desarrollados, los abuelos proporcionan educación, comida, entretenimiento y ayudas económicas a sus
17 nietos. Estas actividades suponen un importante volumen económico. Además, muchas labores de
18 voluntariado están desempeñadas por los ancianos. Incluso, en muchos países ya es una práctica
19 habitual que los trabajadores más veteranos, una vez que se han jubilado, continúen desempeñando
20 labores de formación y de consulta en su empresa.

21 A la vista de los datos anteriores, el mito de que los ancianos son un obstáculo económico para
22 la sociedad no se sostiene. Según la OMS (Organización Mundial de la Salud), debe desterrarse la
23 creencia de que invertir en cuidados sanitarios para los más mayores es una pérdida de tiempo y dinero. Por
24 otro lado, sugiere el desarrollo de programas destinados a que los más mayores encuentren una ocupación
25 adecuada a sus capacidades, para que la actividad impida la pérdida de facultades físicas y mentales.

Texto adaptado de *El Mundo Suplemento Salud*, n. 338, 11 de abril de 1999.

61. Sobre las informaciones del texto, acerca de los mayores, es correcto afirmar que
- adviene de la jubilación la falta de productividad de este grupo social.
 - se les destinan programas que les ayudan a buscar un quehacer afín a sus capacidades.
 - contribuyen, en los países desarrollados, económicamente, con la creación de sus nietos.
 - el hecho de que se jubilen les impide el ejercicio de cualquier actividad laboral formalizada.
 - merma la cantidad de viejos en el mundo, debido al éxito de las vacunas y de las medidas sanitarias.
62. Según el autor del texto, se puede decir que
- la forma como uno envejece depende de la mezcla de elementos intrínsecos y de factores externos al hombre.
 - la paridad entre las tasas de natalidad y de mortalidad ha favorecido el envejecimiento de la población.
 - los mayores, según los datos, siguen siendo un estorbo económico para la sociedad.
- De las proposiciones arriba, es verdadero afirmar que
- solo la afirmativa I está correcta.
 - solo la afirmativa II está correcta.
 - solo la afirmativa III está correcta.
 - solo las afirmativas I y II están correctas.
 - solo las afirmativas II y III están correctas.
63. El texto apunta como falsa creencia en torno a la tercera edad:
- la heterogeneidad de este grupo social.
 - la improductividad de los mayores.
 - la manutención de la capacidad laboral de los viejos.
 - el aumento de la cantidad de ancianos en la primera mitad de este siglo.
 - el reconocimiento de la sociedad de la importancia económica de los viejos.
64. Marque la opción que contiene el fragmento del texto que demuestra la intención del autor en presentar una información nueva que amplía y justifica la información dicha anteriormente.
- Aunque depende mucho de factores sociales* (líneas 06-07)
 - No obstante, la calidad de vida en la vejez* (líneas 08-09)
 - Pero dejar de desempeñar un trabajo* (líneas 12-13)
 - Además, muchas labores de voluntariado* (líneas 17-18)
 - A la vista de los datos anteriores* (línea 21)
65. El vocablo *desterrarse* (línea 22) puede sustituirse, en el texto, por
- quitarse.
 - aceptarse.
 - valorarse.
 - aniquilarse.
 - abandonarse.
66. Las afirmativas abajo son principios – de la Declaración Universal de los Derechos Humanos – a favor de las personas de edad avanzada. Marque la opción cuyo principio está más de acuerdo con las informaciones acerca de los mayores, en los dos últimos párrafos del texto.
- Podrán residir en su propio domicilio tanto tiempo como sea posible.
 - Tienen derecho a trabajar y recibir remuneración adecuada a su labor.
 - Tienen derecho a alimentación, agua, vivienda, ropa y atención sanitaria adecuadas.
 - Dispondrán de acceso a servicios sociales y jurídicos que les aseguren protección y cuidado.
 - Deberán tener la oportunidad de prestar servicio y de trabajar de acuerdo a su capacidad.

ANEXO D-3 (Prueba universidad D – 2008.1)

El narcotráfico mata los ríos

01 Se encuentran en situación crítica veinticinco ríos del valle del Huallaga, la principal zona
02 productora de cocaína del Perú.

03 La producción de pasta básica de cocaína ha sido identificada como uno de los más graves
04 factores de contaminación de los ríos en las zonas tropicales del Perú, debido a los insumos químicos
05 empleados en la maceración de la materia prima.

06 "La siembra de coca provoca la deforestación de la selva y el empobrecimiento y erosión de los
07 suelos", y los desechos químicos de la producción de pasta básica de cocaína "envenenan los ríos",
08 señaló Víctor Ruiz Caro ex vicepresidente de la Comisión de Medio Ambiente del Congreso de Perú.
09 Los campesinos maceran las hojas de coca para lograr la pasta básica de la que se obtendrá la cocaína, y
10 arrojan a cursos de agua las sustancias químicas utilizadas en el proceso. La consecuencia es el
11 envenenamiento de los ríos de la selva amazónica.

12 Veinticinco de los 180 ríos del valle del Huallaga, la principal zona productora de cocaína de
13 Perú, se encontraban en situación crítica, de acuerdo con una investigación realizada el año pasado. "En
14 todos los ríos había fuerte contaminación y en aquellos donde los daños eran más graves, habían
15 desaparecido valiosas especies de flora y fauna, en tanto que las especies supervivientes mostraban
16 degeneración genética", aseguró González.

17 "Las aguas que antes eran cristalina fuente de vida adquirieron un tono rojizo, muerto. Y en ellas
18 se hallaron peces con la espina dorsal deformada y otras anomalías", agregó.

www.tierramerica.net

61. De acuerdo con las informaciones del texto, marque V si la proposición es verdadera y F si es falsa

- () El texto afirma que la totalidad de los ríos del valle del Huallaga están en situación crítica.
- () Los ríos de la selva amazónica reciben en sus aguas productos químicos que los envenenan.
- () A pesar de la contaminación, las especies más valiosas de la fauna y la flora están sobreviviendo.

Señale a alternativa correcta:

- A) F - F - F
- B) F - V - F
- C) V - V - V
- D) V - F - V
- E) F - F - V

62. El texto que presentamos es una seria advertencia sobre:

- A) la peligrosa y creciente deforestación de la selva amazónica.
- B) los riesgos que el narcotráfico trae para la juventud del Perú.
- C) los peligros que el consumo de cocaína representa para los seres humanos.
- D) la amenaza que constituyen para el aire los productos químicos utilizados para obtener la pasta básica de la cocaína.
- E) el envenenamiento de muchos ríos peruanos que reciben desechos de los productos químicos utilizados para producir la pasta básica de la cocaína.

63. Señale la alternativa que presenta sinónimos del verbo que da sentido a la siguiente expresión: "Los campesinos maceran las hojas de coca" (línea 09).

- A) maltratan - mortifican
- B) maduran - sazonan
- C) ablandan - machucan
- D) curten - trabajan
- E) derrochan - despilfarran

64. En la frase "Las aguas que antes eran cristalina fuente de vida adquirieron un tono rojizo, muerto." (línea 17) podemos sustituir el citado color por:

- A) colorido bermejo.
- B) tonalidad oscura.
- C) matiz africano.
- D) aspecto azulado.
- E) color aceitunado.

65. Marque con V si es verdadera y con F si es falsa, la frase que pueda sustituir el título del texto.

- () Ríos del Perú en peligro de vida.
- () ¿Qué sabemos sobre la fabricación de cocaína?
- () Fabricar cocaína daña el medio ambiente en el Perú.

Señale la alternativa correcta:

- A) V - V - V
- B) F - F - F
- C) V - F - F
- D) V - F - V
- E) F - F - V

66. Señale la alternativa que sintetiza lo expresado en el texto.

- A) En Perú no están cuidando las aguas de sus ríos que reciben productos malsanos.
- B) No sólo se envenena a la gente con la cocaína. También al fabricarla se envenenan los ríos.
- C) Los colores de los ríos Peruanos están cambiando por los tóxicos que en ellos se están arrojando.
- D) Perú no está sabiendo cuidar las aguas de sus ríos que reciben productos malsanos que están matando también los peces.
- E) Los desechos de los productos químicos utilizados en la fabricación de cocaína se están echando en los ríos del Perú, envenenándolos.

NUEVOS MATRIMONIOS: MODELOS FAMILIARES PARA EL SIGLO XXI

01 La familia es un concepto cultural, sociológico, y incluso ético, de ahí que lo que deba
02 considerarse como tal es una realidad cambiante. Estar casado o convivir con alguien son situaciones
03 individuales con una indudable dimensión pública porque estructuran la convivencia afectiva. Ésta, a su
04 vez, se vincula a la cualidad de ser padre-madre o hijo de alguien y ese núcleo es percibido socialmente
05 como "familia". Hoy, estos modelos no dependen sólo de la referencia clara al modelo heterosexual y al
06 matrimonio; ni de realidades biológicas en el caso de la filiación. La familia del siglo XXI tiene una
07 estructura plural.

08 Tradicionalmente, la familia se basaba en el matrimonio entendido como unión de hombre y
09 mujer, pero en la actualidad existen núcleos familiares fuera del matrimonio. En primer lugar, por la
10 existencia de los hogares monoparentales surgidos de situaciones de crisis matrimonial o por la decisión
11 voluntaria de sus miembros. En segundo lugar, por la organización de formas de convivencia afectiva
12 fuera del matrimonio, en especial, las parejas no casadas heterosexuales, como expresión del derecho a
13 no casarse, y las uniones de homosexuales, que cuestionan el propio concepto de matrimonio.

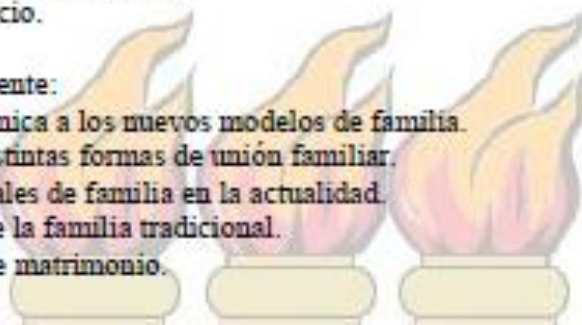
14 Todos estos tipos sociales de familia coexisten y, en una sociedad abierta, la ley debe proteger sus
15 derechos y **encauzar** sus aspiraciones de acuerdo con la conciencia social y es indudable que **ello**
16 plantea interesantes retos de futuro. El primero afecta a la propia institución del matrimonio. La
17 separación o el divorcio ponen sobre la mesa una serie de cuestiones que hasta este momento el acuerdo
18 de la pareja solucionaba de forma privada. El segundo reto que se plantea es el de la regulación de la
19 pareja de hecho. No puede abordarse globalmente este tema porque existe una gran diferencia entre las
20 uniones heterosexuales, que pudiendo optar por el matrimonio no lo hacen, y las homosexuales, cuya
21 principal reivindicación es cómo dar forma pública a su unión afectiva, es decir, cómo presentarse
22 socialmente como matrimonio. El último reto, es el de afrontar la regulación de las uniones
23 homosexuales atendiendo a su especificidad.

24 En definitiva, afloran nuevos modelos familiares que cuestionan la estructura y las funciones de la
25 familia tradicional.

Texto de I. BARRAL, profesora titular de Derecho Civil, Universidad de Barcelona, adaptado de
http://www.ahize.org/texto_arti.php?wcodigo=50078.

61. La autora del texto considera la familia una realidad cambiante, debido a:
- la percepción social de esta institución como un núcleo.
 - una confluencia de valores sociales, culturales y éticos.
 - su esencia social y a un modelo patrón heterosexual.
 - la diferenciación de valores éticos en el siglo XXI.
 - las distintas culturas en las que está inserta.
62. Según la autora, son características exclusivas del actual patrón de familia:
- cohabitación afectiva externa al matrimonio y uniones homosexuales.
 - cohabitación afectiva externa al matrimonio y relaciones biológicas de descendencia.
 - modelo monoparental y relaciones biológicas de descendencia.
 - modelo monoparental y parejas heterosexuales.
 - uniones homosexuales y parejas heterosexuales.
63. La autora presenta como uno de los desafíos del porvenir:
- pervivir, en la sociedad actual, el modelo de familia tradicional.
 - impedir que se busquen reglamentos para las uniones homosexuales.
 - proponer soluciones globales para todos los nuevos modelos familiares.
 - determinar, por medio de leyes, las funciones de la familia tradicional.
 - plantear reglamentos que atiendan a todos los tipos sociales de familia.

64. El vocablo "encauzar", destacado en negrita, puede sustituirse, en el texto, por:
- A) "desorientar".
 - B) "descarriar".
 - C) "reprimir".
 - D) "encaminar".
 - E) "apoyar".
65. El pronombre "ello", destacado en negrita, en el texto, se refiere a:
- A) la protección de los derechos de la familia y sus aspiraciones.
 - B) la coexistencia de todos los tipos sociales de familia.
 - C) la sociedad abierta y a la consciencia social.
 - D) la institución denominada matrimonio.
 - E) la separación o al divorcio.
66. La autora busca, principalmente:
- A) plantear una solución única a los nuevos modelos de familia.
 - B) dar notoriedad a las distintas formas de unión familiar.
 - C) presentar los tipos sociales de familia en la actualidad.
 - D) cuestionar la función de la familia tradicional.
 - E) objetarse al concepto de matrimonio.



ANEXO D-5 (Prova universidade D – 2010.1)

Espanhol

EL PETRÓLEO

01 El petróleo es la fuente de energía más importante en la actualidad; además es materia prima
02 en numerosos procesos de la industria química. El origen del petróleo es similar al del carbón. En
03 ambos casos, se halla en las rocas sedimentarias, pero el petróleo procede de la descomposición de
04 materia orgánica (especialmente restos de animales o grandes masas de plancton en un medio marino).
05 Su explotación es un proceso costoso que sólo está al alcance de grandes empresas.

06 _____ Segundo párrafo _____

07 Desde siempre, el petróleo ha sido conocido gracias a los afloramientos de betún sobre la
08 superficie del suelo o por las emanaciones de gas natural, fuegos eternos descritos por autores bíblicos
09 y por Herodoto. Los antiguos chinos lo descubrieron fortuitamente, practicando pozos bastante
10 profundos para la época, en busca de sal gema. Los pueblos de la antigüedad aprovechaban el alquitrán
11 para *calafatear* sus naves, engrasar los ejes de sus carros, cimentar o impermeabilizar sus habitaciones.
12 En China se solía transportar el gas mediante canalizaciones de bambú a fin de poder calentar y
13 alumbrar las casas, así como para alimentar hornos y hogares. En la Edad Media se le adjudicaron usos
14 medicinales y farmacéuticos, que estuvieron muy en boga hasta el siglo XIX. Tradicionalmente, se
15 sitúa en 1859 el origen de la industria petrolífera como la perforación del famoso pozo Edwin
16 Laurentine Drake (1819-1880), que reveló los ricos yacimientos de Pennsylvania y abrió la era del
17 petróleo para lámparas (1860-1900).

JIMÉNEZ, Esther P. et al. El petróleo. Disponible en <http://platea.pedc.mec.es/~martin/petróleo.htm>. Acceso en: 09.10.09.

61. Señale la alternativa que contradice las informaciones dadas en el texto sobre el petróleo.
- A) La explotación del petróleo requiere muy altas inversiones.
 - B) Para calentar y alumbrar sus casas, los chinos transportaban el gas, canalizando los bambúes.
 - C) Los fuegos eternos que Herodoto y autores bíblicos describen eran producto de la imaginación.
 - D) Las propiedades terapéuticas del petróleo, conocidas en la Edad Media, continuaron utilizándose hasta el siglo XIX.
 - E) Tanto el apareamiento del betún sobre el suelo como las emanaciones de gas natural son señales de la existencia de petróleo.
62. Al establecer el origen del petróleo y del carbón, el texto afirma que son *similares*. Señale la alternativa que ofrezca un sinónimo de dicho vocablo.
- A) Discretos
 - B) Sucesivos
 - C) Reveladores
 - D) Análogos
 - E) Notables

63. Lea las siguientes frases y numérelas en la secuencia correcta, a fin de reordenar de manera lógica y coherente el 2º párrafo omitido del texto.

- () El petróleo es un líquido de color oscuro, aspecto aceitoso, olor fuerte y densidad comprendida entre 0'8 y 0'95. Está formado por una mezcla de hidrocarburos.
- () La crisis del petróleo, en 1973, motivada por la alarmante subida del precio del petróleo decretada por la OPEP, ha estabilizado su consumo.
- () El petróleo es un recurso fósil que se emplea como energía primaria; sustituye al carbón que era la fuente principal de energía a finales del siglo XIX.
- () El porcentaje respecto del total de la energía primaria consumida, en un país industrializado, ha ido aumentando desde principios del siglo hasta hace pocos años.
- () Ha conseguido incluso que varios países diversifiquen su dependencia energética y hagan descender las cifras de las importaciones de petróleo.

Señale la alternativa que presenta la secuencia correcta.

- A) 3 - 4 - 2 - 5 - 1
- B) 5 - 2 - 1 - 3 - 4
- C) 5 - 3 - 1 - 2 - 4
- D) 5 - 1 - 3 - 2 - 4
- E) 2 - 3 - 4 - 1 - 5



64. En la línea 09 del párrafo 3, encontramos la palabra *lo*. Señale la alternativa que clasifique correctamente la función gramatical de esa palabra en la frase.

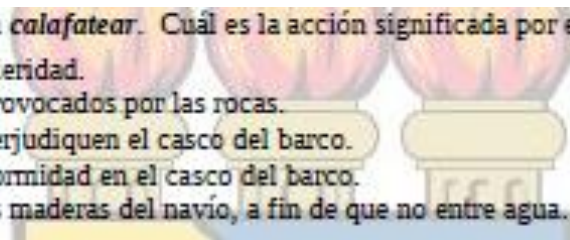
- A) Forma átona de pronombre personal, sustituye al sujeto (*antiguos chinos*).
- B) Forma átona de pronombre personal, complemento objeto directo.
- C) Singular del artículo *los*, utilizado en el español moderno.
- D) Sustituto de la contracción *del*.
- E) Artículo neutro.

65. Señale la alternativa que presenta la información correcta según el texto.

- A) Solamente empresas de grande porte son capaces de hacer la explotación de petróleo.
- B) Cualquier empresa es capaz de llevar adelante la explotación de petróleo.
- C) Solamente empresas estatales están capacitadas para explotar el petróleo.
- D) Una única empresa tendrá la capacidad en la explotación del petróleo.
- E) Muchas empresas estarán capacitadas para explotar el petróleo.

66. El texto presenta la palabra *calafatear*. Cuál es la acción significada por ese verbo?

- A) Dar al navío mayor celeridad.
- B) Disminuir los daños provocados por las rocas.
- C) Evitar que los peces perjudiquen el casco del barco.
- D) Conseguir mayor uniformidad en el casco del barco.
- E) Cerrar la junta de las maderas del navío, a fin de que no entre agua.



ANEXO E (Análise qualitativa dos gêneros das provas – 2006 a 2010)

Núm. Texto/Prova Identificação Universidade	Título	Âmbito de circulação	Autoria/Fonte	Conteúdo/Temas	Gênero Discursivo
T1 / P1 / A	<i>Los Vinos</i>	Social	Manuel Calvo Hermano	Vinhos Espanhóis	Artigo
T2 / P2/ A	<i>El primer partido de un Mundial es incomparable</i>	Social	Franz Beckenbauer/ El mundo-Deportes: 09/06/2006	Futebol	Crônica
T3 / P3/ A	<i>La naturaleza</i>	Literário	Ana Isabel Briones	A escassez de água	Romance
T4 / P4/ A	<i>Mi diario</i>	Pessoal	Sem citação de fonte/autoria	Cotidiano de uma adolescente	Diário
T5 / P5/ A	<i>La 'Crucifixión' según Lorca</i>	Social	Adaptado de 'El País'. España	Obras de Lorca	Reportagem
T6 / P5/ A	<i>México prepara conmemoración por aniversarios de Frida Kahlo y Diego Rivera</i>	Social	Sem citação de fonte/autoria	Frida Kahlo y Diego Rivera	Notícia
T7 / P6/ A	<i>¿Qué impulsa a los jóvenes a la anorexia?</i>	Social	http://www.elmundo.es/elmundosalud/2008/06/12/nutricion/1212432912.html Acesso: 03/06/08	Anorexia	Reportagem
T8 / P6/ A	<i>Medio siglo de "bossa nova"</i>	Social	http://www.elmundo.es/elmundo/2008/06/04/cultura/1212578972.html Acesso: 27/10/08	Bossa Nova	Reportagem
T9 / P7/ A	<i>El español en los medios de comunicación de EE.UU: ¿cultura de emigración o cultura étnica?</i>	Social	Centro Virtual Cervantes Acesso: 27/10/08	O español nos Estados Unidos	Artigo
T10 / P7/ A	Sem título	Social	María Isabel Serrano Adaptado: www.abc.es 2008	DNA de pessoas falecidas	Reportagem

Núm. Texto/Prova Identificação Universidade	Título	Âmbito de circulação	Autoria/Fonte	Conteúdo/Temas	Gênero Textual
T11 / P8/ A	Sem título	Social	Texto adaptado: www.clarin.com 2008	Tecnologias digitais	Artigo
T12 / P8/ A	<i>La Fundación Baccigalupo avanza en su desafío de integrar</i>	Social	Texto adaptado: www.clarin.com 2008	Esportes com portadores de deficiência física	Notícia
T13 / P9/ A	Sem título	Social	http://www.abc.es/20091013/cultura-musica/placido-domingo-recibe-premio-200910132227.html Acesso: 14/11/2009	Premio Birgit Nilsson	Notícia
T14 / P9/ A	Sem título	Social	http://www.elmundo.es/elmundosalud/2009/10/12/medicina/1255429830.html	Vacinação – H1N1	Notícia
T15 / P9/ A	Sem título	Social	http://www.abc.es/20091014/internacional-iberoamerica/manuchao-critica-politicos-200910140021.html	Caráter político dos Shows de Manu Chao	Notícia
T16 / P10/ B	<i>Orihuela</i>	Literário	Francisco de Orihuela – Evangelizador de los Pobres (Vicente Taroncher Mora)	Cidade de Orihuela	Romance
T17 / P11/ B	<i>Una ciudad construida en la Roca</i>	Literário	Sem citação de fonte/autoria	A cidade de Nápolis e seus mistérios	Conto
T18 / P12/ B	<i>Criatura de creación</i>	Social	Jorge Guillen	García Lorca	Artigo
T19 / P13/ B	Sem título	Literário	<i>La vida del Buscón</i> – Francisco de Quevedo Trecho adaptado	Trecho da obra: <i>La vida del Buscón</i>	Novela Picaresca
T20 / P14/ B	Sem título	Literário	<i>Don Quijote de la Mancha</i> – Miguel de Cervantes Trecho adaptado	Trecho da obra: <i>Don Quijote de la Mancha</i>	Romance de Cavalaria

Núm. Texto/Prova Identificação Universidade	Título	Âmbito de circulação	Autoria/Fonte	Conteúdo/Temas	Gênero Textual
T21 / P15/ B	Sem título	Literário	<i>Crónica de una muerte anunciada</i> – Gabriel García Marquez. Barcelona, 1993.	Trecho da obra: <i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Romance
T22 / P16/ B	<i>Ejecutivos a la moda</i>	Social	Adaptado de “negocios”. Perú	Moda	Reportagem
T23 / P17/ B	<i>La cultura del mate</i>	Social	Sem citação de fonte/autoria	Cultura do Mate	Reportagem
T24 / P18/ B	<i>La alimentación</i>	Social	Sem citação de fonte/autoria	Alimentação saudável	Reportagem
T25 / P19/ C	Sem título	Literário	Ibañez, Vicente Basco. <i>Cañas y Barro</i> . Madrid, Alianza Editorial, pp.7-8. Texto adaptado	Uma viagem	Romance
T26 / P20/ C	Sem título	Literário	Cortázar, Júlio. <i>Cuentos Completos I</i> . Alfaguara: España, 2005, p. 336. Texto adaptado	Situações Cotidianas	Conto
T27 / P21/ C	Sem título	Literário	Cortázar, Júlio. <i>Cuentos Completos I</i> . México, Editorial Alfaguara, 2005, p. 107. Texto adaptado	O cotidiano de Irene (personagem)	Conto
T28 / P22/ C	Sem título	Literário	Allende, Isabel. <i>Bosque de los Pigmeos</i> , Debolsillo, Buenos Aires, 2006, pp. 36-37. Texto adaptado	Conto fantástico	Romance
T29 / P23/ C	Sem título	Literário	Quiroga, Horacio. <i>Cuentos de Amor, Locura y Muerte</i> , Editores Uruguayos, Montevideo, 2004, p.35	Situações cotidianas de Kassim (personagem)	Conto

Núm. Texto/Prova Identificação Universidade	Título	Âmbito de circulação	Autoria/Fonte	Conteúdo/Temas	Gênero Textual
T30 / P24/ C	Sem título	Literário	Cortázar, Júlio. <i>Cuentos Completos 1</i> . Alfaguara, México, 1966, pp. 310-311. Texto adaptado	Ações do Personagem Petrone	Conto
T31 / P25/ C	Sem título	Social	Barrionuevo, Leopoldo. <i>El Diario de Negocios</i> . La República Peruana, 24 de agosto de 2008, p.15.	Existencialismo	Crônica
T32 / P26/ C	<i>Obama y la otra américa</i>	Social	ABC (periódico), España, 21/04/2009	Política	Artigo
T33 / P27/ C	<i>Una siesta en pleno centro de madrid</i>	Social	Amaia Odriozola (Periódico ABC - Madrid 28/12/2009)	Cultura: a sesta	Artigo
T34 / P28/ D	<i>Células troncales embrionarias: retórica y política</i>	Social	Gonzalo Herranz - Texto adaptado de www.elmundosalud.com	Células tronco	Artigo
T35 / P29/ D	<i>Creencias falsas que aún perviven en torno a la tercera edad</i>	Social	Texto adaptado de El Mundo Suplemento Salud, nº 338, 11/04/2009	Terceira idade	Artigo
T36 / P30/ D	<i>El narcotráfico mata los ríos</i>	Social	www.tierramerica.net	Degradação ambiental	Notícia
T37 / P31/ D	<i>Nuevos matrimonios: modelos familiares para el siglo XXI</i>	Social	I.Barral, texto adaptado de: http://www.ahige.org/texto_arti.php?wcodigo=50078	Matrimônios no século XXI	Artigo
T38 / P32/ D	<i>El petróleo</i>	Social	Jiménez, Esther P. et al. El Petróleo. http://plantea.Pntic.mec.es/~martini/petróleo.html Acesso em: 09/10/09	Petróleo	Artigo

ANEXO F (Análise qualitativa das questões das provas – Universidade A – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE A

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção linguística – conhecimentos solicitados
P1	Q.25	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P1	Q.26	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P1	Q.27	Conhecimento gramatical – classificação verbal
P1	Q.28	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (pronome)
P1	Q.32	Leitura como decodificação – localização da informação
P1	Q.33	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (conjunção)
P1	Q.34	Conhecimento gramatical – plural
P1	Q.35	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P1	Q.36	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P1	Q.37	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P2	Q.22	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P2	Q.23	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (número e advérbio)
P2	Q.27	Conhecimento gramatical – tempo verbal
P2	Q.29	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P2	Q.30	Leitura como decodificação – localização da informação, explícitos e confirmação
P2	Q.32	Conhecimento gramatical – formas nominais do verbo
P2	Q.33	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P2	Q.34	Conhecimento gramatical – número (ortografia)
P2	Q.35	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (pronome neutro)
P2	Q.36	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P2	Q.39	Conhecimento gramatical – heterogénico
P2	Q.40	Conhecimento gramatical – heterogénico
P3	Q.23	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (verbo)
P3	Q.24	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P3	Q.25	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P3	Q.27	Conhecimento gramatical – heterogénico
P3	Q.30	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P3	Q.31	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (advérbio e verbo)
P3	Q.32	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (artigo e verbo)
P3	Q.33	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P3	Q.36	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (pronome)
P4	Q.22	Leitura como decodificação – localização da informação, explícitos, paráfrase e confirmação
P4	Q.25	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P4	Q.27	Conhecimento gramatical – plural
P4	Q.30	Conhecimento gramatical – modo verbal
P4	Q.32	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (verbo e pronome)
P4	Q.36	Conhecimento gramatical – correspondência verbal

P4	Q.37	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (pronome neutro)
P4	Q.39	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (verbo)
P5	Q.24	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P5	Q.25	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (advérbio)
P5	Q.26	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P5	Q.27	Conhecimento gramatical – plural
P5	Q.28	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical e da função (verbo, pronome, artigo, advérbio, regra de acentuação)
P5	Q.31	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P5	Q.32	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P5	Q.35	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (pronome relativo)
P5	Q.36	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (conjunção)
P5	Q.37	Conhecimento gramatical – acento diacrítico
P5	Q.38	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P6	Q.21	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto, paráfrase
P6	Q.22	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P6	Q.23	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto, paráfrase
P6	Q.27	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P6	Q.31	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P6	Q.33	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P6	Q.37	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (locução gramatical)
P6	Q.39	Conhecimento gramatical – tempo verbal
P7	Q.22	Leitura como decodificação – paráfrase das informações explícitas no texto
P7	Q.24	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P7	Q.29	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P7	Q.31	Conhecimento léxico-semântico – antônimo
P7	Q.35	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P7	Q.39	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (advérbio e locução adverbial)
P8	Q.22	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto, paráfrase
P8	Q.24	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P8	Q.30	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P8	Q.33	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P8	Q.35	Conhecimento gramatical – acento diacrítico
P8	Q.39	Conhecimento gramatical – classificação gramatical (advérbio)
P9	Q.21	Leitura como decodificação – localização das informações explícitas no texto
P9	Q.26	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P9	Q.31	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P9	Q.32	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P9	Q.38	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica

UNIVERSIDADE A

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção psicolinguística – conhecimentos solicitados
P1	Q.21	Leitura como interação – Compreensão global e inferência global
P1	Q.22	Leitura como interação – Comparação de informações e inferências locais
P1	Q.23	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P1	Q.24	Conhecimento gramatical – referênciação
P1	Q.29	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P1	Q.30	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P1	Q.38	Leitura como interação – Conhecimento de mundo
P1	Q.39	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P1	Q.40	Leitura como interação – Conhecimento de mundo
P2	Q.21	Leitura como interação – Conhecimento textual (gênero discursivo)
P2	Q.24	Conhecimento léxico-semântico – significado
P2	Q.25	Conhecimento gramatical – referênciação
P2	Q.26	Tradução – contexto
P2	Q.28	Conhecimento gramatical – artigo neutro
P2	Q.31	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (pronomes indefinidos)
P2	Q.38	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (conjunção)
P3	Q.21	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P3	Q.22	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P3	Q.26	Conhecimento léxico-semântico – significado (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P3	Q.29	Conhecimento léxico-semântico – significado da expressão
P3	Q.34	Leitura como interação – Conhecimento de mundo
P3	Q.37	Leitura como interação – Conhecimento textual
P3	Q.39	Leitura como interação – inferência local
P3	Q.40	Conhecimento gramatical – função da conjunção “pero”
P4	Q.21	Leitura como interação – Reconhecimento da organização textual interna, comparação de informações e inferência local
P4	Q.23	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P4	Q.24	Leitura como interação – Conhecimento textual
P4	Q.28	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P4	Q.29	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P4	Q.31	Conhecimento gramatical – função do verbo
P4	Q.33	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P4	Q.35	Leitura como interação – Conhecimento textual e de mundo
P4	Q.38	Leitura como interação – Comparações de informações e inferências locais
P4	Q.40	Conhecimento léxico-semântico – significado da expressão (relacionado ao contexto)
P5	Q.21	Leitura como interação – Comparações de informações e inferências locais
P5	Q.22	Conhecimento léxico-semântico – significado (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P5	Q.23	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical

		(advérbio) – mas há a possibilidade do candidato responder caso tenha domínio da gramática
P5	Q.34	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P6	Q.24	Leitura como interação – Compreensão, inferência local, conhecimento de mundo
P6	Q.25	Conhecimento léxico-semântico – significado da expressão (relacionado ao contexto)
P6	Q.26	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P6	Q.28	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P6	Q.29	Tradução
P6	Q.30	Conhecimento gramatical – referência
P6	Q.32	Leitura como interação – Comparação de informações e inferências locais
P6	Q.34	Leitura como interação – Comparação de informações e inferências locais
P6	Q.35	Conhecimento léxico-semântico – significado da expressão (relacionado ao contexto)
P7	Q.21	Leitura como interação – Síntese do conteúdo, inferência local
P7	Q.23	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto, mas dá para responder caso o candidato tenha domínio do vocabulário)
P7	Q.25	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (relacionado ao contexto, mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P7	Q.26	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P7	Q.30	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P7	Q.32	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical correta (adjetivo, conjunção, substantivo, advérbio, preposição)
P7	Q.33	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P7	Q.34	Leitura como interação – Comparação de informações e inferências locais
P7	Q.36	Conhecimento gramatical – referência
P7	Q.37	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P7	Q.38	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto, mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P8	Q.21	Leitura como interação – Compreensão global, síntese do conteúdo
P8	Q.23	Leitura como interação – Comparação de informações e inferência local
P8	Q.25	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P8	Q.26	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P8	Q.28	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical correta (advérbio, verbo, adjetivo, substantivo)
P8	Q.29	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P8	Q.30	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto, mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P8	Q.32	Leitura como interação – Comparação de informações e síntese
P8	Q.34	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (relacionado ao contexto)
P8	Q.36	Conhecimento gramatical – artigo neutro
P9	Q.22	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (relacionado ao contexto)
P9	Q.23	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P9	Q.24	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P9	Q.25	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical correta (advérbio, artigo, pronome, preposição)
P9	Q.27	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P9	Q.28	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)
P9	Q.29	Leitura como interação – Comparação de informações e inferência local
P9	Q.34	Leitura como interação – Comparação de informações e inferência local
P9	Q.35	Leitura como interação – Compreensão global, síntese do conteúdo
P9	Q.36	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (relacionado ao contexto, mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P9	Q.39	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (relacionado ao contexto, mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P9	Q.40	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia

UNIVERSIDADE A

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto – conhecimentos solicitados
P1	Q.31	Conhecimento gramatical – uso da conjunção “y”, regra de eufonia
P2	Q.37	Conhecimento gramatical – coletivo (substantivo)
P3	Q.28	Conhecimento gramatical – plural
P3	Q.35	Conhecimento gramatical – emprego dos artigos
P3	Q.38	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P4	Q.26	Tradução
P4	Q.34	Conhecimento gramatical – regra de eufonia
P5	Q.29	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P5	Q.30	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P5	Q.33	Conhecimento gramatical – reconhecimento da análise da classificação gramatical correta (verbo, pronome, artigo, conjunção e substantivo)
P5	Q.39	Conhecimento gramatical – plural
P5	Q.40	Conhecimento gramatical – identificação da frase gramaticalmente correta (pronome e uso do artigo)
P6	Q.36	Conhecimento gramatical – numeral
P6	Q.38	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P6	Q.40	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P7	Q.27	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical correta (substantivo, pronome, conjunção, verbo)
P7	Q.28	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P7	Q.40	Conhecimento gramatical – plural
P8	Q.27	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P8	Q.37	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P8	Q.38	Conhecimento gramatical – regra de acentuação gráfica
P8	Q.40	Conhecimento léxico-semântico – significado
P9	Q.30	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P9	Q.33	Conhecimento gramatical – plural
P9	Q.37	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical correta (pronome possessivo)

ANEXO G (Análise qualitativa das questões das provas – Universidade B – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE B

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção linguística – conhecimentos solicitados
P10	Q.31	Leitura como decodificação – localização da informação
P10	Q.32	Leitura como decodificação – localização da informação
P10	Q.33	Leitura como decodificação – paráfrase, localização da informação
P10	Q.34	Leitura como decodificação – paráfrase, localização da informação
P10	Q.35	Leitura como decodificação – localização da informação
P11	Q.31	Leitura como decodificação – localização da informação
P11	Q.32	Leitura como decodificação – localização da informação
P11	Q.33	Leitura como decodificação – localização da informação explícita
P12	Q.32	Leitura como decodificação – localização da informação
P12	Q.35	Leitura como decodificação – localização da informação
P12	Q.36	Tradução
P12	Q.37	Conhecimento gramatical – palavras homófonas
P12	Q.38	Conhecimento gramatical – derivação (substantivo)
P12	Q.39	Conhecimento gramatical – regra de eufonia
P12	Q.40	Conhecimento gramatical – reconhecimento da classificação gramatical (artigo neutro)
P13	Q.09	Leitura como decodificação – localização da informação
P13	Q.10	Conhecimento léxico-semântico – significado da expressão
P13	Q.11	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P13	Q.12	Conhecimento gramatical – reconhecimento gramatical (verbo, substantivo masculino ou feminino)
P14	Q.12	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P15	Q.09	Conhecimento gramatical – tempo verbal
P15	Q.10	Leitura como decodificação – paráfrase, localização da informação
P15	Q.12	Conhecimento gramatical – reconhecimento da função pronominal na frase
P16	Q.09	Leitura como decodificação – paráfrase, localização da informação
P16	Q.10	Leitura como decodificação – paráfrase, localização da informação
P16	Q.11	Conhecimento gramatical – tempo verbal
P17	Q.10	Leitura como decodificação – localização da informação
P17	Q.12	Conhecimento gramatical – tempo verbal
P18	Q.10	Leitura como decodificação – localização da informação

UNIVERSIDADE B

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção psicolinguística – conhecimentos solicitados
P11	Q.34	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência local
P11	Q.35	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência local
P12	Q.31	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência global
P12	Q.33	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência local
P12	Q.34	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência local
P14	Q.09	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese da informação
P14	Q.10	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência local
P14	Q.11	Conhecimento léxico-semântico – significado da expressão (relacionado ao contexto)
P15	Q.11	Tradução
P16	Q.12	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (relacionado ao contexto)
P17	Q.09	Leitura como interação – Recuperar informação e inferência local
P17	Q.11	Tradução (mas dá para responder caso o candidato possua o domínio do vocabulário)
P18	Q.09	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo
P18	Q.11	Conhecimento gramatical – função da locução adverbial “de hecho”
P18	Q.12	Conhecimento léxico-semântico – significado (relacionado ao contexto)

UNIVERSIDADE B

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto – conhecimentos solicitados
P10	Q.36	Conhecimento gramatical – fonologia (letras mudas)
P10	Q.37	Conhecimento gramatical – características do substantivo
P10	Q.38	Conhecimento gramatical – plural
P10	Q.39	Conhecimento gramatical – plural
P10	Q.40	Conhecimento gramatical – classificação da conjunção “U”
P11	Q.36	Conhecimento gramatical – conjugação verbal
P11	Q.37	Conhecimento gramatical – grau do adjetivo
P11	Q.38	Conhecimento gramatical – gênero
P11	Q.39	Conhecimento gramatical – ditongação e regra de acentuação gráfica
P11	Q.40	Tradução

ANEXO H (Análise qualitativa das questões das provas – Universidade C – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE C

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção linguística – conhecimentos solicitados
P19	Q.55	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P19	Q.58	Conhecimento gramatical – reconhecimento do substantivo ambíguo
P19	Q.59	Conhecimento gramatical – reconhecimento gramatical errado (artigo, regra de eufonia, advérbio, conjunção e preposição, palavras parônimas)
P20	Q.55	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P20	Q.56	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P20	Q.57	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P20	Q.58	Conhecimento gramatical – conjugação verbal (irregularidade no presente do indicativo)
P20	Q.59	Conhecimento gramatical – apócope
P20	Q.60	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P21	Q.56	Leitura como decodificação – recuperação de informações explícitas
P21	Q.59	Conhecimento gramatical – apócope
P21	Q.60	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P22	Q.55	Leitura como decodificação – recuperação de informações explícitas
P22	Q.58	Conhecimento gramatical – reconhecimento gramatical correto (apócope, pronome, advérbio, verbo)
P22	Q.59	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P23	Q.55	Leitura como decodificação – recuperação de informações explícitas, além de saber a tradução do heterosemântico sótano = porão
P23	Q.56	Leitura como decodificação – localização da informação, paráfrase
P23	Q.58	Conhecimento gramatical – gênero (heterogênico)
P23	Q.59	Conhecimento gramatical – homônimo
P24	Q.55	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P24	Q.56	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P24	Q.60	Tradução
P25	Q.56	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P25	Q.57	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P25	Q.58	Conhecimento léxico-semântico - heterosemânticos
P26	Q.56	Leitura como decodificação – recuperação de informações explícitas, paráfrase
P26	Q.58	Conhecimento gramatical – heterotônico
P26	Q.59	Conhecimento gramatical – reconhecimento gramatical correto (pronome, conjunção, preposição, adjetivo)
P27	Q.56	Leitura como decodificação – recuperação de informações explícitas
P27	Q.57	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P27	Q.58	Conhecimento gramatical – hiato

UNIVERSIDADE C

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção psicolinguística – conhecimentos solicitados
P19	Q.56	Leitura como interação – Reconhecimento de informações e inferências locais
P19	Q.57	Leitura como interação – Síntese do todo, comparações de informações, inferências locais
P19	Q.60	Conhecimento gramatical – uso do advérbio “muy” / apócope
P21	Q.55	Leitura como interação – Compreensão global, generalização
P21	Q.57	Leitura como interação – Síntese do todo, comparações de informações
P21	Q.58	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P22	Q.56	Leitura como interação – Síntese das informações
P22	Q.57	Leitura como interação – Síntese das informações, inferência local
P22	Q.60	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia e função do termo
P23	Q.57	Leitura como interação – Síntese do todo, compreensão global do texto
P23	Q.60	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P24	Q.57	Leitura como interação – Síntese do todo, inferência das informações dadas
P24	Q.58	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P24	Q.59	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P25	Q.55	Leitura como interação – Síntese das informações, inferência local
P25	Q.59	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P25	Q.60	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P26	Q.55	Leitura como interação – Compreensão das inferências locais e globais
P26	Q.57	Leitura como interação – Reconhecimento de informações, inferências locais, conhecimento de mundo
P26	Q.60	Conhecimento gramatical – apócope
P27	Q.55	Leitura como interação – Compreensão global, conhecimento de mundo
P27	Q.59	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)

UNIVERSIDADE C

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Conhecimentos metalinguísticos dissociados do texto – conhecimentos solicitados
P27	Q.60	Conhecimento gramatical – preposição

ANEXO I (Análise qualitativa das questões das provas – Universidade D – 2006 a 2010)
UNIVERSIDADE D

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção linguística – conhecimentos solicitados
P28	Q.61	Leitura como decodificação – localização da informação, retomada de explícitos
P28	Q.62	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P29	Q.61	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P30	Q.61	Leitura como decodificação – localização da informação, retomada de explícitos
P31	Q.61	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P31	Q.62	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P32	Q.61	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase
P32	Q.62	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P32	Q.65	Leitura como decodificação – localização de informações, paráfrase

UNIVERSIDADE D

Número da prova	Número da questão como se encontra na prova	Concepção psicolinguística – conhecimentos solicitados
P28	Q.63	Leitura como interação – Localização de informações e inferências locais
P28	Q.64	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P28	Q.65	Leitura como interação – Localização de informações, compreensão global
P28	Q.66	Conhecimento léxico-semântico – significado do ditado popular (relacionado ao contexto)
P29	Q.62	Leitura como interação – Localização de informações e inferências locais
P29	Q.63	Leitura como interação – Compreensão global
P29	Q.64	Conhecimento gramatical – função da conjunção, do advérbio e da locução adverbial
P29	Q.65	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P29	Q.66	Leitura como interação – Compreensão global, comparação de informações
P30	Q.62	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P30	Q.63	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P30	Q.64	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia (mas que dá para responder caso o concursante tenha domínio do vocabulário)
P30	Q.65	Leitura como interação – Síntese das informações

P30	Q.66	Leitura como interação – Síntese das informações
P31	Q.63	Leitura como interação – Compreensão global, inferência local
P31	Q.64	Conhecimento léxico-semântico – sinonímia
P31	Q.65	Conhecimento gramatical – referenciação
P31	Q.66	Leitura como interação – Compreensão global, recuperação do todo e síntese do conteúdo
P32	Q.63	Leitura como interação – Reconhecimento da organização textual interna, construindo a coerência do todo
P32	Q.64	Conhecimento gramatical – reconhecimento da função gramatical “lo”
P32	Q.66	Conhecimento léxico-semântico – significado

ANEXO J (Detalhamento anual dos dados em porcentagem sobre as concepções de leitura e conhecimento metalinguístico dissociado do texto – Universidade A – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE A

CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como decodificação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto como pretexto		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	5%	35%	10%	--
2006.2	10%	50%	--	5%
2007.1	5%	40%	--	--
2007.2	5%	35%	--	--
2008.1	15%	40%	--	--
2008.2	20%	15%	5%	--
2009.1	10%	15%	5%	--
2009.2	10%	20%	--	--
2010.1	5%	20%	--	--

CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como interação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	25%	5%	15%	--
2006.2	5%	20%	5%	--
2007.1	25%	5%	10%	--
2007.2	20%	5%	25%	--
2008.1	5%	5%	10%	--
2008.2	15%	5%	20%	5%
2009.1	10%	10%	35%	--
2009.2	15%	10%	25%	--
2010.1	20%	5%	35%	--

UNIVERSIDADE A

CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO DISSOCIADO DO TEXTO			
Ano das provas	Conhecimentos metalinguísticos		
	Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	5%	--	--
2006.2	5%	--	--
2007.1	15%	--	--
2007.2	5%	--	5%
2008.1	25%	--	--
2008.2	15%	--	--
2009.1	15%	--	--
2009.2	15%	5%	--
2010.1	15%	--	--

CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL				
Ano das provas	Leitura como processamento sociodiscursivo	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado/ discursividade		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--	--
2006.2	--	--	--	--
2007.1	--	--	--	--
2007.2	--	--	--	--
2008.1	--	--	--	--
2008.2	--	--	--	--
2009.1	--	--	--	--
2009.2	--	--	--	--
2010.1	--	--	--	--

ANEXO K (Detalhamento anual dos dados em porcentagem sobre as concepções de leitura e conhecimento metalinguístico dissociado do texto – Universidade B – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE B

CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como decodificação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto como pretexto		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	50%	--	--	--
2006.2	30%	--	--	--
2007.1	20%	40%	--	10%
2007.2	25%	50%	25%	--
2008.1	--	50%	--	--
2008.2	25%	50%	--	--
2009.1	50%	25%	--	--
2009.2	25%	25%	--	--
2010.1	25%	--	--	--

CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como interação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--	--
2006.2	20%	--	--	--
2007.1	30%	--	--	--
2007.2	--	--	--	--
2008.1	50%	--	--	--
2008.2	--	--	--	25%
2009.1	--	--	25%	--
2009.2	25%	--	--	25%
2010.1	25%	25%	25%	--

UNIVERSIDADE B

CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO DISSOCIADO DO TEXTO			
Ano das provas	Conhecimentos metalinguísticos		
	Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	50%	--	--
2006.2	40%	--	10%
2007.1	--	--	--
2007.2	--	--	--
2008.1	--	--	--
2008.2	--	--	--
2009.1	--	--	--
2009.2	--	--	--
2010.1	--	--	--

CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL				
Ano das provas	Leitura como processamento sociodiscursivo	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado/ discursividade		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--	--
2006.2	--	--	--	--
2007.1	--	--	--	--
2007.2	--	--	--	--
2008.1	--	--	--	--
2008.2	--	--	--	--
2009.1	--	--	--	--
2009.2	--	--	--	--
2010.1	--	--	--	--

ANEXO L (Detalhamento anual dos dados em porcentagem sobre as concepções de leitura e conhecimento metalinguístico dissociado do texto – Universidade C – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE C

CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como decodificação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto como pretexto		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	17%	33%	--	--
2006.2	50%	50%	--	--
2007.1	17%	33%	--	--
2007.2	17%	33%	--	--
2008.1	33%	33%	--	--
2008.2	33%	--	17%	16%
2009.1	33%	--	17%	--
2009.2	17%	33%	--	--
2010.1	33%	17%	--	--

CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como interação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	33%	17%	--	--
2006.2	--	--	--	--
2007.1	33%	--	17%	--
2007.2	33%	--	17%	--
2008.1	17%	--	17%	--
2008.2	17%	--	17%	--
2009.1	17%	--	33%	--
2009.2	33%	17%	--	--
2010.1	17%	17%	--	--

UNIVERSIDADE C

CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO DISSOCIADO DO TEXTO			
Ano das provas	Conhecimentos metalinguísticos		
	Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--
2006.2	--	--	--
2007.1	--	--	--
2007.2	--	--	--
2008.1	--	--	--
2008.2	--	--	--
2009.1	--	--	--
2009.2	--	--	--
2010.1	16%	--	--

CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL				
Ano das provas	Leitura como processamento sociodiscursivo	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado/ discursividade		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--	--
2006.2	--	--	--	--
2007.1	--	--	--	--
2007.2	--	--	--	--
2008.1	--	--	--	--
2008.2	--	--	--	--
2009.1	--	--	--	--
2009.2	--	--	--	--
2010.1	--	--	--	--

ANEXO M (Detalhamento anual dos dados em porcentagem sobre as concepções de leitura e conhecimento metalinguístico dissociado do texto – Universidade D – 2006 a 2010)

UNIVERSIDADE D

CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como decodificação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto como pretexto		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	33%	--	--	--
2006.2				
2007.1	16%	--	--	--
2007.2				
2008.1	17%	--	--	--
2008.2				
2009.1	33%	--	--	--
2009.2				
2010.1	33%	--	16%	--

CONCEPÇÃO PSICOLINGÜÍSTICA				
Ano das provas	Leitura como interação	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	50%	--	17%	--
2006.2				
2007.1	50%	17%	17%	--
2007.2				
2008.1	50%	--	33%	--
2008.2				
2009.1	33%	17%	17%	--
2009.2				
2010.1	17%	17%	17%	--

UNIVERSIDADE D

CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO DISSOCIADO DO TEXTO			
Ano das provas	Conhecimentos metalinguísticos		
	Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--
2006.2			
2007.1	--	--	--
2007.2			
2008.1	--	--	--
2008.2			
2009.1	--	--	--
2009.2			
2010.1	--	--	--

CONCEPÇÃO SOCIOCULTURAL				
Ano das provas	Leitura como processamento sociodiscursivo	Conhecimentos metalinguísticos - Texto contextualizado/ discursividade		
		Gramatical	Léxico-semântico	Tradução
2006.1	--	--	--	--
2006.2				
2007.1	--	--	--	--
2007.2				
2008.1	--	--	--	--
2008.2				
2009.1	--	--	--	--
2009.2				
2010.1	--	--	--	--

ANEXO N (Detalhamento total dos dados em porcentagem sobre a compreensão leitora e conhecimentos metalinguístico (texto como pretexto e dissociado do texto) das instituições A, B, C e D

	Universidade A	Universidade B	Universidade C	Universidade D
Conhecimento metalinguístico texto como pretexto	77%	45%	52%	11%
Leitura como decodificação	23%	55%	48%	89%
Conhecimento metalinguístico associado ao texto	65%	40%	45%	43%
Leitura como interação	35%	60%	55%	57%

ANEXO O (Detalhamento total dos dados em porcentagem sobre as concepções de leitura e conhecimento metalinguístico dissociado do texto das instituições A, B, C e D

	Universidade A	Universidade B	Universidade C	Universidade D
Concepção linguística	42%	54%	57%	30%
Concepção psicolinguística	44%	28%	41%	70%
Concepção sociocultural	0%	0%	0%	0%
Conhecimento metalinguístico dissociado do texto	14%	18%	2%	0%

ANEXO P – Resposta à autorização de acesso a informações sobre ano de aplicação das provas de espanhol nos vestibulares



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
COORDENADORIA DE CONCURSOS - CCV

Of. N°51/11-CCV

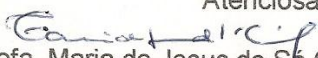
Fortaleza, 07 de abril de 2011.

Assunto: Informação

Prezada Senhora,

Atendendo à solicitação de V. S^a, informo que, de acordo com os arquivos existentes nesta Coordenadoria, a Língua Espanhola foi incluída desde o ano de 1967 para o concurso vestibular desta Universidade.

Atenciosamente,


Profa. Maria de Jesus de Sá Correia
Presidente da CCV/UFC

Ilma. Sra.
Kélvya Freitas Abreu
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC
Nesta

APÊNDICE Q – Resposta à autorização de acesso às provas e sua na análise

UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ
Comissão Executiva do Processo Seletivo



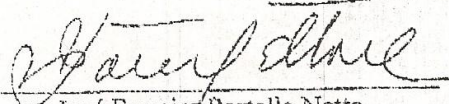
GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Ciência, Tecnologia
e Educação Superior

Sobral-CE, 26 de agosto de 2010.

Ofício nº 035/2010 - CEPS
À Professora Kelvya Freitas Abreu

Em atenção ao seu ofício de agosto de 2010, em que solicita autorização para utilizar provas aplicadas em vestibulares da UVA nos seus estudos de mestrado, confirmamos nosso atendimento, desde que mantidos o sigilo e a identidade das mesmas

Atenciosamente


José Ferreira Portella Netto
PRESIDENTE DA CEPS