



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA**

NATALIA LABELLA SÁNCHEZ

**AS PROVAS DE ESPANHOL DOS VESTIBULARES DA
UEL, DA UEM E DA UFPR:**

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM E
OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS**

LONDRINA
2007

NATALIA LABELLA SÁNCHEZ

**AS PROVAS DE ESPANHOL DOS VESTIBULARES DA
UEL, DA UEM E DA UFPR:**

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM E
OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão

LONDRINA
2007

NATALIA LABELLA SÁNCHEZ

**AS PROVAS DE ESPANHOL DOS VESTIBULARES DA
UEL, DA UEM E DA UFPR:**

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM E
OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão

COMISSÃO EXAMINADORA

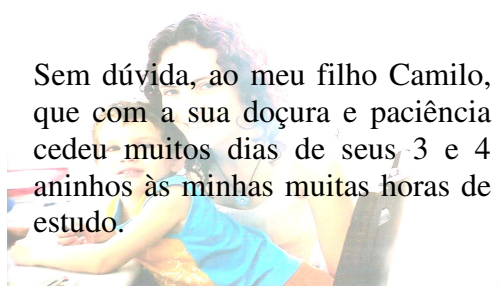
Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Maria del Carmen Fátima González Daher
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

Sem dúvida, ao meu filho Camilo, que com a sua doçura e paciência cedeu muitos dias de seus 3 e 4 aninhos às minhas muitas horas de estudo.



AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pelas várias horas de conversas, discussões, leituras e releituras que possibilitaram o amadurecimento de muitas idéias e a ampliação de meus conhecimentos.

À Prof^a Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e à Prof^a Dra. Alba Maria Perfeito, pelas valiosíssimas contribuições na qualificação.

À Prof^a Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher, por ter aceitado fazer parte de minha banca de defesa.

À Prof^a Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, que há alguns anos ajudou-me a semear esta idéia.

À CAPES, que me proporcionou dedicação exclusiva a este trabalho no último ano.

A toda a minha família, sempre acompanhando de perto esta jornada.

Ao meu filho Camilo, companheirinho de muitas horas de trabalho, sentadinho ao meu lado fazendo os seus desenhos ou dormindo num colchãozinho perto de mim.

À Soninha, que há muitos anos está diariamente presente em minha vida e faz as vezes de mãe, de avó, de amiga e de dona de casa, apoiando-me e principalmente apoiando ao Camilo em meus momentos de ausência.

Ao Rodrigo, por acompanhar de perto e com muito amor o dia-a-dia do Camilinho, pelo apoio dado em vários momentos e pelas correções das traduções do francês ao português.

À Aninha, pela companhia semanal e por compartilhar comigo as suas reflexões sobre parte das discussões propostas neste trabalho.

Ao Fred, pelo seu olhar minucioso na correção de meu trabalho.

À Aline, pela ajuda com a tradução do resumo.

Ao André e ao Javier pela ajuda com a parte gráfica.

A todos os meus outros amigos, pelos vários momentos de risadas e boa companhia.

Aos meus colegas de trabalho da UEL, que acompanharam este trabalho e me emprestaram vários materiais importantes para a pesquisa.

Aos meus colegas e amigos do Programa em Estudos da Linguagem e do Grupo de Estudos do ISD, pelo companheirismo, pelos bons momentos e, principalmente, pela troca de conhecimentos nestes dois anos.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos.** 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

RESUMO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino fundamental e médio, a maioria dos vestibulares brasileiros de instituições públicas de ensino superior passou a avaliar os conhecimentos de Língua Estrangeira (LE) – incluindo o espanhol – por meio da leitura. Embora o ensino deste idioma ainda não faça parte da grade curricular da grande maioria das escolas do Paraná, é comum os programas dos vestibulares informarem que avaliarão os conhecimentos em LE de acordo com os conhecimentos proporcionados pelo ensino médio. De certa forma, isso pressupõe que o perfil das provas de espanhol indica os conhecimentos que as instituições preconizam como adequados a esse nível de ensino. Além disso, o vestibular é um processo seletivo que marca a passagem do estudante do ensino médio para o ensino superior e afere os conhecimentos que as instituições entendem como fundamentais para serem utilizados em seus cursos de graduação. Considerando esses aspectos, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar as provas de espanhol dos vestibulares paranaenses mais procurados pelos alunos de Londrina (UEL, UEM e UFPR), verificando que tipo de leitura e quais conhecimentos foram priorizados por estas instituições entre os anos de 2003 e 2006. Para isso, com base nos pressupostos teóricos do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003; 2006), utilizaram-se as definições de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004), visto que as três ordens dessas capacidades – capacidade de ação, discursiva e lingüístico-discursiva – viabilizaram um olhar detalhado sobre os tipos de conhecimentos que deveriam ser mobilizados para responder às questões. Sob essa lente, a análise das provas forneceu uma ampla base de dados, permitindo verificar – qualitativa e quantitativamente – (1) quais capacidades de linguagem foram privilegiadas; (2) quais foram os outros conhecimentos também exigidos; (3) se houve uma relação entre os gêneros presentes na prova e a elaboração de questões que exigiram mais capacidades; e (4) se houve coerência entre o texto do programa e o que, de fato, as instituições avaliaram. Essas informações revelaram quais conhecimentos cada instituição privilegiou e de que forma isso foi avaliado por meio da leitura.

Palavras-chave: Capacidades de linguagem. Leitura. Gêneros textuais. Vestibulares. Provas de espanhol.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **Las pruebas de español de UEL, de UEM y de UFPR: capacidades de lenguaje y otros conocimientos exigidos.** 2007. 217h. Disertación (Maestría en Estudios del Lenguaje) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

RESUMEN

Desde la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza fundamental y media, la mayoría de las selectividades brasileñas de instituciones públicas de enseñanza superior ha empezado a evaluar los conocimientos de Lengua Extranjera (LE) – incluido el español – a través de la lectura. Aunque la enseñanza de este idioma aún no esté incluido en el currículo escolar de gran parte de las escuelas de Paraná, es común que los programas de las selectividades informen que evaluarán los conocimientos en LE según los conocimientos proporcionados por la enseñanza media. De cierta manera, eso presupone que la característica de las pruebas de español indica los conocimientos que las instituciones proponen como adecuados a ese nivel de enseñanza. Además, la selectividad es un proceso de selección que marca la admisión del estudiante de la enseñanza media hacia la enseñanza superior y mensura los conocimientos que las instituciones consideran fundamentales para utilizarlos en sus cursos de graduación. Considerando esos aspectos, el principal objetivo de esta investigación fue analizar las pruebas de español de las selectividades paranaenses más ambicionadas por los estudiantes de Londrina (UEL, UEM e UFPR), observando qué tipo de lectura y cuáles conocimientos fueron priorizados por estas instituciones entre los años de 2003 e 2006. Para eso, bajo la concepción teórica del interaccionismo socio-discursivo (BRONCKART, 2003; 2006), se utilizaron las definiciones de capacidades de lenguaje (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004), ya que los tres órdenes de estas capacidades – capacidad de acción, discursiva y lingüístico-discursiva – posibilitaron una mirada detallada sobre los tipos de conocimientos que deberían ser puestos en acción para contestar los puntos evaluados. Bajo este enfoque, el análisis de las pruebas ofreció una amplia base de datos, permitiendo verificar – cualitativa y cuantitativamente – (1) cuáles capacidades de lenguaje fueron privilegiadas; (2) cuáles fueron los otros conocimientos también exigidos; (3) si hubo una relación entre los géneros incluidos en la prueba y la elaboración de cuestiones que exigieron más capacidades de lenguaje; y (4) si hubo coherencia entre el texto del programa y lo que, realmente, las instituciones evaluaron. Esas informaciones revelaron cuáles conocimientos cada institución privilegió y de qué forma eso fue evaluado por medio de la lectura.

Palabras-clave: Capacidades de lenguaje, Lectura, Géneros Textuales, Selectividades, Pruebas de español.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **The Spanish assessing examinations from UEL, UEM and UFPR: language capacities and other demanded types of knowledge.** 2007. 217p. Master's Thesis (Language Studies graduate program) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

ABSTRACT

Since the publishing of the “National Curriculum Parameter” documents (Parâmetros Curriculares Nacionais) for Elementary and High School, most Brazilian assessing examinations from public universities and colleges started evaluating students' foreign language knowledge – including Spanish language – through reading. Although this language is not part of the syllabus of most schools of Paraná state, it is common that the examination programs inform there will be the evaluation concerning the foreign language knowledge according to that knowledge provided by the high school syllabus. In a way, it presumes that the Spanish examinations format points out the knowledge that the undergraduate institutions stands as adequate to this teaching level. Furthermore, the assessing examination is a selective process being a landmark for the student leaving the high school level to an undergraduate program, condition in which the undergraduate institutions understand that this knowledge is utterly important concerning their programs. Considering these points of view, the main goal of this research is the analysis of the three major universities Spanish assessing examinations from the state of Paraná most required by students from Londrina (UEL, UEM and UFPR), observing the types of reading and which kinds of knowledge were prioritized by these public institutions between 2003 and 2006. In order to reach this objective, based on the theoretical and methodological concepts of the sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2003; 2006), the definitions of language capacities were used (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEWLY, 1998; 2004), once these three capacities orders – action, discursive and linguistic-discursive capacities – permitted a detailed look upon the knowledge types that should be mobilized in order to answer the questions. At this scope, the examination analysis provided a broad data base, enabling us verify – in a qualitative and quantitative approach – (1) which language capacities were prevailed, (2) which other knowledge types were demanded, (3) whether or not there were any relationship among the textual genres present on the examinations and the questions that requested more capacities and (4) whether or not there was coherence between the text from the program and what in fact is evaluated by the public institutions. Such information reveals the kind of knowledge privileged by each institution and how that was assessed by means of reading.

Key words: Language capacities. Reading. Text genres. Assessing examination. Spanish texts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1** – Gêneros de texto desde a perspectiva do ISD 50
- Figura 2** – Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem 77

GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Média geral das capacidades de linguagem, dos outros conhecimentos exigidos e das questões mistas..... 131
- Gráfico 2** – Relação proporcional entre os gêneros presentes na prova e a sua utilização para avaliar as capacidades de linguagem 144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições públicas de ensino superior que ofertaram a prova de espanhol em 2006	35
Quadro 2 – Reprodução dos objetivos referente à seção de preparação para o vestibular em <i>Mucho</i> (p. 6)	39
Quadro 3 – Resumo da proposta provisória de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly	57
Quadro 4 – Total de objetos analisados nas provas de espanhol da Instituição 1	82
Quadro 5 – Total de objetos analisados nas provas de espanhol da Instituição 2	83
Quadro 6 – Total de objetos analisados nas provas de espanhol da Instituição 3	84
Quadro 7 – Associação das capacidades de linguagem como instrumento de avaliação dos exames que testam a capacidade de leitura	85
Quadro 8 – Quadro utilizado para organizar os dados quantitativos da análise global das capacidades de linguagem, de outros conhecimentos exigidos e das questões mistas	88
Quadro 9 – Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação (CA)	94
Quadro 10 – Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação + capacidade discursiva (CA + CD)	99
Quadro 11 – Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação + capacidade lingüístico-discursiva (CA + CLD)	102
Quadro 12 – Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação + capacidade discursiva + capacidade lingüístico-discursiva (CA + CD + CLD)	108
Quadro 13 – Outros conhecimentos exigidos que não se enquadram nas capacidades de linguagem	111
Quadro 14 – Descrição (em %) das capacidades de linguagem, dos outros conhecimentos exigidos e das questões mistas presentes nas provas de espanhol entre os anos de 2003 e 2006	126
Quadro 15 – Associações de capacidade de linguagem mais exigida pelas instituições entre 2003 e 2006.....	132
Quadro 16 – Características dos textos selecionados para comporem as provas da Instituição 1 (2003 a 2006)	136

Quadro 17 – Características dos textos selecionados para comporem as provas da Instituição 2 (2003 a 2006)	137
Quadro 18 – Características dos textos selecionados para comporem as provas da Instituição 3 (2003 a 2006)	138
Quadro 19 – Síntese das características predominantes dos textos que compõem a prova de língua espanhola	140
Quadro 20 – Relação comparativa entre os textos presentes nas provas de espanhol de e os aspectos tipológicos das capacidades de linguagem dominantes	143
Quadro 21 – Aproveitamento na relação <i>gêneros textuais – capacidade de linguagem</i> em cada Instituição (2003–2006)	145
Quadro 22 – Paralelo entre a porcentagem geral de capacidade de linguagem exigidas pelas Instituições e a seleção de textos de alto e baixo aproveitamento	146
Quadro 23 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 1 (2003 a 2006)	149
Quadro 24 – Relação entre a proposta do programa e as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos pela Instituição 1	150
Quadro 25 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 2 (2003 a 2005)	151
Quadro 26 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 2 (2006)	151
Quadro 27 – Relação entre a proposta do programa e as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos pela Instituição 2	152
Quadro 28 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 3 (2003 e 2004)	153
Quadro 29 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 3 (2005 e 2006)	153
Quadro 30 – Relação entre a proposta do programa e as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos pela Instituição 3	154

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 - CA (análise de informações para inferências/conclusões)	93
Exemplo 2 - CA (análise de informações para inferência/conclusões)	94
Exemplo 3 - CA (análise da intenção dos envolvidos no contexto de produção)	95
Exemplo 4 - CA (inferência e conhecimento de mundo)	96
Exemplo 5 - CA + CD	97
Exemplo 6 - CA + CD	99
Exemplo 7 - CA + CLD (operações de conexão e segmentação)	101
Exemplo 8 - CA + CLD (operações de coesão nominal)	102
Exemplo 9 - CA + CLD (operações de coesão verbal)	102
Exemplo 10 - CA + CLD (vozes enunciativas)	103
Exemplo 11 - CA + CLD (escolhas lexicais)	104
Exemplo 12 - CA + CD + CLD	106
Exemplo 13 - CA + CD + CLD	109
Exemplo 14 - leitura como decodificação (prova Instituição 2)	110
Exemplo 15 - leitura como decodificação (prova Instituição 1)	112
Exemplo 16 - leitura como decodificação (prova Instituição 3)	113
Exemplo 17 - conhecimento da gramática teórico-normativa	114
Exemplo 18 - conhecimento da gramática teórico-normativa	115
Exemplo 19 - conhecimento lexical desarticulado do processo de compreensão / interpretação do texto	117
Exemplo 20 - conhecimento lexical (antônimos e sinônimos)	118
Exemplo 21 - tradução	119
Exemplo 22 - questão mista	120

LISTA DE ABREVIATURAS

CA	Capacidade de ação
CD	Capacidade discursiva
CLD	Capacidade lingüístico-discursiva
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
ISD	Interacionismo sócio-discursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
LP	Língua portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro–Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA – VESTIBULAR: UM PROCESSO DE SELEÇÃO E AVALIAÇÃO	23
1.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE O PAPEL DAS AVALIAÇÕES	24
1.2 UM BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DO VESTIBULAR	26
1.3 O VESTIBULAR: AS CARACTERÍSTICAS DESTES INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO	27
1.4 O EFEITO RETROATIVO E AS PROVAS DE LÍNGUAS NO VESTIBULAR	28
1.5 UM POUCO DA HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E DAS PROVAS DE ESPANHOL NOS VESTIBULARES BRASILEIROS E PARANAENSES	31
1.6 AS PROVAS DE ESPANHOL NOS VESTIBULARES DA UEL, DA UEM E DA UFPR	35
1.7 A PROVA DE ESPANHOL NOS VESTIBULARES E OS SEUS POSSÍVEIS EFEITOS SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO	37
1.8 A LEITURA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS VESTIBULARES	41
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	46
2.1 GÊNEROS DE TEXTOS E VESTIBULARES	46
2.1.1 Os Gêneros de Texto Dentro do Quadro do ISD	46
2.1.2 Os Gêneros de Texto e as Capacidades de Linguagem	51
2.1.3 A Esfera de Atividade e a Circulação dos Gêneros	55
2.1.3.1 O agrupamento de gêneros de acordo com a sua tipologia: uma forma de considerar a esfera da atividade e as capacidades de linguagem dominantes	57
2.1.3.2 O suporte textual: uma forma de viabilizar a circulação dos gêneros textuais	58
2.1.3.3 As provas de vestibular e a prova de espanhol no vestibular como exemplos de suporte	60

2.2	A LEITURA	61
2.2.1	A Leitura e o Ensino de Línguas: da Leitura como Decodificação à Leitura como Prática Social	62
2.2.2	A Leitura e o Interacionismo Sócio-Discursivo	69
2.3	CAPACIDADES DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA	73
2.3.1	Uma Proposta de Avaliação das Provas de Espanhol por Meio das Capacidades de Linguagem Engrenadas	75
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
3.1	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
3.1.1	A Seleção das Provas e dos Programas	79
3.2	DESCRIÇÃO DOS <i>CORPORA</i>	80
3.2.1	Provas de Múltipla Escolha e Provas de Somatória	80
3.2.2	Descrição das Provas e dos Programas de cada Instituição	82
3.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	84
3.3.1	Procedimento de Análise das Questões que Exigem Capacidades de Linguagem: Agrupamento de Capacidades	84
3.3.2	Procedimento de Análise de Outros Conhecimentos Exigidos pelas Provas de Espanhol: Leitura como Decodificação e Conhecimento Metalingüístico	86
3.3.3	Procedimento de Análise das Questões Mistas	87
3.3.4	Procedimento para a Análise Comparativa (2003 a 2006) entre as Capacidades de Linguagem, os Outros Conhecimentos Exigidos e as Questões Mistas	87
3.3.5	Procedimento de Análise das Esferas de Atividade, dos Gêneros Textuais e dos Suportes: a sua Relação com as Capacidades de Linguagem	89
3.3.6	Procedimento de Análise dos Programas	91

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
4.1 CARACTERÍSTICAS DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	92
4.1.1 Características das Questões que Exigem Capacidade de Ação (CA)	93
4.1.2 Características das Questões que Exigem Capacidade de Ação e Capacidade Discursiva (CA+CD)	98
4.1.3 Características das Questões que Exigem Capacidade de Ação e Capacidade Lingüístico-Discursiva (CA+CLD)	102
4.1.4 Características das Questões que Exigem as Três Capacidades Engrenadas: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Lingüístico-Discursiva (CA+CD+CLD)	107
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS	110
4.2.1 Características das Questões que Exigem Leitura como Decodificação	111
4.2.2 Características das Questões que Exigem Conhecimento da Gramática Teórico-Normativa	117
4.2.3 Características das Questões que Exigem Conhecimento o Lexical Desarticulado do Processo de Compreensão e/ou Interpretação do Texto	119
4.2.4 Características das Questões de Tradução	121
4.3 CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES MISTAS	122
4.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O NÚMERO DE QUESTÕES DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM, DE OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS E DE QUESTÕES MISTAS	125
4.4.1 Análise Detalhada dos Conhecimentos Exigidos pelas Instituições entre os Anos de 2003 e 2006	125
4.4.2 Análise Geral dos Dados: os Conhecimentos Priorizados pelas Instituições	130
4.5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS AGRUPAMENTOS DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM	132
4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS REFERENTE À RELAÇÃO ENTRE A EXIGÊNCIA DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS MIGRADOS PARA AS PROVAS DE ESPANHOL, AS ESFERAS DE ATIVIDADE E OS SUPORTES	134
4.6.1 Análise da Relação entre os Gêneros Presentes nas Provas e a Avaliação da Leitura por Meio das Capacidades de Linguagem	142

4.7	ANÁLISE DO PROGRAMA DAS PROVAS	147
4.7.1	Análise do Programa de Língua Estrangeira da Instituição 1	148
4.7.2	Análise do Programa de Língua Estrangeira da Instituição 2	151
4.7.3	Análise do Programa de Língua Estrangeira da Instituição 3	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	163
	ANEXOS	170
ANEXO 1	Provas de espanhol da Instituição 1 (2003 a 2006)	171
ANEXO 2	Provas de espanhol da Instituição 2 (2003 a 2006)	184
ANEXO 3	Provas de espanhol da Instituição 3 (2003 a 2006)	196
ANEXO 4	Detalhamento da análise qualitativa (Instituições 1, 2 e 3)	206
ANEXO 5	Descrição detalhada dos dados quantitativos obtidos (Instituição 1, 2 e 3)....	215

INTRODUÇÃO

O ingresso das provas de espanhol nos vestibulares brasileiros é bastante recente se comparado a outras línguas estrangeiras como o inglês ou o francês, por exemplo. As primeiras provas começaram a ser incluídas nos processos seletivos a partir da década de 1980 e, desde então, cada vez mais instituições passaram a ofertá-la. Atualmente, no Paraná, todas as instituições de ensino superior públicas oferecem a opção do espanhol em seus vestibulares.

Tão recente quanto a inclusão do espanhol no vestibular é a inclusão deste idioma nas grades curriculares das escolas paranaenses de ensino fundamental e médio. Apesar de ofertado pela primeira vez em 1942, devido a uma determinação da Reforma Capanema, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 o idioma praticamente deixou de ser ensinado no ensino regular até meados de 1970 e início da década de 1980. Mesmo com a aprovação da Lei 11.161/05 que torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas de ensino médio, o Estado do Paraná ainda não tem condições de oferecer o ensino desse idioma. Além dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) mantidos pelo governo, apenas algumas escolas privadas incluem ou oferecem a opção de se estudar espanhol.

Essa conjuntura cria um contexto bastante peculiar, haja vista que os vestibulares normalmente divulgam em seus programas que avaliarão os conhecimentos em língua estrangeira (LE) de acordo com o nível de complexidade compatível com os conhecimentos proporcionados pelo ensino médio. Uma vez que esse texto prescritivo propõe a mensuração de algo ainda não concreto, essa situação leva a inferir que os conhecimentos exigidos pelas provas de espanhol nos vestibulares são o que as instituições preconizam como adequados.

Além disso, o vestibular é um processo seletivo que marca a passagem do estudante do ensino médio para o ensino superior e afere os conhecimentos que as instituições entendem como fundamentais para serem utilizados em seus cursos de graduação.

Considerando os aspectos colocados até agora, o principal interesse deste trabalho é analisar e observar os principais conhecimentos que as três maiores e mais procuradas universidades públicas do Paraná – a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – exigiram de seus candidatos nas provas de espanhol entre os anos de 2003 e 2006.

Devido ao interesse em se observar os principais conhecimentos exigidos pelas instituições, bem como a concepção de linguagem que as configura, a primeira característica que deve ser levada em conta é que as provas de língua estrangeira – incluindo a prova de espanhol – avaliam os conhecimentos dos candidatos por meio da leitura.

Tal característica está relacionada com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental e médio, respectivamente PCN e PCNEM. A parte referente à língua estrangeira (doravante LE), baseada numa concepção sócio-interacionista de linguagem, sugere um trabalho mais intensivo de ensino das línguas estrangeiras por meio da compreensão escrita, visto que a leitura é um meio de levar o aluno à obtenção de informações, de conectá-lo com o mundo e também de permitir que ele realize exames formais que requeiram o domínio da LE, como os vestibulares ou as provas de ingresso para cursos de pós-graduação (BRASIL, 1998, p. 20). Aparentemente influenciadas por esses documentos, as provas de espanhol da maioria das universidades públicas gradativamente incluiu a leitura como meio de avaliar os conhecimentos em língua estrangeira dos candidatos.

Outro ponto a ser considerado é que a compreensão do que vem a ser leitura depende sempre do viés teórico utilizado para defini-la. Nesta pesquisa olha-se para a ela desde a perspectiva teórica do interacionismo sócio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 2003; 2006), por sua vez influenciada pelos pressupostos teóricos bakhtinianos. Leitura é vista aqui como prática social, em que a língua é marcada sócio-historicamente e os textos têm por objetivo produzir sentidos, exigir uma “atitude responsiva” de seu leitor, como apontado por Bakhtin (2003, p. 301). Exige-se um leitor ativo, consciente e que consiga mobilizar os conhecimentos necessários para concretizar a compreensão do texto e ao mesmo tempo produzir novos significados. Neste sentido, o ISD propõe que todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e que as suas ações e práticas de linguagem só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva) (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004).

Um leitor proficiente, seja em língua materna, seja em língua estrangeira, deve conseguir – mobilizando a sua capacidade de ação – avaliar as características do texto que tem em mãos avaliando as representações relativas ao contexto físico onde o texto é produzido, quais são as intenções e objetivos comunicativos de quem o produziu, quais conhecimentos de mundo são necessários para compreender o conteúdo. Todas essas

características organizam-se dentro de um determinado formato comunicativo, ou seja, dentro de textos escolhidos pelo produtor para conseguir concretizar a comunicação. Compreender o seu formato, as características de sua infraestrutura textual e de que forma isso também produz significados, faz parte da capacidade discursiva do leitor. Por último, depende da capacidade lingüístico-discursiva compreender o valor ou a seleção de determinados recursos lingüísticos (operações de textualização, operações de construção de enunciados e escolhas lexicais) para que a comunicação se estabeleça dentro dos objetivos propostos. Esse conjunto de capacidades de linguagem é parte inerente e caracterizadora de cada um dos gêneros de texto que, por sua vez, são o resultado da organização dos textos de acordo com as condições impostas social e historicamente dentro de uma determinada esfera de atividade.

As características observáveis por meio dessas capacidades permitem que estas tornem-se um importante instrumento de avaliação da leitura. Já utilizadas para avaliar as propostas de compreensão escrita de livros didáticos de língua portuguesa (MACHADO, 2001) ou de seqüências didáticas para a leitura em língua inglesa (CRISTOVÃO, 2001), a conceituação de capacidades de linguagem será o pilar para a análise das provas de espanhol que formam os *corpora* desta pesquisa.

Objetivando compreender como as questões avaliam a capacidade de leitura dos candidatos e o tipo de conhecimentos que deve ser mobilizado para que isso ocorra, as capacidades de linguagem serão agrupadas de modo a permitir a sistematização da análise (qualitativa) para a posterior formação de dados quantitativos. Espera-se, por meio das análises, observar os seguintes aspectos relativos às provas: (1) quais capacidades de linguagem são privilegiadas pelas instituições para a leitura e compreensão dos textos; (2) quais são os outros conhecimentos também exigidos e que não fazem parte das capacidades de linguagem; (3) quais são os gêneros mais selecionados para comporem as provas e se há alguma relação entre a sua presença e a quantidade de questões avaliando a leitura por meio da mobilização das capacidades de linguagem; e (4) se há coerência entre o conteúdo divulgado pelos programas de língua estrangeira e as provas de espanhol.

A observação de todas essas características resulta em uma ampla base de dados e possibilita estabelecer relações entre os diferentes aspectos observáveis – capacidades de linguagem, outros conhecimentos exigidos, gêneros de texto e esferas de atividades mais presentes nas provas, suportes mais utilizados para a seleção desses gêneros – revelando como essas características influenciam a concepção de linguagem utilizada para avaliar os candidatos.

De forma a trilhar esse caminho, o presente trabalho está organizado em quatro partes: contextualização da pesquisa, pressupostos teóricos, explicitação dos procedimentos de análise e análise e discussão dos dados.

Na primeira parte, procura-se oferecer um panorama geral das principais características do vestibular como processo seletivo e avaliativo, resgatando o contexto histórico de sua implantação como meio de acesso às universidades brasileiras. Direcionando mais a contextualização para a relação *vestibular – língua espanhola*, retoma-se um pouco da história do ensino de espanhol no Brasil e a sua relação com a oferta dessa língua nos vestibulares. Apontam-se, também, as principais influências no contexto educativo observadas a partir da presença do idioma nesses processos seletivos. Por último, indicam-se os principais referenciais teóricos que influenciam a divulgação de pesquisas referente à leitura do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.

Nos pressupostos teóricos, parte-se da premissa de que as questões das provas de espanhol são elaboradas com base em textos pertencentes a determinados gêneros e que o objetivo central dessas avaliações é aferir os conhecimentos do idioma por meio da leitura. Com base nisso, em primeiro lugar, assume-se um posicionamento teórico fundamentado no ISD e explicita-se a definição de gêneros de texto dentro dessa concepção, bem como a conceituação de capacidades de linguagem. Consideram-se também outros aspectos que influenciam as características dos gêneros de textos: as diferentes esferas de atividades por onde circulam, os suportes que permitem a sua circulação e a tipologia dominante de cada gênero. Em segundo lugar, realiza-se um levantamento sobre as principais visões teóricas que definem a leitura, demonstrando como o processo é visto nas diferentes correntes que vão da leitura como decodificação à leitura como prática social. Os pressupostos teóricos do ISD também compreendem a leitura como prática e atividade social que propicia a construção de novos sentidos determinados pelo contexto. É dentro dessa visão que definem-se as características relativas ao processo de leitura defendidas nesta pesquisa. Para encerrar este capítulo teórico, defende-se a perspectiva de que as capacidades de linguagem são o instrumento ideal para avaliação e análise das provas, desde que se considerem algumas peculiaridades que são abordadas nesse item específico.

Na terceira parte do trabalho, indicam-se os procedimentos metodológicos utilizados para as análises qualitativas e quantitativas, explicitando as várias possibilidades de comparação dos dados obtidos e o que eles podem revelar a respeito da concepção de linguagem das provas.

Por último, no quarto capítulo, realizam-se as análises e discussões dos dados. Num primeiro momento, definem-se as características específicas das questões que serão classificadas dentro do grupo das capacidades de linguagem, dos outros conhecimentos avaliados pela prova (leitura como decodificação e gramática teórico-normativa, léxico descontextualizado e tradução) e das questões mistas (a mistura entre capacidades de linguagem e outros conhecimentos). Na seqüência, realizam-se várias análises comparativas com base nas informações obtidas: número de questões de capacidade de linguagem *versus* outros conhecimentos exigidos *versus* questões mistas; relação das questões dos diferentes agrupamentos de capacidades de linguagem; e relação entre gêneros de texto presentes nas provas, esferas de atividade, suportes e capacidades de linguagem. Essas análises resultam numa gama importante de informações e permitem realizar diversas reflexões a respeito da concepção de linguagem das provas. O último item desse capítulo, analisa o conteúdo dos programas para as provas de língua estrangeira verificando até que ponto o texto prescritivo é coerente com os conhecimentos realmente exigidos de seus candidatos.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA – VESTIBULAR: UM PROCESSO DE SELEÇÃO E AVALIAÇÃO

Há alguns anos as provas de espanhol dos vestibulares das instituições públicas passaram a avaliar os conhecimentos dessa língua prioritariamente por meio da leitura. De maneira geral, as mudanças significativas iniciaram a partir da publicação dos PCN e PCNEM. Em pesquisa anterior, Labella-Sánchez (2004) procurou observar em que medida e de que maneira essas provas sofreram alterações. Comprovou-se por meio dos dados que, gradativamente, houve transformações na forma de avaliar o candidato. Diminuiu-se sensivelmente o foco da avaliação sobre os conhecimentos metalingüísticos e a leitura em língua espanhola passou a ser o meio de mensurar o conhecimento do candidato, atendendo – até certo ponto – a proposta dos novos Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio.¹

Uma vez que o objetivo central da presente pesquisa é analisar a forma como as provas de espanhol avaliam os seus candidatos e o que isso pode revelar quanto a concepção de linguagem de cada instituição, torna-se necessário compreender o atual contexto no qual esse processo seletivo está inserido. Há três eixos importantes nessa contextualização: (1) o vestibular como um instrumento de seleção e avaliação; (2) a história de ensino da língua espanhola no Brasil; (3) a inserção do espanhol nas provas de língua estrangeiras dos vestibulares e a sua relação com a leitura.

Quanto ao primeiro, este capítulo pretende fazer uma breve contextualização histórica da entrada do vestibular como processo seletivo no Brasil, apresentar as suas principais características e os seus possíveis efeitos sobre o ensino. Com relação ao segundo, também se resgata historicamente a inserção do ensino da língua espanhola, a sua ausência provocada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a recuperação a partir do início da década de 1990 e a sua situação atual. O terceiro eixo aborda o início da oferta da língua espanhola nos vestibulares brasileiros e descreve algumas das conseqüências e possíveis impactos desta presença. Como a relação *leitura e vestibulares* atualmente é muito próxima, nesse terceiro momento aproveita-se também para apresentar as principais características da leitura em

¹ A pesquisa de Labella-Sánchez (2004) também teve por objetivo analisar as principais provas de espanhol do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, focalizando de forma mais superficial o que mudou na avaliação antes e após a publicação dos PCN e PCNEM. O aprofundamento sobre que tipo de leitura se exige do candidato e quais conhecimentos podem ser aferidos por meio dela tornou-se tema do presente trabalho.

língua espanhola por brasileiros, bem como as pesquisas difundidas no Brasil sobre o seu ensino ou a sua avaliação.

Ao considerarem-se as provas de espanhol no vestibular como objeto de análise do estudo em tela, faz-se mister entender esse tipo de avaliação. A prova de vestibular está dentro de um contexto bastante específico e com características e funções próprias. Para se ter uma visão contextualizada do espaço que o vestibular ocupa dentro da esfera da avaliação, seguem os próximos subitens.

1.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE O PAPEL DAS AVALIAÇÕES

Levando-se em conta o conceito de avaliação de um modo mais abrangente, há tempos ele ocupa um importante espaço no panorama educacional. Para Díaz Barriga (2000), apesar de atualmente a avaliação ter se instituído como um elemento inerente à ação educativa, servindo de parâmetro para avaliar o desempenho dos alunos, cabe lembrar que, num primeiro momento (antes do século XIX), o seu objetivo era o de proporcionar instrumentos para que o professor pudesse rever a sua metodologia de trabalho, verificando o que deveria ser modificado em sua atuação docente para contribuir melhor com a aprendizagem de seu aluno.

A partir do século XIX, a avaliação ganhou a função de “promover e qualificar o desempenho estudantil através do exame” (DÍAZ BARRIGA, 2000, p. 61). O foco saiu da atuação do professor, centrando-se nos resultados apresentados pelos alunos, já que “o teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre eles se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem” (DÍAZ BARRIGA, 2000, p. 64). O autor critica essa nova visão, afirmando que essa forma de caracterizar a avaliação fez com que o debate sobre a educação deixasse de ser um problema conceitual de diversas ordens e passasse a ser apenas um problema técnico.

Dentro desta descrição mais recente sobre a avaliação focada no aluno, Hernández (1998, p. 94) a compreende como “a realização de um conjunto de ações encadeadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo”. Para Dias Sobrinho (2002), este é um instrumento que permite inserir grandes mudanças na educação. O autor define a

avaliação como construção, na qual o processo avaliativo – em todo e qualquer contexto – “assegure informações objetivas e críveis, que garanta (sic) uma segura realização e produza (sic) resultados o quanto possíveis confiáveis” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 40). O autor observa o papel fundamental da avaliação como algo que deve garantir e respeitar os sentidos produzidos socialmente e garantir a liberdade de expressão e de participação daqueles que são avaliados, individualmente ou em grupo. Assim, avaliar é produzir sentido, consolidar valores, afirmar interesses e provocar mudanças sempre a partir do resultado dos testes.

A avaliação também exerce um papel de medição e verificação, ou seja, é uma ferramenta que busca averiguar o que o aluno aprendeu. Neste sentido, Abud e Silva (2006) afirmam que ela proporciona uma visão retrospectiva sobre a aprendizagem do aluno e, se bem aproveitada, pode ser utilizada como meio de levar o avaliador a refletir sobre sua prática pedagógica². Para as autoras, todo ato avaliativo ocorre porque se supõe que o avaliado tem acesso ao universo de informações e que a avaliação procura verificar “até que ponto uma pessoa e um programa estão alcançando os objetivos propostos [...]” (ABUD; SILVA, 2006, p. 91). Resumidamente, as autoras indicam a existência de dois grandes grupos avaliativos: 1º) as avaliações diagnósticas e as formativas; e 2º) as avaliações classificatórias ou somatórias.

O primeiro grupo, como o próprio nome indica, objetiva averiguar previamente o grau de conhecimento do aluno sobre determinado assunto para que se diagnostiquem as necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Com relação à *avaliação formativa*, Hernández (1998, p. 95) afirma que “se supõe que deveria estar na base de todo o processo de avaliação. Sua finalidade não é a de controlar e qualificar os estudantes, mas sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento [...]”.

Quanto às avaliações classificatórias ou somatórias, incluem-se neste grupo as provas dissertativas, provas orais, testes objetivos e exames. As provas de vestibular encaixam-se neste grupo, representadas por provas dissertativas ou objetivas.

Ainda que alguns autores discordem da função que a avaliação tenha assumido recentemente – como se pode conferir em Díaz Barriga (2000) – todos estão em

² Segundo as autoras, essa função da avaliação - como forma de refletir sobre a prática pedagógica - serve para alguns contextos, principalmente para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula ou até mesmo para testes que avaliam a qualidade de ensino (ENEM, por exemplo). No caso da prova do vestibular, comentaremos mais detalhadamente as suas características específicas que, ao nosso ver, não se encaixam exatamente na definição dada até aqui sobre avaliação.

consonância quanto ao fato de que ela tem uma dimensão política que, sem dúvida, afeta o sistema educacional e as políticas sócio-educacionais.

1.2 UM BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DO VESTIBULAR

O vestibular é atualmente um concurso que tem por objetivo aprovar e classificar os candidatos que desejam ingressar nos cursos de graduação das universidades e faculdades brasileiras. Daghljan, Freire e Telles (2001, p. 11) definem que o concurso vestibular é “um instrumento avaliativo que, em alguma medida, *testa* os conhecimentos adquiridos no ensino médio e *atesta* o preparo e desempenho dos candidatos em algumas disciplinas” (grifos dos autores). É, portanto, um processo que permite o ingresso ao ensino superior àqueles que estão mais “preparados”.

Em seus trabalhos sobre a história dos cursinhos pré-vestibular no Brasil, Pôrto Júnior (2000) aponta que o vestibular foi criado “em 1911, com a Lei Orgânica do Ensino Superior, redigida por Rivadávia Correa, então Ministro do Estado da Justiça e Negócios Interiores, pelo decreto nº 8661” (PÔRTO JÚNIOR, 2000), mas só ganhou esse nome em 1915. Nessa época, as provas não eram classificatórias, pois o objetivo era avaliar o desenvolvimento intelectual, a maturidade e a sua capacidade de frequentar o curso superior. Entre as décadas de 1950 e 1960, começou a haver uma grande valorização da educação, deflagrada por Getúlio Vargas e impulsionada por Juscelino Kubitschek. Em consequência, a prova acabou adquirindo caráter seletivo e eliminatório, já que o número de vagas tornou-se bem menor do que a demanda. Embora, inicialmente, o vestibular não tivesse como meta declarada selecionar candidatos, o autor destaca que uma das características dos vestibulares sempre foi a de permitir o ingresso nas universidades àqueles que tinham poder aquisitivo alto, pois os demais não tinham formação escolar suficiente para atingir a pontuação necessária nas provas.

É na década de 1970 que o vestibular ganha novas regras seletivas. Devido à crescente procura e ao baixo número de vagas, as instituições são incitadas a estabelecer normas mais claras. Referente a este aspecto, Pôrto Júnior (2000) relata: “foi o decreto nº 68.908/71 que determinou o vestibular classificatório pelo qual os candidatos passariam”. Antes disso, a Lei nº 5540/68 já havia permitido a unificação dos diferentes concursos vestibulares, sendo instituído o sistema classificatório com corte por notas máximas. Com

estas mudanças, o vestibular ganhou tamanha importância que as aulas passaram a ser ministradas em função do exame e se “elaborar[am] cursinhos para identificar as formas de resolver com acertos um exame objetivo, fotocopiar diversos exames em função do que quem já os resolveu se lembra[va]” (DÍAZ BARRIGA, 2000, p. 77).

Apesar de até hoje muitos dos vestibulares brasileiros terem suas normas regidas pela lei de 1968, a LDB de 1996 institui que o ingresso no ensino superior pode ser feito, via processo seletivo, a critério de cada universidade. O reflexo da abertura dada pela Lei de Diretrizes e Bases é muito observado nos vestibulares das universidades e faculdades particulares, com suas seleções agendadas pelo interessado em conseguir a vaga, por exemplo. No caso das universidades públicas, muitas passaram a utilizar o resultado do ENEM como documento a ser considerado na classificação e na avaliação dos candidatos.

1.3 O VESTIBULAR: AS CARACTERÍSTICAS DESTES INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

Referindo-se às provas de *acesso* ou *entrada* de modo geral, Bordón (2000) as descreve como avaliações que **não** refletem informações sobre o **processo** de ensino e aprendizagem, o que corrobora as reflexões de Daghlían, Freire e Telles (2001) citadas no item anterior. Essas provas procuram avaliar com correção e objetividade, fato que conseqüentemente garante a fidelidade dos resultados. Ressalta ainda que, embora se defenda a idoneidade da prova, isso não é suficiente se não houver parâmetros que “garantam a qualidade do instrumento”³ (BORDÓN, 2000, p. 117). Segundo Oller (apud BORDÓN, 2000), alguns itens que devem ser considerados ao elaborarem-se questões de provas objetivas, como por exemplo: evitar que as alternativas tenham respostas com paráfrases muito próximas às palavras do texto original, evitar fazer respostas muito extensas ou muito concisas e evitar a elaboração de alternativas muito díspares entre si e que evidenciem facilmente a resposta correta.

Dias Sobrinho (2002) enquadra as provas de vestibular nesse mesmo perfil, ou seja, a sua elaboração exige objetividade de critérios para se evitar qualquer possibilidade de dúvida ou questionamento. É objetivo dos processos seletivos de vestibular apresentar os resultados da avaliação de forma simples e que permitam comparação. No caso do vestibular,

³ “garanticen la calidad del instrumento” (BORDÓN, 2000, p. 117). Todas as traduções de citações em língua estrangeira serão de nossa responsabilidade. As citações na língua original estarão à disposição em nota de rodapé.

a comparação ocorre com relação à pontuação máxima e mínima atingida pelos candidatos aprovados.

É tal o caráter **seletivo** da prova que esta se baseia “sempre em critérios relativos, pois o rendimento de cada aluno é comparado com o rendimento do grupo e, por essa razão, tem sido amplamente também utilizada em concursos e vestibulares” (ABUD; SILVA, 2006, p. 92). Além disso, convém observar que, embora uma das perspectivas defendidas sobre a avaliação considere-a um instrumento modificador da realidade educacional, as provas seletivas como o vestibular

[...] impõe[m] à educação o conceito de excelência, a valorização dos melhores, tomados no sentido de serem os mais capazes de demonstrar competências nos testes, e, por consequência a identificação dos piores, como sendo os ineficazes, incapazes e incompetentes. Assim, essa avaliação é um instrumento de grande seletividade social e de forte elitização. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 50)

Associado ao histórico do surgimento dos vestibulares no Brasil, é bastante evidente que desde seu início estas foram as suas características: um “rito de passagem” transponível por uns poucos candidatos que tiveram a oportunidade de frequentar um contexto educacional considerado “de qualidade”. O mais instigante é que o vestibular, instrumento de avaliação para todos e classificatório de poucos, pertence à política educacional do Estado e passa a ter, inclusive, “inúmeras ressonâncias nos diferentes graus de ensino, principalmente o secundário que teve toda sua estrutura curricular alterada para preparar, ou treinar a pequena parcela dos alunos que teriam acesso à educação superior pelo curso vestibular” (PÔRTO JÚNIOR, 2000). Isto abre caminho para algumas reflexões sobre um outro conceito muito ligado à avaliação: o efeito retroativo ou *washback*.

1.4 O EFEITO RETROATIVO E AS PROVAS DE LÍNGUAS NO VESTIBULAR

Muito vinculado ao assunto “avaliação”, o termo efeito retroativo ou *washback* foi criado na década de 1980 como um conceito “amplamente utilizado por muitos anos na área de Lingüística Aplicada para referir-se à influência ou impacto potencial que exames, externos e internos, exercem no currículo, no ensino e na

aprendizagem” (SCARAMUCCI, 1999, p. 8)⁴. A autora ressalta que, embora essa definição tenha sido bastante utilizada, na década de 1990, com a publicação do artigo *Does washback exist?* de Alderson & Wall (1992) passou-se a considerar a complexidade do conceito e a necessidade de compreendê-lo melhor. Gimenez (1999) esclarece que, para este autores,

[...] o efeito retroativo pode afetar o processo de ensino/aprendizagem de modos diferentes. Seu efeito pode ocorrer em termos de conteúdo, metodologia, ritmo, seqüência, grau e profundidade. O efeito pode ser tanto positivo (quando os materiais didáticos e testes em consonância influenciam o ensino), quanto negativo (quando o teste exercer um papel coercitivo). (GIMENEZ, 1999, p. 22)

Há algumas instituições de ensino superior que consideram os seus exames vestibulares instrumentos de mudanças para o ensino, como observa Gimenez (1999) ao se referir aos argumentos utilizados pela UNICAMP e PUC-SP. No final da década de 1980, estas instituições reformularam os seus exames de vestibular defendendo “a necessidade de introduzir mudanças no ensino de 2º grau” (GIMENEZ, 1999, p. 22).

Sobre o assunto, muitos estudos têm sido realizados em todo o mundo, como apontado por Scaramucci (2004)⁵. Tais estudos revelam que, sem dúvida, o efeito retroativo existe, seja ele negativo (quando os testes não refletem mudanças efetivas no processo de ensino), seja ele positivo (quando os testes afetam diretamente o processo de ensino). O que se tenta compreender é como funciona o seu mecanismo. Ainda que o efeito retroativo seja um conceito em permanente construção, as pesquisas mostraram que é possível estabelecer algumas relações entre efeito retroativo e vestibular, permitindo algumas reflexões sobre a forma como este processo seletivo pode, ou não, influenciar a esfera educacional.

Refletindo sobre a influência exercida pelo vestibular classificatório sobre o ensino, Pôrto Júnior (2000) assinala que, ao se observar a defasagem entre o que se exigia nos vestibulares e o que era trabalhado no ensino secundário (atual ensino médio), as escolas particulares tentaram se adequar logo à nova realidade e, daí, o surgimento dos “cursinhos preparatórios para o vestibular que forneceriam aos candidatos um acúmulo de

⁴ A autora menciona vários autores como base para definir o efeito retroativo.

⁵ No artigo de Scaramucci (2004), a autora reúne uma revisão bibliográfica referente aos estudos sobre o efeito retroativo em contexto nacional e internacional, mostrando o estado da pesquisa em ambos – dentro do cenário da Linguística Aplicada – e divulgando os trabalhos mais atuais sobre o tema.

conhecimentos e informações científicas cuja finalidade seria a aprovação no concurso e **não a formação científica e crítica**” (PÔRTO JÚNIOR, 2000) (grifo nosso), fato também confirmado por Díaz Barriga (2000, p. 77).

Scaramucci (1999) chama a atenção para a relação entre exames vestibulares e ensino, mostrando que, além de selecionar e classificar candidatos, “eles também oferecem dados que permitem diagnosticar problemas da aprendizagem e, indiretamente, também do ensino que os antecede” (SCARAMUCCI, 1999, p. 7). Apesar disso, as pesquisas da autora revelaram um impacto muito pequeno do efeito retroativo dos exames de vestibular de inglês da Unicamp sobre o ensino desta língua em uma escola pública.

Com os mesmos objetivos que Scaramucci (1999), Gimenez (1999) conduziu pesquisas que buscavam verificar o tipo de impacto que as provas de inglês do vestibular da UEL exerciam em uma escola pública londrinense. Os resultados também revelaram que as provas não necessariamente geraram mudanças efetivas no ensino.

Se no ensino público as pesquisas mostram poucas transformações em função da prova, por outro lado sabe-se que as escolas particulares de ensino médio têm como foco a preparação para o vestibular. Além disso, surgem os cursos preparatórios, que atendem a um público que não conseguiu – no ensino médio – “absorver”, “aprender”, “adquirir” e/ou “desenvolver” os conhecimentos necessários para a aprovação em um exame vestibular, exame este que tem critérios de seleção e avaliação de conteúdos definidos por cada Instituição.

A partir do próximo item, apresenta-se uma trajetória histórica do ensino de espanhol no Brasil bem como da entrada deste idioma nos vestibulares brasileiros e paranaenses, o que de certa maneira também culmina em uma reflexão sobre os possíveis impactos desta entrada no contexto de ensino.

1.5 UM POUCO DA HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E DAS PROVAS DE ESPANHOL NOS VESTIBULARES BRASILEIROS E PARANAENSES

Considerando a análise das provas de espanhol no vestibular um recorte bastante específico de estudo, deve-se compreender primeiramente o percurso histórico do ensino deste idioma no Brasil para, na seqüência, contextualizar o início de sua presença nos vestibulares.

A língua espanhola apareceu pela primeira vez oficial e obrigatoriamente nos currículos escolares brasileiros no ano de 1942, impulsionada pela reforma educacional coordenada por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas. Chagas (1979) comenta que, além da obrigatoriedade do ensino do espanhol, também se ensinavam o francês, o inglês e o latim. Ainda que o espanhol tenha ganhado o seu primeiro espaço nas escolas, este era o idioma com a menor carga horária semanal entre as línguas estudadas. Eram apenas duas, sendo que o francês e o inglês tinham 13 e 12 horas, respectivamente, enquanto ao latim eram reservadas 8 horas semanais.

O ensino do espanhol e dos demais idiomas permaneceu estável até a aprovação da LDB de 1961, quando as línguas estrangeiras deixaram de pertencer a núcleo comum das disciplinas e passaram a fazer parte do núcleo diversificado. Para Picanço (2003), desde 1961 deixou de haver uma postura clara com relação ao ensino de línguas. Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que o texto da LDB de 1961 sugere o ensino de uma língua estrangeira desde que houvesse **professores capacitados** para ensiná-la, dando indicativos de que o governo preferia atribuir a ausência ou presença do ensino de línguas estrangeiras nas escolas à qualidade dos professores e, ao mesmo tempo, eximindo-se da responsabilidade de formá-los e capacitá-los.

Eres Fernández (2000) e Picanço (2003) destacam que, sem a obrigatoriedade do ensino, as escolas abriram mão da pluralidade lingüística, gerando menos campo de trabalho e, conseqüentemente, uma menor procura pelas licenciaturas em Letras com habilitação em línguas, uma vez que “os recém-formados em línguas como o espanhol e o italiano não encontraram mercado de trabalho [...]” (PICANÇO, 2003, p. 48). Um reflexo muito concreto disto, no Paraná, foi o fato de a UFPR ter aberto concurso público para o ensino da Língua e Literatura Espanhola somente em 1989, sendo que o último havia sido realizado na década de 1970. Refletindo sobre essas três décadas de ausência do espanhol no contexto de ensino, Rinaldi (2006) também aponta como inevitável

[...] a falta de pessoal capacitado para ensinar esse idioma: como o interesse pelo espanhol durante trinta anos foi reduzidíssimo, impossível que não fosse reduzido também, o número de professores licenciados ao longo desses anos e que houvesse escassos materiais didáticos para o ensino do espanhol disponíveis no mercado brasileiro. (RINALDI, 2006, p. 77)

A única língua sobrevivente à lei foi o inglês, segundo Leffa (1999), embora também com muitas barreiras impostas pela desvalorização que as línguas estrangeiras sofreram: “comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. [...] [A] LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (LEFFA, 1999, p. 20). Mesmo enfrentando dificuldades, o ensino hegemônico do inglês se fortaleceu e este se tornou praticamente o único idioma oferecido nas escolas.

Os textos que procuram resgatar a história do ensino do espanhol no Brasil indicam que, após esses 30 anos de exclusão, o interesse pelo estudo desta língua ressurgiu com bastante força – dentre outros motivos – devido à consolidação do Mercosul. Considerando que atualmente o interesse pelo ensino de línguas no Brasil parece ser impulsionado por questões econômicas e políticas – o que provavelmente justifique a hegemonia do ensino do inglês nas escolas de ensino fundamental e médio há décadas ou o súbito interesse em se estudar o mandarim –, não foi diferente com o nascimento do Mercosul, em 1991. Nessa época, os Ministros da Educação dos países membros do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) assinaram um protocolo de intenções “no qual se comprometem a implantar o ensino do português e do espanhol nas instituições dos diferentes níveis e especialidades dos respectivos sistemas educativos”⁶ (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 23). A consequência desse acordo foi a aprovação da lei 11.161, em agosto de 2005, a qual, após tramitar por quase 10 anos no Senado, tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio⁷.

⁶ “por lo cual se comprometen a implantar la enseñanza del portugués y del español en las instituciones de los diferentes niveles y especialidades de los respectivos sistemas educativos” (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 23)

⁷ As escolas brasileiras têm até 2010 para se adaptar à nova Lei. Desde a sua aprovação tem-se discutido várias questões a respeito do pouco planejamento do governo brasileiro para que as escolas possam colocar em prática a exigência. Se por um lado estima-se que faltem mais de 200.000 professores para tornar a Lei exequível, por outro há planos de formação muito fora do padrão de seriedade e de qualidade que se busca para o ensino brasileiro. Exemplo disto, é o curso de formação de professores oferecido pelo Banco Santander via Universia e Instituto Cervantes, cujo objetivo é formar 45.000 professores de espanhol no estado de São Paulo em dois anos, com duas horas de aula por semana e de forma não presencial (via internet). Repudiado publicamente em setembro de 2006, no 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas, por meio de carta assinada por todos os profissionais da área das universidades estaduais e federais do Estado de São Paulo, espera-se o posicionamento final do governo paulista e brasileiro perante tão frágil plano de formação.

Antes de 1991, puderam-se acompanhar raras exceções de implantação do espanhol no núcleo comum nas escolas, como ocorreu no Rio de Janeiro a partir de 1985. A língua passou a ser ofertada, também em meados de 1980, nos Centros de Línguas do Paraná e de São Paulo, CELEM e CEL respectivamente.

O fato de haver interesses econômicos e políticos impulsionando o ensino do espanhol no Brasil não significa que esse é ou deva ser o único fim para o ensino: “Pensar o ensino de língua espanhola hoje no Brasil, bem como cogitar sobre suas perspectivas, constitui tarefa que demanda uma série de considerações a respeito de diversas questões [...]” (GOETTENAUER, 2005, p. 61). A autora também concorda que o Mercosul abriu mais as possibilidades no mercado de trabalho e tornou o espanhol a segunda língua mais importante nas relações comerciais, “contudo, é preciso ir mais além e admitir que o domínio de um outro idioma deve pressupor outros ideais” (GOETTENAUER, 2005, p. 61-2). Desde a aprovação da LDB de 1996, indica-se uma preocupação com o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, Art. 3º, Inciso III).

Ainda que a LDB/1996 continue mantendo as línguas estrangeiras na parte diversificada do currículo, a Lei volta a tornar obrigatória a oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira: “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” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 5º). Com a promulgação desta Lei, o governo federal organizou uma equipe de professores e pesquisadores para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental e médio, propondo orientações filosóficas e metodológicas que contribuam para o desenvolvimento positivo do processo educacional brasileiro.

Explicitando de maneira bastante resumida, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras dentro de um enfoque sociointeracionista, com o objetivo de contribuir para a formação do aluno como cidadão que utilize a linguagem de uma maneira crítica e consciente.

Diante da curta e atribulada história do ensino do espanhol no Brasil, é conseqüência que a oferta deste idioma nos vestibulares também seja recente, se comparada a outras línguas como o inglês ou o francês, por exemplo. Embora não haja muitos trabalhos sobre o tema, pode-se destacar o relatório *Datos y Cifras* sobre o ensino de espanhol no Brasil, organizado por Morillo (1998) e apoiado pela *Consejería de Educación y Ciencia – Embajada de España*. No referido relatório, encontram-se informações relevantes sobre

vários dados quantitativos relativos ao ensino de E/LE no Brasil, apontando o desenvolvimento deste idioma no sistema educacional brasileiro, seja no contexto oficial de ensino (ensino fundamental, médio, superior, centros de línguas apoiados pelo estado), seja nos contextos não oficiais (escolas de idiomas e cursinhos, por exemplo). Esse relatório teve papel fundamental na divulgação da expansão do ensino do espanhol em vários segmentos educativos do Brasil entre os anos de 1989 e 1997, incluindo dados referente ao ensino do idioma nas universidades brasileiras, nas escolas de ensino fundamental e médio, nos centros de línguas (públicos) e nas escolas de línguas. Além disso também organizou quantitativamente o interesse dos brasileiros em prestar a prova do Diploma Básico e Superior de língua espanhola e a abertura de centros culturais relacionados ao idioma.

Ainda que o espanhol enfrente sérias dificuldades, principalmente no que tange ao seu ensino de forma regular no ensino médio, Morillo (1998) afirma que “a maioria das universidades públicas o incluem [em seus vestibulares] e podemos afirmar que, ao contrário do que acontecia não faz muitos anos, hoje são muito escassas as que não contemplam essa possibilidade”⁸. Neste mesmo sentido, Moreno Fernández (2000) chama a atenção para o fato da forte expansão do espanhol no Brasil e a de sua relação com os vestibulares: “Em 1998 quase todas as universidades do país, federais e estaduais, públicas e privadas, incluíam em seus vestibulares os conhecimentos de espanhol [...]”⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2000).

Alguns trabalhos trazem informações mais específicas quanto à implementação do espanhol no vestibular. Guberman (2001), por exemplo, destaca que desde 1986 as universidades do Rio de Janeiro oferecem a prova de espanhol como opção para o candidato.

Com relação às universidades públicas do Paraná (estaduais e federais), atualmente todas ofertam a prova de espanhol no vestibular. Para que se tenha uma visão de quais são essas instituições, segue uma tabela descrevendo-as e informando o número de questões que compuseram a provas de espanhol de 2006:

⁸ “la mayoría de las universidades públicas lo incluyen [em seus vestibulares] y podemos afirmar que, al contrario de lo que ocurría no hace muchos años, hoy son muy escasa (sic) las que no contemplan esa posibilidad” (MORILLO, 1998)

⁹ “En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español [...]” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000).

Instituição	Número de questões de espanhol
FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana	10
FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	15
UEL – Universidade Estadual de Londrina	10
UEM – Universidade Estadual de Maringá	8
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	4
UFPR – Universidade Federal do Paraná	8
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste	10
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	10

Quadro 1 - Instituições públicas de ensino superior que ofertaram a prova de espanhol em 2006

Como se pode observar, há no Paraná 7 instituições públicas de ensino superior. O número de questões varia de instituição para instituição. Chama a atenção o reduzido número de questões nas provas de espanhol da UEPG. Outro detalhe não demonstrado na tabela anterior refere-se ao fato de que desde 2000 o número de questões de língua estrangeira vem diminuindo sensivelmente.

1.6 AS PROVAS DE ESPANHOL NOS VESTIBULARES DA UEL, DA UEM E DA UFPR

Uma vez que as provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR formam parte dos *corpora* desta pesquisa, é importante localizar o início de sua presença nos vestibulares destas instituições.

A primeira instituição paranaense a oferecer a prova de espanhol no vestibular foi a UFPR. Na década de 1980, solicitou-se a inclusão da língua espanhola nas provas desta instituição: “A proposta foi aprovada e recebeu a adesão das áreas de Italiano e Alemão. No ano de 1982, depois de muito tempo, fez-se a oferta das cinco línguas que compunham o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR para as provas de Vestibular” (PICANÇO, 2003, p. 55). Oito anos depois foi a vez da UEM, com a primeira prova de espanhol ofertada em 1990¹⁰. E, em 1995, foi a vez da UEL incluir o espanhol em suas provas de vestibular. As duas primeiras instituições sempre elaboraram suas provas, ou seja, nunca contrataram outra instituição para fazê-las. Já a elaboração das provas da UEL,

¹⁰ Essa informação foi obtida por meio de um e-mail encaminhado ao órgão responsável pela elaboração dos concursos vestibulares dessa Instituição (vestibular@uem.br).

entre os anos de 1995 a 2002, estava sob a responsabilidade da instituição Carlos Chagas incluindo, portanto, o espanhol. A partir de 2003, a UEL assumiu essa função e passou a ser responsável pelo seu próprio processo seletivo.

Importante destacar algumas mudanças ocorridas nas provas de espanhol das três instituições após a publicação dos PCN e dos PCNEM, já que essas modificações refletem-se bastante nas provas analisadas nesta pesquisa. Como dito anteriormente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram sugeridas novas diretrizes de trabalho para todas as disciplinas, inclusive para as línguas estrangeiras modernas. Estes documentos passaram a defender o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas, porém sugeriram que pelo menos uma delas fosse priorizada: a leitura. Isso porque

os únicos exames formais em Língua Estrangeira (**vestibular** e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o **domínio da habilidade de leitura**. Por tanto, 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 de leitura pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. (BRASIL, 1998, p. 20) (grifo nosso)

Labella-Sánchez (2004), analisando provas de espanhol das Universidades do Sul do país, observou que em 1998 – ano da publicação dos PCN – as questões relativas ao conhecimento lingüístico (conhecimento teórico-gramatical e conhecimento lexical/tradução) representavam 71,32% das provas de espanhol. Os outros 28,68% eram questões que objetivavam aferir a capacidade de interpretação de textos¹¹. Contudo, a autora analisou as provas dos anos subsequentes e verificou que, progressivamente, houve mudanças em sua estrutura, adequando-se à proposta dos PCN e PCNEM (principalmente no tocante à valorização do ensino da leitura). Já considerando a publicação destes documentos, a análise das provas de espanhol entre os anos de 2001 a 2003 – incluindo a UEL, UEM e UFPR – indicou que houve uma inversão nos conhecimentos exigidos dos candidatos: 66,67% das questões passaram a avaliar a interpretação de texto.¹²

Em instituições como a UFPR, a mudança foi tão expressiva que, entre os anos de 2001 e 2003, não se observaram mais questões que exigissem gramática teórico-normativa ou de conhecimento lexical/tradução (descontextualizados). Na UEL e na UEM,

¹¹ Labella-Sánchez (2004) não diferencia, dentro do grupo “Interpretação de Textos”, se a leitura é de decodificação ou de produção de novos sentidos via inferência, por exemplo. O objetivo era mostrar que raras vezes apareciam questões relativas à leitura de textos.

¹² Para verificar dados completos, cf. Labella-Sánchez (2004, p. 32)

este tipo de questão não foi extinto, mas diminuiu sensivelmente. Na UEL 88,9% das questões priorizaram a leitura e a UEM apresentou 56,7% de questões em torno, também, da interpretação de texto. De certa forma, isso demonstrou que os vestibulares acabaram modificando significativamente o seu estilo de prova devido às novas orientações oficiais. Neste sentido, a presente pesquisa revelará, mais profundamente, de que forma esses vestibulares avaliam o candidato por meio da leitura.

1.7 A PROVA DE ESPANHOL NOS VESTIBULARES E OS SEUS POSSÍVEIS EFEITOS SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO

No item 1.5 destacou-se que um dos impulsionadores mais recentes do ensino do espanhol no Brasil foi a consolidação do Mercosul, embora esse não deva ser o argumento central. Entre impulsionar e concretizar o ensino desta língua no ensino fundamental e médio, existe uma grande distância que vem sendo percorrida. Já em relação às pesquisas mencionadas no item 1.4 quanto à possibilidade de efeito retroativo positivo ou negativo entre as provas de inglês no vestibular e o ensino desta língua no ensino médio, talvez seja difícil estabelecer o mesmo tipo de perspectiva de análise referente ao espanhol.

Em primeiro lugar, é importante observar que não há pesquisas, no Brasil que objetivam observar o efeito retroativo que as provas de espanhol exercem sobre o ensino. Muito possivelmente isso ocorre devido à já mencionada recente historicidade do ensino desta língua no ensino regular brasileiro. Uma vez que poucos estados brasileiros a têm implementada regulamente no currículo do ensino médio, talvez isto justifique o fato de que o foco das pesquisas esteja mais centrado na observação de outros aspectos referentes ao ensino e aprendizagem e não, necessariamente, no impacto que essa avaliação exerce sobre o ensino.

Por outro lado, também é observável que, conforme apontado por Pôrto Júnior (2000) e corroborado por Dias Sobrinho (2002, p. 60), qualquer processo de avaliação “vai sempre produzir alguma mudança, pois ela só se completa quando se opera um juízo de valor, que não é jamais neutro”. A força da avaliação (coercitiva ou não) “não poderia ser pensada apenas como uma operação técnica, isenta de valores e sem implicações políticas” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 63). Os autores não usam o termo “efeito retroativo”, mas indicam que é comum as provas, incluindo os vestibulares, influenciarem diretamente o contexto educacional.

A respeito disso, algumas reflexões podem ser realizadas em função dos possíveis efeitos que a entrada das provas de espanhol no vestibular provoca no contexto de ensino desta língua. Picanço (2003) comenta, por exemplo, que os professores de espanhol do Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná, ao perceberem que os alunos interessavam-se mais em estudar as línguas ofertadas no vestibular da UFPR – na época, o francês e o inglês –, solicitaram que o espanhol também fosse incluído como opção. Morillo (1998) também indica “que a inclusão do espanhol entre os idiomas estrangeiros no *vestibular*, [foi] **um importante dinamizador do ensino da língua espanhola** no segundo grau e nos numerosos cursinhos organizados por instituições”¹³ (itálico do autor; negrito nosso). Guberman (2001) também confirma que o ensino de espanhol no estado do Rio de Janeiro foi fortemente impulsionado pela inclusão das provas no vestibular a ponto de contribuir para a implementação do idioma “no núcleo obrigatório de disciplinas de todos os níveis dos colégios do Sistema de Ensino do Estado pela Constituição do Estado”¹⁴ (GUBERMAN, 2001).

Outra autora que assinala os efeitos da presença do espanhol no vestibular é Eres Fernández (2000, p 283): “Outro campo do ensino que também tem merecido a atenção de professores e pesquisadores é o dos cursos que objetivam preparar os alunos para as provas de vestibular em língua espanhola”¹⁵. Além do destaque dado aos cursos preparatórios para o vestibular, Eres Fernández (2000) também chama a atenção para a elaboração de materiais direcionados especificamente para esse fim: (1) *Espanhol no vestibular. Textos e Questões*, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2000; e (2) *Éxito. Repertório de Exámenes de Español para Ingreso en la Universidad* elaborado, em 2002, pela editora espanhola SGEL. O primeiro objetivava fazer uma publicação anual do vestibular (somente das questões objetivas) com os comentários da equipe que havia elaborado as provas. O segundo tomava como parâmetro o estilo das provas e objetivava preparar os candidatos por meio de textos e exercícios parecidos aos que se realizavam nos vestibulares das universidades.

¹³ “que la inclusión del español entre los idiomas extranjeros del *vestibular*, [fue] un importante dinamizador de la enseñanza de la lengua española en el segundo grado y en los numerosos preparatorios organizados por instituciones” (GUBERMAN, 2001).

¹⁴ “en el núcleo obligatorio de asignatura de todos los niveles de los colegios del Sistema de Enseñanza del Estado por la Constitución del Estado” (GUBERMAN, 2001).

¹⁵ “Otro campo de la enseñanza que también ha merecido la atención de profesores e investigadores es el de los cursos que se destinan a preparar a los alumnos para los exámenes de selectividad en lengua española” (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 283).

Além desses materiais, é possível citar alguns livros didáticos (LD) – como *Mucho* (2000) e *Expansión* (2002) – publicados, segundo os autores, com o objetivo de atender às necessidades dos alunos do ensino médio de acordo com as sugestões dos PCN e, ao mesmo tempo, almejando atender a necessidade de prepará-los para o vestibular. As autoras do primeiro LD deixam claro, na introdução do livro, que se basearam na idéia proposta pelos PCN, quando afirmam que “o ensino do espanhol deve proporcionar condições efetivas para o aluno construir a sua própria identidade sociocultural a partir do reconhecimento das diferenças entre o seu contexto e aqueles nos quais está inserido o idioma castelhano no mundo”¹⁶ (ALVES; ALVES, 2000, p. 2). Embora não mencionem a questão do vestibular na introdução, a preocupação com a prova revela-se explicitamente ao se observar que cada unidade didática reserva uma seção chamada *Selectividad* (*Vestibular*). O objetivo da seção aparece da seguinte forma:

	Representação e comunicação	Pesquisa e compreensão	Contextualização sociocultural
Vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar exemplos de textos utilizados nas provas de vestibular em nosso país 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizar o aluno com o processo do vestibular. • Promover a discussão sobre o conteúdo cobrado nos vestibulares e o objetivo da língua estrangeira na vida acadêmica 	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar as diferentes formas de abordagem do conteúdo gramatical e dos recursos comunicativos nos diferentes instrumentos utilizados pelas universidades brasileiras no vestibular.

Quadro 2 – Reprodução dos objetivos relativos à seção de preparação para o vestibular em *Mucho* (ALVES; ALVES, 2000, p. 6)

Em *Expansión*, a introdução indica que o propósito central do livro é desenvolver as habilidades indispensáveis para a competência da comunicação oral e escrita – um dos objetivos sugeridos pelos PCNEM – objetivando preparar o aluno para o mercado de trabalho. Ainda na introdução, revela-se o interesse de também preparar o aluno para o vestibular: “Para **complementar** a aprendizagem, também há questões extraídas das provas de vestibulares aplicados por universidades brasileiras”¹⁷ (ROMANOS; CARVALHO, 2002, p. 3) (grifo nosso).

¹⁶ “la enseñanza del español debe dar condiciones efectivas para el alumno construir su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquellos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo” (ALVES; ALVES, 2000, p. 2).

¹⁷ Para **complementar** el aprendizaje, también hay cuestiones extraídas de exámenes de selectividad aplicados por universidades brasileñas (ROMANOS; CARVALHO, 2002, p. 3).

Perante o exposto, ilustra-se o que Pôrto Júnior (2000) e Dias Sobrinho (2002) afirmam sobre a influência que uma avaliação – neste caso a prova de espanhol no vestibular – pode exercer, sempre no sentido de “produzir mudanças”.

Se por um lado afirma-se que “o vestibular não é necessariamente um problema incontornável para o currículo do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 75), por outro, o documento afirma que “o professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa **sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível** ao que foi ensinado” (BRASIL, 2006, p. 76) (grifo nosso). De certa forma, a afirmação selecionada do documento recém publicado, indica, mesmo que de modo velado, o interesse de que o aluno conclua o ensino médio sendo capaz de realizar provas ou exames – incluindo o vestibular – de modo “competente”. Evita-se dizer que esse nível de ensino trabalha unicamente para permitir que o aluno “passe no vestibular”, mas sabe-se que, principalmente nas escolas regulares do ensino privado, o processo seletivo é visto, sim, como um fim. Quando o ensino médio não “prepara suficientemente”, cabe aos cursos pré-vestibulares fazê-lo.

Na parte do documento que trata especificamente do espanhol, ressalta-se muito a importância da leitura como prática social, cultural e crítica da linguagem – idéia compartilhada e defendida no presente trabalho –, mas também se comenta “que as escolas de algumas regiões [podem] interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a **ajudar os alunos na preparação para o vestibular**” (BRASIL, 2006, p. 111) (grifo nosso)

Podem não haver pesquisas, ainda, referente às possíveis influências que as provas de espanhol exercem no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino médio, mas há outros fortes fatores que evidenciam uma tendência a manter o vestibular como ponto de referência para mudanças no sistema educacional.

Compreendendo que os exames vestibulares foram, desde sempre, um ponto de referência para vários segmentos do contexto educativo, reforça-se a idéia de que entender a concepção de linguagem que está por trás das provas de espanhol pode evidenciar o que essas instituições esperam de seus futuros alunos. Como muitas instituições – incluindo a UEL, UEM e UFPR – avaliam os seus candidatos por meio da leitura, o próximo item procura relatar as principais pesquisas sobre leitura de língua espanhola no Brasil.

1.8 A LEITURA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS VESTIBULARES

Como visto no item 1.6, as provas de espanhol das instituições alvo desta pesquisa procuram avaliar o conhecimento de língua espanhola por meio da leitura. Devido a isso, é interessante conhecer um pouco sobre as pesquisas divulgadas e/ou produzidas no Brasil no que tange à leitura em língua espanhola. Como a questão da leitura será retomada e aprofundada no próximo capítulo, o objetivo aqui é apenas dar um panorama das principais tendências de estudo e localizar a que mais se aproxima das características dos vestibulares.

Entretanto, antes de entrar especificamente no âmbito das pesquisas sobre o ensino da leitura em língua espanhola, há uma especificidade significativa que deve ser comentada, mesmo porque durante anos gerou estereótipos com relação à necessidade de se estudar a língua espanhola. Essa especificidade diz respeito à proximidade das línguas portuguesa e espanhola e o reflexo disso no processo de leitura.

Ringbon (apud DURÃO, 2002) afirma que a compreensão de textos escritos em uma língua estrangeira tipologicamente próxima à língua materna é mais fácil, já que o leitor encontra uma grande quantidade de cognatos, aproveita a congruência dos sistemas gramaticais de sua língua materna e da língua estrangeira e compreende com facilidade as relações morfosintáticas existentes entre duas línguas. Em relação ao português e ao espanhol, Durão (2002) destaca que os estudantes brasileiros, ao lerem textos escritos em espanhol, manifestam uma tendência em associar palavras das duas línguas. Além disso, a autora destaca o trabalho de Eres Fernández (apud DURÃO, 2002) cuja pesquisa objetivou verificar o índice de compreensão de estudantes universitários que nunca haviam estudado com regularidade o espanhol ao se depararem com textos escritos nesta língua. Os dados revelaram que, devido à proximidade da língua, os alunos conseguiam compreender 58% do idioma escrito. Eres Fernández (apud DURÃO, 2002) destaca que os 42% restantes devem ser considerados e trabalhados com o aluno, mesmo porque acreditar que a proximidade tipológica é motivo para considerar o estudo da língua desnecessário é um preconceito que deve ser combatido. Neste sentido, Durão (2005) aponta que

a imediata sensação de compreensão que os aprendizes brasileiros sentem ao se depararem com o espanhol (e vice-versa) [...] é também o que nos faz entender por que no Brasil, o espanhol, durante anos, foi visto como língua que não precisava ser estudada: para muitos brasileiros, o fato de poder compreender relativamente bem o espanhol através do filtro do português serviu de desculpas para que não se considerasse a transcendência de ensiná-la / estudá-la. (DURÃO, 2005, p. 7)¹⁸

Refletindo sobre a questão da proximidade entre os dois idiomas, a autora chama a atenção para as diferenças que devem ser observadas e estudadas:

Os brasileiros usam uma bagagem lingüística que provém de sua LM como *input* sobre o qual constroem as LE que aprendem, entretanto, apesar de que em muitos momentos a LM é um *input* transferível muito rentável, não ocorre assim no que se refere às formas opacas [...]. Conforme assinalado em outro trabalho (Durão, 1999: 2), os pontos de interseção que há entre línguas tipologicamente próximas, por um lado, favorecem a supressão de algumas etapas do processo de aprendizagem, mas, por outro, ocultam aspectos diferenciados que podem se manifestar equivocadamente na produção/compreensão lingüística, dificultando o pleno domínio dessa língua (DURÃO, 2002, p. 15)

Junger (2005) também afirma que é comum acreditar-se de forma enganosa que a leitura em E/LE é uma tarefa “óbvia e simples”, já que a “proximidade nas estruturas gramaticais e léxicas leva a supor uma transparência entre o castelhano e português” (JUNGER, 2005, p. 35). Com relação a isso, Kulikowski e González (1999) já apontavam que essa forma de conceber a leitura em língua espanhola é fortemente empobrecedora, pois se desconsidera o fato de “que estudar outra língua é entrar em contato com uma nova sistematicidade, com uma nova ordem de regularidades, com um ‘já dito’, um interdiscurso que não é nosso e que possibilita a construção de sentidos que lhe são próprios” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999)¹⁹.

Retomando a conjuntura histórica de ensino e de pesquisas envolvendo a língua espanhola, cabe lembrar que os estudos e pesquisas relativos a este idioma no panorama brasileiro são mais “jovens”. Desde que a língua espanhola voltou a ser valorizada no contexto de ensino e aprendizagem brasileiro, a divulgação de pesquisas sobre vários

¹⁸ “la inmediata sensación de comprensión que los aprendices brasileños tienen al enfrentarse con el español (y viceversa) [...] es también lo que nos hace entender porqué en Brasil, el español, durante años, fue visto como lengua que no se necesitaba estudiar: para muchos brasileños, el hecho de poder comprender relativamente bien el español a través del filtro del portugués sirvió de excusa para que no se viera la trascendencia de enseñarla / estudiarla.” (DURÃO, 2005, p. 7)

¹⁹ “que estudiar otra lengua es entrar en contacto con una nueva sistematicidad, con un nuevo orden de regularidades, con un ‘ya dicho’, un interdiscurso que no es nuestro y que possibilita la construcción de sentidos que le son propios.” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999)

aspectos relacionados ao seu ensino ou a questões lingüísticas passou a ocorrer em diversos contextos acadêmicos, ganhando espaço em congressos, seminários e simpósios organizados tanto por órgãos do governo espanhol quanto pelas associações e universidades brasileiras interessadas no desenvolvimento e disseminação de pesquisas sobre a língua em território brasileiro.

Em um breve levantamento de artigos relacionados ao processamento e/ou ao ensino da leitura²⁰, pôde-se verificar uma forte tendência na divulgação de trabalhos com uma visão de leitura advinda das pesquisas da Península Ibérica, baseadas, em grande parte, na concepção cognitivista de leitura (incluindo a psicolingüística e na psicologia cognitivista)²¹. Por outro lado, as pesquisas sobre leitura realizadas no Brasil e voltadas para o seu ensino nas salas de aula do **ensino fundamental e médio** apresentam uma perspectiva teórica bastante diferente, baseadas fundamentalmente nos pressupostos teóricos dos PCN e dos PCNEM, ou seja, ancoradas no **sócio-interacionismo**²². Muito provavelmente isso se deva ao fato de que esses documentos orientam o processo educacional e oferecem sugestões de trabalho para as disciplinas, entre elas, as línguas estrangeiras²³. Junger (2005) resume os seus principais aspectos, demonstrando como a ênfase no ensino da leitura está presente nos dois documentos:

²⁰ A pesquisa foi realizada por meio de consultas a diversos Anais ou Revistas especializadas: Anais ou *Actas* como nas *Jornadas de Estudios Hispánicos* (Problemas de ensino aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol), *Congreso Brasileño de Profesores de Español*, *Perspectivas-práticas do ensino de espanhol a brasileiros*, *Hispanismo*, *Seminario de Didáctica del Español del Instituto Cervantes* (desde 2005 chamado de *Seminario José Carlos Lisboa*), *Anuário Brasileño de Estudios Hispánicos*, entre outros. Certamente o levantamento realizado representa uma parte muito limitada das pesquisas divulgadas, uma vez que há uma certa dificuldade em se ter acesso aos Anais, muitos não disponíveis na internet. O que foi possível levantar, ocorreu por meio da colaboração dos colegas da área de língua espanhola da Universidade Estadual de Londrina e por pesquisas nos meios eletrônicos.

²¹ Essas pesquisas serão mencionadas mais adiante, no capítulo de pressupostos teóricos, mais especificamente na parte relacionada às diferentes concepções de leitura.

²² Da mesma forma que as concepções cognitivistas de leitura serão explicitadas no próximo capítulo, a concepção sócio-interacionista também será.

²³ Embora haja poucas pesquisas realizadas no Brasil – se comparado às pesquisas envolvendo outras línguas como o inglês, por exemplo – que focalizam o ensino e aprendizagem da língua espanhola em contexto de ensino regular, um estado que divulga muitos trabalhos nesse sentido é o Rio de Janeiro. Isso se deve principalmente ao fato de já existir um campo de pesquisa e coleta de dados mais consolidado, devido a este ter sido um dos primeiros estados a implementar o espanhol nas grades escolares, conforme comentado anteriormente.

- PCN: propõem o trabalho com as quatro habilidades, sempre buscando atender as “características da comunidade, aplicações da LE no grupo social em questão, recursos humanos e materiais, número de alunos, etc. Entretanto, destaca-se no documento que o mínimo a que tem direito o alunado é ao **desenvolvimento da compreensão leitora**” (JUNGER, 2005, p. 33) (grifo nosso) Segundo os PCN, a ênfase mínima à compreensão escrita justifica-se, já que “o contato com uma LE se fará através de textos escritos – em livros para pesquisa ou na Internet, por exemplo” (JUNGER, 2005, p. 33-34). A base teórica sugere um trabalho a partir da perspectiva da leitura interativa em que se rejeita fortemente a leitura como decodificação em favor da leitura como negociação de significados entre leitor e texto.
- PCNEM: o foco é dado à competência comunicativa, enfatizando-se os mecanismos de produção do discurso. Com relação à leitura, Junger (2005, p.34) comenta que o documento considera “a leitura como uma habilidade importante, principalmente quando se relaciona aos estudos mais avançados (nível universitário) e à **preparação de exames**”, nos quais estão incluídos também os vestibulares. Além dessa característica, os PCNEM objetivam fazer propostas que levem o indivíduo a atuar com desenvoltura tanto na sociedade quanto no trabalho e para isso também é necessário o desenvolvimento das outras habilidades.

Além do fato de que os PCN e os PCNEM exerceram certa influência sobre o estilo das provas de espanhol no vestibular, fazendo com que as avaliações passassem a priorizar a leitura (item 1.6), os seus pressupostos teóricos influenciaram também a forma de ver o ensino e a aprendizagem da leitura na escola²⁴.

²⁴ As pesquisas que refletem sobre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de leitura no ensino fundamental e médio consideram os pressupostos teóricos do sócio-interacionismo. Os trabalhos são em grande número, principalmente os produzidos pelas universidades do Rio de Janeiro. Para citar apenas alguns, podem-se mencionar Daher, Aguiar e Quitete (2001), Giorgi (2004), Junger (2005) e Rola (2006).

Esses trabalhos revelam a concepção de leitura em E/LE que se busca implementar e melhorar constantemente nas salas de aula de ensino fundamental e médio no Brasil. Se, por um lado, nos congressos, simpósios e eventos organizados especificamente para a divulgação de pesquisas referente ao E/LE, há uma forte divulgação científica de leitura dentro da concepção cognitivista de linguagem – principalmente as pesquisas de origem ibérica –, por outro também se encontram pesquisas interessadas em analisar o contexto educacional brasileiro, valorizando a leitura dentro da concepção sociointeracional da linguagem, concepção convergente com o posicionamento teórico assumido para se analisarem as provas de espanhol no vestibular.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 GÊNEROS DE TEXTO E VESTIBULARES

Ao tomar as provas de espanhol no vestibular como *corpora* de pesquisa, considera-se o fato de que as questões são elaboradas tomando por base um determinado gênero textual. Os exames da UEL, UEM e UFPR selecionam textos de diferentes gêneros e os utilizam como meio de avaliar o conhecimento sobre a língua espanhola. Como visto no item 1.6, após a publicação dos PCN grande parte das questões passaram a priorizar a avaliação dos conhecimentos de espanhol por meio da leitura.

A análise das questões será realizada considerando as capacidades de linguagem avaliadas na prova, contudo para chegar até elas é necessário entender qual a sua relação com os gêneros de texto.

Neste trabalho, entendem-se os gêneros de texto dentro da perspectiva teórica do interacionismo sócio-discursivo (ISD). Para compreender esta perspectiva teórica, é necessária uma retomada do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, uma vez que o ISD utiliza vários conceitos de Bakhtin (2003) para depois dar a sua própria definição de gêneros de texto. Além disso, também se discutirão os conceitos de esfera de atividade e suporte de textos, já que os gêneros circulam nas esferas por meio de um suporte.

2.1.1 Os Gêneros de Texto Dentro do Quadro do ISD

Desde uma perspectiva bakhtiniana, os gêneros textuais permitem ao homem comunicar-se em diferentes esferas de atividade humana, adaptando o seu enunciado ao contexto no qual está inserido. Para Bakhtin (2003), é através da língua que o homem se auto-expressas e os gêneros são ferramentas construídas social e historicamente permitindo a comunicação e interação entre os indivíduos. A diversidade de formas e de naturezas caracteriza cada um dos gêneros a uma situação de uso. Cabe ao sujeito escolher por meio de qual gênero ele deseja comunicar-se com o outro. Mostra a capacidade do falante em se adaptar e se articular nos diferentes contextos sociais nos quais está inserido.

Bakhtin (2003), ao definir o que são os gêneros discursivos, observou que estes apresentam três elementos obrigatórios - conteúdo temático, estilo, construção composicional - “determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Como os campos de utilização da língua ocorrem necessariamente nos inúmeros campos/esferas de atividade humana, isso justificaria o fato de os gêneros serem considerados “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Esta relativa estabilidade, segundo o autor, ocorre devido ao fato de que as esferas de atividade sempre são muito diversificadas e com uma complexidade caracteristicamente dinâmica, marcada pela historicidade das situações vividas pelo homem e que se reflete inevitavelmente na linguagem. Mostrando a relação *gênero – sociedade – língua* define que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos²⁵, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Gêneros textuais, para o ISD, apresentam muitas das características definidas por Bakhtin. Entretanto o interacionismo sócio-discursivo procura ir além e define gênero como “aquilo que sabemos que existe nas **práticas de linguagem** de uma sociedade ou aquilo que sabemos que seus membros usuais consideram como objeto de suas práticas de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 242) (grifo nosso).

Os gêneros, por circularem na sociedade e serem “praticados” através da linguagem, estão sempre se adaptando às situações. Na verdade, não são os gêneros que se adaptam às situações, mas sim os falantes que os adaptam ao seu contexto de produção. O ISD corrobora a idéia bakhtiniana de que o enunciador se apropria das ferramentas disponíveis (os gêneros) e acumuladas ao longo da história, e as utiliza conscientemente dentro de uma esfera de atividade ou domínio de comunicação. Não obstante, Machado (2005) aponta a primeira forte diferença conceitual no quadro teórico do ISD com relação à distinção entre **atividade** e **ação**. A diferenciação que Bronckart (2003) faz entre ambas, vai permitir elaborar novos conceitos e sistematizar alguns deles, voltando-os inclusive para o ensino²⁶.

²⁵ Nesse texto, Bakhtin (2003) utiliza um vocabulário bastante flutuante para definir gêneros de texto. Na presente pesquisa consideram-se os termos gênero do discurso e gênero de texto como sinônimos.

²⁶ Baseados nas propostas teóricas do ISD, Dolz e Schneuwly (1998) propõem a sistematização do ensino das capacidades de linguagem através da utilização de seqüências didáticas. Os autores afirmam que essa é uma forma de dominar e conhecer melhor os gêneros de texto, aprendendo a utilizá-los adequadamente na comunicação oral e escrita. Isso será retomado no item 2.3.

Para chegar a uma definição de gênero de texto, Bronckart (2003) entende que os textos, como unidade de uma produção verbal veiculadora de uma mensagem lingüisticamente organizada,

[...] são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto*²⁷ como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 2003, p. 137) (grifos do autor)

Se os textos, produtos da atividade de linguagem, são influenciados pelos gêneros, é relevante compreender o caminho teórico percorrido pelo ISD no sentido de explicitar o papel da **atividade de linguagem** (com suas dimensões sociais e históricas) e da **ação de linguagem** (como unidade psicológica) como conceitos que precedem à compreensão do que é um gênero de texto.

Baseado em autores como Leontiev e Habermas (apud BRONCKART, 2003, p. 35-8) levanta os seguintes aspectos na relação entre a linguagem, a atividade e a influência do social:

- a atividade organiza o comportamento dos seres humanos sempre em processos de cooperação entre os membros;
- os seres humanos apresentam atividades com organizações extremamente diversas e complexas o que justifica a sua imensa variedade;
- a linguagem, privilégio único da espécie humana, vai permitir que as atividades desenvolvidas pelo coletivo sejam mediadas e reguladas pelas interações verbais (o que Habermas chamou de *agir comunicativo*). Isso faz com que os conhecimentos humanos também tenham um caráter coletivo;

²⁷ O autor define o intertexto como um conjunto de gêneros de texto acumulado ao longo do tempo pelos usuários da língua e que passaram por transformações de acordo com as necessidades das formações sociais que os utilizavam. São indexados por portarem diferentes valores de uso (para maiores detalhes, cf. BRONCKART, 2003, p. 99-103)

- a linguagem vai permitir a semiotização das relações da interação entre o social e o meio que vão constantemente transformar as representações do ser humano. É essa semiotização, sempre validada pelo coletivo, que permite o surgimento de uma atividade que agora será de **linguagem**.

Em suma, a **atividade de linguagem** é capaz de organizar-se em *discursos* ou *textos* que estão sempre subjacentes às mudanças e diversificações decorrentes da interação. A esse conjunto de textos e à forma como ele se organiza é que Bronckart (2003; 2006) chamará de **gêneros**. Corroborando a idéia do “relativamente estável” já mencionado anteriormente por Bakhtin (2003), Bronckart (2006) postula:

As atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais (que podemos, neste caso, requalificar com o termo *formações sociais de linguagem* ou *formações discursivas*) como também e sobretudo porque elas dependem do tipo de atividade geral com o qual se articulam. (BRONCKART, 2006, p. 138) (grifos do autor)

Atividade de linguagem, semiotizações, textos, gêneros de texto são relativamente estáveis sofrendo alterações de acordo com o que as formações sociais necessitem em um determinado momento social e histórico.

Enquanto a atividade diz respeito ao agir relativo referente às dimensões motivacionais e às intencionais no coletivo (objeto de estudo da sociologia e da lingüística), Bronckart (2006, p. 138) afirma que “a ação é um resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva”. Ao falar de **ação**, o autor assume que a “a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2003, p. 42) (grifos do autor).

Tanto a apropriação quanto o processo de avaliação da linguagem, ocorre no nível do psicológico o que faz com que a ação seja uma conduta mais particular/individual (sem deixar de ser social) que envolve a representação de seus efeitos na atividade social (objeto de estudo da psicologia). Deste modo, o ISD vê a **ação de linguagem** como uma parte integrante da **atividade de linguagem** “cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna agente ou o *autor* dessa ação” (BRONCKART, 2006, p. 139) (grifos do autor).

Com base nas leituras de Bronckart (2003; 2006) e Machado (2005) e de forma a tentar sintetizar o que foi exposto até agora, elaborou-se a seguinte ilustração:



Figura 1 – Gêneros de texto desde a perspectiva do ISD

Os gêneros textuais, para o ISD, são portadores de vários valores de uso, sempre de acordo com a situação de ação. O usuário da língua é o agente de uma ação de linguagem e só tem condições de escolher o gênero textual mais adequado para as situações que está vivendo se ele os conhece previamente e sabe em que condições de produção seu uso é apropriado. Para isso, o sujeito deve considerar as suas representações (estas advindas das

ações) do contexto físico e sociosubjetivo e o seu valor relacionado aos gêneros disponíveis. Bronckart (2003, p. 101) afirma que a nossa escolha por determinado gênero com o objetivo de realizar uma ação de linguagem “deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera [...]”. O autor acaba fazendo referência aos trabalhos de Schneuwly (1994), que define os gêneros como “mega-instrumentos mediadores da atividade do ser humano no mundo” (BRONCKART, 2003, p. 103).

2.1.2 Os Gêneros de Texto e as Capacidades de Linguagem

Ao se considerar a definição teórica de gêneros textuais dentro do quadro do ISD, deve-se também considerar que este “não toma os gêneros de texto como sua unidade de análise” (MACHADO, 2005, p. 237). Contudo, o seu referencial teórico serve como base para várias pesquisas que objetivam a intervenção direta na educação. Dentro da perspectiva de que o gênero não é um objeto de ensino, mas quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que dominadas constituem as **capacidades de linguagem**” (MACHADO, 2005, p. 258) (grifo nosso).

Interessados em uma intervenção direta na educação e baseados na perspectiva teórica do ISD, surgiram as primeiras propostas de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) focalizando as **ações humanas** como meio de se observarem as condições de participação do sujeito nas diferentes atividades. Deste modo, é possível perceber quais são os conhecimentos mobilizados e construídos em diferentes atividades. Para os autores, as ações humanas podem ser interpretadas através da linguagem utilizada pelo grupo envolvido nessa atividade. Assim, uma conduta verbal se inscreve numa estrutura de **ação de linguagem** que leva o agente a produzir, compreender, interpretar e / ou memorizar um coletivo organizado de enunciados orais e escritos.

Os gêneros textuais, para Schneuwly e Dolz (2004) são um suporte para a atividade de linguagem. Baseiam-se em Bakhtin (2003) ao considerarem o gênero como instrumento semiótico de comunicação em que a situação de linguagem - característica daquele gênero - vai comportar uma determinada ação de linguagem. Os autores demonstram que aprender e compreender a linguagem dentro das práticas e das atividades de linguagem,

permite ao aprendiz utilizar os gêneros textuais de maneira mais consciente. Para os autores, os gêneros textuais são “um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75) (grifo dos autores).

Para que o agente realize as suas ações dentro da prática de linguagem em que está inserido, ele utiliza a sua capacidade de linguagem. Como forma de analisar, observar e tornar isso “ensinável”, os autores propuseram a distinção de três ordens de capacidades de linguagem requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada: a **capacidade de ação**, a **capacidade discursiva** e a **capacidade lingüístico-discursiva**.

A **capacidade de ação**, segundo Dolz e Schneuwly (1998), refere-se à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolve as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que ele adapte a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto. Dolz e Schneuwly (1998, p.77) (tradução nossa) afirmam:

Independente da complexidade da ação [...] estas capacidades [referindo-se às capacidades de ação] implicam em três tipos de representação:

- a) representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação (o lugar e o momento onde o texto é produzido, a presença ou a ausência dos receptores)
- b) representações relativas à interação comunicativa: a posição social dos participantes, o lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação
- c) conhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto.²⁸

²⁸ “Indépendamment de la complexité de l’action [...] ces capacités [referindo-se às capacidades de ação] impliquent trois types de representations:

- a) des représentations relatives à l’*environnement* physique où se réalise l’action (le lieu et le moment où le texte est produit, la présence ou l’absence des récepteurs)
- b) des représentations relatives à l’interaction communicative: le *status social des partenaires* [...], le *lieu social* dans lequel se réalise l’interaction, le but de l’interaction;
- c) des connaissances du monde stockées dans la mémoire et qui peuvent être mobilisées dans la production d’un texte.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p.77)

Os autores defendem que a capacidade de ação parece ser a mais complexa, mesmo porque é a primeira capacidade que o indivíduo (a criança) desenvolve. Quando se torna capaz de realizar interações verbais (capacidade de ação verbal) a criança passa a utilizar a linguagem em contextos de comunicação compartilhados, estruturados graças às representações relativas ao meio psicológico em que a ação se realiza, às representações que se referem à interação comunicativa (meio social) e aos conhecimentos de mundo que o indivíduo vai armazenando e que serão importantes na produção de um texto.

A **capacidade discursiva** está relacionada com a forma como o falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem. Para esta capacidade, Bronckart (2003) propõe a escolha da infraestrutura geral de um texto, já que cada gênero é constituído de variantes discursivas e de seqüências textuais encaixadas ou justapostas. O sujeito deve saber escolher essas variantes e seqüências dentro das características dos gêneros que está produzindo ou tentando compreender. Além disso, a produção de um texto implica a contínua escolha e elaboração dos conteúdos, já que os gêneros se transformam e se organizam quando são enunciados em um momento particular.

Quanto à **capacidade lingüístico-discursiva**, ela está relacionada à arquitetura interna do texto, referindo-se mais precisamente às operações lingüísticas que estão implicadas na produção de um texto. Essa produção envolve quatro tipos de operações²⁹:

- **operação de textualização:**
 - *operações de conexões*: explicitam os diferentes níveis de organização do texto (organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc).
 - *operações de coesão nominal*: introduzem argumentos e organizam a retomada na seqüência do texto (muita utilização de anáfora).

²⁹ Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) apontam quais seriam as operações implicadas nas produções de linguagem, mas preferiu-se a definição de Dolz e Schneuwly (1998, p. 79-81) por estar mais explicitada e, sem dúvida, ser o resultado de maiores reflexões que ocorreram entre 1993 e 1998. O artigo de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) apenas menciona as operações, sem explicá-las com maiores detalhes. Bronckart (2003) dedica os capítulos 6, 7, 8 e 9 a essas operações que fazem parte das capacidades lingüístico-discursivas.

- **operações de coesão verbal:** restabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais, incluindo a escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática.
- **as vozes enunciativas:** realizam-se através de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos (autor, personagem, outros) e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo autor e personagens. Essas modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação.
- **operação de construção de enunciados** (frase e período): uma frase, por mais simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto onde é produzida. Considera-se a entonação como parte do contexto físico, pois isto faz com que a frase ganhe vários significados. O vínculo que se estabelece dentro de um período se funda a partir das possibilidades de interferência de informações graças à memória discursiva dos falantes.
- **escolhas lexicais** (palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas): constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais se organizam na memória dos locutores e operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência.

A definição do que seriam as capacidades de linguagem, permitiram a Dolz e Schneuwly (1998) sistematizar o trabalho com os gêneros textuais, propondo atividades com seqüências didáticas³⁰ que possibilitassem aos alunos um desenvolvimento progressivo no sentido de domínio e uso dos gêneros orais e escritos.

³⁰ A seqüência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95) que tem por objetivo ensinar o aluno a escrever textos ou expressar-se oralmente, permitindo que ele se aproprie de noções, técnicas ou instrumentos que o levem a desenvolver-se em diversas situações de comunicação.

2.1.3 A Esfera de Atividade e a Circulação dos Gêneros

A relação entre esfera de atividade e gêneros, proposta por Bakhtin (2003), é bastante intrínseca uma vez que o campo de atividade humana – complexo e inesgotável – interfere diretamente na forma de comunicação entre os falantes. Nessa relação

[...] os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [de atividade] não só pelo conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Campo de atividade é usado pelo autor como sinônimo de esfera de atividade, meio de circulação dos gêneros e como meio social e histórico em que ambos influenciam a produção dos enunciados ou textos.

Bakhtin (2003) afirmava que até então não se havia elaborado uma classificação dos gêneros de acordo com suas esferas e tampouco propôs uma classificação ou nomeação para as esferas existentes. Provavelmente não o fez devido à grande diversidade de atividades humanas e pelas suas constantes transformações sociais e históricas, que, conseqüentemente, geram um número ilimitado de esferas de atividade bem como dos gêneros que nela circulam.

Como visto anteriormente, o ISD corrobora a idéia bakhtiniana de que o enunciador se apropria das ferramentas disponíveis (os gêneros) e as utiliza conscientemente dentro de uma esfera de atividade – termo usado por Bronckart (2003) e Machado (2005) – ou domínio social de comunicação, termo usado por Dolz e Schneuwly (2004).

Concordando com a dificuldade levantada por Bakhtin (2003) referente a identificar, descrever e classificar gêneros, o ISD também considera que isso pode estar relacionado ao fato de que os gêneros “podem ser descritos considerando-se um grande número de critérios, que vão desde os de ordem pragmática até o do tipo de suporte utilizado para sua circulação.” (MACHADO, 2005, p. 252). Se os gêneros circulam, eles o fazem por meio de um suporte em uma determinada esfera onde suas características sejam adequadas aos eventos comunicativos.

Autores que analisam gêneros de uma forma mais teórica ou fazendo reflexões sobre gêneros textuais e ensino utilizam o conceito esferas de atividade em suas

pesquisas, contudo com uma nomenclatura divergente. Marcuschi (2005a) fala em *esfera da vida pública* (com a circulação de gêneros com características mais estáveis e rígidas) e *esfera da vida privada* (com gêneros mais suscetíveis a mudanças devido à dinâmica das situações em que é produzido). Ambas fariam parte de uma esfera mais ampla, ou seja, a *esfera da vida social*.

Rajo, Barbosa e Collins (2005) usam o conceito de esfera de atividade, nomeando algumas esferas que são objeto de estudos em suas pesquisas: esfera jornalística, esfera artística dividida em literária e outras linguagens (música, plásticas e gráficas), esfera escolar, esfera de divulgação científica, esfera burocrática, esfera do cotidiano. Motta-Roth (2005) também usa a expressão bakhtiniana “esfera de utilização da língua” para referir-se aos conjuntos de enunciados que acabam sendo influenciados pela esfera onde circulam.

Além do termo esfera, encontra-se também a expressão **domínio** aparentemente designando o mesmo que esfera como vemos em Bentes (2005). A autora desenvolve sua abordagem teórica privilegiando “o enfoque do **domínio social** ou **esfera comunicativa** em que o gênero selecionado é produzido e compreendido” (BENTES, 2005, p. 117) (grifo nosso), observando, assim, a circulação e recepção dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos para adultos.

Lopes-Rossi (2002), lembra que os PCN de língua portuguesa apontam a importância de considerar as esferas de circulação social como referência para o agrupamento de gêneros. O documento procura orientar o trabalho com a linguagem, objetivando basicamente a formação de alunos cidadãos que saibam utilizar a linguagem como ferramenta de comunicação³¹. Quanto ao agrupamento de gêneros como meio de facilitar a aprendizagem das práticas de linguagem, o documento defende a seleção de “alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar [...]” (BRASIL, 1998, p. 53). Assim, organiza um quadro no qual reúne os gêneros “em função de sua circulação social” (BRASIL, 1998, p. 53) e acaba propondo

³¹ O ideal, para este trabalho, seria tomar por base os documentos que orientam o ensino de língua estrangeira no Brasil (PCN-LE e PCNEM), uma vez que os objetos de análise são as provas de espanhol nos vestibular. Entretanto, devido às inconsistências quanto às orientações com relação ao trabalho e à seleção de gêneros textuais como objeto de ensino (tanto nos documentos para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio), optou-se por utilizar os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa. Nos PCN-LE para o ensino fundamental, a única referência a respeito do trabalho com gêneros é a seguinte: “é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito de leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe)” (BRASIL, 1998, p. 91). Já os PCNEM propõem as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em LE (BRASIL, 1999, p. 150-152), porém, em momento algum, o estudo a partir dos gêneros é mencionado como uma possibilidade de desenvolver as capacidades e habilidades que o documento considera importante para o aluno de ensino médio.

quatro agrupamentos de gêneros: literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade.

2.1.3.1 O agrupamento de gêneros de acordo com a sua tipologia: uma forma de considerar a esfera de atividade e as capacidades de linguagem dominantes

Em estudos objetivando organizar uma progressão curricular, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a necessidade de agrupar os gêneros no que eles chamam de **domínios**. O agrupamento dos gêneros permite, segundo os autores, realizar tentativas de definir quais seriam as capacidades de linguagem globais que haveria na relação entre as tipologias existentes nos gêneros relacionados em cada um deles. O quadro propõe três itens norteadores para o agrupamento dos gêneros que apresentam características comuns entre eles. Abaixo segue o resumo da proposta³²:

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidade de linguagem dominante
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes saberes
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos

Quadro 3 - Resumo da proposta provisória de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-1)

Ainda que haja uma indefinição terminológica, todos os autores convergem para o fato de que os gêneros circulam no interior de um ambiente onde ocorrem as trocas sociais, um ambiente marcado sócio-historicamente. Como visto na Figura 1, esse ambiente influencia diretamente as características dos gêneros que por sua vez se revelam material e lingüisticamente por meio dos textos. Diante das diferentes possibilidades terminológicas, adotou-se a utilizada por Bronckart (2003) – **esfera de atividade** – como forma de padronizar o termo nas análises que serão realizadas e discutidas.

³² Embora os autores esclareçam que a proposta de agrupamentos não pode ser considerada fixa e estável - já que os gêneros são entidades relativamente estáveis - defendem o agrupamento como “um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas práticos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59), referindo-se diretamente às questões didáticas de trabalho com os gêneros.

Com relação ao Quadro 3, serão utilizados os itens referentes aos aspectos tipológicos e às características da capacidade de linguagem dominante. Entretanto, preferiu-se a substituição do termo e as definições dos *domínios sociais de comunicação* pelo termo *esfera de atividade* aproveitando as nomenclaturas propostas para as esferas sugeridas pelos PCN-LP e por vários outros autores, como visto anteriormente. Ainda considerou-se o fato de que qualquer um dos domínios essenciais à comunicação cabem dentro de diferentes esferas de atividade. Em decorrência de não haver uma regularidade entre os nomes dados às esferas de atividade, optou-se por utilizar as seguintes (todas baseadas nas leituras realizadas): esfera jornalística, esfera da divulgação científica, esfera artística (dividida em literária e cinema) e esfera escolar.

2.1.3.2 O suporte textual: uma forma de viabilizar a circulação dos gêneros textuais

Com relação à circulação dos gêneros, sabe-se que circulam dentro de determinada esfera de atividade, entretanto precisam de algo mais concreto para se tornarem comunicáveis. Compreender a circulação dos gêneros é considerar os aspectos sócio-históricos envolvidos e a forma como eles podem influenciar, segundo Lopes-Rossi (2002), a materialidade do texto e de seu suporte. Observar tanto as condições de produção e a circulação do gênero, permite ao produtor “saber utilizar os recursos expressivos possíveis e necessários de cada caso” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 29) na comunicação. Para Brait (2000), as características sócio-históricas influenciam as esferas de atividade ou a forma de circulação dos gêneros e afirma que “Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção.” (BRAIT, 2000, p. 18).

Marcuschi (2003, p. 2) chama a atenção para o fato de que “a discussão sobre o suporte nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros”. Refletindo especificamente sobre esta questão, Marcuschi (2003, p.2) argumenta que o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Contudo, o autor chama a atenção para dois fatos: 1) as confusões que podem se produzir com relação ao termo e esclarece que suporte textual não é no sentido de transporte ou veículo ou de algo estático; 2) apesar de todo o texto ancorar-se em um suporte, não é obrigatório que o suporte influencie o gênero, embora haja “casos em

que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente” (MARCUSCHI, 2005b, p. 21).

Numa tentativa de definição de suporte, em relação ao gênero, Marcuschi (2003) o caracteriza como uma superfície física com um formato específico que fixa e mostra um texto, tornando-o acessível para fins comunicativos. Exemplos de suportes seriam os livros, jornais, revistas, *outdoor*, *sites* entre muitos outros.³³ É importante destacar que suporte e gêneros podem ter uma relação dinâmica e de possíveis influências devido às, já mencionadas, transformações sócio-históricas pelas quais passam as esferas de atividade em que os gêneros circulam. Como exemplo dessa dinamicidade, Marcuschi (2005b) observa que devido às inovações tecnológicas dos dois últimos séculos, por exemplo, houve o surgimento de muitos gêneros que interferem diretamente nas atividades comunicativas. Deste modo, “os grandes suportes tecnológicos da comunicação [...], vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos [...]” (MARCUSCHI, 2005b, p. 20).

Há outras questões relevantes no que concerne à relação *suporte textual* – *gênero de texto*. Sempre defendendo a idéia de que o suporte não é neutro, uma das possibilidades desta relação diz respeito à questão “da **reversibilidade de funções** que o suporte poderia operar em alguns casos de gêneros que migram para vários suportes” (MARCUSCHI, 2003, p. 10) (grifos do autor). Quando o gênero migra de um suporte para outro, o autor destaca que não há reversibilidade de forma, mas sim da função dada àquele gênero que migrou.³⁴ Neste sentido, Brait (2000) sugere que além da mudança de função, o gênero ganha também novo **significado** já que o espaço cuja veiculação ocorre é influenciado pelas formas de produção, de circulação e de recepção. Os leitores, ao se depararem com o gênero em outro suporte, produzem outros sentidos e dão nova significação que seria dada no suporte original.³⁵

³³ Apesar de o termo suporte ser amplamente utilizado por vários autores ao se referirem às condições de circulação dos gêneros, Bonini (2003) rejeita a idéia de suporte textual e defende o conceito de hipergênero. Para o autor, o hipergênero é um suporte de gênero e ao mesmo tempo um gênero composto de muitos gêneros. O encaixe desses muitos gêneros dentro de algo maior – o jornal, por exemplo – formaria um hipergênero. Neste trabalho, considerou-se mais apropriado utilizar o termo e as definições de suporte.

³⁴ O exemplo que Marcuschi (2003) usa para ilustrar essa reversibilidade de funções é com relação aos gêneros presentes no livro didático. Os gêneros escolhidos pelo autor foram retirados originalmente de um suporte (livros, revistas, jornais, etc) e migrados para outro: o livro didático. Os gêneros permanecem os mesmos na forma, contudo ganham funções diferentes do que foi proposto originalmente.

³⁵ Brait (2000) ilustra a questão de mudança de significação dos gêneros, ao mencionar a fotografia tirada do gênero código de trânsito e colocada no livro de poesias de José Paulo Pais. No suporte inicial (placa de trânsito) a sua função e significação era a de informar os motoristas; no livro de poesias, o gênero tem função poética e os sentidos produzidos dependem da memória discursiva brasileira referente à história vivida pelo país nos anos 70. Para maiores detalhes, cf. Brait (2000, p. 20-22).

2.1.3.3 As provas de vestibular e a prova de espanhol no vestibular como exemplos de suporte

Pensando nas definições de Marcuschi (2003; 2005b) para suporte textual, cabe refletir sobre o espaço que as provas de vestibular ocupam dentro desta perspectiva. Como vimos no item 1.3, o vestibular faz parte de um sistema de avaliação que tem por objetivo selecionar e classificar alunos. O vestibular como processo avaliativo transformou-se, ao longo das décadas, influenciado por questões históricas e sociais, como apontado por Pôrto Junior (2000). Todo concurso vestibular, por sua vez, só ocorre por meio de provas, sejam elas dissertativas ou objetivas. Compreende-se que cada uma das provas que compõem o vestibular, por exemplo, pode ser consideradas um suporte textual. No caso específico das provas de espanhol, observam-se características apontadas por Marcuschi (2003). Para melhor compreensão de como as provas de espanhol podem ser consideradas um suporte, cabe ressaltar que estas, embora de diferentes instituições, apresentam atualmente uma estrutura bastante parecida. De modo geral, trazem textos que servem de base para a elaboração de questões. Assim, podemos observar as seguintes características que coincidem com a definição de suporte:

- a prova de espanhol apresenta aspectos sócio-históricos (vide itens relacionados à história dos vestibulares) que influenciam em sua configuração como suporte e que por sua vez vão refletir-se nos gêneros suportados por eles (os textos selecionados como objeto para verificação de capacidades de linguagem, por exemplo);
- a prova de espanhol se caracteriza por ser um suporte para vários gêneros de texto que vieram migrados de um contexto original anterior;
- a prova apresenta uma superfície física num formato específico e fixo (*gêneros migrados – enunciados das questões – alternativas das questões*);
- existe uma relação dinâmica entre os gêneros suportados e o suporte, de maneira que o suporte acaba gerando outros gêneros, no caso, o gênero *questão de vestibular* (texto + enunciado e alternativas);

- os gêneros migrados mantêm o formato, contudo sofrem o efeito de reversibilidade de funções. A função dos gêneros migrados para o suporte prova de vestibular é ser objeto que permita a avaliação do aluno;
- o gênero *questão de vestibular* é típico do suporte prova de vestibular, corroborando o afirmado por Marcuschi (2005b) quanto ao fato de que determinados suportes ou ambiente determinam o gênero presente. Além disso, vai assumir diferentes características dependendo do estilo da prova (objetiva ou somatória).

Devido a tais características, compreendemos a prova de espanhol como um suporte que recebe vários gêneros migrados, mas que também apresenta gêneros característicos. A discussão das relações entre os gêneros migrados e os resultados da análise das provas, ampliará ainda mais a questão.

2.2 LEITURA

Importante destacar o conceito de leitura no presente trabalho, uma vez que as provas de espanhol analisadas centram-se na avaliação dos conhecimentos em língua espanhola a partir da leitura de textos. Como o conceito de leitura vai se desenvolvendo de acordo com a influência de diferentes correntes teóricas, é necessário compreender as principais vertentes que marcaram o processo de ensino e aprendizagem de leitura – tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira – ao longo das décadas no Brasil. Além disso, será definida a posição teórica assumida no presente trabalho e que baseará a análise das provas de espanhol nos vestibulares analisados, enfatizando mais especificamente a conceituação de leitura dentro do quadro teórico do ISD.

2.2.1 A Leitura e o Ensino de Línguas: da Leitura como Decodificação à Leitura como Prática Social

A compreensão do que é leitura pode ter vários significados, sempre dependendo da visão teórica utilizada para defini-la. Tema de discussão no campo do ensino e da aprendizagem, tanto da língua materna como da língua estrangeira, as reflexões sobre o processo de leitura passaram por diferentes influências teóricas. Conforme afirma Kleiman (1998), a pesquisa sobre leitura é uma das áreas mais antigas da Linguística Aplicada e teve início no final da década de 1970. Segundo a autora, o interesse pela problemática da leitura em língua materna instaurou-se quando foi constatado “o fracasso cíclico dos grupos mais pobres ao aprenderem a ler” (KLEIMAN, 1998, p. 58). Com relação às pesquisas sobre leitura em língua estrangeira, estas foram motivadas pela

[...] necessidade de competitividade dos jovens profissionais do terceiro mundo com o mundo anglofalante, e posteriormente, quando novos alinhamentos políticos e econômicos determinavam uma pauta de facilitação das relações internacionais e de reafirmação das identidades lingüístico-culturais. (KLEIMAN, 1998, p.58)³⁶

Segundo as pesquisas, o “fracasso cíclico” devia-se ao modelo de leitura vigente até então: a leitura como decodificação. Kato (1985) a descreve como aquela que ocorre dentro de um processamento ascendente de leitura, ou seja, aquela que “faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 1985, p. 40). No processo ascendente de leitura, entende-se que o texto carrega todos os significados em si mesmo. Não se consideram todas as informações extralingüísticas e de contexto extratexto como forma de contribuir para a compreensão das informações do texto. Esse processo gera um tipo de leitor que

[...] constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo **pouca leitura nas entrelinhas** [...] É [...] vagaroso e pouco fluente e **tem dificuldade de sintetizar as idéias** do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. (KATO, 1985, p. 40-1) (grifo nosso)

³⁶ Observe-se que a relação ensino-aprendizagem parece estar mais influenciada por questões relativas ao mundo do trabalho e a questões políticas e econômicas, o que de certa maneira foi mantido nas justificativas dos PCNEM no que concerne ao ensino de língua estrangeira voltado para o mundo do trabalho.

Além disso, Motta-Roth (1998) aponta que a concepção de leitura como decodificação acaba fazendo com que o texto seja objeto de estudo gramatical³⁷, em que se valoriza o sistema de regras da língua.

No início da década de 1980, começou-se a criticar fortemente o ensino da leitura como um exercício de decodificação no qual o professor parecia ser o modelo de leitor ideal. Várias pesquisas observando o contexto da sala de aula foram publicadas possibilitando a reflexão sobre essa temática. Exemplo disso é o livro *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do Professor*, organizado por Zilberman (1982), que reúne vários artigos discutindo os efeitos da leitura como processo de decodificação na escola, além de tentar apresentar algumas propostas de mudanças.

Kleiman (1989) e Moita Lopes (1996) também apontam de maneira crítica o processo de leitura como decodificação, reafirmando que dentro desse processo o aluno busca informações sintáticas que privilegiam a extração de informações explícitas e “o leitor só utiliza os dados apresentados no texto na tarefa de compreender o texto escrito” (MOITA LOPES, 1996, p. 148-9).

Na língua estrangeira, Otoni (1988) aponta que as pesquisas sobre a importância do ensino da leitura desempenham um importante papel no ensino e aprendizagem, inclusive defendendo a leitura enquanto prática social a ser trabalhada na escola. Taglieber (1988) também indica que a partir do final dos anos 1970 e durante a década de 1980 “a leitura passou novamente a ocupar um lugar de destaque no ensino de línguas estrangeiras” (TAGLIEBER, 1988, p. 239), inclusive sendo considerada fundamental na expansão dos conhecimentos e já apontando a tendência de se compreender a leitura sob outros pilares teóricos.

Desse modo, na tentativa de contraporem-se às teorias behavioristas que predominavam no ensino e na aprendizagem da leitura, as ciências baseadas no cognitivismo influenciaram diretamente a Lingüística Aplicada e as pesquisas relativas à leitura. Num esforço interdisciplinar entre a Lingüística e a Psicologia Cognitivista, procurava-se entender a leitura analisando-se os processos mentais (memória, compreensão, inferências) envolvidos no ato de ler. Passou-se a incentivar “a relação entre um aspecto textual e a apreensão temática, a inferência, o uso de conhecimentos anteriores [...]” (KLEIMAN, 1998, p. 61)

³⁷ A autora usa a conhecida expressão “texto como pretexto para ensinar a gramática”, utilizada desde a década de 1980. A crítica a esse respeito aparece registrada no livro organizado por Zilberman (1982), no capítulo *O texto não é pretexto*, de Marisa Lajolo, mostrando que há mais de duas décadas essa preocupação permanece presente.

fatores entendidos como essenciais para que o texto fizesse sentido. Havia o interesse de se entender como funcionava cognitivamente o processo de leitura, fosse por meio de processos cognitivos inconscientes, fosse pelo trabalho metacognitivo de leitura. Buscavam-se meios de o leitor entender o(s) significado(s) do texto pela utilização consciente de diferentes mecanismos que o levasse à compreensão, o que Kato (1985) chama de processo descendente (*top-down*) de leitura. A autora descreve esse processo como “uma abordagem não-linear [de leitura] que faz uso intensivo e dedutivo de informações [...]” (KATO, 1985, p. 40), o que permite ao leitor ter mais facilidade em apreender as idéias principais do texto por meio, por exemplo, de seu conhecimento prévio sobre as informações encontradas no texto.

Ainda na década de 1980, surge uma primeira abordagem interativa de leitura que postula que a compreensão do texto depende da inter-relação não hierarquizada de diferentes níveis de conhecimento do sujeito que o utiliza no ato da leitura. Kleiman (1989) esclarece que, ainda bastante baseada no cognitivismo, essa abordagem aproxima os dois modelos anteriores de leitura (ascendente e descendente), centrando-se no texto e no leitor. Para que a leitura se realize com êxito, passa-se a considerar o conhecimento prévio do conteúdo e as condições de produção do texto, o tipo de texto, os objetivos da leitura e os estilos cognitivos do leitor. Considerando esses elementos, o leitor vai determinar se o processo de leitura será ascendente, descendente ou a **combinação dos dois**. Pesquisas dentro dessa concepção de leitura são bastante divulgadas no Brasil, principalmente as que são produzidas no seio da comunidade científica espanhola e divulgadas nos congressos, simpósios e eventos específicos de ensino de E/LE (como apontado no item 1.8). Os trabalhos destacam o uso de estratégias cognitivistas e metacognitivistas que devem ser utilizadas no processo de leitura³⁸.

Em uma segunda abordagem de leitura interativa, Kleiman (1998, p. 58) aponta que a leitura passa a ser entendida como “um problema da linguagem em interação com outros processos cognitivos, ou seja, a compreensão de um texto era uma questão de significação na língua escrita”. Nesse modelo interativo, entende-se o texto como objeto

³⁸ Uma referência no assunto é Mayor (2000) que defende a conscientização, por parte do leitor, de suas dificuldades para compreender um texto. Assim saberá selecionar as melhores estratégias para entender o texto e cumprir com as tarefas solicitadas. No caso da leitura em LE, Mayor (2000) aponta que essas estratégias podem vir transferidas das estratégias utilizadas em LM. Outros autores que também produzem pesquisas com essa concepção de leitura são Imedio (1997) Argüelles (1998), Miñano López (2000), Acquaroni Muñoz (2000), García Madruga (2004), entre vários outros. Os trabalhos destes autores defendem a aquisição e automatização das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, compreendendo a utilização de conhecimento prévio para a realização de inferências que permitam a compreensão do vocabulário e a assimilação de informações.

produzido dentro de um **contexto social** e, portanto, a leitura ocorre por meio de um processo ativo e crítico. Moita Lopes (1996) corrobora essa visão de construção social do significado por meio da interação entre texto e leitor, já que “leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção de significados” (MOITA LOPES, 1996, p. 142). Motta-Roth (1998) afirma que isso só pode concretizar-se se a leitura for vista com uma finalidade comunicativa. A autora define essa concepção de leitura “enquanto processo ativo e criador, no qual cabe ao leitor recriar significados a partir de informações do texto” (MOTTA-ROTH, 1998, p. 10). O papel passivo do leitor é substituído por um papel que exige atividades de comparação, associação, interpretação e avaliação de hipóteses. Nesse sentido, o ato de ler deve ser considerado como a relação entre o papel do leitor, o papel do texto e a interação entre o leitor e o texto papel. Motta-Roth (1998) afirma que o texto é visto como algo que causa reações no leitor, que o leva a completar o espaço deixado pelo autor, utilizando-se de seus conhecimentos enciclopédicos ou de mundo. O preenchimento desses espaços e a atribuição de novos sentidos ao texto dependem, basicamente, de processos de inferências realizados pelo leitor.

Com relação à leitura como processo inferencial, Marcuschi (1999) afirma que “o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura” (MARCUSCHI, 1999, p. 96). Na concepção do autor, o sentido não reside no texto e são os conhecimentos individuais que afetam a sua compreensão, ou seja, somente haverá sentido na leitura a partir da interação *autor-leitor*. Tomando os termos *conclusão* e *inferência* como sinônimos (MARCUSCHI, 1999, p. 99), o autor indica que o leitor realiza inferências conscientes e inconscientes, sendo estas últimas as mais presentes no dia-a-dia das pessoas. A constante necessidade de inferência em uma leitura se deve ao fato de que

Num texto há muito mais de implícito, de modo que um leitor competente deverá, em primeira instância, captar as intenções do autor, partindo do *input* lingüístico. Contudo, não poderá fazê-lo sem situar-se em seu especial mundo de referência composto por seus pré-conhecimentos, crenças e atitudes.” (MARCUSCHI, 1999, p. 99)

Com isso, segundo Marcuschi (1999), o papel do leitor vai além de estabelecer referentes. O papel da inferência na leitura torna-se fundamental para a compreensão do texto já que “permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras

já dadas [...] e as [já] inferidas devem manter relações passíveis de identificação” (MARCUSCHI, 1999, p. 101). A capacidade de inferência não depende do tipo de texto, mas sim da variação existente de indivíduo para indivíduo no que se refere aos seus conhecimentos de mundo, suas crenças e a situação que envolve o momento da leitura, por exemplo. Marcuschi, baseado em Clark e Warren et al. (apud Marcuschi, 1999, p. 103), propõe três grupos de inferências textuais:

- 1) **as inferências lógicas** (dedutivas, indutivas e convencionais): ocorrem nas relações lógicas e de valores-verdade observadas entre as proposições. É o grupo mais usado na vida diária, mas não refletida nos textos escritos, uma vez que as deduções ocorrem de forma imediata em comunicações orais.
- 2) **as inferências analógico-semânticas** (relacionadas à identificação referencial, à generalização, à associação, à analogia, a composições ou a decomposições): têm por base o *input* textual e também o conhecimento de itens lexicais e relações semânticas. Também são muito realizadas na vida diária, mas podem ser utilizadas na leitura de textos. Contudo, esse tipo de inferência não garante liberdade de conclusão. Essas inferências podem ser geradas pela polissemia e pela ambigüidade.
- 3) **as inferências pragmático-culturais** (convencionais, experienciais, avaliativas, cognitivo-culturais): baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais. São as mais freqüentes quando se realiza uma leitura, já que “dizem respeito às inferências feitas com base nos conhecimentos pessoais, nas crenças e ideologias dos indivíduos. A formação individual e a condição sociocultural são os responsáveis por este tipo de interferência na leitura de textos [...]” (MARCUSCHI, 1999, p. 105).

Diante dessa proposta de agrupamento, tenta-se mostrar que o processo de inferência textual não é automático e não depende apenas do conhecimento do significado lexical. É algo muito mais complexo e exige que o leitor seja um co-autor potencial do texto,

tornando o processo de inferência “dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios” (MARCUSCHI, 1999, p. 121)

Passando a uma vertente discursiva, o sentido de leitura interativa indica uma relação não apenas entre o texto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, ambos sujeitos sociais – relação estabelecida necessariamente em um processo dinâmico e mutável. Brandão e Micheletti (1997) chamam a atenção para o fato de que dentro da leitura discursiva o ato de ler exige capacidade simbólica e interação com o outro pela mediação da palavra, esta entendida como um signo vivo e dialético, variável e flexível adaptável ao contexto social e histórico em que é utilizada. Nesse sentido, ler um texto nunca é “um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor [...]” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18) e dentro desse processo o texto só se completa no ato da leitura. O leitor busca constantemente preencher os implícitos, pressupostos e subentendidos do texto. Como sujeito do processo de leitura, atribui sentidos, refazendo o caminho utilizado pelo autor a partir das indicações fornecidas pelos textos. Nessa mesma concepção, Orlandi (1999) ressalta o fato de que saber explorar as condições de produção de leitura permite, aos interlocutores, desencadear o processo de significação. Na confrontação *autor-leitor*, este se depara com a incompletude do texto que é, segundo a autora, determinado pelo social gerando sempre uma multiplicidade de sentidos influenciados pelo contexto de enunciação e pelo contexto sócio-histórico.

Com relação à produção de sentido e significação no ato da leitura, Brait (1997) – baseada nos conceitos bakhtinianos – afirma que isso depende sempre das condições de produção da linguagem e estas, por sua vez, dependem da dimensão histórico-ideológica que envolve tanto a situação de produção de um texto quanto a leitura. Para isto, a análise deve considerar a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado e o envolvimento intersubjetivo dos participantes. Parte deste processo envolve a utilização dos conhecimentos prévios do leitor, além de sua capacidade de inferência para poder resgatar aquilo que falta para o estabelecimento de relações de informações, por exemplo.

Embora as pesquisas relacionadas à leitura em língua materna sejam as mais citadas até aqui, o ensino de leitura em língua estrangeira também sofreu alterações de cunho principalmente teórico ao longo das últimas décadas.

Um dos fatos que influenciou a mudança de perspectiva teórica com relação ao ensino de leitura foi a publicação dos PCN e dos PCNEM. Junger (2005) assinala que, em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, o governo federal

organizou uma equipe para formular documentos de orientação filosófica e metodológica (PCN e PCNEM) objetivando fazer sugestões sobre o trabalho a ser realizado no processo educacional brasileiro. Uma vez que esses documentos baseiam-se no engajamento discursivo sob o enfoque sócio-interacional da linguagem, entende-se que o ensino de línguas estrangeiras – incluindo o espanhol –, ocorre dentro de um **contexto social** no qual ocorre a **interação**.

A valorização da leitura como interação pode ser observada, segundo Cristovão (1999), na base teórica que fundamenta o texto dos PCN para LE já que “As duas questões teóricas centrais subjacentes aos PCNs são: uma visão **sócio-interacional de linguagem** e de aprendizagem.” (CRISTOVÃO, 1999, p. 40) (grifo nosso). A autora resume que dentro dessa perspectiva, o que se espera por meio da interação em sala de aula e na interação aluno-texto é que ele seja um co-participante social, construa conhecimentos de forma compartilhada, interaja. Do professor se espera que saiba valorizar isso no aluno, além de buscar mais simetria nos processos interacionais, valorizando a cognição e a metacognição na construção de procedimentos interacionais. Os pressupostos sócio-interacionistas sugerem a leitura como uma atividade de linguagem voltada à prática social, à interação entre os indivíduos, à leitura do mundo, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos.

Dentro desse conceito de leitura crítica, Figueiredo (2003) sugere que a leitura dentro da escola leve à construção de uma *consciência crítica da linguagem*. Não basta mostrar ao aluno uma sociedade já constituída, em que ele é colocado em uma ordem social pré-estabelecida e a linguagem é estudada isolada da prática, isolada dos processos sociais. Para a autora, a leitura dentro de uma consciência crítica da linguagem leva o aluno a se tornar sujeito atuante de uma ordem social, uma vez que a linguagem é influenciada por aspectos sociolinguísticos e ideológicos. Aprendizagem e conhecimento devem integrar-se à prática, fazendo com que a leitura crítica leve a uma prática social, com alunos conscientes que saibam observar, analisar e posicionar-se diante dos fatos e de sua própria realidade. Associado a uma orientação de leitura numa visão sócio-interacionista de linguagem, a autora lembra que o documento dos PCN-LE “Embora comporte ressalvas em alguns de seus aspectos, [...] há uma postura clara quanto ao foco no ensino de leitura devido, entre outros fatores, às **características sociais do país**, ou seja, a **função da língua estrangeira na sociedade**” (FIGUEIREDO, 2003, p. 14).

A leitura como prática social vai além de apenas extrair significados das idéias do autor. É um evento social no qual, por meio da interação social, o aluno é levado a

contrapor a sua visão de mundo à visão de mundo do outro. Deve ser, segundo Figueiredo (2003), um “leitor-cidadão” cuja “experiência sócio-histórica” deve ser trabalhada em benefício da conscientização crítica.

Continuando essa mesma discussão de leitura como prática social, o próximo item pretende ampliar mais a concepção de leitura dentro do interacionismo sócio-discursivo. Essa perspectiva teórica também defende a leitura e o uso da linguagem como prática social, uma vez que também compreende a leitura como um fato social. O diferencial dentro do ISD, é a proposta de conceituação das capacidades de linguagem (apresentada no item 2.1.2), que são uma forma de observar as características formais tanto na produção quanto na compreensão escrita dos textos, observar a forma como cada gênero textual se configura e com quais objetivos comunicativos.

2.2.2 A Leitura e o Interacionismo Sócio-Discursivo

Totalmente dentro da perspectiva de leitura como prática social e retomando algum dos aspectos já expostos no item anterior, com o desenvolvimento dos pressupostos teóricos do sócio-interacionismo defende-se a perspectiva de que “a língua é sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico [e] materializa-se entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações” (CRISTOVÃO, 1999, p. 41). Assim o texto é um meio de produzir sentidos através da linguagem e o leitor um sujeito que interage com esse texto, atribuindo-lhe sentidos situado em um espaço social e histórico. Tomando por base o interacionismo sócio-discursivo, Cristovão (2001) define as características pertinentes ao processo de leitura:

dentro dessa perspectiva [referindo-se ao interacionismo sócio-discursivo], a leitura é vista, prioritariamente, como uma **atividade social** em que há **construção de sentidos em um contexto determinado** [...]; a leitura também é social, bem como a forma de lermos é aprendida socialmente (CRISTOVÃO, 2001, p. 28) (grifo nosso)

Aprofundando a questão sobre a visão de leitura dentro de um quadro sócio-interacional, corroboram-se os pressupostos de que

[as] concepções advindas do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um **processo de interação** entre o **leitor ativo** e um **texto** em que as características de um interagem com as do outro para produzir uma significação específica no contexto em que a atividade de leitura se realiza. Compreender um discurso é **entender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos** sob o controle dos valores da interação social. (DOLZ, 1996, p. 7) (tradução nossa)³⁹

Dolz (1996) levanta questões relacionadas ao que começou a ser explicitado no item anterior, porém também amplia a proposta de leitura nesse “modelo interativo” indicando que o processo interacional (leitor ativo – texto – significação específica – contexto → compreensão das representações de mundo organizadas nos discursos) tem três dimensões que devem ser observadas e trabalhadas, uma vez que “O objeto texto é considerado um objeto complexo que **reúne uma série de características observáveis**” (DOLZ, 1996, p. 7) (grifo nosso) (tradução nossa)⁴⁰. Ele propõe três dimensões que devem ser consideradas pelo leitor e que, de certa forma, vai ao encontro de vários aspectos já mencionados no item anterior:

- 1^a) observar (a) a estrutura do texto e como os argumentos se organizam neles tornando o texto compreensível; (b) os aspectos lingüísticos (léxico, estruturas gramaticais, fórmulas expressivas, o emprego de unidades lingüísticas tais como dêiticos pessoais, organizadores textuais, elementos anafóricos, etc); (c) aspectos comunicativos da situação de produção do texto
- 2^a) mobilizar as diversas **capacidades de linguagem**, atualizando permanentemente o seu sistema de conhecimentos que intervem na compreensão: o saber enciclopédico sobre o referente do texto, o conhecimento sobre o funcionamento das ações de linguagem, os princípios comunicativos numa situação de interação; conhecer os discursos dos gêneros textuais; o conhecimento sobre as estruturas textuais e o conhecimento lingüístico

³⁹ Dans le cadre des conceptions issues de l’interacionnisme social, la compréhension d’un discours est théorisée comme un processus d’interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l’un interagissent avec celles de l’autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l’activité de lecture se réalise. Comprendre un discours, c’est saisir comment les représentations du monde sont activées et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l’interaction sociale. (DOLZ, 1996, p. 7)

⁴⁰ L’objet **texte** est considéré comme un objet complexe qui réunit une série de caractéristiques observables. (DOLZ, 1996, p. 7)

- 3^a) saber reconhecer a intervenção do contexto para a construção da significação de um texto, para a avaliação da situação de leitura e para a reconstrução da situação de comunicação que o autor pretende conseguir através de seu texto.

Como se pode observar, cada uma das dimensões mencionadas exige que o leitor mobilize as capacidades de linguagem de forma engrenada. Para o autor, o trabalho com essas três dimensões permite ao leitor: a) recuperar e reinterpretar as idéias do autor do texto; b) valorizar as informações do texto integrando-as às novas; c) usar o processo de inferência para relacionar as informações contidas no texto com os seus conhecimentos e experiências, permitindo assim, a construção de novos sentidos a partir dos vários aspectos que o constituem.

Com relação às estratégias de aprendizagem de leitura, Dolz (1996) nos remete aos modelos interativos de leitura e até mesmo aos cognitivos, mostrando que eles também têm importância no processo. Entretanto, em hipótese alguma, esses modelos tornam-se prioritários. Dentre as estratégias citadas pelo autor, estão algumas já mencionadas:

- ter claro o objetivo concreto da leitura;
- questionar-se sobre o texto, ou seja, não realizar uma leitura “inocente” ou “passiva”;
- ativar os conhecimentos prévios que já tem sobre o assunto;
- reconhecer os propósitos implícitos e explícitos do autor;
- inferir sempre que seja necessário e de acordo com as possibilidades oferecidas pela incompletude do texto
- perceber a progressão temática;
- verificar se consegue manter a coerência, quanto às informações durante a leitura;
- reconhecer as idéias principais;
- generalizar informações, integrando-as; e
- reformular fragmentos do texto, contribuindo para a sua compreensão.

Para que o leitor alcance qualquer uma das metas citadas, descarta-se o processo de leitura como decodificação. Assume-se, deste modo, uma leitura ativa em que o leitor deve estar atento às informações que estão sendo veiculadas, à forma como elas se organizam no discurso, à influência das características lingüísticas e da estrutura discursiva do texto na organização do gênero. Além disso, o sentido produzido depende das condições de produção que envolvem o texto bem como do suporte no qual o texto está sendo veiculado, com todas as suas características – também influenciadas pela sócio-história – e a forma como isto afeta o texto e a construção de sentidos.

Dentro dessa perspectiva, Cristovão (2001), ao analisar as seqüências didáticas para o ensino da leitura em língua inglesa como LE, inspira-se nos dez pontos essenciais de *Um Decálogo para Ensinar a Escrever*⁴¹ propostos por Pasquier e Dolz (1996) e elabora o seu *Decálogo para Ensinar a Ler*⁴², em que propõe que o ensino da compreensão escrita deve considerar: (1) a ação de linguagem, (2) o ensino de gêneros e a pluralidade de gêneros, (3) as capacidades de linguagem; (4) o contexto de produção do texto e contexto de leitura; (5) o uso de textos sociais; (6) os tipos de comparações construtivas; (7) a progressão em espiral; (8) a complexidade da tarefa; (9) o uso de recursos pedagógicos para mediação; (10) o processo colaborativo e o método indutivo. São pontos que permeiam – ou deveriam permear – o trabalho dos professores perante o ensino da leitura.

A valorização dos dez pontos do *Decálogo para Ensinar a Ler* gira em torno do trabalho com gêneros textuais e se apóiam no referencial teórico de Bronckart (2003). Espera-se que o leitor utilize a leitura como meio de contribuir para ampliar os horizontes e saiba “dialogar” com o texto a ponto de perceber, inclusive por meio das características lingüísticas, o que o autor deseja comunicar, criticar, informar, argumentar. No “saber dialogar” não há espaço para um interlocutor passivo. Espera-se que o leitor, ao identificar essas características no texto, seja um co-produtor de sentidos e consiga, conforme indica Dolz (1996), reinterpretar as idéias do autor ao contrapô-las às suas próprias num constante movimento de renovação ou acúmulo de novas informações. Isso, do ponto de vista de

⁴¹ Os dez pontos propostos por Pasquier e Dolz (1996) para se trabalhar com a produção escrita são: 1) o trabalho com a diversidade textual; 2) abordar a produção de textos desde o início da escolaridade; 3) progressão em espiral, ou seja, opõe-se à progressão linear de aprendizagem; 4) partir do complexo ao simples para depois retornar ao complexo; 5) ensino intensivo ao invés de um ensino descontínuo; 6) utilização de textos sociais e não escolares; 7) atividade de revisão e reescrita; 8) método indutivo de aprendizagem; 9) regulação externa e interna e a regulação centrada no professor; 10) organização do ensino em seqüências didáticas.

⁴² Cf. Cristovão (2001, p. 31)

Figueiredo (2003), indica um processo que pode levar ao desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem. Para Bakhtin, essa atitude do leitor que pré-existe no autor justifica-se uma vez que

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante [no nosso caso pelo autor de um texto], tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta **as atitudes responsivas**, em prol das quais ele, em essência, é criado. (BAKHTIN, 2003, p. 301) (grifo nosso)

Cristovão et al. (2006) – dentro dos pressupostos bakhtiniano e do ISD - entendem que conhecer os gêneros de texto e suas condições de uso fazem deles “um instrumento socialmente elaborado que media uma atividade ao mesmo tempo que a materializa – instrumento mediador que precisa ser apropriado pelo sujeito para que seja eficaz” (CRISTOVÃO et al., 2006, p. 45). Leitura dentro desse quadro interativo, exige um leitor responsivo, ativo, consciente e que saiba mobilizar os conhecimentos necessários, bem como utilizar as suas **capacidades de linguagem** para estabelecer uma relação com o texto pertencente a determinado gênero, desencadeando um processo de significação, considerando as condições de produção dos enunciados e os sentidos que podem ser produzidos por um leitor que consiga mobilizar a engrenagem. É dentro desta visão de leitura que se analisarão as provas de espanhol no vestibular.

2.3 CAPACIDADES DE LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA

Propondo que as capacidades de linguagem podem ser um valioso meio de análise e avaliação do processo de leitura, é conveniente compreender melhor como elas são utilizadas didaticamente. As pesquisas que sugerem o trabalho com a compreensão escrita, com base no ISD e nas capacidades de linguagem, analisaram a sua aplicabilidade e desenvolvimento nas propostas das seqüências didáticas como instrumento de ensino.

A sugestão de desenvolvimento das capacidades de linguagem através de seqüências didáticas aparece refletida nas orientações dos PCN para o ensino de língua portuguesa (PCN-LP) no ensino fundamental. Além disso, em contexto brasileiro, outros

autores têm utilizado as capacidades de linguagem para a elaboração e/ou avaliação de materiais didáticos.

Dolz e Schneuwly (2004) reforçam a importância de se observarem as “capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma seqüência didática, [já que esta] destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52-3). Em suas propostas de seqüências didáticas, escolhe-se um determinado gênero para ser trabalhado. Solicita-se aos alunos uma primeira produção inicial para que seja possível avaliar os conhecimentos que eles têm sobre as características do gênero e quais as capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas. Realizado o levantamento, inicia-se um trabalho com cada uma das capacidades que precisam ser desenvolvidas. O objetivo é conscientizar o aluno do papel e características que cada uma das capacidades (de ação, discursiva e lingüístico-discursiva) exercem dentro do gênero. Após este trabalho, solicita-se uma produção final para que se observe a progressão conseguida.

Interessada em avaliar as propostas de atividades de materiais didáticos e seqüências didáticas no desenvolvimento das capacidades de linguagem para o ensino da produção escrita ou da leitura, Machado (2001) propôs um instrumento de avaliação que permitisse examinar cada uma dessas capacidades. Além de Machado (2001), Cristovão (2001) também utilizou a conceituação das capacidades de linguagem como meio de avaliar as atividades de leitura em seqüências didáticas para o ensino da **leitura** em língua inglesa⁴³. As capacidades de linguagem também vêm sendo utilizadas para avaliar os conhecimentos exigidos pelos que realizam as provas do ENEM, como vemos em Zironi e Nascimento (2005).

Corroborando a perspectiva de que as capacidades de linguagem são um instrumento de avaliação pertinente também para a análise das provas de espanhol no vestibular, elas serão amplamente utilizadas nas análises, embora com algumas diferenças que serão explicitadas e defendidas no próximo item.

⁴³ Cf. Cristovão (2001, p. 182-255). A autora elabora diversos quadros de análise baseados nas capacidades de linguagem.

2.3.1 Uma Proposta de Avaliação das Provas de Espanhol por Meio das Capacidades de Linguagem Engrenadas

Ainda que, por questões didáticas, as capacidades de linguagem sejam descritas e abordadas separadamente como instrumento de avaliação e produção de materiais didáticos, parte-se do princípio de que elas são formadas por três níveis decorrentes da prática de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva) e que, portanto, em qualquer ato comunicativo, ocorrem de forma **engrenada**, ou seja, são utilizadas concomitantemente.

Como visto no item *Gêneros de texto e capacidades de linguagem* (2.1.2), as capacidades de linguagem são a distinção proposta por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998) para compreender as ações dentro de uma prática de linguagem.

Mesmo sendo adequada e necessária a separação das capacidades de linguagem para o trabalho de ensino e aprendizagem da produção escrita por meio das seqüências didáticas⁴⁴, revela-se complicada a separação absoluta dessas capacidades quando o objetivo é avaliar a capacidade de compreensão escrita, caso específico da presente pesquisa.

Conforme explicitado anteriormente, Dolz e Schneuwly (1998), ao definirem as três capacidades, consideram que a primeira capacidade que o indivíduo desenvolve ao nascer é a **capacidade de ação**. O seu desenvolvimento inicia-se antes da apropriação da linguagem verbal. É por meio dela que a criança vai construir os primeiros significados e o valor dos objetos por meio da observação e interação com o seu entorno social. Quando passa a dominar as estruturas verbais, desenvolve rapidamente a sua capacidade de ação verbal ou ação de linguagem, mas antes disso já é capaz de identificar as situações de interação e sabe como agir com o(s) outro(s). É somente com a apropriação da linguagem que a criança passa a ter condições de mobilizar as outras duas capacidades: a discursiva e a lingüístico-discursiva. No texto que propõe as capacidades de linguagem como um instrumento de avaliação, Machado (2001) utiliza um trecho do texto de Dolz e Schneuwly (1998) que confirma a importância da capacidade de ação se comparadas às outras:

⁴⁴ Os trabalhos publicados não só por Dolz e Schneuwly, mas por vários outros autores inclusive em contexto brasileiro, relatam o êxito observado na realização das seqüências didáticas para a produção escrita e oral e comprovam que a separação das capacidades de linguagem nesse processo é adequada e necessária.

A escolha de um gênero se situa precisamente na **interseção das capacidades de ação**, visto que ele participa na definição da situação e das capacidades discursivas, já que a sua escolha em função da situação é parcialmente livre e que o gênero como ferramenta pode ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a um objeto determinado numa dada situação – escolha e adaptação constituindo capacidades discursivas [...].⁴⁵ (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 78) (grifo nosso)⁴⁶

Segundo os autores, a capacidade de ação parece ser a mais importante no sentido de que, sem ela, não há possibilidade de as capacidades discursivas e lingüístico-discursivas se desenvolverem. A escolha destas duas capacidades para produção de um texto dentro de um gênero textual adequado à situação comunicativa, depende exclusivamente da capacidade de ação desenvolvida previamente e que permite ao falante/leitor considerar a situação de produção, realizar as adaptações necessárias para a comunicação bem sucedida e produzir os sentidos desejados. Bronckart (2003), a partir da complexidade da capacidade discursiva e da forma como se organiza a infraestrutura geral de um texto, vai propor os diferentes tipos de discurso de acordo com ancoragem com a situação de produção. Além disso, para Dolz e Schneuwly (1998, p. 79) (tradução nossa) “a arquitetura interna de um texto é indissociável do material [lingüístico] que entra em sua composição”⁴⁷ o que reforça a idéia de capacidades de linguagem engrenadas.

Se para avaliar as capacidades de linguagem dos alunos na realização do trabalho com seqüências didáticas para a produção oral e escrita a separação dessa engrenagem é didaticamente necessária, talvez isso não seja tão adequado na análise de provas que testem a capacidade de ler, interpretar e compreender textos, já que a segmentação das capacidades pode interferir no processo de produção de sentidos e de compreensão das informações.

A figura a seguir mostra a proposta de funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem⁴⁸.

⁴⁵ Tradução de Machado (2001, p. 140)

⁴⁶ “Le choix d’un genre se situe ainsi très précisément à l’intersection des capacités d’action, puisqu’il participe à la définition de la situation, et des capacités discursives, puisque leur choix en fonction de la situation est partiellement libre et que le genre comme outil doit pouvoir être adapté à un destinataire précis, à un contenu précis, à un but donné dans une situation donnée – choix et adaptation constituant des capacités discursives, [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 78)

⁴⁷ “L’architecture interne d’un texte est indissociable des matériaux qui entrent dans sa composition [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 79)

⁴⁸ A proposta de engrenagem das capacidades de linguagem é resultado de várias leituras, mas principalmente fruto das indispensáveis discussões e reflexões realizadas a cada orientação junto à Professora Vera Cristovão.

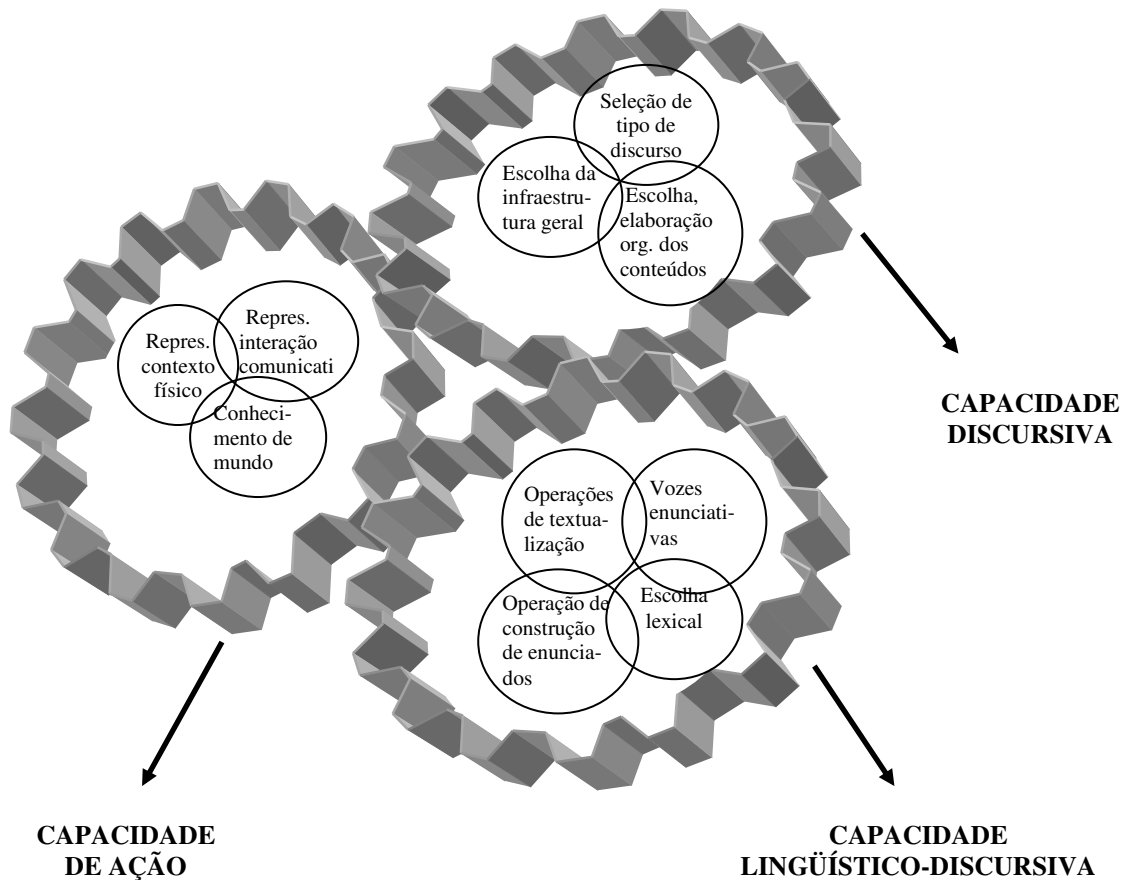


Figura 2 – Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem

Como já foi dito, a leitura envolve um sistema complexo. A compreensão de um texto ocorre pela produção de significados, pelas múltiplas leituras que podem ser realizadas a partir de um processo inferencial que considere o contexto sociocultural, as representações relativas ao contexto físico que envolve a ação, as interações comunicativas. A engrenagem reserva vários implícitos que o leitor procura compreender, interpretar e atribuir novos sentidos por meio de seu conhecimento de mundo, pela situação que envolve a comunicação, que são características inerentes aos textos produzidos.

Dolz e Schneuwly (1998) destacam que a capacidade de ação é fundamental para **interseção** com as demais capacidades. Portanto, compreende-se que no processo de leitura, as características infraestruturais do gênero (capacidade discursiva) bem como os recursos lingüístico-discursivos (capacidade lingüístico-discursiva) utilizados para formar a arquitetura interna do texto, também são formas de possibilitar a produção de significado e sentido. A separação ou a individualização das capacidades de linguagem no ato de ler pode

ser interpretada como a interrupção dessa interseção entre as capacidades, rompendo ou dificultando a possibilidade de preenchimento dos implícitos, pressupostos e subentendidos do texto.

Diante do exposto, propõe-se que a avaliação das provas de espanhol seja feita considerando-se o princípio defendido de leitura como uma engrenagem com as três capacidades de linguagem funcionando concomitantemente. Embora o princípio da avaliação de leitura seja a partir dessa engrenagem, caso isso não seja possível, a capacidade de ação será sempre considerada a base para as demais, ou seja, respeitar-se-á o princípio de o gênero se situar na interseção das capacidades de ação. Além disso, a leitura como prática social, prática consciente de produção de sentidos e interação social, depende do uso das três capacidades de linguagem.

Visto assim, inserida dentro de uma concepção de linguagem que toma como base os pressupostos teóricos do ISD, esta pesquisa organizou a análise das provas de espanhol considerando os gêneros selecionados para a elaboração das questões e as capacidades de linguagem avaliadas por meio da leitura e compreensão dos textos.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão descritos os instrumentos de coleta de dados, as características dos *corpora* (provas e programas) que constituem o objeto de análise, os meios de obtenção dos dados qualitativos. Além disso, se explicitarão os procedimentos de análise para a obtenção e comparação das informações referentes à quantidade de questões envolvendo as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos. Também serão explicados os procedimentos metodológicos utilizados para analisar a relação entre as capacidades de linguagem e as esferas de atividade, gêneros textuais e suportes. Por último, será indicado como será realizada a análise dos programas das provas.

3.1 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.1.1. A Seleção das Provas e dos Programas

Para selecionar as provas que formam parte dos *corpora* desta pesquisa, coletaram-se dados juntos a alunos que potencialmente fariam a prova de espanhol no vestibular. Devido a isso, priorizaram-se os cursinhos pré-vestibulares, já que esse é um contexto freqüentado por alunos que certamente prestarão a prova. Assim, escolheram-se 5 cursos pré-vestibulares conhecidos na cidade onde foram aplicados 369 questionários apenas para os alunos que fariam a prova de espanhol em vestibulares de instituições públicas paranaenses⁴⁹. Os três vestibulares mais apontados pelos alunos foram UEL, UEM e UFPR. A partir daqui, as instituições serão nomeadas aleatoriamente de Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3.

Com base nas informações obtidas quanto aos vestibulares mais procurados, decidiu-se pela seleção das provas de espanhol dos anos de 2003 a 2006. Dois motivos direcionaram essa escolha: 1º) o fato de manter uma paridade com relação aos responsáveis pela elaboração das provas, uma vez que dentre as três instituições analisadas havia uma que passou a elaborar o seu próprio vestibular somente a partir de 2003; 2º) a possibilidade de se observar, por meio dos dados obtidos, se as instituições mantiveram uma homogeneidade ou

⁴⁹ Como o questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2005, ele tinha objetivos mais amplos. Com a evolução da pesquisa, aproveitaram-se apenas os dados referentes às provas que eles desejavam realizar.

uma heterogeneidade no estilo da prova. Deste modo, o fato de se terem analisado 4 anos consecutivos, ofereceu uma visão ampla das características das provas, permitindo que a comparação das informações obtidas ultrapassasse a simples descrição.

Analisaram-se 12 provas de espanhol (4 de cada instituição). Como algumas instituições abrem mais de um processo seletivo por ano, optou-se por analisar apenas a primeira prova de cada ano⁵⁰. Todas as provas foram conseguidas nos *sites* das universidades, com exceção da prova de 2003 da Instituição 3, não disponível na internet, porém mantida em arquivo pessoal da própria pesquisadora.

Além das provas, também foram selecionados os programas disponibilizados aos candidatos objetivando averiguar se o seu conteúdo estava de acordo com as provas de espanhol analisadas. Os programas não disponíveis nos *sites* também estavam em arquivo pessoal ou foram solicitados, por e-mail, aos órgãos responsáveis pela organização dos vestibulares.

3.2 DESCRIÇÃO DOS *CORPORA*

3.2.1 Provas de Múltipla Escolha e Provas de Somatória

Embora os exames analisados sejam todos objetivos, há dois tipos diferentes de provas: as de múltipla escolha e as de somatória.

As primeiras se caracterizam por apresentarem um enunciado seguido de 5 alternativas (a, b, c, d, e) das quais apenas uma é a correta. As segundas também apresentam um enunciado seguido geralmente de 7 alternativas numeradas normalmente da seguinte forma: (1), (2), (4), (8), (16), (32), (64). A diferença entre estas e as questões de múltipla escolha é que neste caso o candidato deve assinalar mais de uma alternativa, pois quase sempre há mais de uma correta. Após a análise e seleção das alternativas, deve-se fazer a soma numérica que corresponde às questões corretas.

Devido aos diferentes estilos de questões das provas analisadas (somatória ou múltipla escolha), houve a necessidade de se diferenciar a forma de contagem dos dados quantitativos após a realização da análise qualitativa. Caso contrário, haveria

⁵⁰ Cabe lembrar que quando se faz referência ao ano da prova, deve-se considerar que, normalmente ela é realizada no ano anterior. Isso significa que as provas de 2003 foram realizadas no final de 2002 ou bem no início de 2003 e assim sucessivamente.

incompatibilidade de dados e não seria possível a quantificação das informações. Deste modo, estabeleceu-se a seguinte definição, com relação aos tipos de questões, para realizar a contagem:

- **provas de múltipla escolha:** a estrutura de suas questões caracterizada por um enunciado e cinco alternativas (a, b, c, d, e) foi considerada **uma única questão**. Deste modo, uma prova com 10 enunciados-questão, por exemplo, teria 10 questões para serem analisadas:

23 - De acordo com o texto, é correto afirmar:

- a) Apesar das cobranças para que fosse feita uma séria investigação sobre Hatfill, a resposta do FBI foi qualificá-lo como uma “pessoa interessante”.
- b) *Baltimore Sun*, *The American Prospect*, *Dallas Morning News*, ABC e a Federação de Científicos Americanos são instituições respaldadas por vencedores do Prêmio Nobel, como o cientista norte-americano Hatfill.
- c) A Federação de Científicos Americanos discorda da investigação proposta pelos meios de comunicação, pois a qualificação de Hatfill como uma “pessoa interessante” não corresponde ao perfil de um cientista.
- d) Nicholas Kristof é colaborador do senhor Z, um cientista árabe renomado.
- e) Com base na séria investigação sobre Hatfill feita pelo FBI, os meios de comunicação o qualificaram como uma “pessoa interessante”.

1 questão

- **provas de somatória:** considerando que neste tipo de prova após o enunciado-questão não há uma **única** alternativa correta e não há ainda a possibilidade de comparação entre elas, foi necessário considerar cada uma das alternativas da prova de somatória como se fosse uma questão individual para ser analisada. Assim, em uma prova com 10 enunciados-questão seguidos de 7 alternativas, por exemplo, os *corpora* de análise desta prova seriam de 70 questões que foram chamadas de *alternativas-questões* para diferenciá-la do termo “questão”, utilizado para a prova de múltipla escolha. Na seqüência, segue uma questão deste tipo:

21 – De acordo com o texto 1, o ofício de inspetor de armamento

- 01) é o primeiro passo a ser dado por quem deseja ser famoso. —————> **1 alternativa-questão**
- 02) deve ser exercido por quem acredita enfaticamente na missão de paz exercida pelas Nações Unidas. —————> **1 alternativa-questão**
- 04) dá a quem o exerce a possibilidade de desfrutar de muitas vantagens, tais como freqüentar bares de hotéis de luxo, comprar lembrancinhas em lojas para diplomatas, etc. —————> **1 alternativa-questão**
- 08) é uma atividade muito rentável; quem a exerce aparece na televisão em entrevistas ao vivo. —————> **1 alternativa-questão**
- 16) oferece, neste momento, boas perspectivas profissionais. —————> **1 alternativa-questão**
- 32) oferece mais possibilidades de fama que o festival de *Eurovisión* e que o programa *Operación Triunfo*. —————> **1 alternativa-questão**
- 64) requer profundos conhecimentos sobre armamentos e sobre a forma de destruir armas de última geração. —————> **1 alternativa-questão**

3.2.2 Descrição das Provas e dos Programas de cada Instituição

Partindo da definição acima, foi possível estabelecer o número de objetos a serem analisados em cada prova. Para que se tenha uma visão geral das provas e programas utilizados no presente trabalho, segue a descrição de cada um:

- ***Instituição 1 - provas de espanhol e programa de língua estrangeira:*** os *corpora* são compostos de 4 provas as quais apresentam sempre entre 3 (três) e 4 (quatro) textos. São compostas por 10 questões de múltipla escolha em que há apenas uma correta. Abaixo segue o estilo de prova de cada ano e a descrição do número de objetos analisados:

Ano das provas	2003	2004	2005	2006
Tipo de prova	múltipla escolha	múltipla escolha	múltipla escolha	múltipla escolha
Número de textos analisados	4	4	3	3
Número de questões ou alternativas-questões analisadas	10	10	10	10

TOTAL DE OBJETOS ANALISADOS:	14 textos 40 questões
-------------------------------------	--------------------------

Quadro 4 – Total de objetos analisados nas provas de espanhol da Instituição 1

Quanto ao programa, este é o mesmo desde 2003 e está bastante baseado no quadro de competências e habilidade dos PCNEM.

- **Instituição 2 - provas de espanhol e programa de língua estrangeira:** as provas da Instituição 2 apresentam geralmente 2 (dois) textos, raras vezes 3 (três). Entre os anos de 2003 e 2005 a prova era de somatória, ou seja, apresentava 10 (dez) enunciados-questão, cada uma com 7 (sete) afirmativas. Nesse estilo de prova, o candidato deve assinalar as que lhe parecem corretas ou verdadeiras (sempre há mais de uma correta) e depois deve fazer a soma dos pontos correspondentes das afirmações selecionadas. A partir de 2006, as provas da Instituição 2 passaram a ser de múltipla escolha. As provas de espanhol (línguas estrangeiras em geral) passaram a apresentar 8 (oito) questões.

Ano das provas	2003	2004	2005	2006
Tipo de prova	somatória	somatória	somatória	múltipla escolha
Número de textos analisados	2	3	2	2
Número de questões ou alternativas-questões analisadas	68	68	68	8
TOTAL DE OBJETOS ANALISADOS:		9 textos 204 alternativas-questões 8 questões		

Quadro 5 – Total de objetos analisados nas provas de espanhol da Instituição 2

Os programas da Instituição 2 sofreram algumas alterações entre 2003 e 2006, mas as modificações se referem muito mais à forma de apresentar o texto do que à relação com seu conteúdo.

- **Instituição 3 - provas de Espanhol e programa de língua estrangeira:** parecidas às mudanças ocorridas no estilo de prova da Instituição 2, as provas da Instituição 3 também passaram pela etapa de modificação. Em 2003 e 2004, as provas de espanhol desta instituição continham 10 (dez) questões de somatória, cada uma com uma média de 7 (sete) afirmativas,

em que mais de uma era correta. A partir de 2005, a prova passou a apresentar 8 (oito) questões de múltipla escolha. As provas são compostas por 3 (três) textos, às vezes por 2 (dois).

Ano das provas	2003	2004	2005	2006
Tipo de prova	somatória	somatória	múltipla escolha	múltipla escolha
Número de textos analisados	3	3	3	3
Número de questões ou alternativas-questões analisadas	51	50	8	8
TOTAL DE OBJETOS ANALISADOS:		12 textos 101 alternativas-questões 16 questões		

Quadro 6 – Total de objetos analisados nas provas de espanhol da Instituição 3

Os programas de língua estrangeira da Instituição 3 foram os que mais apresentaram modificações em relação ao conteúdo entre 2003 e 2006.

Com os dados acima é possível compreender por que o número de questões analisadas é amplamente maior nas Instituições 2 e 3. Ainda que haja diferença entre o número de questões das três instituições, como os dados obtidos na análise qualitativa foram quantificados em porcentagens, as proporções foram devidamente consideradas, não havendo distorções dos dados quantitativos.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

3.3.1 Procedimento de Análise das Questões que Exigem Capacidades de Linguagem: Agrupamento de Capacidades

Para desenvolver um quadro de análise que orientasse a classificação das questões das provas de espanhol, utilizaram-se as definições de capacidade de linguagem de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (1998) e Schneuwly e Dolz (2004).

Assumiu-se, em primeiro lugar, que as capacidades de linguagem são um instrumento de análise adequado dentro da concepção teórica adotada neste trabalho. A partir disso e com base nos autores citados, definiu-se o eixo central de análise pautado nas

capacidades de linguagem parcialmente ou totalmente “engrenadas”, como explicado no item 2.3 da Fundamentação Teórica.

Como forma de organizar as possibilidades de classificação, optou-se por fazer um quadro com as sugestões de agrupamentos das capacidades de linguagem. Embora o ideal fosse observar a capacidade de ação (CA), a capacidade discursiva (CD) e a capacidade lingüístico-discursiva (CLD) funcionando como uma “engrenagem”, também se considerou o fato de que nem sempre isso pode ocorrer. Deste modo, devido à incerteza de se identificarem questões sempre dentro da “engrenagem” completa, optou-se pela associação dessas capacidades de modo que pudessem ser observadas na prova e classificadas.

O primeiro quadro que orienta a classificação das questões teve a **capacidade de ação** como base de todas as associações. Entendendo-a como a mais importante (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p. 78), ela foi a única capacidade de linguagem deixada isolada. As demais associações foram feitas a partir dela como se pode observar no quadro abaixo:

CA	CA + CD	CA + CLD	CA + CD + CLD
----	---------	----------	---------------

Quadro 7 – Associação das capacidades de linguagem como instrumento de avaliação dos exames que testam a capacidade de leitura

Com base nos autores citados no início deste item, as características de cada uma das associações foram descritas minuciosamente e exemplificadas na parte de análise dos dados. A seguir, descrevem-se resumidamente as características que fazem parte de cada associação:

- (1) **CA** – neste grupo se classificam as questões que exigem: (a) análise de informações para inferência/conclusões⁵¹; (b) análise da intenção dos envolvidos no contexto de produção; (c) inferência a partir do conhecimento de mundo.

⁵¹ Os termos inferência e conclusão serão considerados sinônimos, seguindo as definições de Marcuschi (1998). Vide item 2.2.1.

- (2) **CA + CD** – esta associação é composta por questões que exigem do candidato considerar as características da CA além de conhecer a infraestrutura textual do gênero utilizado como base para a elaboração da questão.
- (3) **CA + CLD** – neste associação exige-se do candidato a mobilização de sua CA conjuntamente com a análise dos recursos lingüístico-discursivos que poderão estar em um dos grupos sugeridos por Bronckart (2003): (a) **operação de textualização** - o candidato deve analisar as *operações de conexão e segmentação*; a *coesão nominal* ou a *coesão verbal*; (b) **vozes enunciativas**; (c) **escolhas lexicais**.
- (4) **CA + CD + CLD** – questões que façam parte desta associação exigirão que o candidato mobilize, concomitantemente, as três capacidades de linguagem engrenadas.

3.3.2 Procedimento de Análise de Outros Conhecimentos Exigidos pelas Provas de Espanhol: Leitura como Decodificação e Conhecimento Metalingüístico

Os dados que não se encaixaram nas capacidades de linguagem receberam outras classificações, reflexo de uma forma **descontextualizada** de trabalho com a linguagem, como algo **desconexo** da possibilidade de linguagem como sistema comunicativo, interativo e que objetive refletir uma prática social. As questões que não condiziam com as características das capacidades de linguagem foram classificadas nos seguintes grupos:

- (1) **Leitura como decodificação** - é o tipo de leitura descrito por Kato (1985) e mencionado em 2.5.1. É uma leitura que não exige inferência, não há a necessidade de sintetizar, reinterpretar ou atribuir novos sentidos a partir das informações do texto. A leitura é linear e indutiva. Este tipo de questão leva o candidato a uma análise por comparação entre as informações disponíveis na superfície do texto e as alternativas. Muitas vezes, as alternativas são uma paráfrase simplificada das informações do texto.

- (2) **Conhecimento metalingüísticos** – foram subdivididos em dois grupos:
- (a) **gramática teórico-normativa**: são as questões que exigem o conhecimento das mais diferentes regras gramaticais, englobando a nomenclatura das classes gramaticais ou dos tempos verbais, o conhecimento sobre ortografia ou a conjugação de verbos nos diferentes tempos e modos entre outros. Esse tipo de questão também se caracteriza por não contextualizar a pergunta ou por não estabelecer relação entre este tipo de conhecimento e a compreensão do texto; (b) **conhecimento lexical e tradução**: exige-se conhecimento de diferentes vocabulários sempre de modo desarticulado das informações do texto ou que dificilmente poderão ser inferidos. Essas questões levam o candidato a realizar a tradução dessas palavras. Às vezes, o objetivo das questões é a tradução de frases inteiras.

3.3.3 Procedimento de Análise das Questões Mistas

As questões mistas só ocorrem nas provas de múltipla escolha. São questões que ora misturam alternativas que avaliam a capacidade de linguagem juntamente com alternativas de leitura como decodificação, ora misturam alternativas de capacidade de linguagem com outras que exigem conhecimento metalingüístico. Aparentemente, o objetivo das questões é aferir a capacidade de linguagem do candidato, mas uma ou outra alternativa o leva a utilizar outros tipos de conhecimento.

3.3.4 Procedimento para a Análise Comparativa (2003 a 2006) entre as Capacidades de Linguagem, os Outros Conhecimentos Exigidos e as Questões Mistas

A análise qualitativa das questões⁵² e sua classificação de acordo com grupos descritos em 3.3.1, 3.3.2 e 3.3.3 permitiu a criação de uma base de dados que serviu para a elaboração de vários quadros analíticos de cunho quantitativo.

⁵² Vide quadros com o detalhamento das análises qualitativas de todas as questões das três Instituições nos anexos 4A, 4B e 4C.

O primeiro quadro quantitativo objetivou dar um panorama geral da estrutura de cada uma das provas de espanhol de 2003 a 2006, mostrando (1) a porcentagem geral de capacidade de linguagem; (2) a porcentagem de questões de leitura como decodificação; (3) a porcentagem geral de questões de conhecimentos metalingüísticos e (4) a porcentagem geral de questões mistas.

Cada um desses grupos, com exceção da leitura como decodificação, teve mais um cálculo realizado de acordo com as subdivisões indicadas em 3.4.1, 3.4.2 e 3.4.3. Deste modo, calcularam-se, dentro do grupo das capacidades de linguagem, as porcentagens para as questões de CA; CA + CLD; CA + CD e CA + CD+ CLD. Do mesmo modo, para o grupo classificado como conhecimento metalingüístico, calculou-se a porcentagem de questões para os grupos que envolviam o conhecimento da gramática teórico-normativo e o conhecimento lexical ou de tradução. Por último, também foi calculada a porcentagem dos subgrupos das questões mistas, ou seja, daquelas que exigiam *capacidade de linguagem + conhecimento metalingüístico* e *capacidade de linguagem + leitura como decodificação*. Para acomodar estas informações e facilitar a visualizar dos dados numéricos, elaborou-se o seguinte quadro:

Ano	Conhecimentos exigidos	Descrição dos tipos de conhecimento exigidos (em %)
1	Capacidade de Linguagem	CA
		CA + CLD
		CA + CD
		CA + CD + CLD
2	Leitura como decodificação	Busca e localização de informações
3	Conhecimentos metalingüísticos	Gramática teórico-normativa
		Conhecimento lexical/ tradução
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico
		Capacidade linguagem + leitura como decodificação

Quadro 8 – Quadro utilizado para organizar os dados quantitativos da análise global das capacidades de linguagem, de outros conhecimentos exigidos e das questões mistas

O resultado desta análise pode ser verificado nos anexos 5A, 5B e 5C. As informações deste quadro mais amplo foram utilizadas para a elaboração de outros quadros e gráficos que permitiram observar de modo mais sintético, por exemplo, a evolução ano a ano das capacidades de linguagem, dos outros conhecimentos exigidos e das questões mistas (vide

o Quadro 14 ou o Gráfico 1) e os tipos de capacidade de linguagem mais exigidos pelas provas de espanhol (vide Quadro 15).

3.3.5 Procedimento para a Análise das Esferas de Atividade, dos Gêneros Textuais e dos Suportes: a sua Relação com as Capacidades de Linguagem

Para que fosse possível obter os dados necessários no sentido de estabelecer a relação entre as esferas de atividade, os gêneros textuais, os suportes e as capacidades de linguagem, foi necessária uma nova análise qualitativa de todos os textos presentes nas provas. Observaram-se os seguintes aspectos: a esfera de atividade na qual circula o gênero, o gênero, os aspectos tipológicos do gênero, o suporte e a fonte de origem, o país, o tema do texto / tema transversal (PCN). Após essa análise, calculou-se a porcentagem de questões que exigiam as capacidades de linguagem presente em cada texto, desconsiderando os outros grupos (leitura como decodificação, conhecimentos metalingüístico e questões mistas). Na seqüência, segue a descrição dos itens analisados qualitativamente:

- **esfera de atividade:** considerando que a esfera de atividade é o lugar de trocas sociais onde se definem os conjuntos possíveis de gêneros, analisou-se cada um dos textos presentes nas provas de espanhol. Estes foram classificados de acordo com a nomenclatura estabelecida no item 2.1.3.1, ou seja, os textos podiam pertencer à esfera: jornalística, de divulgação científica, artística (literária ou cinema) ou escolar.
- **gênero:** vistos como a organização dos textos influenciados pelas condições impostas social e historicamente pelas esferas da atividade, a classificação dos textos utilizados como base para a elaboração das questões foi feita considerando a esfera à qual pertencia o gênero, além de considerar outras características do texto, como a sua infraestrutura textual e a linguagem utilizada em sua elaboração. A nomenclatura para os gêneros disponível no quadro de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-1) serviu de apoio para a classificação.
- **aspectos tipológicos:** a definição dos aspectos tipológicos ao qual pertencem os gêneros também foi feita com base no quadro de Dolz e

Schneuwly (2004, p. 60-1). Cada gênero apresenta, segundo os autores, um determinado aspecto tipológico: *narrar, relatar, argumentar, expor* ou *descrever ações*. Isso caracteriza a infraestrutura do gênero e as características lingüístico-discursivas pertencentes a cada tipologia.

- **suporte e fonte:** para que se pudesse definir a partir de qual suporte o gênero migrou para a prova, foi necessário observar a fonte, normalmente indicada na referência bibliográfica no final de cada texto. Observaram-se também outras características do suporte: se era digital ou real, se era dirigido a um público determinado (feminino, por exemplo) entre outros aspectos.
- **país:** uma vez que há 21 países que falam a língua espanhola como língua oficial, considerou-se interessante observar se havia preferência pela escolha de textos de determinado(s) país(s). Para obter essa informação, observou-se a referência bibliográfica dos textos. Quando não era possível identificar o país por meio das referências, utilizou-se a internet como meio de pesquisa.
- **tema do texto / tema transversal (PCN):** no sentido de saber se as provas de espanhol seguem uma tendência com relação aos temas escolhidos, procurou-se observar a temática de cada texto e a qual tema transversal pertencia.
- **capacidades de linguagem:** embora se tenham os dados quantitativos gerais quanto às capacidades de linguagem das provas, como o objetivo desta análise é observar a relação entre as *capacidades de linguagem* ↔ *esferas da atividade* ↔ *gêneros textuais* foi necessário verificar em que proporção as capacidades apareciam em cada texto um dos textos.

Todas as informações obtidas por meio desta análise, estão expostas nos Quadros 16, 17 e 18. A partir desses quadros mais amplos, foi possível a elaboração de outros com objetivos mais específicos. Como exemplo, tem-se o Quadro 19 cuja meta é fazer uma síntese das características observadas nos três quadros anteriores. No Quadro 20, analisaram-se especificamente as tipologias mais presentes nas provas e a sua relação com a elaboração de questões de capacidades de linguagem. Esta análise também é representada no Gráfico 2.

Nos Quadros 21 e 22, procura-se analisar a relação de aproveitamento entre os gêneros escolhidos, as suas respectivas tipologias e a quantidade de questões de capacidade de linguagem elaboradas.

3.3.6 Procedimento de Análise dos Programas

A análise dos programas das Instituições 1, 2 e 3 também foi realizada com base nos agrupamentos definidos em 3.4.1 (capacidades de linguagem) e 3.4.2 (outros conhecimentos exigidos). Não foram incluídas as características das questões mistas por entender-se que a forma como estas questões se organizam é resultado de uma tentativa de se elaborarem questões que originalmente desejavam avaliar capacidade de linguagem ou outros tipos de conhecimentos, mas acabaram mesclando as duas características. Deste modo, as informações do conteúdo programático foram analisadas e classificadas de acordo com as características dos grupos das capacidades de linguagem ou dos outros conhecimentos exigidos.

Compreendendo que o programa é um instrumento de informação aos candidatos, esta análise permitiu visualizar o que as Instituições dizem exigir de seus candidatos. Com estes dados, é possível estabelecer comparações entre as informações das análises quantitativas e qualitativas anteriores – referente à capacidade de linguagem e os outros conhecimentos exigidos – e as informações dos programas, observando a coerência entre esse documento e a prova elaborada pelas Instituições.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira fase de análise dos dados consiste em apresentar as características e exemplificar todos os grupos de questões que serão analisados nas provas: os grupo das capacidades de linguagem, com as suas respectivas subdivisões; os outros conhecimentos exigidos, incluindo a leitura como decodificação, o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical, a tradução e as questões mistas. Para isso, tomam-se por base todas as características definidas no capítulo de *Pressupostos Teóricos* para a formação dos grupos.

Depois de explicitadas e exemplificadas as características, numa segunda fase serão analisados os dados quantitativos resultantes da análise qualitativa prévia. Vários aspectos serão comparados e analisados, observando a relação entre eles: a quantidade de questões de capacidades de linguagem, de outros conhecimentos exigidos, de questões mistas; as características dos gêneros utilizados nas provas e sua relação com as capacidades de linguagem, incluindo aqui o papel das esferas de atividade e dos suportes nos quais circulam os gêneros. Todos os objetos analisados (textos e questões ou alternativas-questão), bem como os dados qualitativos obtidos, estão disponíveis nos anexos do trabalho e devidamente referenciado sempre que necessário.

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Pautado no uso das capacidades de linguagem como instrumento de análise, um dos objetivos deste item é exemplificar cada uma das questões de capacidades, apontando as suas características específicas e de que maneira as questões exploram esses elementos. Os grupos de capacidades de linguagem foram descritos detalhadamente de acordo com a proposta de associação do Quadro 7. Além disso, cada associação foi exemplificada, de modo que se possa compreender a forma de análise e classificação de todas as questões (prova de múltipla escolha) ou alternativas-questões (prova de somatória) que fazem parte das capacidades.

4.1.1 Características das Questões que Exigem Capacidade de Ação (CA)

As questões que exigem capacidade de ação do candidato estarão sempre relacionadas ao processo de compreensão, interpretação e produção de novos significados. Aferem a capacidade do candidato de compreender o que foi lido, sejam as informações explícitas sejam as informações implícitas (os pressupostos, os subtendidos, a intertextualidade, as determinações das situações). São questões que demandam a constante utilização de inferências em que o leitor, segundo Dolz (1996) e Marcuschi (1999), é um co-autor potencial do texto procurando explorar os implícitos do contexto. Para isso utiliza o seu conhecimento de mundo, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, a sua capacidade de relacionar as informações do texto e estabelecer novos significados a partir de seu próprio conhecimento. Consegue também, como apontado por Dolz (1996), considerar os aspectos comunicativos da situação de produção do texto e reconhecer a intervenção do contexto para a construção de novos significados. Deste modo, consideram-se os seguintes pontos:

- observação das características do contexto e do seu conteúdo referencial;
- consideração das situações de uso da linguagem no contexto compartilhado levando em conta o contexto de produção daquele enunciado;
- observação das representações que envolvem a interação comunicativa (o status dos participantes, o lugar social de quem realiza a ação, os objetivos da interação);
- utilização de seus conhecimentos de mundo para compreender o que foi mobilizado na produção do texto.

Certamente, o leitor não deixa de utilizar as estratégias cognitivas de leitura, como localizar informações pontuais, reconhecer as idéias principais, generalizar informações, perceber a progressão temática. Contudo, estas estratégias são somente o primeiro passo para que o leitor consiga realizar outras leituras, produzir novos significados e sentidos.

No quadro seguinte seguem as diferentes características que podem ser encontradas nas questões que exigem que o candidato mobilize a sua **capacidade de ação**.

CAPACIDADE DE AÇÃO	<p>(a) análise de informações para inferências/conclusões⁵³</p> <ul style="list-style-type: none"> – compreensão da idéia geral tratada no texto por meio de generalização a partir do tema central – análise do sentido de uma frase do texto dentro de um contexto de produção mais geral e produção de significados por meio da interpretação dos implícitos considerando as várias informações explícitas. – análise de informações explícitas do texto e realização de inferências para a produção de sentido e significado a partir de um fragmento específico. – Análise de questões que supostamente trazem informações implícitas no texto, embora isso não se corrobore a partir da análise de informações explícitas <p>(b) inferência sobre a intenção dos envolvidos no contexto de produção</p> <ul style="list-style-type: none"> – análise de todas as informações do texto para compreender a provável intenção do autor e compreender as idéias que pretende imprimir ao texto – análise de uma pergunta ou de informações do texto para a realização de inferência / conclusões da intenção do(a) autor(a) ou dos enunciatários do texto <p>** Para realização dessas inferências, o leitor tem, muitas vezes, que resgatar ou considerar as representações que envolvem as intenções dentro da interação comunicativa.</p> <p>(c) inferência a partir do conhecimento de mundo ou de conhecimento prévio</p> <ul style="list-style-type: none"> – análise de informações explícitas e realização de inferências a partir do conhecimento de mundo do candidato, possibilitando a produção de sentido
---------------------------	---

Quadro 9 - Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação (CA)

Como foi possível observar, as questões que mobilizaram a CA foram subdivididas em três grupos. Além de facilitar a observação das características das questões, a subdivisão permitiu que fossem verificados os procedimentos exigidos do candidato e, de certa forma, que se ampliasse o entendimento do que foi considerado CA. Em algumas questões, pôde-se observar mais de uma das características mencionadas no Quadro 9. Na seqüência serão exemplificadas as características mencionadas em **(a)**, **(b)** e **(c)**.

No item **(a)**, observou-se que o candidato precisa analisar informações explícitas do texto e relacioná-las com as implícitas inferidas, observando a possibilidade de produzir significado por meio da análise e reflexão entre o que há de implícito e explícito. Partindo da apreensão da idéia mais geral do texto, o candidato deve atentar-se constantemente para a instrução do enunciado que ora orienta para a análise do todo para as

⁵³ Inferência e conclusão serão considerados termos sinônimos, conforme apontado por Marcuschi (1999, p. 99)

partes, ou seja, partindo do tema geral (muitas vezes) em direção a parágrafos ou frases mais específicas, ora para a análise a partir de um ponto específico do texto.

Na seqüência, seguem exemplos dessas questões, contudo como muitas vezes é necessária a leitura do texto constante na prova para perceber o uso de inferências nas relações entre as informações explícitas e implícitas, sempre serão mencionados aos anexos onde se podem consultar os textos e as questões ou alternativas-questões.

24 – **É correto afirmar que o texto trata:**

- a) Do enriquecimento cultural proporcionado pelos programas de televisão.
- b) Da falta de livros adequados para a construção da identidade das pessoas.
- c) Da influência positiva da televisão na construção da personalidade dos indivíduos.
- d) Da cultura de massas, como a televisão, e suas conseqüências negativas para os indivíduos.
- e) Da individualidade exacerbada causada pelas leituras que, por ser um ato solitário, isola o indivíduo.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2004 (sublinhado nosso). Vide texto na íntegra no anexo 1B.

Exemplo 1 - CA (análise de informações para inferências/conclusões)

Nota-se pelo enunciado da questão que o leitor deve considerar todas as informações do texto, ou seja, para identificar a resposta adequada deve levar em conta o texto de forma global. Na resenha (de livro) utilizada como base para formular as questões, há vários implícitos deixados pelo autor e a necessidade de o vestibulando interpretar a metáfora do “Abrir las ventanas”, título da resenha, e o significado desse ato diante da realidade humana e do mundo. A leitura parcial do texto não permite encontrar a resposta adequada, uma vez que a construção de sentidos depende da leitura de todas as partes texto.

No próximo exemplo, também se exige o mesmo do candidato. A questão busca verificar a capacidade de generalização das informações explícitas e o reconhecimento das informações implícitas para depois encontrar um ponto em comum entre elas.

8 - Respecto a la política norteamericana de combate a las drogas y a la opinión pública, ¿cuál(es) es(son) la(s) afirmación(es) correcta(s)?

- () Hay **divergencia** entre políticos y votantes sobre la forma de combatir el narcotráfico.
- () Los votantes **se sienten defraudados** porque **se invierte poco** en el combate al tráfico de drogas
- () Los políticos **se resienten a despenalizar** a los usuarios de la droga.
- () Los votantes **quieren** que los políticos **endurezcan las acciones** de combate al narcotráfico.
- () Políticos y votantes **se vuelven** cada vez más contra la policía corrupta.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 3 de 2004 (grifo nosso). Vide texto na íntegra no anexo 3B.

Exemplo 2 - CA (análise de informações para inferência/conclusões)

Para analisar as alternativas-questões, o vestibulando deve retomar as informações explícitas do texto quantas vezes for preciso e iniciar a construção de significados também a partir de informações não ditas. As informações não ditas são justamente as destacadas em negrito no Exemplo 2. O candidato é levado a considerar as informações explícitas do texto e a inferir se há **divergências** entre políticos e eleitores sobre a forma de combate ao narcotráfico, se há realmente pouco investimento no combate ao tráfico e como os eleitores se **sentem** perante isso, se os políticos se posicionam ou não com relação à punição para o usuário de drogas, se os eleitores querem que o combate ao narcotráfico seja mais extensivo, se políticos e eleitores estão cada vez mais contra a polícia corrupta. Para decidir pelas alternativas-questão corretas, o leitor analisa o conteúdo explícito de várias frases e parágrafos e o relaciona aos sentidos produzidos nos espaços implícitos do texto. Em certos momentos, as questões exigem a observação de informações mais pontuais comparando-as às proposições de cada alternativa-questão, contudo, simplesmente considerando as informações explícitas, não é possível estabelecer as relações necessárias.

Já no item **(b)**, o candidato deve observar a interação comunicativa ocorrida no contexto de produção em que a inferência/conclusão das informações implícitas envolve a intenção do autor e devem ser percebidas pelo candidato. As informações podem ser resgatadas via contexto de produção. Como as outras alternativas-questão têm características diferentes, as que vão ser analisadas receberam destaque em cinza.

24 – Sobre o texto 1, é correto afirmar que⁵⁴

- 01) os inspetores de armamentos cumprem uma função social e humanitária inigualável.
- 02) faz uma ironia sobre o ofício de inspetor de armamento.
- 04) A Humanidade luta incansavelmente contra o mal, enquanto determinados governos não se comprometem com essa luta.
- 08) A frase “*el cielo les juzgue*” (linha 54) significa que **a autora não quer** o trabalho dos cientistas.
- 16) Apresenta, com muita clareza, a competição que existe atualmente entre as diversas profissões.
- 32) Todos podem participar como inspetores voluntários, buscando armas e ajudando a destruí-las.
- 64) **A autora não se posiciona** nem a favor, nem contra o ofício de inspetor de armamento, mas diz que é uma espécie de paliativo para solucionar um problema que o mundo cria.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2004 (grifo nosso). Vide texto na íntegra no anexo 2B

Exemplo 3 - CA (intenção dos envolvidos no contexto de produção)

Nas alternativas (08) e (64), o enunciado solicita ao leitor que observe a intenção da autora do artigo de opinião por meio do texto produzido. O candidato deve considerar várias informações do texto para inferir o que há por trás da expressão “*el cielo les juzgue*” em (8). Um processo similar pode ser observado em (64), uma vez que o enunciado exige a capacidade do leitor em analisar por meio das informações explícitas do texto, se a autora tinha a intenção de manter-se “neutra” (“nem a favor nem, nem contra”) em sua produção. Estes exemplos evidenciam que o candidato deve atentar-se às intenções da autora e para tanto deve observar o que há de implícito no texto e buscar construir significados e sentidos a partir de sua leitura e da forma como a autora constrói os seus argumentos no artigo.

E, por último, o item (c), no qual estão relacionadas as questões que avaliam mais especificamente a capacidade de utilização de conhecimento de mundo do candidato relacionando-o à temática do texto para conseguir realizar inferências/conclusões.

⁵⁴ Como nas questões de somatória nem sempre serão utilizadas todas as alternativas para ilustrar-se o que faz parte das características do exemplo, o realce em cinza será utilizado como meio de identificar as alternativas-questões que serão comentadas.

9 – De acuerdo al texto, es correcto afirmar:

- () Cuanto más refrigerado el aire que circula en el ambiente, mayor será la oportunidad de destruir a la bacteria *legionella*
- () Personas infectadas por la *legionella* deben ser mantenidas aisladas para evitar el contagio con otras personas.
- () La población debe vacunarse, a causa de una posible epidemia de legionelosis en la región de Madrid.
- () Edificios climatizados ofrecen mayores riesgos de propagación de la *legionella*.
- () En el combate a la *legionella* es importante mantener limpios los circuitos de distribución de aire acondicionado.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 3 de 2003 (grifo nosso). Vide texto na íntegra no anexo 3A.

Exemplo 4 - CA (inferência e conhecimento de mundo)

No exemplo, as três primeiras afirmativas foram classificadas dentro do grupo de leitura como decodificação (isso será melhor explicitado no item 4.2.1). O foco aqui são as duas últimas afirmações (devidamente destacadas no exemplo e consideradas verdadeiras pela instituição), em que a resposta **não está explicitada no texto**. A notícia escolhida e utilizada como base para a elaboração das alternativas-questões trata da epidemia causada por uma bactéria chamada *Legionella*. As afirmações destacadas exigem que o candidato resgate os seus conhecimentos de mundo, quanto ao uso e manutenção de um ar condicionado central e como ele pode ser um veículo de propagação de bactérias, principalmente se os circuitos de distribuição do ar não forem limpos adequadamente.

4.1.2 Características das Questões que Exigem Capacidade de Ação e Capacidade Discursiva (CA+CD)

Além do que já foi descrito sobre a CA, há questões que exigem a mobilização desta capacidade associada à capacidade discursiva (CD). Deste modo, espera-se que o candidato conheça as características do gênero utilizado para a elaboração das questões, ou seja, conheça a infraestrutura textual desse gênero. Isso contribui para que ele perceba o modo como os conteúdos se organizam naquele momento particular, de acordo com as características do gênero de texto usado como base para a elaboração das questões.

CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE DISCURSIVA	<p>– análise das características da infraestrutura textual de um gênero (exemplo: uma charge, um diálogo, uma crônica jornalística) e realização de inferências a partir da observação e análise do texto não-verbal (desenho dos personagens, suas expressões, fotos), de diálogos, referência bibliográfica, etc.</p>
--	---

Quadro 10 - Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação + capacidade discursiva (CA + CD)

No exemplo seguinte, pode-se observar a exigência da CA + CD.



<http://atc.ugr.es/~jbernier/comic/zipi.gif>

30 – Após a leitura do texto 3, assinale o que for correto.

- 01) As crianças **não ficaram constrangidas** diante da pergunta que o adulto fez a respeito da nota de Geografia.
- 02) As crianças **reconheceram os erros cometidos** na prova de Geografia.
- 04) A resposta que as crianças deram para o adulto **sugere que elas adulteraram as notas.**
- 08) As crianças, com muito orgulho, mostraram suas notas ao pai.
- 16) O adulto parabenizou as crianças pelas boas notas que lhe apresentaram.
- 32) O adulto **ficou furioso** pelo baixo desempenho das crianças em Geografia.
- 64) A palavra *pero* foi usada pelo adulto para expressar sua desconfiança quanto às notas das crianças.

Fonte: Exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2003 (grifo nosso). Texto na íntegra.

Exemplo 5 - CA + CD

Neste exemplo, as afirmativas (01), (02), (04) (08) e (32) exigem CA + CD. A (16) foi classificada no grupo da leitura como decodificação e (64) foi classificada como CA + CD + CLD. Ambas terão suas características melhor definidas mais adiante. Portanto, centramo-nos nas afirmativas devidamente destacadas. Para responder corretamente às afirmações (01), (02), (04), (08) e (32), o candidato deve analisar tanto o texto verbal quanto o não-verbal. Somente associando o texto não-verbal com o texto verbal se torna possível perceber – através da expressão das personagens – se as crianças ficaram constrangidas ou orgulhosas, se o adulto ficou furioso, se as notas foram adulteradas (observe-se os boletins nas mãos dos personagem adulto e a resposta dada pela menina) ou se as crianças reconhecem os erros cometidos na prova de geografia. O candidato deve saber que a charge é um gênero que exige uma leitura mais “ampla”, em que a linguagem não-verbal é fundamental na constituição das informações que quer veicular.

Além da charge, encontram-se também questões baseadas em outros gêneros (como a carta do leitor, por exemplo), em que o candidato deve conhecer a infraestrutura desse gênero de texto, com que objetivos o texto pertencente a esse gênero é escrito. Segue o exemplo:

Señor Director:

Quería simplemente aclarar al lector Leandro Aspis que lo que planteó un ministro del gobierno israelí no fue eliminar "del mapa político" a Yasser Arafat, sino eliminarlo físicamente. Asesinarlo, en buen cristiano.

No leí últimamente ninguna postura reivindicatoria del terrorismo del señor Arafat, por lo que agradecería a Aspis que nos brindara alguna referencia al respecto. Pero aun si ello hubiera sido cierto, y bajo el contexto que sea, la eliminación física de las personas planificada por un gobierno no parece ser un buen camino para lograr ninguna paz.

Tenemos sobrada experiencia al respecto.

Sergio Stradolini

(Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/03/10/04/do_532803.asp>
Acesso em 03 set. 2003.)

9 - Pela carta de Sergio Stradolini ao jornal *La Nación*, é possível saber que Leandro Aspis:

- () **A través do jornal, enviou uma carta ao ministro do governo israelense.**
- () **Escreveu uma carta ao mesmo jornal e fez referência ao plano israelense de eliminar Arafat.**
- () **Respondeu à carta de Sergio Stradolini destacando que Arafat é terrorista.**
- () Condenou o plano israelense de eliminar Arafat.
- () Deu a entender que o plano israelense era eliminar Arafat apenas politicamente.

Fonte: Exemplo extraído do vestibular da Instituição 3 de 2004 (grifo nosso). Texto na íntegra.

Exemplo 6 - CA + CD

Neste exemplo, as três primeiras afirmativas exigem CA + CD do candidato. As duas últimas, exigem apenas CA com o foco na intenção do autor da carta. Para que o candidato possa responder corretamente às três primeiras afirmativas, ele tem que compreender o conteúdo e o objetivo da carta, resgatando, até mesmo, o contexto de produção da notícia usado para elaborar o texto (CA). Deve também entender qual é a função da carta do leitor, percebendo onde, por que e para quem é veiculada a informação.

4.1.3 Características das Questões que Exigem Capacidade de Ação e Capacidade Lingüístico-Discursiva (CA+CLD)

Sempre considerando as características da CA, há questões que associam essa primeira capacidade à capacidade lingüístico-discursiva (CLD) do candidato. Como explicado em 2.1.2, a CLD relaciona-se à arquitetura interna do texto relativa a operações implicadas em sua produção. Tentou-se separar os grupos observados na análise de acordo com as características propostas por Dolz e Schneuwly (1998) e Bronckart (2003) para a capacidade lingüístico-discursiva: operações de textualização (operação de conexão, coesão nominal e coesão verbal); vozes enunciativas; operação de construção dos enunciados e escolhas lexicais. Isso permitiu facilitar a identificação das características da CLD, diferenciando-a de questões que exigem conhecimento metalingüístico desvinculado do propósito de compreensão ou interpretação do texto.

CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE LINGÜÍSTICO- DISCURSIVA	<p>OPERAÇÃO DE TEXTUALIZAÇÃO:</p> <p>* operações de conexão e segmentação</p> <ul style="list-style-type: none"> - O uso de conectivos que denotam causa, condição, dúvida, conclusões, ligação entre idéias. Estes conectivos permitem ao leitor compreender o sentido e a intenção das frases, o tipo de ligação entre elas. <p>* coesão nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> - A coesão nominal vai acontecer através de pronomes de complemento direto e indireto (pronomes oblíquos em português) e sintagmas nominais. Estes acabam constituindo cadeias anafóricas que o leitor retoma o tempo todo para ser capaz de compreender o texto e perceber a sua progressão de informações. <p>* coesão verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - O candidato deve saber reconhecer o tempo verbal utilizado no texto, o sentido que os tempos verbais têm dentro daquele contexto, assim como a relação de continuidade ou descontinuidade. Além disso, deve saber avaliar a importância de se utilizar um verbo e não outro aparentemente sinônimo. <p>VOZES ENUNCIATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - O candidato deve ter discernimento das vozes enunciativas que aparecem no texto e as informações veiculadas por cada uma delas. Devido à quantidade de vozes em um texto, ele deve estar atento às opiniões emitidas e à intenção que desejam imprimir no texto. <p>ESCOLHAS LEXICAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - as questões exigem que o candidato conheça (ou ao menos infira) determinadas palavras do texto ou que compare as palavras utilizadas na elaboração das questões com palavras do texto, analisando se uma pode ser substituída por outra sem alterar o sentido original utilizado no contexto.
---	---

Quadro 11 - Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação + capacidade lingüístico-discursiva (CA + CLD)

Na tentativa de ilustrar como se caracterizam as questões de CA + CLD, apresentam-se alguns exemplos de cada subgrupo descrito no Quadro 11, acompanhados de alguns comentários explicativos.

- 2 - O quarto parágrafo inicia com a frase: "**Pero** la relación contraria también es posible." Essa frase serve para **conectar**, entre outras, as seguintes idéias contidas no texto:
- () É verdade que a ansiedade pode causar males físicos. É também verdade que o tratamento da ansiedade pode trazer melhoras ao estado físico dos pacientes.
 - () O consumo de álcool e cigarros pode ser um fator de risco para o surgimento da ansiedade. Por sua vez, a ansiedade pode levar a um maior consumo de álcool e de cigarros.
 - () Ao passo que algumas doenças têm sua origem na ansiedade, também o tratamento de males físicos como o câncer, por exemplo, pode ter mais eficácia se acompanhado de cuidados para evitar a ansiedade.
 - () Vida sedentária e ansiedade se reforçam mutuamente. Só a cura da ansiedade pode acabar com o sedentarismo.
 - () Há casos de infertilidade atópica nas mulheres, provocada pela ansiedade. No entanto, em casos de câncer, as mulheres patologicamente ansiosas são as que se recuperam mais rapidamente.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 3 de 2003 (grifo nosso). Vide texto na íntegra no anexo 3A.

Exemplo 7 - CA + CLD (operações de conexão e segmentação)

Neste exemplo, o candidato é orientado pelo próprio enunciado da questão a observar as conexões entre idéias e informações explícitas e implícitas do texto. Contudo, ele precisa saber que o termo que liga as orações é a conjunção **pero** (mas, porém, contudo, todavia,...) e além disso deve ter conhecimento de seu significado e do efeito adversativo que causa na ligação das idéias ou informações. O candidato deve perceber que há uma segmentação/contraposição de informações do texto através do valor adversativo da conjunção. Há a presença de idéias opostas ou contrárias em algumas partes do texto e é o estabelecimento dessas relações contrárias que a questão está avaliando.

22 – Analise o fragmento a seguir: “Si era sospechoso, ¿por qué no se le detuvo al salir del edificio vigilado por los agentes, y, en cambio, se le permitió subir a un autobús y después entrar en una estación de metro, sabiendo que eran los lugares de mayor riesgo para la seguridad?”

É correto afirmar que os termos em destaque referem-se:

- a) Aos agentes policiais.
- b) A uma estação de metrô.
- c) Ao edifício vigiado pelos agentes policiais.
- d) Aos lugares de maior risco.
- e) Ao suspeito.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2006 (grifo da prova). Vide texto na íntegra no anexo 1D.

Exemplo 8 - CA + CLD (operações de coesão nominal)

Esta é uma típica questão de CA + CLD do subgrupo da **coesão nominal**. Os pronomes complementos (em português, pronomes oblíquos) e pronomes reflexivos em destaque fazem referência a elementos anteriores, portanto servem como elementos anafóricos. A questão pretende avaliar se o candidato é capaz de acompanhar a progressão de informações de maneira coerente, considerando o conhecimento que tem de pronomes complemento (o seu significado pragmático e o seu valor anafórico).

25 – Sobre as formas imperativas extraídas do texto 1, é correto afirmar que

- 01) "*No acuda*" (linha 23) pode ser substituída por *no ayude*, **sem alterar o sentido do texto.**
- 02) "*no se haga*" (linha 18) pode ser substituída por *no sea*, **sem mudar o valor semântico da expressão.**
- 04) "*intente*" (linha 20) **foi usada como um convite** para a adesão à luta das Nações Unidas contra o armamentismo.
- 08) "*Busque*" (linha 19) é o imperativo afirmativo do verbo *buscar*, correspondente ao pronome tú.
- 16) "*ni se apunte*" (linhas 23 e 24) **é um incentivo** para as pessoas se inscreverem no programa *Operación Triunfo*.
- 32) "*inspecciónelas*" (linha 20) apresenta como imperativo negativo a forma *no las inspeccione*.
- 64) "*Pongámonos*" (linha 38) é a forma imperativa afirmativa do verbo *ponerse*, que **foi usada para fazer uma suposição.**

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2004 (grifo nosso). Vide texto na íntegra no anexo 2B.

Exemplo 9 - CA + CLD (operações de coesão verbal)

As afirmativas destacadas nos exemplos, exigem que o vestibulando analise se a substituição dos verbos é possível mantendo o mesmo sentido no texto ou mantendo o

valor semântico (afirmativas 01 e 02). Para o candidato analisar as afirmativas (04) e (16), ele precisa considerar o valor semântico do verbo e o valor e significado do modo (indicativo ou subjuntivo) usado, para só assim inferir/concluir se esses elementos lingüístico-discursivos são característicos de um convite ou incentivo. Na afirmativa (64), o candidato deve saber o valor do imperativo para avaliar se é ou não é usado como suposição.

- 7 - O articulista comenta o fato de que os senadores tiveram a assistência de assessores do Ministério da Educação para votar a lei de reforma universitária. Segundo o articulista,
- () é **injusto** que apenas os senadores do PP contem com a assessoria do Ministério da Educação.
 - () o governo **ocultou** até mesmo dos senadores do Partido Popular a realidade sobre a lei de reforma das universidades.
 - () a lei é muito **complexa** e de **difícil compreensão**.
 - () as emendas apresentadas eram **superficiais** e não afetavam os pontos centrais da lei.
 - () os senadores do PP só aprovaram as emendas apresentadas por seu próprio partido.
 - () os senadores **não conheciam** suficientemente a lei que estavam votando.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 3 de 2003 (grifo nosso). Vide texto na íntegra no anexo 3A.

Exemplo 10 - CA + CLD (vozes enunciativas)

O exemplo escolhido, só deixa clara a questão das **vozes enunciativas** ao se considerarem todas as informações explícitas do texto usado como base para a sua elaboração. Na verdade, para que o candidato consiga realizar uma análise pertinente de cada uma das alternativas-questões, ele deve voltar ao texto e recuperar as várias vozes que aparecem ao longo dele. O candidato deve atentar-se às vozes, às informações e às intenções veiculadas no relato do articulista do texto, em que se citam as partes envolvidas no debate: o governo – representado por assessores do Ministério da Educação, por senadores de um partido político (Partido Popular) – e a sociedade, destacando a voz expressiva dos estudantes universitários que são contra a nova lei para as universidades. Além de ser necessário manter-se atento às vozes, o vestibulando ainda deve, através da (re)leitura do texto observar as intenções dos diversos personagens, as suas ações, definir o que é ou não complexo e segundo quem.

Com relação às **escolhas lexicais**, apesar de esse subgrupo poder ser representado por um exemplo específico, entendemos que essa característica da capacidade lingüístico-discursiva permeia todos os outros grupos exemplificados antes (operações de conexão e segmentação, coesão nominal, coesão verbal e vozes enunciativas), já que dentro

de cada um a escolha lexical é intrínseca ao processo. Quando o autor de um texto escolhe determinado elemento de conexão e/ou segmentação e não outro, quando escolhe um verbo e não outro aparentemente sinônimo, por exemplo, ele o faz pensando muitas vezes no sentido, na intenção que pretende produzir. Portanto, em todos os exemplos anteriores, é possível afirmar que a escolha lexical foi decisiva tanto quanto o efeito de conexão ou segmentação e os elementos de coesão sejam nominal ou verbal.

Assim mesmo, é possível observar questões cujo objetivo é verificar se o candidato sabe realizar uma escolha ou substituição lexical sem alterar o sentido do texto.

30 – À esquerda de cada alternativa, encontra-se um elemento extraído do texto 2. Assinale a(s) alternativa(s) em que se apresenta a **substituição adequada para o elemento destacado, sem alterar seu sentido.**

- 01) *la pantalla* (linha 5) – el disco
- 02) *anonadado* (linha 8) – mudo
- 04) *la prueba* (linha 4) – la experiencia
- 08) *la fortuna* (linha 3) – el futuro
- 16) *todavía* (linha 20) – aún
- 32) *metió* (linha 4) – introdujo
- 64) *la ranura* (linha 5) – la basura

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2005 (negrito nosso, itálico do texto). Vide texto na íntegra no anexo 2C.

Exemplo 11 - CA + CLD (escolhas lexicais)

Para entender este exemplo, necessariamente há que conhecer o texto que embasou a elaboração desta questão. Basicamente, se o candidato substituir as palavras propostas nas alternativas-questões pelas que estão originalmente no texto, ele terá muito mais chances de realizar as inferências necessárias para perceber se essas palavras têm o mesmo sentido que a original. A única, ao nosso ver, que poderia não se encaixar no que foi descrito aqui é a proposta da afirmativa (64), uma vez que as palavras *ranura* e *basura* talvez não pudessem ser compreendidas pelo aluno devido à dificuldade de inferência lexical, neste caso. Contudo, todas as outras abrem a possibilidade de substituição e de análise por meio do contexto. Em 2, por exemplo, o candidato deve analisar se *anonadado* pode ser substituído por *mudo*. Voltando à situação do texto, se o sujeito que está utilizando a balança está surpreso com a forma como ela “adivinha” o futuro de quem se pesa, dificilmente a sua surpresa vai deixá-lo mudo, uma vez que ele está sozinho e não conversa com ninguém enquanto tudo acontece. *Anonadado* vai ter muito mais a ver com *ficar surpreso* ou *ficar*

estupefato do que com *ficar mudo*. Como ficaria mudo diante da situação (devido à surpresa) se ele não está falando com ninguém? São detalhes do contexto que o candidato deve considerar para realizar as suas inferências.

4.1.4 Características das Questões que Exigem as Três Capacidades Engrenadas: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Lingüístico-Discursiva (CA+ CD+ CLD)

Não se faz necessário tecer comentários sobre as características das capacidades de linguagem deste quadro de análise, uma vez que cada uma delas já foi abordada nos quadros de análise anteriores. Aqui, as questões vão fazer com que o candidato tenha que mobilizar todas as capacidades concomitantemente, utilizando as três peças da engrenagem. Retomando as características representadas pela Figura 1 (Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem), o candidato deve usar as suas capacidades de linguagem de modo a considerar as relações entre as representações e características do contexto, as características da infraestrutura textual e a importância e significação dos recursos lingüístico-discursivos. O quadro a seguir organiza o que deve ser mobilizado:

CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE DISCURSIVA + CAPACIDADE LINGÜÍSTICO- DISCURSIVA	<ul style="list-style-type: none"> - As questões são elaboradas testando o conhecimento que o candidato tem das três capacidades de linguagem. Deste modo, as questões vão exigir, de forma concomitante, que o candidato: <ul style="list-style-type: none"> • compreenda o contexto geral recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele (bastante uso de inferências e análise entre informações explícitas e implícitas) • perceba as vozes enunciativas que se articulam no texto • perceba a intenção do produtor, • conheça a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações • conheça os elementos lingüístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenha dentro do texto, de acordo com as características do gênero
--	---

Quadro 12 - Descrição das características das questões que exigem capacidade de ação + capacidade discursiva + capacidade lingüístico-discursiva (CA + CD + CLD)

Nos exemplos que seguem, pode-se observar como as questões exigem que o candidato analise a engrenagem completa (CA + CD + CLD).

24- “Sería inquietante que el principal dato que se tuviera en cuenta fuera la tez morena de De Menezes, porque indicaría que la población de origen no europeo se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad.” É correto afirmar que a **hipótese** explicitada nesse enunciado **foi proposta**:

- a) Pelo primeiro ministro britânico Tony Blair.
- b) Pelo presidente do Supremo Tribunal da Espanha, Francisco José Hernando.
- c) Pelo autor do texto.
- d) Pela Justiça britânica.
- e) Pelo Ministro de Relações Exteriores britânico.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2006 (grifo da prova). Vide texto na íntegra no anexo 1D.

Exemplo 12 - CA + CD + CLD

O próprio enunciado da questão já orienta o aluno a buscar uma hipótese, ou seja, leva-o a utilizar a sua capacidade de ação para perceber as intenção do autor (observe o destaque em negrito no enunciado da questão). Ainda utilizando a sua CA, o candidato deve levar em conta o contexto de produção das informações veiculadas no artigo de opinião (o assassinato do brasileiro De Menezes). Ancorado nesse contexto, o vestibulando deve voltar ao texto e ir retomando as vozes que lá aparecem para definir quem levantou as possibilidades (CLD) descritas no texto. Associado a isso, para que o candidato opte pela alternativa correta, ele deve conhecer minimamente a infraestrutura do artigo de opinião para perceber que nesse tipo de gênero textual a voz argumentativa do próprio autor permeia todo o texto (CD). Para

isso, o autor desse do artigo utiliza as vozes de vários outros “autores” (como fonte de informações) o que pode vir a confundir o candidato se ele não estiver atento às vozes e à infraestrutura textual.

A seguir, o próximo exemplo também exige a mobilização das três capacidades concomitantemente:

24- A empresa estadual de trens *Renfe* publicou nos jornais diários:

- a) Uma oração dirigida às pessoas que mostraram solidariedade às vítimas do atentado.
- b) Um anúncio contendo uma lista de 182 desaparecidos desde a data do atentado.
- c) Um anúncio pedindo orações diárias pelas vítimas do atentado de 11 de março.
- d) Uma oração em homenagem às vítimas Alicia, de 63 anos, e Patricia, de sete meses.
- e) Um anúncio em agradecimento a todos pela ajuda e solidariedade para com as vítimas do atentado.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2005 (grifo da prova). Vide texto na íntegra no anexo 1C.

Exemplo 13 - CA + CD + CLD

Para escolher uma das alternativas, não basta o candidato recuperar uma parte específica do texto:

O como un anuncio de la empresa estatal de trenes Renfe que publicaban hoy los diarios: “*Gracias por vuestra ayuda, por vuestras lágrimas, por vuestra solidaridad, por estar a nuestro lado y al lado de todas las víctimas del horror. Gracias a todos de corazón*”, rezaba. (Instituição 1, 2005) (itálico do autor)

Certamente é importante considerar esta frase para interpretar a questão, porém o candidato também deve levar em conta as demais informações que estão sendo disponibilizadas no texto. Supõe-se que o leitor deve observar que o autor da notícia está resgatando um outro gênero publicado nos jornais pela companhia de trens *Renfe* (anúncio) para referir-se à tragédia de 11 de março. O candidato mobiliza a sua CA – via inferências – ativando o seu conhecimento de mundo sobre os fatos, a sua CD observando a função comunicativa do gênero notícia e anúncio e os objetivos comunicativos que se pretende atingir utilizando-os. Usa também a sua CLD ao ter que diferenciar as vozes presentes no texto (voz do autor e voz da *Renfe*). Além disso, no final da citação do conteúdo do anúncio utiliza-se a palavra *rezaba*. Mais uma vez o candidato deve ativar as suas capacidades de linguagem para inferir (CA) que essa palavra não pode ser compreendida como o *rezava* do

português (CLD), mesmo porque “rezar” ou “realizar uma oração” não condiz com a infraestrutura dos gêneros notícia e anúncio (CD).

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS

Embora se defenda a avaliação de leitura dentro das características das capacidades de linguagem, as provas analisadas apresentaram muitas questões que não se enquadraram nesse grupo. São questões que apresentam características de avaliação da leitura como processo de decodificação. Em outros momentos, exige o conhecimento da língua como estrutura, envolvendo a memorização de regras gramaticais, de nomes de tempos verbais, reconhecimento de modos verbais sem contextualização, conhecimento de sinônimos e antônimos que não podem ser inferidos a partir do contexto do texto, tradução e o processo de leitura como decodificação para simples comparação, lembrando bastante o que Kato (1985) descreve como um processo que exige “pouca leitura nas entrelinhas”. As características desses grupos estão organizadas no próximo quadro como forma de oferecer um panorama geral do que foi encontrado nas provas analisadas.

Leitura como processo de decodificação		<ul style="list-style-type: none"> – busca e localização de informações sem muita complexidade na linguagem utilizada nas alternativas (paráfrases muito simplificadas que não levam à produção de novos significados, pois não exploram às informações implícitas disponíveis no texto) – questões ou alternativas-questões que levam a localizar apenas as informações explícitas relendo o texto ou parte dele e comparando-as ao conteúdo das alternativas
Conhecimento metalingüístico	Gramática Teórico-Normativa (GTN)	<ul style="list-style-type: none"> – pronome complemento – imperativo negativo – imperativo – acento diferencial – conjunção y/e – advérbio muy/mucho – conjunção o/u – substituição de artigo neutro por demonstrativo neutro – tempo e modo verbal – adjetivo e pronome possessivo – tratamento formal/informal – comparação de tempos verbais
	Conhecimento lexical	– Sinônimo e antônimo em espanhol
	Tradução	– tradução de frases ou palavras retiradas do texto

Quadro 13 – Outros conhecimentos exigidos que não se enquadram nas capacidades de linguagem

Na seqüência, seguem exemplos que ilustram e explicam mais detalhadamente cada um dos conhecimentos descritos no Quadro 13.

4.2.1 Características das Questões que Exigem a Leitura como Decodificação

Como visto em 2.2, a leitura pode ser compreendida de diferentes maneiras dependendo da teoria utilizada para descrevê-la. Levando em conta as capacidades de linguagem, o processo de leitura permite: (1) associar as informações do texto ao conhecimento de mundo do leitor, interpretando as representações do contexto de produção e permitindo a inferência de várias informações implícitas; (2) considerar as diversas funções e significados que o texto ganha a partir das características da infraestrutura textual do gênero ao qual pertence; (3) valorizar a função da linguagem e dos recursos lingüísticos utilizados para produzir significações e sentidos dentro do texto produzido. Este tipo de leitura incentiva o leitor a ser ativo, co-produtor de sentido e capaz de ler muito além das palavras da superfície do texto. Embora nesta pesquisa se considere que a avaliação do processo de leitura deva incluir estas características, as análises das provas permitiram identificar nos três vestibulares questões que levam o aluno à leitura como decodificação.

Essas questões parecem exigir do candidato um processo mais automatizado ou talvez mecânico de leitura em que o processo de decodificação parece pautar-se na localização e comparação as informações entre as alternativas e as informações do texto por meio apenas das informações explícitas. As questões que apresentam essas características são compostas de alternativas ou afirmações com paráfrases bastante simplificadas que envolvem um processo de averiguação e contraposição de informações cuja resposta é facilmente localizada pelo candidato. Essas questões, de acordo com Kato (1985), caracterizam-se pela leitura ascendente do texto, em que se privilegiam apenas as informações encontradas explicitamente no próprio texto.

Não se exige, necessariamente, a realização de inferências para produção de novos sentidos por meio da observação de informações disponibilizadas pelo autor ou nos implícitos que podem ser analisados através das características do contexto de produção, das situações de uso da linguagem, das intenções do(s) autor(es) dos textos, da interação comunicativa entre as vozes presentes, da observação das características da estrutura dos gêneros ou do uso de conhecimento de mundo por parte do candidato.

Na tentativa de ilustrar o processo descrito, retiraram-se exemplos dessas questões dos três vestibulares analisados para que fosse possível observar como elas se organizam. Para isso, foi necessário separar trechos dos textos que estão relacionados com as perguntas. Utilizaram-se cores para que fosse possível observar a relação entre as questões que levam à leitura como decodificação e a parte do texto onde se encontravam as respostas.

(...)
 Hace poco, por los cielos de Venezuela, **se estuvo viendo un objeto bien raro que causaba revuelo por donde quiera que pasaba. No era ni un avión ni un**
 45 **pájaro enorme** ni ninguna de las imágenes que acostumbramos a ver sobre nuestras cabezas: **era una botella de whisky. La inmensa botella tenía 30**
metros de altura y 12,8 de ancho y se necesitaron 1.100 metros cuadrados de tela para hacerla.
 50 Ni qué decir: **el globo paraba el tráfico por donde quiera que pasaba. Es justamente ese momento de asombro** el que conecta al observador con el paraíso imaginativo de la niñez. ¿Cómo pueden pasar entonces los globos de moda si nos rejuvenecen así?
 55

(Excerto do texto de *Aboard – LanChile*, Nov/Dic 1992.)

24- O texto 1 (da linha 42 até a linha 56) afirma que, há pouco tempo, na Venezuela,

01) **apareceu no céu um objeto voador confundido por muitos com um enorme pássaro.**

02) **surgiu um enorme balão que causou grande engarrafamento ao se misturar com o tráfego.**

04) **no momento em que os observadores viram um grande balão voando no céu, evocaram, com emoção, passagens de sua infância.**

08) **flutuou no céu um balão em forma de garrafa de whisky que tinha 12,8 metros de comprimento.**

16) **apareceu no céu um objeto voador que causou grande alvoroço.**

32) **avistou-se um balão na forma de uma enorme garrafa de whisky.**

64) **surgiu no céu algo que causou grande admiração, pois nunca havia sido visto antes.**

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2003 (texto 1, questão 24). Vide texto e questões na íntegra no anexo 2A.

Exemplo 14 - leitura como decodificação (prova Instituição 2)

O exemplo anterior mostra uma questão relacionada com as informações dos dois últimos parágrafos de um texto cujo tema é a história dos balões, a sua substituição pelos aviões e a admiração que até hoje as pessoas sentem quando vêem um balão no céu. Ainda que a análise dos dois últimos parágrafos exija que o candidato “resgate” informações fornecidas anteriormente, isso se limita somente a considerar que o texto fala sobre balões. Podemos observar que as afirmativas de (01) a (32) referem-se a informações pontuais dos

últimos parágrafos, em que o candidato deve comparar as informações das questões às informações explícitas do texto. Para que se selecionem as alternativas-questões verdadeiras e se descartem as falsas, o candidato deve conhecer o vocabulário, compreender as estruturas das frases, não se confundir com o falso cognato *largo* (em português significa *comprido*) que envolve a afirmativa (08). Em nenhum momento o processo de leitura é descendente, ou seja, do leitor para o texto. Tampouco é uma leitura que requeira a interação entre as informações do texto e os conhecimentos prévios ou de mundo do leitor. Quanto à afirmativa (64), a resposta não se encontra nesses dois parágrafos, mas ao mesmo tempo vemos uma certa ambigüidade da afirmativa. Em “surgiu no céu algo que causou grande admiração, pois nunca havia sido visto antes”, podemos considerar a afirmação falsa pois desde o começo do texto sabemos que o texto fala da presença dos balões nos céus do mundo desde o início de sua invenção e uso. No entanto, se o aluno se ativer **apenas aos dois últimos parágrafos** conforme orienta o enunciado (“O texto 1 (da linha 42 até a linha 56) afirma que, há pouco tempo, na Venezuela”), ele também pode considerar que o que nunca havia sido visto era um balão com o formato de uma garrafa de whisky (“se estuvo viendo un objeto bien raro que causaba revuelo”). No caso, a afirmativa foi considerada falsa pelo gabarito, mostrando que o candidato deveria primeiro ter superado a questão da ambigüidade causada pela referência inadequada do enunciado, quanto às informações que deveria observar no texto. O próximo exemplo apresenta uma questão também classificada de leitura como decodificação.

La trama del bioterrorismo estalla en EEUU

Un científico vinculado a la CIA y al Pentágono, principal sospechoso de los atentados con ántrax

[...]

El columnista del diario *The New York Times* Nicholas Kristof escribía la semana pasada: “Si el señor Z (refiriéndose a Hatfill) fuera árabe, ya estaría en la cárcel, pero es un americano de pura cepa muy próximo al Departamento de Defensa, la CIA y al programa de biodefensa”. Además del *Times*, la lista de medios que ha retado al FBI a que investigue seriamente a Hatfill incluye el *Baltimore Sun*, *The American Prospect*, *Dallas Morning News* y la cadena ABC, así como la Federación de Científicos Americanos, una institución respaldada por más de medio centenar de premios Nobel. La respuesta del FBI ha sido calificar a Hatfill como una “persona interesante”.

(Adaptado de: *El País*, 07 jul. 2002.)

23 - De acordo com o texto, é correto afirmar:

- a) Apesar das cobranças para que fosse feita uma séria investigação sobre Hatfill, a resposta do FBI foi qualificá-lo como uma “pessoa interessante”.
- b) *Baltimore Sun*, *The American Prospect*, *Dallas Morning News*, ABC e a Federação de Científicos Americanos são instituições respaldadas por vencedores do Prêmio Nobel, como o cientista norte-americano Hatfill.
- c) A Federação de Científicos Americanos discorda da investigação proposta pelos meios de comunicação, pois a qualificação de Hatfill como uma “pessoa interessante” não corresponde ao perfil de um cientista.
- d) Nicholas Kristof é colaborador do senhor Z, um cientista árabe renomado.
- e) Com base na séria investigação sobre Hatfill feita pelo FBI, os meios de comunicação o qualificaram como uma “pessoa interessante”.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2003 (texto 1, questão 23). Vide texto e questões na íntegra no anexo 1A.

Exemplo 15 - leitura como decodificação (prova Instituição 1)

No Exemplo 15, o enunciado da questão não indica os parágrafos que devem ser analisados. Isso incentiva o candidato a buscar a(s) parte(s) do texto que apresenta(m) as informações necessárias para a análise das alternativas. A questão também leva o candidato a realizar comparações entre as paráfrases (corretas ou incorretas) das alternativas e as informações (bastante pontuais) do texto.

Por último, outro exemplo referente à Instituição 3



Sábado, 17 de agosto de 2002
EFE / Mataró (Barcelona)

Un hombre de 49 años que se encontraba en la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) del Hospital de Mataró (Barcelona) afectado por legionella ha fallecido a las 7.00 horas de hoy, según han informado fuentes del Departamento de Sanidad de la Generalitat.

Con el fallecimiento de este paciente, ya son dos las víctimas mortales que ha producido el brote de legionelosis que se detectó a finales de julio en el barrio de Cerdanyola de Mataró, después de que el pasado lunes, día 12 de agosto, falleciera una anciana de 83 años al agravarse su dolencia cardiovascular por la legionella.

Los casos de personas afectadas confirmados por el momento ascienden a 62, de los cuales 34 permanecen ingresados, 26 han sido dados de alta y dos han muerto como consecuencia de la legionella. Los 34 pacientes ingresados en el Hospital de Mataró por legionella evolucionan favorablemente y están hospitalizados en planta, según las mismas fuentes.

[...]

(Disponível em: <www.elpais.es> Acesso em: 18 ago. 2002.)

8 - **Considerando-se as informações sobre a epidemia de *legionella* em Mataró (Barcelona), por ocasião da publicação do texto, é correto afirmar:**

- () **Dos 26 pacientes que tiveram alta, dois faleceram. Alguns pacientes receberam alta, mas a maioria continuava hospitalizada.**
- () **Alguns pacientes receberam alta, mas a maioria continuava hospitalizada.**
- () **Entre fins de julho e meados de agosto de 2002, faleceram um homem e uma mulher.**
- () **Dezenas de pessoas foram infectadas por uma senhora de 83 anos.**
- () Alguns pacientes deram entrada no Hospital de Mataró apenas para que se controlasse a evolução de seu quadro clínico.
- () Todas as informações sobre a evolução da epidemia e do quadro de vítimas foram fornecidas pelo mesmo órgão de saúde pública.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 3 de 2003 (texto 3, questão 8). Vide texto e questões na íntegra no anexo 3A

Exemplo 16 - leitura como decodificação (prova Instituição 3)

No exemplo anterior, nem todas as afirmativas são de leitura como decodificação. Centramo-nos, por isso, nas quatro primeiras alternativas que apresentam características deste tipo de leitura. Interessante observar que a afirmativa “Entre fins de julho e meados de agosto de 2002, faleceram um homem e uma mulher” aparentemente é a mais complexa, já que o candidato não encontra a resposta reunida em uma única frase, como se costuma ver em outros exemplos. Porém, a sua tarefa continua sendo a de localizar e comparar três informações bastante explícitas: (1) referente à data (entre fins de julho e meados de agosto = “finales de julio” y “12 de agosto”); (2) referente à quantidade de mortos e (3) se eram homem ou mulher (faleceram um homem e uma mulher = “Un hombre de 49

años [...] ha fallecido”; “falleciera una anciana”; “ya son dos las víctimas mortales”). Mais uma vez, o exercício de leitura é automático, em que todas as informações podem ser facilmente localizadas no texto.

4.2.2 Características das Questões que Exigem o Conhecimento da Gramática Teórico-Normativa

São consideradas questões que exigem conhecimento gramatical desvinculado das capacidades de linguagem, aquelas que exigem que o candidato conheça regras ortográficas, nomes de classes gramaticais, nomes de tempos verbais entre outras peculiaridades do conhecimento meramente gramatical que **não contribuam** necessariamente para a **compreensão do texto** ou para a **análise do papel** ou **função** que desempenha aquele elemento gramatical no texto. São questões que refletem o que é criticado há anos quanto a utilizar o texto como pretexto para se exigir ou cobrar conhecimentos gramaticais.

26 – Na seqüência, são apresentados elementos do texto 1. **Considerando os critérios gramaticais da língua espanhola**, assinale o que for correto.

- 01) Em "*exigencias e inclemencias*" (linhas 20 e 21), o elemento sublinhado tem função de conectivo entre dois termos, exemplificando um **caso especial de conjunção**.
- 02) Em "*...la verdad es que este mal es un problema muy nuevo...*" (linhas 19 e 20), a palavra sublinhada pode ser **substituída por mucho sem alterar o sentido do fragmento**.
- 04) Em "*... es frecuente sufrir tortícolis o dolores al cuello.*" (linhas 40 e 41) e "*Esto puede ser el origen de escoliosis u otras deformaciones dorsales.*" (linhas de 49 a 51), as expressões sublinhadas têm a **mesma função sintática e pertencem à mesma classe gramatical**.
- 08) Em "*...así que tendemos a encorvar la espalda y el cuello para acercar lo que deseamos ver.*" (linhas 48 e 49), o elemento sublinhado pode ser substituído por *aquello* sem mudar o significado da oração.
- 16) Nas frases "*...para evitar que el cuerpo se incline.*" (linhas 44 e 45) e "*Otro punto que se debe atender...*" (linhas 45 e 46), o par de verbos sublinhados **pertence ao mesmo modo e tempo verbal: presente de subjuntivo, para expressar a idéia de hipótese**.
- 32) As palavras *afección* (linha 24) e *dolor* (linha 26) são sinônimas e referem-se à saúde.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2005 (negrito nosso, itálico e sublinhado do texto). Vide texto na íntegra no anexo 2C.

Exemplo 17 - conhecimento da gramática teórico-normativa

Com exceção das afirmativas (8) e (32), classificadas em nossa análise como questões de CA+CLD, as demais afirmações destacadas exemplificam a avaliação quanto aos

conhecimentos gramaticais independentes do contexto. Interessante observar, que as alternativas-questão tentam, de certa maneira, incluir o sentido ou a função desses elementos gramaticais no texto. Por exemplo, na afirmativa (1) questiona-se se a conjunção *e* teria função de conexão; na (2) parece ser uma questão de substituição ou escolha lexical, na (4) se as conjunções *o* e *u* têm a mesma função sintática; e na (16) pergunta-se se o tempo e o modo expressariam hipótese.

Analisando desse ponto de vista, poderia-se afirmar que essas questões são de CLD, ou seja, avaliam a função de todos esses elementos dentro do texto e o sentido gerado por alguns deles. Contudo, o que se valoriza como certo ou errado são os conhecimentos de normas e regras gramaticais, uma vez que nunca são falsas as afirmações relativas à função. O que são avaliáveis como falsas ou verdadeiras são justamente as afirmações que se fazem quanto ao conhecimento da **regra**. Em (1) e em (4) o que se quer testar é se o candidato sabe as regras de uso das conjunções *y/e* e *o/u*, em (2) se sabe o uso correto do advérbio *muy/mucho*; e em (16) se o candidato consegue reconhecer tempo e modo verbal dos verbos destacado. Além disso, as afirmações podem até se aproximar das características apresentadas no Quadro 11 (CA + CLD). No entanto, os enunciados de cada afirmativa não levam o candidato a ver a relação e a função que esses elementos teriam dentro do texto, como mostrado nos exemplos 7, 8, e 9 do item 4.1.3.

Segue outro exemplo que exige o conhecimento da gramática teórico-normativa desvinculada de sua função textual.

23 – Assinale a(s) alternativa(s) em que os verbos apresentados estejam, respectivamente, nos **mesmos modos e tempos verbais dos verbos destacados** nos seguintes fragmentos: "... asumiendo que mientras más humo hubiese, mejor." (texto 1, linha 25) e "...que ponían sobre fogatas hechas..." (texto 1, linha 24).

- 01) necesitaron (linha 49) – estuvo (linha 43)
- 02) hace (linha 42) – estaba (linha 36)
- 04) quiera (linha 44) – fue (linha 32)
- 08) flotaran (linha 22) – pasaba (linha 44)
- 16) estuvo (linha 43) – causaba (linha 43)
- 32) hechas (linha 24) – revivió (linha 34)
- 64) inventaran (linha 17) – era (linha 44)

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2003 (negrito nosso, sublinhado do texto). Vide texto na íntegra no anexo 2A.

Exemplo 18 - conhecimento da gramática teórico-normativa

Na questão anterior, o candidato teria que apresentar um grande domínio dos nomes do tempo verbal e a distinção entre os modos indicativo e subjuntivo para definir as

formas destacadas no enunciado. Após reconhecer que *hubiese* está conjugado no *pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo* e que *ponían* está conjugado no *pretérito imperfecto del indicativo*, devem-se localizar as afirmativas que têm verbos nesses mesmos tempos e modos, e além disso exige-se que o candidato saiba conjugá-los. Este é mais um exemplo de questão que não contribui para uma compreensão do texto ou para o valor funcional e intencional que os tempos e os modos podem ter no texto.

4.2.3 Características das Questões que Exigem o Conhecimento Lexical Desarticulado do Processo de Compreensão e/ou Interpretação do Texto

Dentro deste grupo incluímos questões que testam o candidato com relação ao conhecimento que ele possa ter de vocabulário em língua espanhola. Entretanto, a forma como as questões são elaboradas não lhe permitem a utilização do texto para tentar realizar inferências, por exemplo, ou perceber a importância daquele léxico contextualizadamente. Tal ocorrência pode ser observada por meio de questões que exigem do candidato saber sinônimos e/ou antônimos para determinada palavra retirada do texto ou saber a tradução de uma frase ou algum fragmento do texto.

Diferente do que foi mostrado em no exemplo 11 (CA + CLD: escolhas lexicais) do item 4.1.3, em que o candidato podia utilizar o contexto textual para realizar a inferência do léxico ou para a compreensão ou a substituição de uma palavra por outra, as questões classificadas aqui não permitem ao leitor apoiar-se no contexto para realizar inferências. Percebemos, neste tipo de questão, duas características normalmente concomitantes: (a) na formulação das questões, a seleção de sinônimos dificilmente conhecidos pelo aluno; (b) no que se refere ao texto, a seleção de palavras cujas inferências de significado sejam difíceis de atingir por meio da leitura e análise do contexto. Em ambos os casos, o candidato ou sabe ou não sabe a resposta independente das informações do texto. Mesmo que ele retorne ao texto para procurar elementos do contexto que o ajudem a inferir possibilidades de sinônimos, a forma como a questão foi elaborada não o leva a isso. Para ilustrar o que foi descrito, selecionou-se parte de um texto utilizado para uma questão referente a esse conhecimento lexical desarticulado do processo de compreensão ou interpretação e a respectiva questão.

Samba en la favela

Kelly lleva el ritmo en el cuerpo. A sus siete años, esta mulata es la benjamina del grupo Lactogirls. Son las 11 de la mañana de un martes, y Jaciara, alias “Negona” (Negrona) – la cantante del grupo, una chica de 23 años robusta y sonriente -, se deja las cuerdas vocales ante el micrófono. Sus compañeras sudan mientras golpean los tambores, timbales, bongós... [...].

30 - “A sus siete años, esta mulata es la benjamina del grupo Lactogirls.” **Sobre este fragmento do texto, é correto afirmar:**

- a) A mulata era a mais esperta do grupo.
- b) Ela era a dançarina mais animada do grupo.
- c) A mulata era a caçula do grupo.
- d) Ela era a mais alta do grupo.
- e) Ela era a mais magra do grupo.

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2005 (itálico e sublinhado nosso, negrito da prova). Vide texto na íntegra no anexo 1C.

Exemplo 19 - conhecimento lexical desarticulado do processo de compreensão/interpretação do texto

Na questão do Exemplo 19, candidato deve saber o que significa *benjamina* para poder marcar a letra correta. Se o candidato não sabe que a palavra *benjamina* significa *caçula*, qualquer uma das alternativas parece “cabível” numa tentativa de inferência. O parágrafo de onde foi retirada a palavra faz com que a *benjamina* ganhe diferentes matizes e o leitor ache que é possível que isso signifique “esperta”, “animada”, “caçula”, “alta” ou “magra”, mesmo porque se pensarmos nas dançarinas de um grupo, realmente elas podem ter qualquer uma dessas características. Embora um pouco mais adiante apareça uma referência à idade de outra integrante do grupo musical (Jaciara de 23 anos) – que poderia levar o aluno a comparar isso com os 7 anos de Kelly –, aparecem ainda outras características da vocalista (robusta y sonriente) que também podem levar o candidato a encontrar similaridade com outras alternativas (esperta, animada, magra *versus* robusta).

No Exemplo 20, podemos observar a exigência em relação a conhecer antônimos e sinônimos.

29 – A partir da leitura do texto 2, assinale o que for correto.

- 01) Em "prepararle" (linha 2) e "le acompañara" (linha 4), a palavra "le", nos dois casos, pode ser substituída por "lo".
- 02) Nos fragmentos "... a todos a ciertas horas..." (linhas 6 e 7) e "... están todos furiosos." (linha 17), a palavra sublinhada refere-se às mesmas pessoas.
- 04) Em "los invitados" (linha 5) e "recogerlos" (linha 6), a expressão sublinhada desempenha a mesma função sintática.
- 08) Nas formas verbais "se acercaron" (linha 15) e "se llevó" (linha 3), a partícula sublinhada é um pronome reflexivo.
- 16) A palavra "lejos" (linha 6) é antônima de "cerca".
- 32) A frase "... pero cuidado si van a esa casa ..." (linhas 15 e 16) é um pedido.
- 64) A palavra "furiosos" (linha 17) é antônima de "enojados".

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2003 (sublinhados do texto). Vide texto na íntegra no anexo 2A.

Exemplo 20 - conhecimento lexical (antônimos e sinônimos)

No Exemplo 20, foram destacadas as afirmativas (16) e (64) por ilustrarem a exigência de o conhecimento de vocabulário ser suficiente para saber decidir se os antônimos propostos estão corretos. O candidato depara-se com o fato de saber ou não saber simplesmente. Ainda que ele volte ao texto, não encontrará referências que o levem a tomar uma decisão quanto às propostas de antônimos. Na afirmativa (16), por exemplo, o antônimo selecionado inclusive faz parte dos falsos cognatos, o que confunde ainda mais o candidato.

4.2.4 Características das Questões de Tradução

A tradução é entendida como um meio de verificar se o candidato domina suficientemente o vocabulário e as estruturas gramaticais da língua espanhola, de modo a conseguir exatidão nos significados correspondentes em português.

23 – Assinale a(s) alternativa(s) em que se apresenta uma versão adequada para o fragmento extraído do texto 1, sem alterar-lhe o sentido.

- 01) *"Sin embargo, la verdad es que este mal es un problema muy nuevo..."* (linhas de 18 a 20) – Porém, a verdade é que este mal é um problema muito novo...
- 02) *"Es ahí donde se debe buscar las soluciones."* (linhas 35 e 36) – É de lá onde se podem procurar as soluções.
- 04) *"...las prolongadas siestas y las largas horas de ocio..."* (linhas 2 e 3) – ...descansos prolongados e boas horas de sono...
- 08) *"Si no es así, se recomienda utilizar una almohada pequeña en la base de la columna..."* (linhas de 42 a 44) – Pois sim, recomenda-se usar um travesseiro pequeno na base da coluna...
- 16) *"El dolor de espalda es la patología más frecuente en la clínica humana..."* (linhas 26 e 27) – A dor nas costas é a patologia mais frequente na clínica humana...
- 32) *"...así que tendemos a encorvar la espalda y el cuello..."* (linhas 48 e 49) – ...então teríamos que dobrar as costas e o pescoço...
- 64) *"Otro punto que se debe atender es el de la iluminación..."* (linhas 45 e 46) – Outro detalhe que se deve atender é o da iluminação...

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 2 de 2005 (itálico do texto). Vide texto na íntegra no anexo 2C.

Exemplo 21 - tradução

As alternativas-questão do Exemplo 21 não levam o candidato necessariamente à compreensão e interpretação do texto, já que após a tradução o vestibulando não utilizará aquelas frases nem mesmo para mostrar o quanto compreendeu, realmente, das informações encontradas no texto ou de que maneira elas se ligam ou “dialogam”.

4.3 CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES MISTAS

Conforme apontado nos *Procedimentos Metodológicos*, as questões mistas só ocorrem nas provas de múltipla escolha. Caracterizam-se por misturar alternativas que avaliam a capacidade de linguagem com alternativas de leitura como decodificação ou com alternativas que exigem conhecimento metalingüístico. Nota-se que nas questões mistas, o maior número de alternativas procuraram avaliar a capacidade de linguagem do candidato, mas uma ou duas das alternativa acabam avaliando os outros tipos de conhecimento. Na seqüência, segue um exemplo deste tipo de questão.

Leia o texto a seguir e responda às questões 24 e 25.

Brasil y sus fronteras

La importancia de la presencia hispánica en Brasil, tanto desde una perspectiva histórica como en la situación actual

La historia nos lleva a remontarnos a los viajes exploratorios de Cristóbal Colón por la costa de Sudamérica, a la decisiva importancia del Tratado de Tordesillas y a la unión con Felipe II de las coronas de España y de Portugal. Los acontecimientos más recientes nos obligan a recordar la notable incidencia de la inmigración española durante los últimos cien años, que tuvo como territorios de destino principales el sur y el sudeste de Brasil, lo que, unido a la vecindad de los países hispánicos, contribuyó a dar al español una presencia relativamente apreciable y a convertirlo, en el sur, en una lengua cercana y familiar en todo tipo de relaciones. En los inicios de un nuevo siglo, **el español en Brasil es una lengua de prestigio y en expansión, puesto que es vista como una lengua internacional de indudable utilidad debido al nacimiento y a la consolidación del Mercado Común del Sur (Mercosur)**, a la magnitud de la presencia económica de España y a la influencia de la cultura hispánica en su conjunto.

El contacto histórico de Brasil con los vecinos países hispanohablantes tiene su muestra más clara en las relaciones personales y comerciales establecidas en la frontera con Paraguay, Argentina y Uruguay, que han llegado a transformarse en el Mercosur. Pero ni el español ni la presencia hispánica en Brasil terminan en los territorios de la frontera sureña, por muy importantes que sean, y realmente lo son. Además de con sus vecinos y socios político-económicos, Brasil tiene frontera con Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela, y mantiene unas buenas relaciones con Ecuador y Chile, únicos países hispanohablantes sudamericanos con quien Brasil no limita.

(Adaptado de: MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil: El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, p. 197-228. 2000.)

24- Com base no texto “Brasil y sus fronteras”, é correto afirmar:

- O Tratado de Tordesilhas e a união das coroas de Espanha e Portugal converteram o espanhol em uma língua essencial para o desenvolvimento econômico do Brasil.
- No Brasil, o espanhol adquiriu prestígio e se expandiu devido a vários fatores, entre eles o nascimento e a consolidação do Mercosul.**
- A história do Brasil, sua colonização e a fronteira com os países que falam o espanhol trouxeram a necessidade da criação de um mercado comum entre estes países e a Espanha.
- A grande imigração espanhola para territórios brasileiros só foi possível a partir da união das coroas de Espanha e Portugal.
- O Brasil mantém relações sociopolíticas somente com os países que falam o espanhol e com os quais faz fronteira.

Leitura como decodificação

CA

CA

Fonte: exemplo extraído do vestibular da Instituição 1 de 2005 (texto 2, questão 24). Vide texto e questões na íntegra no anexo 1C

Exemplo 22 - questão mista

Como se observa, o Exemplo 22 apresenta 4 (quatro) das 5 (cinco) alternativas que exigem a mobilização da capacidade de ação do candidato. O candidato precisa voltar algumas ou várias vezes ao texto localizando as informações que têm relação com as alternativas *a*, *c*, *d*, *e*. A análise exige que o leitor mobilize o seu conhecimento de mundo e enciclopédico ao considerarem o contexto histórico tratado no artigo científico (a relação do Brasil com os países vizinhos desde a época da colonização até as mudanças mais recentes provocadas pelo acordo político-econômico devido ao Mercosul). Os espaços a serem preenchidos pelo leitor, via inferência, dependem desse conhecimento de mundo e

enciclopédico auxiliados pelas informações explícitas do texto. A frase que fala sobre a imigração espanhola para os territórios do sul e sudeste brasileiros nos últimos 100 anos, por exemplo, não pode ser associada ao Tratado de Tordesilhas que aconteceu antes mesmo dos portugueses “descobrirem” o Brasil. Essa relação entre os seus conhecimentos de mundo e enciclopédicos e as novas informações do texto faz com que ele tenha possibilidade de analisar adequadamente as questões *a* e *d*. As outras alternativas de capacidade de ação (*c* e *e*) requerem que o candidato considere outras informações do texto (consolidação do Mercosul e sua repercussão) e conheça um pouco de sua história (informações extra-textuais).

Entre as 4 (quatro) questões de capacidade de ação há uma 5ª (quinta) que foi considerada um exercício bastante simples – se comparado às outras alternativas – de busca e localização de informações explícitas no texto, caracterizando a leitura como decodificação. Voltando aos destaques em azul do exemplo é fácil de perceber como a alternativa *b* se diferencia das demais.

Esse tipo de questão é problemático no sentido de que torna muito fácil a resolução da questão, já que o estudante se depara com alternativas mais complexas em contraposição a outras bem mais fáceis de se analisarem⁵⁵. Assim, é possível que ele perceba, logo numa primeira leitura da questão, que há algumas alternativas que para ele são difíceis e outras sobre as quais ele percebe já ter lido informações similares no texto. Deste modo, o seu trabalho se resume a voltar ao texto e confirmar a sua hipótese.

⁵⁵ Para maiores detalhes sobre as capacidades mistas, consulte os anexos 4A, 4B e 4C.

4.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O NÚMERO DE QUESTÕES DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM, DE OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS E DE QUESTÕES MISTAS

Após a análise qualitativa de todas as questões das provas⁵⁶ e sua classificação nos devidos agrupamentos (capacidade de linguagem, leitura como decodificação, conhecimentos teórico-gramaticais, conhecimentos lexicais, tradução e questões mistas), realizou-se a contagem das questões de cada grupo transformando os dados qualitativos em dados quantitativos⁵⁷. Neste item, o objetivo é oferecer um panorama geral das provas das três instituições, permitindo observar comparativamente as suas características e fazer reflexões a partir do que revelam os dados.

A análise comparativa entre 2003 e 2006 de cada instituição permite três tipos análise: (1) uma análise mais detalhada dos conhecimentos priorizados pelas três instituições entre 2003 e 2006, interpretando o que os dados revelam; (2) a análise de dados mais gerais – advindos da análise detalhada –, apontando quais instituições estão mais próximas das características definidas nesta pesquisa como ideais, ou seja, quais instituições exigem mais capacidades de linguagem de seus vestibulandos; (3) uma análise específica das capacidades de linguagem mais presentes nas provas de acordo com as associações propostas a partir da engrenagem (Quadro 7).

4.4.1 Análise Detalhada dos Conhecimentos Exigidos pelas Instituições entre 2003 e 2006


Para que se realizem análises detalhadas dos dados quantitativos, foi organizado um quadro que demonstra ano a ano as porcentagens de conhecimentos exigidos por cada instituição. Isso permite realizar comparações entre os anos, bem como entre as instituições, revelando algumas especificidades passíveis de interpretação ao considerar o contexto que envolveu a elaboração das provas.

⁵⁶ A análise qualitativa das provas dos três anos pode ser observada nos anexos 4A, 4B e 4C.

⁵⁷ Os primeiros dados quantitativos podem ser observados nos anexos 5A, 5B e 5C.

Instituição	Descrição do que foi avaliado	2003	2004	2005	2006
Instituição 1	Capacidade de linguagem	20	30	40	40
	Leitura como decodificação	80	30	30	30
	Conhecimento metalingüístico *	0	0	10	10
	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	0	40	20	20
Instituição 2	Capacidade de linguagem	44	85,5	37	37,5
	Leitura como decodificação	28	9	39,5	12,5
	Conhecimento metalingüístico *	28	8,5	23,5	12,5
	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	prova somatória	prova somatória	prova somatória	37,5
Instituição 3	Capacidade de linguagem	76,5	68	50	25
	Leitura como decodificação	23,5	32	25	37,5
	Conhecimento metalingüístico *	0	0	0	0
	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	prova somatória	prova somatória	25	37,5

* Os conhecimentos metalingüísticos compreendem o conhecimento teórico-gramática, o conhecimento lexical e a tradução.

Legenda:  Alto índice de questões envolvendo as capacidades de linguagem

Quadro 14 – Descrição (em %) das capacidades de linguagem, dos outros conhecimentos exigidos e das questões mistas presentes nas provas de espanhol entre os anos de 2003 e 2006

- **Instituição 1:** ao olhar para os dados dessa instituição, logo de início chama a atenção a alta porcentagem de questões envolvendo a leitura como decodificação em 2003 (80%). Embora em 2004 tenha havido uma acentuada queda de questões de leitura como decodificação, a prova apresentou um número significativo de questões mistas. Nos anos de 2005 e 2006, nota-se uma acomodação e estabilização dos dados, uma diminuição do número de questões mistas e um aumento de questões envolvendo capacidades de linguagem – o que, dentro da concepção de linguagem adotada para este trabalho, é um aspecto positivo. Por outro lado, pode-se notar também que a partir de 2005 a instituição passou a incluir questões que exigem conhecimento metalingüístico: mais especificamente os relacionados ao conhecimento lexical e/ou à tradução⁵⁸.
- **Instituição 2:** entre as três instituições analisadas, os dados da Instituição 2 são os que mais variam de ano para ano com relação ao que exige de seus candidatos. Tal fato não permite observar progressão entre os anos, embora permita verificar qual foi o impacto gerado pela mudança do estilo da

⁵⁸ Para maiores detalhes, consulte anexo 5A com a descrição exata das porcentagens e o anexo 4A com a análise qualitativa de cada questão da prova.

prova de *somatória* para *múltipla escolha*, em 2006. A prova de 2004 chama fortemente a atenção devido à alta porcentagem de questões envolvendo as capacidades de linguagem (85%), sendo a mais elevada dentre as 12 provas analisadas. Entretanto, observa-se que no ano seguinte (2005) houve uma inversão abrupta nas porcentagens e a leitura como decodificação ganha bastante espaço. Em relação à prova de 2006, a mudança no estilo das questões abriu espaço para a elaboração de questões mistas e houve uma diminuição considerável de questões envolvendo a leitura como decodificação e os conhecimentos metalingüísticos. Essa é a instituição que mais exigiu conhecimentos metalingüísticos de seus candidatos, dando indicativos da valorização destes conhecimentos no programa oferecido aos mesmos, como se detalhará no item 4.7 (Análise dos Programas das Provas).

- **Instituição 3:** os dados que mais se destacam nesta instituição referem-se ao alto número de questões relativas à capacidade de linguagem de 2003 a 2005. Por outro lado, também chama atenção a diminuição gradativa desse tipo de questão de ano para ano, culminando, em 2006, no menor índice dentre todas as 12 provas analisadas (apenas 25%). As questões de capacidades de linguagem cederam espaço, em 2003 e em 2004, para a leitura como decodificação e, em 2005 e em 2006, para as questões mistas. Assim como observado na Instituição 2, a mudança do estilo de prova de *somatória* para *múltipla escolha* (2005) afetou consideravelmente os conhecimentos priorizados pela instituição. Os dados evidenciam a dificuldade em manter-se a alta porcentagem de questões que envolvem as capacidades de linguagem e abrem espaço para as questões mistas. Diferentemente das outras duas instituições, a Instituição 3 não avaliou em nenhum dos anos o conhecimento metalingüístico. As poucas vezes que objetivou testar conhecimentos lingüísticos, fez por meio de questões de CA + CLD, embora em porcentagens baixas⁵⁹.

⁵⁹ Isso será melhor explorado mais adiante. Para maiores detalhes, consulte anexo 5C com a descrição exata das porcentagens e o anexo 4C com análise qualitativa de cada questão da prova.

Diante das características expostas, revelam-se dois fatores que merecem ser melhor analisados: (1) o equilíbrio ou o desequilíbrio entre os conhecimentos exigidos pelas instituições de ano para ano; e (2) o inegável impacto que a mudança no estilo das provas de *somatória* para *múltipla escolha* teve sobre a elaboração de questões envolvendo capacidade de linguagem.

Referente ao primeiro ponto, considerando-se que o processo seletivo dos vestibulares analisados nesta pesquisa é altamente sigiloso e não se disponibiliza nenhuma informação sobre o critério de elaboração das questões, os dados do Quadro 14 permitem realizar o levantamento de algumas hipóteses.

No tocante aos dados da Instituição 1, já foi mencionado o fato de que 2003 destacou-se pelo alto número de questões que avaliaram a leitura como decodificação, fato certamente preocupante. Contudo, recuperando a informação de que esta instituição passou a ser responsável pela elaboração das provas de seu vestibular – incluindo as de espanhol – a partir de 2003, é provável que esse tenha sido um ano de transição e adaptação para os elaboradores da prova. Isso talvez se comprove, ao observar-se a forte queda de questões deste tipo e o estabelecimento de um equilíbrio nas porcentagens de conhecimentos exigidos em 2004, em 2005 e em 2006.

Quanto à Instituição 2, observou-se que não há uma regularidade referente aos conhecimentos exigidos. Em um ano a instituição enfatizou a avaliação de capacidades de linguagem, em outros a leitura como decodificação e/ou as questões mistas. Possivelmente isso tenha acontecido em decorrência de mudanças na equipe de elaboradores das questões de um ano para o outro. Embora a instituição afirme ser a responsável pela elaboração de suas provas, cabe lembrar que no período de 2003 a 2006 somente essa instituição não tinha docentes de espanhol trabalhando em nenhum de seus cursos de graduação⁶⁰. Isso indica que possivelmente as provas de língua espanhola foram sempre “encomendadas” a elaboradores externos e que, provavelmente, esses profissionais poderiam mudar a cada ano, fazendo com que anualmente ocorressem modificações mais relevantes quanto à concepção de linguagem. Nas Instituições 1 e 3, por mais que se possam solicitar profissionais externos para a elaboração das questões, sabe-se que já há um grupo interno formado pelos docentes de língua

⁶⁰ Em 2006 a instituição abriu concurso público para a contratação dos dois primeiros docentes de espanhol. Entretanto a prova analisada de 2006 foi elaborada em 2005 e aplicada no final desse mesmo ano, fato que corrobora a hipótese apresentada.

espanhola da própria instituição e que, provavelmente, é responsável pela concepção das provas.

Com relação aos dados da Instituição 3, observou-se uma diminuição gradativa das capacidades de linguagem exigidas na prova, embora os dados revelem altos índices entre 2003 e 2005. Há duas possíveis interpretações: (a) os elaboradores eram os mesmos, já que foi mantido um índice alto de questões de capacidade de linguagem; ou (b) houve mudança de elaboradores e, conseqüentemente, o número de questões envolvendo as capacidades foi caindo a cada ano de acordo com a concepção de linguagem da equipe de elaboradores.

Direcionando o foco para o segundo aspecto observável por meio dos dados do Quadro 14, ou seja, as expressivas mudanças quanto aos conhecimentos exigidos na transição das provas de *somatória* para as provas de *múltipla escolha*, algumas interpretações podem ser realizadas. A primeira – e mais óbvia – é que essa transição afetou diretamente a quantidade de questões que envolvem capacidades de linguagem.

Talvez isso se deva ao fato de que as características das questões de somatória sejam diferentes das características apresentadas pelas questões de múltipla escolha. No item 3.3.1, foram descritas as diferenças entre a estrutura dessas questões, inclusive justificando a necessidade de se realizar uma contagem diferenciada das questões, e das alternativas-questão. Nas questões de múltipla escolha, há apenas uma alternativa correta, o que obriga o elaborador a formular quatro alternativas incorretas. Nas questões de somatória, há normalmente 7 alternativas, em que mais de uma é verdadeira.

Pensando na atuação do candidato perante os dois estilos de avaliação, no primeiro tipo de prova – o de múltipla escolha –, além de analisar as informações do texto para identificar a possível resposta correta, ele também pode realizar comparações entre as alternativas, pois sabe que há apenas uma correta. Na somatória, essa estratégia não é possível, pois não há um padrão de número de alternativas-questão corretas ou incorretas. O leitor é obrigado a analisar cada alternativa e compará-las às informações disponíveis no texto (explícitas ou implícitas); contudo, não pode recorrer à estratégia de eliminar alternativas comparando-as a outras, pois qualquer uma pode ser a correta.

Provavelmente a dificuldade enfrentada pelo vestibulando é inversa à dificuldade de quem elabora a prova. É evidente que a responsabilidade pela elaboração de ambos tipos de provas é a mesma, entretanto, nas questões de somatória, o elaborador sabe

que precisa elaborar mais de uma alternativa-questão correta e não precisa se preocupar necessariamente com a possibilidade de comparação (por eliminação) entre alternativas. Já nas avaliações de múltipla escolha o autor das questões tem a limitação de elaborar apenas uma alternativa correta. Este fato o obriga a desenvolver outras quatro incorretas que se assemelhem à alternativa verdadeira, de modo a evitar que a comparação entre elas não torne a questão muito simples. Ao que parece, quando os elaboradores não conseguem um equilíbrio entre as alternativas, geram-se as questões mistas. Como apontado anteriormente, o grande problema das questões mistas é que, por vezes, elas tornam a resposta correta muito evidente, uma vez que a mescla entre leitura dentro de capacidades de linguagem e leitura como decodificação apresenta características muito diferentes (vide Exemplo 21, item 4.3).

Uma rápida observação apenas dos anos em que as provas das três instituições foram de múltipla escolha mostra semelhanças quanto ao baixo número de questões de capacidade de linguagem e alto número de outros conhecimentos exigidos ou de questões mistas⁶¹.

No próximo item, o objetivo é oferecer um panorama com a média geral de todos os conhecimentos exigidos, demonstrando o que cada instituição priorizou dentro dos quatro anos analisados.

4.4.2 Análise Geral dos Dados: os Conhecimentos Priorizados pelas Instituições

O quadro do item anterior (Quadro 14) mostrou, com detalhes, as características de cada uma das provas analisadas. Com os dados desse quadro, também foi possível realizar a média de cada um dos conhecimentos exigidos, permitindo observar comparativamente o que as Instituições privilegiaram.

⁶¹ Somente uma análise de mais 3 ou 4 anos, considerando um mesmo estilo de prova, pode revelar se as Instituições 1 e 2 conseguiriam manter um alto índice de questões de capacidade de linguagem. A diferenciação entre um e outro estilo de prova não é o foco desta pesquisa, mas a diferença de porcentagens não podia ser ignorada.

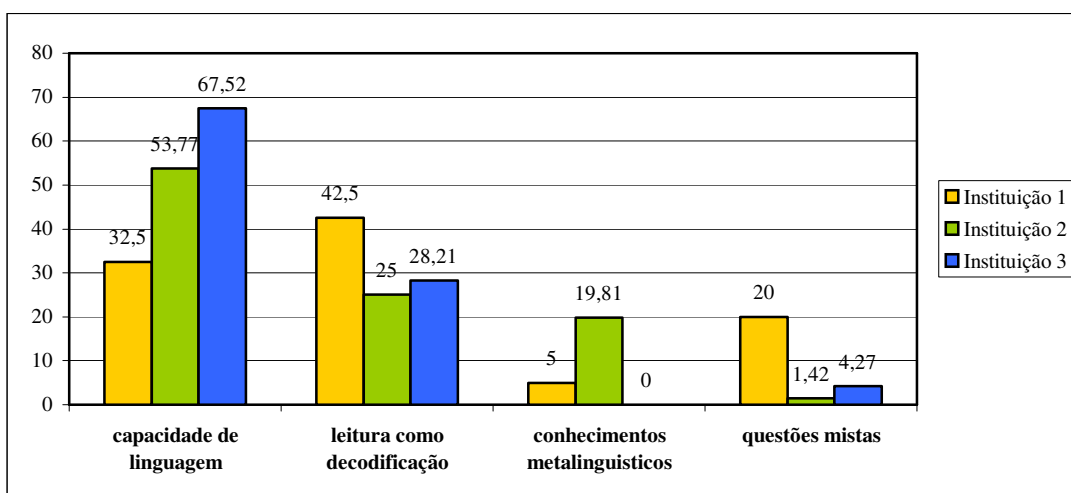


Gráfico 1 – Média geral das capacidades de linguagem, dos outros conhecimentos exigidos e das questões mistas (2003-2006)

O Gráfico 1 revela que a Instituição 3 foi a que obteve o maior índice de questões avaliando as capacidades de linguagem (67,52%) e não apresentou nenhuma questão envolvendo conhecimentos metalinguísticos. Em segundo lugar, veio a Instituição 2, também apresentando um bom índice de capacidades de linguagem (53,77%) e o menor número de questões de leitura como decodificação (25%). No entanto, um dado contraditório refere-se ao fato de que esta também foi a instituição que mais apresentou questões de conhecimentos metalinguísticos, com destaque para os conhecimentos da gramática teórico-normativa⁶². Isso revela que a Instituição 2 valoriza, ao mesmo tempo, tanto os conhecimentos de língua espanhola a partir de uma concepção de leitura sócio-interacionista, quanto os conhecimentos lingüísticos fora de um contexto real de uso. O mais coerente seria que essa instituição examinasse esses conhecimentos dentro das capacidades lingüístico-discursivas, assim como fez em várias outras questões. Na seqüência, aparece a Instituição 1 apresentando o menor número de questões de capacidade de linguagem (32,5%) e com o maior índice de questões de leitura como decodificação (42,5%).

É importante ressaltar que, embora as médias dos dados gerais apresentem um indicativo de quais são as instituições que mais se aproximaram da avaliação de leitura dentro dos pressupostos teóricos do ISD, não se podem deixar de considerar os pontos

⁶² Para maiores detalhes, consulte o anexo 5B com a descrição exata das porcentagens e o anexo 4B com a análise qualitativa de cada questão da prova.

discutidos no item anterior relativos às características específicas observadas por meio do detalhamento das capacidades de linguagem exigidas.

4.5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS AGRUPAMENTOS DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Em sendo o foco central do presente trabalho analisar as capacidades de linguagem das provas de espanhol, no entendimento de que por meio delas avalia-se adequadamente a capacidade de leitura, aprofundaremos mais a sua análise. Conforme defendido em 2.3, o ideal é que a engrenagem das capacidades de linguagem funcione de maneira completa e concomitante, como foi ilustrado na Figura 2. Contudo, as análises realizadas demonstraram que raramente as provas de espanhol analisadas conseguem organizar questões que exijam do candidato o uso das três capacidades juntas. Na seqüência, seguem os dados que mostram quais são as associações de capacidades de linguagem mais avaliadas.

Capacidade de Linguagem	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Média
CA	53,85	55,26	70,88	60
CA + CLD	30,77	36,84	21,52	29,71
CA + CD	0	6,15	6,33	4,15
CA + CLD + CD	15,38	1,75	1,27	6,14

Quadro 15 – Associações de capacidades de linguagem mais exigidas pelas instituições entre 2003 e 2006

Como se pode verificar, a *capacidade de ação* é a mais utilizada nas questões para avaliar o desempenho em leitura (60%). Machado (2001), ao analisar livros didáticos de língua portuguesa, já tinha observado que a mais explorada pelas atividades de leitura é a capacidade de ação. Do mesmo modo, os dados do Quadro 15 revelam que, provavelmente, é mais fácil elaborar questões que somente avaliem a capacidade do candidato de analisar e compreender informações explícitas e implícitas relativas a representações do contexto físico de produção do texto, a intenção dos envolvidos no discurso e a utilização de seu conhecimento de mundo em relação ao tema dos textos, não relacionando essas informações ao gênero ou à linguagem utilizada, por exemplo.

Com relação à *capacidade de ação + capacidade lingüístico-discursiva*, esta associação aparece como a segunda mais privilegiada. A exploração contextualizada dos elementos lingüísticos – relacionados às operações de textualização (conexão e segmentação,

coesão nominal e verbal) e aos elementos que marcam as vozes enunciativas e as escolhas lexicais – revela uma certa importância dada pelas instituições quanto ao papel da linguagem. As três instituições procuram avaliar, embora em menor número, o quanto o candidato conhece das funções que os elementos lingüísticos exercem dentro do texto, conforme caracterizado e exemplificado no item 4.1.3. Interessante observar que a Instituição 2, além de ser a que mais apresentou questões metalingüísticas (conforme se observou no Gráfico 1), também é a que elaborou o maior número de questões de CA + CLD. Já a Instituição 3, além de não apresentar nenhuma questão de conhecimentos metalingüísticos, foi a que teve o menor índice de questões de CA + CLD.

Todas as instituições parecem apresentar uma forte dificuldade em avaliar a *capacidade de ação + capacidade discursiva*, dado o baixo número de questões que se encaixaram nessa associação. Talvez isso represente uma dificuldade em se explorar a infraestrutura geral dos gêneros e a forma como as suas características estruturais podem influenciar o sentido e o significado das informações veiculadas. Uma melhor exploração dessa capacidade permite avaliar se o candidato reconhece as funções de um gênero textual, a forma como ele se organiza, como as seqüências se encaixam ou se justapõem e como ocorre a escolha e a elaboração dos conteúdos. Além de representar uma porcentagem muito baixa nas Instituições 2 e 3, a Instituição 1 não apresentou nenhuma questão que se encaixasse nessa classificação.

Referente ao que foi considerada a avaliação ideal da leitura, ou seja, a mobilização das três capacidades de linguagem ao mesmo tempo, os dados mostraram que isso praticamente não aconteceu. As Instituições 2 e 3 foram as que menos exigiram esse tipo de conhecimento. Ainda que a Instituição 1 tenha sido a que menos explorou as capacidades de linguagem (apenas 32,5% do total das questões) foi a que, proporcionalmente, apresentou mais questões com as capacidades de linguagem engrenadas⁶³.

A análise comparativa entre as associações de capacidades de linguagem mais presentes nas provas revelou que nenhuma das instituições consegue elaborar questões que equilibrem a mobilização das três capacidades. As questões de capacidade de linguagem das provas de espanhol exigem um leitor capaz de: interpretar as informações do texto; utilizar os seus conhecimentos de mundo ou conhecimentos prévios; fazer as relações

⁶³ Esse número representa, proporcionalmente, a quantidade de questões de capacidades de linguagem. Das 13 questões que envolviam exclusivamente capacidade de linguagem, 2 testavam a engrenagem completa (CA + CD + CLD). Para maiores detalhes, consulte o anexo 5A, anos 2003 e 2005.

necessárias para inferir as informações implícitas, possibilitando-lhe ser um co-produtor de sentidos do texto; reconhecer as funções dos elementos lingüísticos dentro do contexto, entre tantas outras características pertencentes à capacidade de ação e à capacidade discursiva. No entanto, ao apresentarem poucas questões que exigem o uso integrado das três capacidades ou mesmo a CA + CD, evidencia-se a dificuldade em se explorar as características da infraestrutura dos gêneros selecionados para comporem a prova. Conseqüentemente, avalia-se pouco o conhecimento da função comunicativa do gênero, as possibilidades interativas (intenção do autor ao escolher determinado gênero para comunicar-se com o seu leitor, por exemplo) que podem ser interpretadas por meio das características pertencentes à infraestrutura dos gêneros.

De certa forma, o próximo item propõe-se a explorar um pouco mais a influência dos gêneros nas provas e de que forma *gênero*, *esfera de atividade* e *suporte* podem se relacionar com as capacidades de linguagem.

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS REFERENTE À RELAÇÃO ENTRE A EXIGÊNCIA DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS MIGRADOS PARA AS PROVAS DE ESPANHOL, AS ESFERAS DE ATIVIDADE E OS SUPORTES


As várias análises realizadas até o momento definiram os tipos de conhecimentos exigidos pelas instituições e quais instituições priorizaram as capacidades de linguagem. O objetivo deste item é expandir ainda mais a observação de outras características das provas, estabelecendo relações entre os dados já analisados sobre as capacidades de linguagem e os dados que serão obtidos neste item. Para isso, é necessário redirecionar o foco para os textos presentes nas provas, observando a qual gênero pertencem. Como considerar o gênero de texto significa considerar vários outros elementos que o influenciam ou que lhe são inerentes, outros aspectos também devem ser avaliados: as esferas de atividade nas quais circulam esses gêneros e o suporte que viabilizava a sua circulação antes de migrarem para as provas de espanhol no vestibular. Com relação às capacidades de linguagem, elementos intrínsecos e reveladores das características de qualquer gênero, elas serão novamente consideradas. No entanto, além dos dados já obtidos em análises anteriores, neste item será retomada a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) no tocante à relação entre aspectos tipológicos dos gêneros e as capacidades de linguagem predominantes.

Para se analisarem todos esses aspectos das provas de espanhol, propõe-se o levantamento dos seguintes itens: 1) o gênero ao qual pertence o texto; 2) a esfera de atividade na qual circula o gênero; 3) o aspecto tipológico referente à capacidade de linguagem dominante no gênero; 4) o suporte de onde migrou o gênero; 5) a fonte; 6) o país onde foi produzido o texto; 7) o tema do texto e a sua relação com um dos temas transversais propostos pelos PCN; e 8) a porcentagem de capacidade de linguagem exigida pelas questões em cada um dos textos das provas⁶⁴. As informações foram organizadas em três quadros (um para cada instituição), que seguem.

⁶⁴ Essa análise quantitativa foi realizada especialmente para as condições do quadro, pois permite estabelecer relações entre os gêneros presentes nas provas e as capacidades de linguagem exigidas.

Vestibular (anos)	Textos	Gênero	Esfera de atividade	Aspectos tipológicos *	Suporte	Fonte	País	Tema do texto / tema transversal	Nº de questões envolvendo as capacidades de linguagem
Instituição 1 (2003)	1	Reportagem	Jornalístico	2	Jornal	<i>El País</i>	Espanha	Terrorismo (Ética)	0
	2	Artigo informativo	Jornalístico	2	Revista Literaria	<i>Qué leer</i>	Espanha	Construção da torre Eiffel (Pluralidade Cultural)	0
	3	Artigo científico	Divulgação Científica	3	Boletim com tema demográfico feito por especialistas	<i>Population Bulletin</i>	Espanha	Crescimento demográfico (Ética)	33
	4	Propaganda Institucional	Jornalístico	1	Revista Feminina	<i>Telva</i>	Espanha	Trabalho infantil (Ética)	100
Instituição 1 (2004)	1	Artigo científico	Divulgação Científica	4	Revista Digital	<i>Revista Ibero- americana de educación</i>	vários iberoamericanos	Educação Bilingüe (Pluralidade Cultural)	0
	2	Resenha de livro	Jornalístico	3	Revista	<i>La Nación Revista</i>	Argentina	Crítica à cultura de massa (Ética)	50
	3	Reportagem	Jornalístico	2	Revista feminina	<i>Elle</i>	Espanha	Produção de uma revista por mulheres afegãs (Ética)	33
	4	Romance autobiográfico	Artístico (literário)	1	Livro	<i>Vivir para contarla</i>	Argentina	Processo de escritura de um texto jornalístico (Pluralidade Cultural)	0
Instituição 1 (2005)	1	Notícia	Jornalístico	2	Jornal Digital	<i>IBL News</i>	Vários	Protesto contra o terrorismo (Ética)	100
	2	Artigo científico	Divulgação Científica	4	Livro	<i>Anuário Instituto Cervantes</i>	Espanha	Presença hispânica no Brasil (Pluralidade Cultural)	0
	3	Reportagem	Jornalístico	2	Revista feminina digital	<i>Marie Claire</i>	Espanha	A música como meio de transformação social em favela de Salvador retratada em um filme (Pluralidade cultura e Ética)	20
Instituição 1 (2006)	1	Artigo de opinião	Jornalístico	3	Jornal digital	<i>El País</i>	Espanha	Assassinato do brasileiro no metrô de Londres (Ética)	100
	2	Análise de livro	Jornalístico	4	Jornal Digital	<i>La prensa</i> (seção de Suplementos)	Bolívia	Possibilidades de (re)leitura de Don Quijote (Pluralidade Cultural)	0
	3	Crítica sobre cinema	Artístico (cinema)	3	Revista de Canais de TV a cabo	<i>Tvmax</i>	Espanha	Características dos filmes de Hitchcock Pluralidade Cultural	0

* Aspectos tipológicos nas capacidades de linguagem dominantes


 Destaque para os textos que tiveram questões exigido no mínimo 50% de capacidade de linguagem

- 1 – NARRAR / Mimeses da ação através da criação de intriga
 2 – RELATAR / Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo
 3 – ARGUMENTAR / Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
 4 – EXPOR / Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
 5 – DESCRIVER / Regulação mútua de comportamentos

Quadro 16 – Características dos textos selecionados para comporem as provas da Instituição 1 (2003 a 2006)

Vestibular (anos)	Textos	Gênero	Esfera de atividade	Aspectos tipológicos *	Suporte	Fonte	País	Tema do texto / tema transversal	Nº de questões envolvendo as capacidades de linguagem
Instituição 2 (2003)	1	Relato histórico	Jornalística	2	Revista	<i>Abord - LanChile</i>	Chile	A história dos balões e o encantamento que causam em de quem os vê (Pluralidade Cultural)	44,7
	2	Piada	Jornalística	1	Revista	<i>Reader's Digest Selecciones</i>	Espanha	Festa de aniversário surpresa e seus imprevistos (Pluralidade Cultural)	42,8
Instituição 2 (2004)	1	Crônica / artigo de opinião	Jornalístico	3	Revista	<i>El País semanal</i>	Espanha	El papel del inspector de armamentos (Ética)	85,7
	2	Roteiro de filme	Escolar	1	Livro didático	<i>Carne Trémula</i>	Espanha	Pluralidade cultural	73,7
	3	Charge	Artística (elaboração de charges e gibis)	1	Site pessoal de criação de charges (Paco Luis Bernier Villamor)	http://atc.ugr.es/~jbernier/omic/zipi.gif	Espanha	Mentiras – notas na escola (Ética)	85,7
Instituição 2 (2005)	1	Artigo informativo	Jornalística	2	Revista sobre saúde	<i>Botika</i>	Chile	Dores na coluna (Saúde)	27
	2	Piada	Jornalística	1	Site da <i>Geocities</i>	<i>Geocities</i> (seção de piadas)	Vários	“leitura” do futuro (Pluralidade Cultural)	61,9
Instituição 2 (2006)	1	Relato histórico	Divulgação Científica	2	Livro de história e economia	<i>Historia y Economía</i>	Chile	História da Escravidão (Ética)	60
	2	Relato histórico	Jornalística	2	Jornal	<i>El Mundo</i> (seção de suplemento)	Espanha	Máquina a vapor / trabalho e consumo	0

* Aspectos tipológicos nas capacidades de linguagem dominantes


 Destaque para os textos que tiveram questões exigido no mínimo 50% de capacidade de linguagem

- 1 – NARRAR / Mimeses da ação através da criação de intriga
 2 – RELATAR / Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo
 3 – ARGUMENTAR / Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
 4 – EXPOR / Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
 5 – DESCRIVER / Regulação mútua de comportamentos

Quadro 17 – Características dos textos selecionados para comporem as provas da Instituição 2 (2003 a 2006)

Vestibular (anos)	Textos	Gênero	Esfera de atividade	Aspectos tipológicos *	Suporte	Fonte	País	Tema do texto / tema transversal	Nº de questões envolvendo as capacidades de linguagem
Instituição 3 (2003)	1	Resenha de CD	Artística (música)	3	Site sobre música	www.los40.com	Espanha	Resenha sobre o CD de Ryan Adams (Pluralidade Cultural)	95
	2	Artigo de opinião	Jornalística	3	Jornal Digital	<i>El País</i> (seção de debate)	Espanha	Votação de lei universitária (Ética)	100
	3	Notícia	Jornalística	2	Jornal Digital	<i>El País</i>	Espanha	Surto de Legionella na Espanha (Saúde)	26,7
Instituição 3 (2004)	1	Artigo científico	Divulgação científica	4	Revista	<i>Muy Interesante</i>	Argentina	Efeitos da ansiedade em nosso corpo (Saúde)	40
	2	Sinopse de filme	Jornalística		Revista	<i>Newsweek</i> (em espanhol)	México	Sinopse do filme Traffic (Saúde e Ética)	72
	3	Carta do leitor	Jornalística	3	Jornal Digital	<i>La Nación</i>	Argentina	Crise no Oriente Médio (Ética)	100
Instituição 3 (2005)	1	Entrevista	Jornalística	4	Jornal Digital (suplemento)	<i>El Mundo</i> (suplemento sobre Cultura e Ciência)	Espanha	Entrevista com especialista sobre a pesquisa contra o câncer (Saúde)	0
	2	Artigo de opinião	Jornalística	3	Jornal Digital	<i>El Mundo</i>	Espanha	Crítica sobre a governabilidade da ex-presidente da Nicarágua (Ética)	75
	3	Notícia	Jornalística	2	Jornal Digital	<i>El Mundo</i>	Espanha	Embates jurídicos contra a Coca-Cola (Ética)	100
Instituição 3 (2006)	1	Resenha de livro	Jornalística	3	Revista Digital	<i>Muy Interesante</i>	Espanha	Inseminação artificial (Ética)	40
	2	Artigo de divulgação científica	Jornalística	4	Revista Digital	<i>Muy Interesante</i>	Espanha	Novidades sobre os efeitos do uso de álcool no organismo (Saúde)	50
	3	Artigo de divulgação científica	Jornalístico	4	Jornal Digital	<i>El Mundo</i> (seção de ciência)	Espanha	Efeitos do desmatamento (Meio Ambiente)	0

* Aspectos tipológicos nas capacidades de linguagem dominantes

 Destaque para os textos que tiveram questões exigido no mínimo 50% de capacidade de linguagem

- 1 – NARRAR / Mimeses da ação através da criação de intriga
 2 – RELATAR / Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo
 3 – ARGUMENTAR / Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
 4 – EXPOR / Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
 5 – DESCREVER / Regulação mútua de comportamentos

Quadro 18 – Características dos textos selecionados para comporem as provas da Instituição 3 (2003 a 2006)

Conforme afirmado inicialmente, os Quadros 16, 17 e 18 dão um amplo panorama de várias características das provas. Partindo dos gêneros ao qual pertencem os textos, levantaram-se todos os demais dados (com exceção do cálculo específico da porcentagem de capacidades de linguagem exigidas pelas questões de cada texto). Os dados expuseram características de cada instituição.

Pode-se observar no Quadro 16 que as provas de espanhol da Instituição 1 apresentam escolhas textuais predominantemente de uma esfera: a jornalística. Devido a isso, os suportes mais utilizados para se buscarem os textos foram as revistas e os jornais (convencionais e digitais, quase na mesma proporção). A diversidade de gêneros chama a atenção, uma vez que não há predominância de algum específico. A Instituição 1 também diversificou bastante as fontes de acesso aos textos, o que, provavelmente, possibilitou a seleção de diferentes gêneros. Apesar da variedade de gêneros e de fontes, o país de referência para a escolha dos textos foi destacadamente a Espanha. Os temas abordados também apresentam uma rica variedade, mas giram em torno de dois temas transversais: *ética* e *pluralidade cultural*.

A Instituição 2 (Quadro 17) também apresenta textos predominantes da esfera jornalística e o suporte mais utilizado para a escolha de textos foi a revista convencional. Atentou-se para o fato de que nenhum dos textos da esfera jornalística foi retirado do meio digital (isso de acordo com as informações obtidas nas referências bibliográficas observadas ao final de cada texto). Os gêneros são bastante variados, mas o relato histórico aparece um maior número de vezes. As fontes mostraram-se tão variadas quanto os gêneros de texto. As fontes são predominantemente de dois países: Espanha e Chile. Uma vez que a seleção dos textos foi feita a partir de suportes convencionais e não digitais, provavelmente os responsáveis pela seleção dos textos têm acesso “físico” a esses suportes. Os temas dos textos são dos mais variados, voltados mais para a *pluralidade cultural* e para a *ética*.

Do mesmo modo que nas instituições anteriores, o Quadro 18 revela que os textos presentes nas provas da Instituição 3 são quase todos da esfera jornalística, com o domínio de revistas e jornais digitais como suporte textual. A variedade de gêneros também é bastante grande, porém, diferentemente do observado nas provas das outras instituições, notou-se que os textos que compõem a prova de espanhol foram retirados mais predominantemente dos jornais digitais *El Mundo* e *El País* e da Revista Digital *Muy Interesante* (Super Interessante). A maioria das fontes é da Espanha. Apenas em 2004 a prova

teve fontes de outros países. Os temas dos textos são bastante variados, com a predominância dos temas transversais *ética e saúde*.

De forma a sintetizar o que foi descrito e permitindo uma melhor visualização das informações, organizou-se o seguinte quadro:

Características Predominantes	INSTITUIÇÃO 1 (2003 – 2006)	INSTITUIÇÃO 2 (2003 – 2006)	INSTITUIÇÃO 3 (2003 – 2006)
Gênero textual	variados	variados com uma tendência ao relato histórico	variados
Esfera de atividade	jornalística	jornalística	jornalística
Aspectos tipológicos predominantes	relatar	narrar e relatar	argumentar
Suporte	revistas e jornais digitais e convencionais	revistas convencionais	jornais e revistas digitais
Fonte	variadas	variadas	<i>El Mundo, El País e Muy Interesante</i>
País	Espanha	Espanha e Chile	Espanha
Tema dos textos	variados	variados	variados
Tema Transversal	ética e pluralidade cultural	pluralidade cultural e ética	ética e saúde

Quadro 19 – Síntese das características predominantes dos textos que compõem a prova de língua espanhola

Por meio desta síntese, é possível identificar como a seleção dos textos caracteriza as provas e imprime uma identidade para a avaliação. A maioria dos aspectos é comum às três instituições: a escolha de um variado número de gêneros textuais pertencentes, quase em sua totalidade, à esfera jornalística; a seleção de textos de revistas e jornais convencionais ou digitais de fontes bastante variadas; a preferência por textos produzidos na Espanha; uma farta variedade de temas ligados à ética e, em duas das instituições, à pluralidade cultural. Uma característica que se mostrou bastante variável de uma instituição a outra foi a relativa aos aspectos tipológicos. Tanto as semelhanças quanto as diferenças permitem a realização de algumas reflexões.

Entende-se de forma muito positiva que as instituições selecionem um número variado de gêneros de texto, visto que diferentes gêneros supostamente possibilitam a avaliação da leitura em língua espanhola por meio da mobilização de diferentes capacidades de linguagem. Gêneros variados apresentam objetivos comunicativos diversos, uma infraestrutura textual diferenciada e uma linguagem característica, inerente a cada gênero de texto.

A outra similitude diz respeito à restrita esfera de circulação dos gêneros. Considerando que todas as instituições recorrem mais a jornais e revistas (convencionais ou

digitais) para selecionar os textos que compõem a prova, é conseqüente que a esfera de circulação dos gêneros restrinja-se à esfera jornalística. Isso pode indicar que as instituições têm interesse em avaliar o candidato por meio de textos com fatos e discussões atuais e/ou que se prefiram os textos jornalísticos devido ao acesso fácil, principalmente no meio digital.

Causa uma certa estranheza observar que as provas de espanhol apresentam gêneros e temas variados relacionados à *pluralidade cultural* (Instituições 1 e 2), mas ao mesmo tempo priorizam a seleção de textos produzidos e veiculados na esfera jornalística de um único país: a Espanha. De certa forma, o uso de um grande número de textos espanhóis indica uma forte resistência em selecionar textos produzidos pelos outros 20 países hispanofalantes. O acesso a textos da esfera jornalística desses países, pelo menos virtualmente, é tão fácil quanto o acesso a textos espanhóis. A única instituição que apresentou um razoável número de textos não-ibéricos foi a Instituição 2, indicando que quem os selecionou tinha acesso a materiais do outro país (observe-se que as fontes indicam que os textos foram retirados de materiais convencionais e não virtuais). De modo algum pretende-se defender o não uso de textos produzidos na Espanha; contudo, deve-se considerar que a esfera jornalística, assim como qualquer outra esfera de atividade, reflete uma prática de linguagem característica, com intenções sociais específicas.

Por último, com relação à variedade de aspectos tipológicos presentes nas provas, sabe-se que elas tendem a gerar uma variedade de capacidades de linguagem predominantes. O que se pode ver, nos Quadro 16, 17 e 18 e na coluna *Nº de questões envolvendo as capacidades de linguagem*, é que em vários momentos as instituições não conseguem elaborar questões que explorem esse conhecimento. O próximo item procura analisar mais profundamente a relação entre os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem exigidas.

4.6.1 Análise da Relação entre os Gêneros Presentes nas Provas e a Avaliação da Leitura por Meio das Capacidades de Linguagem

A síntese das características predominantes na escolha dos gêneros textuais que compõem a prova de espanhol nos vestibulares revelou, dentre outras coisas, que cada instituição concentra escolhas de textos com aspectos tipológicos diferentes (da ordem do narrar, relatar, argumentar ou expor). O objetivo, agora, é verificar se a predominância de textos de determinados aspectos tipológicos influencia a elaboração de questões que avaliam a leitura por meio das capacidades de linguagem. Os dados dos Quadros 16, 17 e 18 são essenciais para estabelecer relações, já que novos quadros comparativos serão organizados a partir das informações já obtidas.

O primeiro passo será classificar todos os gêneros presentes nas provas de acordo com os seus aspectos tipológicos. Como meio de facilitar a comparação de informações, ainda no mesmo quadro serão relacionados os textos cujas questões conseguiram avaliar pelo menos 50% de capacidades de linguagem dos candidatos.

Relação de todos os textos presentes nas provas					Relação dos textos que apresentaram questões avaliando mais de 50% de capacidades de linguagem					
Aspecto tipológico das capacidades de linguagem dominantes	Textos agrupados de acordo aos aspectos tipológicos - geral				Gêneros textuais identificados nas provas e agrupados de acordo aos aspectos tipológicos	Textos que apresentaram mais de 50% de capacidades de linguagem				Gêneros textuais que exigiram capacidades de linguagem
	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	TOTAL		Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	TOTAL	
NARRAR	2	4	0	6	propaganda institucional, romance autobiográfico, roteiro de filme, charge, piada	1	3	0	4	propaganda institucional, roteiro de filme, charge, piada
RELATAR	5	4	2	11	reportagem, notícia, artigo informativo, relato histórico	1	1	1	3	notícia, relato histórico
ARGUMENTAR	3	1	6	10	crítica de livro, artigo de opinião, crônica, crítica de música, carta do leitor, resenha de livro, sinopse de filme	2	1	5	7	crítica de livro, artigo de opinião, crônica, crítica de música, carta do leitor
EXPOR	4	0	4	8	Entrevista, artigo científico, artigo de divulgação científica,	0	0	1	1	artigo científico
DESCREVER	0	0	0	0	-----	0	0	0	0	---
TOTAL DE TEXTOS	14	9	12	35		4	5	7	15	

Quadro 20 – Relação comparativa entre os textos presentes nas provas de espanhol e os aspectos tipológicos das capacidades de linguagem dominantes

As informações do Quadro 20 permitem a comparação imediata entre o total de gêneros classificados dentro de cada grupo de aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever) e quantos foram utilizados para a elaboração de questões que exigiram um índice alto de capacidades de linguagem. As três instituições analisadas reuniram um total de 35 textos, dos quais apenas 15 apresentaram questões que exigiram, no mínimo, 50% de capacidade de linguagem do aluno (doravante **questões de alto aproveitamento**). O quadro mostrou que nenhuma das provas analisadas apresentou gêneros da ordem do *descrever*. Dentre os gêneros mais escolhidos para comporem as provas de espanhol estavam os da ordem do:

- 1º) RELATAR (31,4%);
- 2º) ARGUMENTAR (28,57%);
- 3º) EXPOR (22,86%); e
- 4º) NARRAR (17,14%).

Para estabelecer paralelos, é fundamental observar qual foi a relação proporcional entre todos os gêneros presentes na prova de espanhol com aqueles que serviram de base para a elaboração de um maior número de questões de alto aproveitamento das capacidades de linguagem. Essa relação pode ser vista no gráfico a seguir⁶⁵:

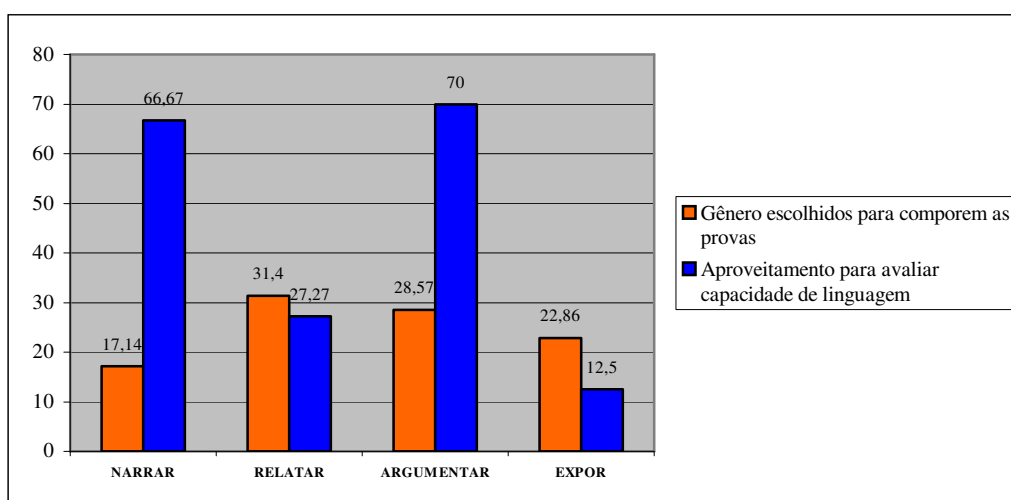


Gráfico 2 – Relação proporcional entre os gêneros presentes na prova e a sua utilização para avaliar as capacidades de linguagem

⁶⁵ Os índices de aproveitamento foram calculados com base nos dados do quadro anterior (Quadro 20).

Os dados do Gráfico 2 mostram que os gêneros de texto mais utilizados nas provas pertencem ao agrupamento do *relatar*, ainda que o seu aproveitamento para as capacidades de linguagem seja o segundo mais baixo. As instituições demonstram bastante dificuldade em elaborar questões de alto aproveitamento com os textos do *expor* (entrevistas, artigos científicos, artigo de divulgação científica). Destacadamente, os gêneros pertencentes ao *narrar* e ao *argumentar* foram os mais utilizados na elaboração de questões de alto aproveitamento (66,67% para gêneros da ordem do *narrar* e 70% de aproveitamento para gêneros da ordem do *argumentar*).

Constata-se que não é a variedade de gêneros que determina uma avaliação mais voltada para as capacidades de linguagem. Essa relação parece estabelecida, como se observa, pelos aspectos tipológicos que caracterizam os gêneros. Levando em consideração que os gêneros pertencentes ao *narrar* e *argumentar* serviram de base para a produção de questões exigindo um maior índice de capacidade de linguagem e que os gêneros pertencentes ao *relatar* e *expor* apresentam menos, supõe-se que isso se reflita de alguma maneira nas provas analisadas. Para que possam ser feitas algumas considerações a respeito, falta estabelecer um paralelo mais específico quanto ao aproveitamento conseguido por cada Instituição no tocante à relação entre os gêneros presentes em suas provas e o índice de questões que exigem pelo menos 50% de capacidade de linguagem.

O próximo quadro apresenta, num primeiro momento, a classificação de todos os textos utilizado nas provas de espanhol de 2003 a 2006 de acordo com os seus aspectos tipológicos e, logo ao lado, quantos deles serviram de base para a elaboração de questões de alto aproveitamento de capacidades de linguagem. Por último, mostrou-se, em porcentagens, a relação existente entre ambos. Foram utilizadas duas cores para diferenciar os gêneros que tiveram um alto e um baixo aproveitamento na elaboração de questões.

Instituição 1				Instituição 2				Instituição 3			
Total de textos: 14			28,57	Total de textos: 9			55,5	Total de textos: 12			58,3
Aproveitamento capacidades: 4				Aproveitamento capacidades: 4				Aproveitamento capacidades: 7			
Tipologia	Total na prova	Aproveitamento para capacidades	%	Tipologia	Total na prova	Aproveitamento para capacidades	%	Tipologia	Total na prova	Aproveitamento para capacidades	%
Narrar	2	1	50	narrar	4	3	75	narrar	0	0	0
Relatar	5	1	20	relatar	4	1	25	relatar	1	1	100
Argumentar	3	2	66,7	argumentar	1	1	100	argumentar	6	5	83,33
Expor	4	0	0	expor	0	0	0	expor	4	1	25
Descrever	0	0	0	descrever	0	0	0	descrever	0	0	0

Legenda: baixo aproveitamento na elaboração de questões que avaliam as capacidades de linguagem
 alto aproveitamento na elaboração de questões que avaliam as capacidades de linguagem

Quadro 21 – Aproveitamento na relação *gêneros textuais–capacidade de linguagem* em cada Instituição (2003–2006)

Os dados do Quadro 21 confirmam o ilustrado no Gráfico 2, ou seja, corroboram o fato de que as instituições têm mais facilidade em elaborar questões de alto aproveitamento de capacidades de linguagem quando utilizam textos de gêneros pertencentes à ordem tipológica do *narrar* ou *argumentar*. O paralelo referente a essa característica parece justificar que quanto mais as instituições selecionam textos de gêneros pertencentes a essa tipologia maior o índice geral de capacidades de linguagem exigidas pela prova. O quadro seguinte ilustra essa interpretação.

Instituição	% geral capacidade de linguagem (de acordo com o Gráfico 1)	quantidade de texto de alto aproveitamento (narrar e/ou argumentar)	quantidade de textos de baixo aproveitamento (relatar ou expor)
Instituição 1	32,5	4	9
Instituição 2	53,77	5	4
Instituição 3	67,52	6	5

Quadro 22 – Paralelo entre a porcentagem geral de capacidades de linguagem exigidas pelas Instituições e a seleção de textos de alto e de baixo aproveitamento

A instituição cuja seleção de textos se baseou mais nos gêneros da ordem do *relatar* e/ou do *expor* apresentou o menor índice de capacidades de linguagem na prova (caso da Instituição 1) e ocorreu justamente o inverso nas instituições que priorizaram os textos do *argumentar* e/ou do *narrar*.

Objetivando fazer algumas reflexões a partir do que foi analisado ao longo deste item, alguns aspectos serão resgatados.

Os dados da análise referente à relação entre capacidades de linguagem e gêneros de texto apontaram que, embora haja textos de cinco tipologias disponíveis para serem selecionados de suportes originais, as instituições não incluem o do *descrever*. Preferem os textos do *relatar*, *argumentar*, *expor* e *narrar*, mas só conseguem elaborar questões que exijam prioritariamente a mobilização das capacidades de linguagem a partir de duas tipologias: o *narrar* e o *argumentar*. Isso pode indicar que para os elaboradores das provas seja mais fácil desenvolver questões que avaliem plenamente as capacidades de linguagem a partir dos gêneros pertencentes a essas ordens (*argumentar*: crítica de livro, artigo de opinião, crônica, crítica de música, carta do leitor; *narrar*: propaganda institucional, roteiro de filme, charge, piada). Essa facilidade talvez esteja relacionada ao fato de os elaboradores conhecerem melhor a estrutura desses textos e, portanto, conseguirem explorar

melhor a linguagem utilizada, a forma como os conteúdos progridem dentro daquele gênero e a quantidade de espaços implícitos que podem ser abordados e avaliados pelas questões.

Por outro lado, a constatação de que as instituições não conseguem elaborar muitas questões envolvendo um alto índice de capacidades de linguagem partindo de gêneros da ordem do *expor* (entrevista, artigo científico, artigo de divulgação científica) e do *relatar* (reportagem, notícia, artigo informativo, relato histórico) parece indicar uma dificuldade em explorar plenamente ou mais profundamente as características desses gêneros. Ao mesmo tempo, partindo-se do pressuposto que as instituições avaliam candidatos que ingressarão na universidade e passarão a ser leitores de textos pertencentes à esfera da divulgação científica, é contraditório verificar que as questões pertencentes aos textos dessa ordem tipológica (*expor*) não consigam priorizar uma leitura por meio das capacidades de linguagem, e acabem servindo de pretexto para avaliar conhecimentos metalingüísticos ou sendo objeto da leitura como decodificação.

No próximo item, se analisarão os programas disponibilizados aos candidatos das três instituições para observar a coerência entre a proposta de conteúdo a ser avaliado e o que as provas de espanhol realmente exigiram.

4.7 ANÁLISE DO PROGRAMA DAS PROVAS

Normalmente, quando uma universidade pública realiza os seus concursos vestibulares, ela publica um documento de cunho jurídico que os regulamente. Este documento vem em forma de *Resolução* e, atualmente, pode ser consultado por qualquer pessoa, uma vez que fica disponível nos *sites* das instituições. Além dele, há outro documento denominado *Manual do Candidato*, ou *Guia do Candidato*, que é disponibilizado aos candidatos. Algumas instituições advertem que os dados contidos no *Guia* ou no *Manual do Candidato* não produzem efeito legal, servindo apenas como informação. De qualquer forma, a resolução parece servir de base para a elaboração do manual, uma vez que o texto de ambos contém informações muito similares.

Esses documentos são importantes pois disponibilizam informações e orientam quanto às normas e regras que regem os concursos de vestibular. Além disso, o *Guia* ou *Manual do Candidato* sempre traz as seções destinadas a especificar o conteúdo

programático de cada disciplina que será avaliado pelas provas e, por vezes, a forma como as questões organizam-se (número, tipo ou estilo e valor/peso de cada questão).

Levando em conta que o programa é o documento que veicula as informações sobre quais conhecimentos e conteúdos serão avaliados, ele pode ser considerado um instrumento de orientação para os segmentos educativos interessados em preparar os alunos ou candidatos para realizarem as provas (escolas de ensino médio particulares, especialmente as turmas de 3º ano; cursinhos pré-vestibular; elaboradores de materiais didáticos específicos para a preparação de alunos para o vestibular, como livros e apostilas). Além disso, também pode assumir a função de texto prescritivo para as pessoas convocadas ou contratadas pelas instituições para elaborar as provas.

Para realizar a análise desses documentos, seguem-se os procedimentos com base na teoria utilizada nesta pesquisa. Num primeiro momento, apresenta-se a infraestrutura textual de cada programa e, na seqüência, analisa-se o conteúdo prescritivo dos programas classificando-o dentro das categorias das capacidades de linguagem e/ou outros conhecimentos exigidos. O passo seguinte é a realizar a descrição e as reflexões a partir do observado.

4.7.1 Análise do Programa de Língua Estrangeira da Instituição 1

A Instituição 1 mantém o mesmo programa desde 2003. É amplamente baseado no quadro de Competências e Habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio. Segue o texto na íntegra:

PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA * INSTITUIÇÃO 1 *

Inglês, Espanhol ou Francês

INTRODUÇÃO

A avaliação de língua estrangeira terá como norte as competências e habilidades para Línguas Estrangeiras Modernas definidas nos Parâmetros Curriculares do ensino médio.

As questões serão objetivas, em número de 10, centradas na leitura de diferentes tipos de textos em inglês, espanhol ou francês, compatíveis com o conhecimento proporcionado pelo ensino médio. Para tal, privilegiar-se-á a função principal das línguas estrangeiras no mundo acadêmico que seria a de conhecer e usar estas línguas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O candidato deverá ser capaz de analisar recursos expressivos da linguagem verbal, que indiquem a sua capacidade de ler textos em língua estrangeira de maneira consciente e eficaz. Os textos serão sempre autênticos e selecionados de forma a contemplar temas abrangentes, que não façam parte somente de uma determinada área do conhecimento, e a diversidade de gêneros, permitindo mensurar diferentes graus de dificuldade de leitura e diferentes formas discursivas.

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a idéia que pretende comunicar. • Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção escrita. • Utilizar as estratégias verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção escrita e leitura. • Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações de outras culturas e grupos sociais.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos / contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Saber distinguir as variantes lingüísticas. • Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

PROGRAMA

A área de línguas estrangeiras não tem, portanto, um programa específico, que trate de pontos gramaticais isolados e nem tem a intenção de incentivar a tradução de segmentos de textos. As questões se concentrarão no contexto, permitindo que o aluno se utilize de estratégias diversas de leitura, tais como, leitura abrangente e específica, inferência, configurações gráficas (fotos, gráficos, títulos, formato do texto), etc. Assim, o candidato deve ser capaz, por exemplo, de identificar e extrair informações contidas no texto, apreender o significado de um determinado termo ou expressão de acordo com o contexto, ordenar seqüências de argumentação, buscar informações que possam ser identificadas em quadros, gráficos, no título ou mesmo no propósito do texto.

Quadro 23 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 1 (2003 a 2006)

Como se pode observar, o texto apresenta uma breve introdução informando que a prova de Línguas Estrangeiras baseia-se no quadro de competências e habilidades dos PCNEM. Indica o número e o tipo de questões, o interesse em avaliar os conteúdos compatíveis com os do ensino médio e em avaliar o uso da LE nos contextos acadêmicos

“como instrumentos de acesso à informações, a outras culturas e grupos sociais.”. Antes de apresentar o quadro de competências, o programa deixa claro que a prova tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura do candidato. Para isso, a proposta é a seleção de textos autênticos pertencentes a diversos gêneros e a diferentes áreas do conhecimento.

Na seqüência, há um quadro com a classificação das informações dos programas. A classificação ocorrerá de acordo com os agrupados utilizados na análise das provas.

Capacidades de linguagem	CA	<ul style="list-style-type: none"> - escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação questões concentradas no contexto - compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais. - compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. - realização de inferências
	CA + CLD	<ul style="list-style-type: none"> - analisar recursos expressivos da linguagem verbal - escolher o vocabulário que melhor reflita a idéia que pretende comunicar - analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos / contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). - depreender o significado de um determinado termo ou expressão de acordo com o contexto
	CA + CD	<ul style="list-style-type: none"> - leitura a partir de configurações gráficas (fotos, gráficos, títulos, formato do texto) - ordenar seqüências de argumentação
	CA + CD + CLD	<ul style="list-style-type: none"> - não específica
Outros conhecimentos	Leitura como decodificação	<ul style="list-style-type: none"> - utilização de estratégias diversas de leitura - identificar e extrair informações contidas no texto - buscar informações que possam ser identificadas em quadros, gráficos, no título ou no propósito do próprio texto
	Conhecimento teórico-gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - o programa não faz menção
	Conhecimento lexical/tradução	<ul style="list-style-type: none"> - o programa não faz menção

Quadro 24 – Relação entre a proposta do programa e as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos pela Instituição 1

Nota-se que o programa da Instituição 1 apresenta itens de avaliação que completam praticamente todos os grupos dentro de capacidade de linguagem. Informa as estratégias de leitura que os candidatos terão que mobilizar – dentro da leitura como decodificação –, mas de modo a levar o candidato a utilizar as capacidades de linguagem (sem o uso de estratégias, o candidato não tem como selecionar as informações necessárias para serem analisadas). O programa contém itens declaradamente **excluídos**: “A área de línguas

estrangeiras não tem, portanto, um programa específico, que trate de pontos gramaticais isolados e nem tem a intenção de incentivar a tradução de segmentos de textos”.

4.7.2 Análise do Programa de Língua Estrangeira da Instituição 2

Os programas da prova de Língua Estrangeira da Instituição 2 apresentaram o mesmo texto entre os anos de 2003, 2004 e 2005. Em 2006, houve uma reformulação, mantendo parte das informações do programa anterior e ampliando ou explicitando outros pontos passíveis de avaliação.

<p>LÍNGUA ESTRANGEIRA: INGLÊS, FRANCÊS E ESPANHOL</p> <p>1. Compreensão e interpretação de textos em diferentes níveis de linguagem: literários, informativos, jornalísticos, técnicos, etc.</p> <p>2. Questões gramaticais, apoiadas nos programas de 1^o e 2^o graus, contidas no(s) texto(s) selecionado(s) e pertinentes à sua compreensão e à produção de significado.</p> <p style="text-align: right;">*Programas solicitados via e-mail para a instituição.</p>
--

Quadro 25 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 2 (2003 a 2005)

<p>PROGRAMA LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>A prova de língua estrangeira terá como objetivo avaliar a capacidade do candidato para a compreensão de texto(s) escrito(s) em língua estrangeira. Os textos que integrarão a prova não privilegiarão área alguma de conhecimento. A prova será constituída de questões de compreensão textual e questões de gramática e de vocabulário pertinentes ao(s) texto(s). As questões de compreensão textual exigem familiaridade com diferentes tipos de texto e conhecimento dos recursos expressivos da língua. As questões gramaticais baseiam-se nos programas dos ensinamentos fundamental e médio.</p>

Quadro 26 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 2 (2006)

No próximo quadro, segue a classificação das informações sobre os itens mensuráveis, separados em dois quadros. O primeiro refere-se às informações dos programas de 2003 a 2005 e o segundo às informações do programa de 2006.

		2003, 2004 e 2005	2006
Capacidades de linguagem	CA	- não faz referência	- não faz referência
	CA + CLD	- questões gramaticais, apoiadas nos programas de 1º e 2º graus, contidas no(s) texto(s) selecionado(s) e pertinentes à sua compreensão e à produção de significado . (grifo nosso)	- as questões de compreensão textual exigem familiaridade com diferentes tipos de texto e conhecimento dos recursos expressivos da língua . (grifo nosso)
	CA + CD	- não faz referência	- as questões de compreensão textual exigem familiaridade com diferentes tipos de texto e conhecimento dos recursos expressivos da língua. (grifo nosso)
	CA + CD + CLD	- não faz referência	- não faz referência
Outros conhecimentos	Leitura como decodificação	- não faz referência	- não faz referência
	Conhecimento teórico-gramatical	- não faz referência	- a prova será constituída de [...] questões de gramática baseadas nos programas de ensino fundamental e médio
	Conhecimento lexical/tradução	- não faz referência	- questões de vocabulário

Quadro 27 – Relação entre a proposta do programa e as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos pela Instituição 2

Chama a atenção o fato de o programa utilizado nos anos de 2003, 2004 e 2005 ser claramente antigos, sem reformulação há bastante tempo. A marca mais evidente disso é a utilização dos termos “1º e 2º graus”, designação que foi substituída respectivamente por “ensino fundamental” e “ensino médio” pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Apesar da modificação do texto do programa, para a prova de 2006 houve pouco acréscimo no tocante ao conteúdo. Manteve-se a informação sobre a avaliação de conhecimentos gramaticais pertinentes à compreensão dos textos, mas também se descreveu a exigência desses conhecimentos a partir dos programas do ensino fundamental e do ensino médio. Outra proposta do programa de 2006 foi a de não privilegiar nenhuma área específica de conhecimento.

4.7.3 Análise do Programa de Língua Estrangeira da Instituição 3

O programa dessa instituição também sofreu mudança entre 2003 e 2006. Em 2003 e em 2004 a instituição divulgou um programa e nos dois anos subsequentes outro. O texto de ambos apresenta informações bastante sucintas, ainda que se note uma diferença significativa entre os conteúdos dos dois programas.

<p>PROGRAMA PARA A PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA</p> <p><i>(Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano)</i></p> <p>O candidato deverá demonstrar capacidade de decodificar e interpretar textos autênticos, em linguagem padrão atual, estilo formal, de nível léxico-gramatical médio, a nível cultural de escola de 2º grau. A decodificação e interpretação serão medidas através de questões que poderão envolver: perguntas e respostas; transformações estruturais; tradução de vocábulos, locução e períodos; elucidação através de sinônimos, antônimos e definições; paráfrases; resumos sucintos; preenchimento de lacunas.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Este documento é válido apenas como informação, não produzindo efeitos legais.</p> <hr/>

Quadro 28 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 3 (2003 e 2004)

<p>PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA</p> <p><i>(Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano)</i></p> <p>A prova de Língua Estrangeira Moderna tem por objetivo avaliar a capacidade do candidato de compreender textos em língua estrangeira, que apresentem nível de complexidade lingüística e cultural compatível com o ensino médio.</p> <p>As questões deverão verificar até que ponto o candidato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica idéias principais e idéias específicas do texto; - Estabelece relações entre diferentes partes do texto; - Estabelece relações entre texto e contexto; - Identifica diferentes pontos de vista apresentados no texto. <p>Os textos utilizados poderão ser jornalísticos, publicitários, de divulgação científica ou literários. O conhecimento gramatical será avaliado em nível funcional, ou seja, como elemento necessário para a compreensão dos textos.</p>
--

Quadro 29 – Programa de Língua Estrangeira da Instituição 3 (2005 e 2006)

No quadro seguinte, encontram-se as informações devidamente classificadas, diferenciando os programas de 2003 e de 2004 dos programas de 2005 e de 2006.

		2003 e 2004	2005 e 2006
Capacidades de linguagem	CA	- resumos sucintos	- identificar idéias principais e idéias específicas do texto - estabelecer relações entre diferentes partes do texto - estabelecer relações entre texto e contexto
	CA + CLD	- não faz referência	- “os elementos gramaticais serão avaliados em nível funcional, ou seja, como elemento necessário para a compreensão dos textos” - identificar diferentes pontos de vista apresentados no texto (questão das vozes)
	CA + CD	- não faz referência	- não faz referência
	CA + CD + CLD	- não faz referência	- não faz referência
Outros conhecimentos	Leitura como decodificação	- capacidade de decodificar e interpretar textos autênticos	- não faz referência
	Conhecimento teórico- gramatical	- transformações de estruturas; preenchimento de lacunas	- não faz referência
	Conhecimento lexical/tradução	- conhecimento de sinônimos, antônimos e definições; paráfrases; preenchimento de lacunas - tradução de vocábulos, locução e períodos	- não faz referência

Quadro 30 – Relação entre a proposta do programa e as capacidades de linguagem e os outros conhecimentos exigidos pela Instituição 3

Entre os programas das três instituições analisadas, o programa de 2003 e de 2004 da Instituição 3 foi o que mais apresentou disparidade entre as informações do programa e o tipo de prova elaborada. Da mesma forma que ocorreu com os programas da Instituição 2 (2003 a 2005), nota-se claramente que o programa da Instituição 3 de 2003 e de 2004 não foi reformulado, pois também usou o termo “2º grau” para designar “ensino médio”. O programa leva o leitor a entender que prioriza a leitura como decodificação e a metalinguagem. Certamente, entre 2003 e 2004 não foi um documento orientador coerente.

Reformulado para o vestibular de 2005 e mantido em 2006, o programa pareceu adequar-se mais àquilo que de fato exigiu nas provas. Apresentou um texto muito mais específico, expondo mais coerentemente o que as questões exigirão dos candidatos. Além disso, o programa indica que utilizará uma diversidade de gêneros textuais e que a gramática, quando avaliada, será em função da compreensão do texto.

Comparando os programas das três instituições dentro da propostas teórica desta pesquisa, pode-se afirmar que o programa da Instituição 1 é o melhor dentre os três. Preocupa-se em explicitar a suposta concepção de linguagem que utilizará para elaborar a prova de Língua Estrangeira e para isso utiliza um documento oficial de orientação curricular: os PCNEM. Possivelmente a escolha do texto dos PCNEM, permitiu que o programa indicasse uma maior exigência de capacidade de linguagem em detrimento de outros conhecimentos. Com relação à coerência entre programa e provas analisadas, percebe-se que o texto não está muito adequado aos dados obtidos. O Quadro 23 mostra que o programa prioriza questões que envolvam e avaliem as capacidades de linguagem, todavia observou-se que essa é a instituição que menos exige as capacidades em suas provas. Os dados indicaram que essa foi a instituição que mais elaborou questões que aferiam a leitura como decodificação sem a utilização das capacidades de linguagem (42,5% das questões analisadas; vide Gráfico 1).

Com relação à Instituição 2, já foi comentado que o texto do programa de 2003 a 2005, evidentemente, não passou por alterações. O programa propôs uma avaliação centrada em questões de “gramática contextualizada”, considerada dentro do grupo da CA + CLD. No programa de 2006, manteve-se a possibilidade de avaliação dos conhecimentos de gramática contextualizada ou em função da compreensão do texto. Com relação a isso, as análises das provas indicaram que, realmente, essa foi a instituição que mais avaliou a CA + CLD (36,84%; vide Quadro 15). Contudo, avaliou também as outras capacidades de linguagem, algo não mencionado no programa.

Ao se compararem os dados revelados pela análise das provas da Instituição 3 e as informações de seus programas de 2003 e de 2004, evidencia-se a forte distância entre a proposta dos programas e as características das provas daqueles anos. Os dados do Gráfico 1 revelam que a prova de espanhol dessa instituição foi a que apresentou o maior número de questões de capacidade de linguagem, atingindo um índice de 76% em 2003 e de 68% em 2004. Certamente, se candidatos ou professores tomassem por base os programas desses anos para estudarem ou organizarem as suas aulas, notariam fortes diferenças entre o prescrito e o real.

Apesar de o programa da Instituição 3 ter melhorado sensivelmente após a reformulação de 2005 e de 2006, indicando que a prova exigiria mais capacidade de linguagem, os dados do Quadro 15 apontaram uma considerável exigência deste

conhecimento para a leitura dos textos. O número de questões de leitura como decodificação amplia-se bastante, prescrição não mais presente no programa de 2005 e de 2006.

Nenhum dos programas apresentou total coerência com a os dados obtidos por meio da análise, seja porque informavam que as provas exigiriam mais capacidade de linguagem e isso não se concretizou, seja porque o programa indicava a preferência pelo grupo de outros conhecimentos exigidos, mas as provas acabaram exigindo mais a utilização das capacidades de linguagem.

Outro aspecto que chama a atenção é que os programas dos três vestibulares propõem-se a avaliar de acordo com “o conhecimento proporcionado pelo ensino médio” (programa da Instituição 1), baseados “nos programas dos ensinos fundamentais e médio” (programa da Instituição 2) e com “um nível de complexidade lingüística e cultural compatível com o ensino médio” (programa da Instituição 3). Compreendendo que o vestibular é um processo avaliativo que marca a passagem do aluno de ensino médio para o ensino superior, é natural que os programas proponham-se a avaliar os conhecimentos prévios do candidato. Entretanto, em um estado como o Paraná que ainda não oferece acesso ao estudo da língua espanhola no ensino médio – salvo algumas escolas de ensino médio particulares – não é fácil pensar ou definir o que viriam a ser esses conhecimentos **prévios** compatíveis com esse nível de ensino. Há dois possíveis caminhos: (1) as instituições consideram que os conhecimentos proporcionados no ensino médio são aqueles sugeridos pelos documentos de orientação nacional (PCN, PCNEM e, mais recentemente, as Orientações Curriculares para o ensino médio⁶⁶) e por isso algumas instituições até os mencionam nos programas; (2) as instituições elaboram provas de acordo com o que elas pressupõem que sejam os conhecimentos compatíveis.

Parte da primeira hipótese pode ser confirmada ao considerar-se que, quando as provas avaliam a leitura sob o foco das capacidades de linguagem, elas o fazem dentro de uma concepção sócio-interacionista (discursiva) de linguagem. Contudo, já entrando no âmbito da segunda hipótese, como as provas não avaliam a leitura apenas sob essa perspectiva, as instituições acabam indicando que os conhecimentos em língua espanhola, supostamente desenvolvidos no ensino médio, também podem ser demonstrados por meio de leituras superficiais (leitura como decodificação) ou por meio de conhecimentos metalingüísticos (conhecimentos teórico-gramaticais, conhecimentos lexicais e tradução)

⁶⁶ As *Orientações Curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006) contêm um capítulo específico para o ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Por último, retoma-se o que foi levantado no início desta pesquisa sobre as possíveis influências do vestibular acerca dos contextos de ensino. Se no Paraná não existe um contexto regular de ensino da língua espanhola (ensino fundamental e médio), porém existem provas de ingresso às universidades cuja função é avaliar esse conhecimento por meio da leitura, não é difícil supor que essas avaliações sirvam de parâmetro para diversos segmentos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR (entre 2003 e 2006), levantaram-se vários aspectos que permitem compreender o perfil dessas avaliações à luz dos pressupostos teóricos do ISD e da conceituação das capacidades de linguagem. Além desse objetivo maior, a pesquisa possibilitou várias outras reflexões e questionamentos – alguns ainda não respondidos – que serão expostos ao longo desta conclusão.

As primeiras características que as análises permitiram observar é que, embora todos os vestibulares afirmem os conhecimentos de língua espanhola por meio da leitura, não há uma homogeneidade nem na avaliação dos tipos de conhecimentos e nem no tipo de leitor que as instituições exigem. Todas as instituições apresentaram uma mescla de exigências, ora desejando um leitor capaz de mobilizar as suas capacidades de linguagem – principalmente a sua capacidade de ação –, ora elaborando questões que requisitaram um leitor decodificador de informações – leitor apenas de informações explícitas encontradas na superfície textual.

Além disso, algumas instituições – principalmente a Instituição 2 – utilizam os textos para avaliar os conhecimentos lexicais de forma descontextualizada ou solicitando a tradução de partes do texto. Ainda com relação à Instituição 2 – retomando as palavras de Lajolo (1982) –, em certos momentos as provas de espanhol utilizam os textos como um pretexto para se avaliar os conhecimentos teórico-normativos de forma descontextualizada. Conforme defendido nesta pesquisa, não há problema em se mensurarem os conhecimentos lingüísticos, visto que inegavelmente sem o seu domínio não se pode produzir verbalmente nenhum texto. Contudo, defende-se a avaliação desse tipo de conhecimento dentro de um contexto e que leve a uma melhor compreensão do texto.

Outro fato evidenciado pelas análises é que, embora todas as instituições elaborem (em diferentes proporções) questões que exijam capacidade de linguagem, todas apresentaram dificuldades em elaborar questões que fizessem com que o candidato mobilizasse a sua capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade lingüístico-discursiva de forma engrenada. A possibilidade de elaboração de questões que exijam o uso da engrenagem completa existe, uma vez que as três instituições apresentaram – ainda que em número muito pequeno – questões deste tipo. Entretanto, os dados revelaram que pode haver

uma certa incompatibilidade entre a elaboração de avaliações de múltipla escolha e somatória que consigam avaliar a leitura por meio do uso das três capacidades (CA + CD + CLD).

Além da engrenagem, notou-se que as instituições praticamente não exploraram a capacidade discursiva dos candidatos, ou seja, não avaliaram a capacidade de reconhecimento e valorização dos significados que são impressos aos gêneros textuais por meio de sua infraestrutura textual. De certa forma, muitas vezes não se mensurou o potencial comunicativo que pode estar por trás da organização dos tipos de discursos ou na escolha da organização dos conteúdos.

Com relação à seleção dos textos que compuseram as provas de espanhol, cabe lembrar que a pesquisa para tal fim foi realizada – na maioria das vezes – via internet, possibilitando acesso a muitos veículos de informação. Entretanto, uma característica comum a todas as instituições, com uma certa variação na Instituição 2, diz respeito à seleção privilegiada de textos produzidos na Espanha. Considerando que essa escolha também faça parte de uma prática de linguagem e que o uso da linguagem é uma prática social, a preferência por um grande número de textos produzidos na Espanha indica uma tendência a considerar a supremacia da voz espanhola em detrimento da voz de outros países hispanofalantes, perpetuando – por meio da linguagem / escolha de textos – uma história iniciada há mais de 500 anos. Além disso, poucas vezes identificaram-se textos produzidos em outros países, porém quando isso ocorreu coincidentemente esses textos pertenciam a países com certo destaque na América hispano-falante (Argentina, Chile ou México, por exemplo).

Quanto à variedade de suportes, o fato de se consultarem suportes virtuais é algo justificável, já que a internet é um meio de busca amplo, democrático e uma forma de acesso ao mundo todo. A escolha predominante de revistas e jornais restringe à utilização de textos da esfera jornalística, o que leva à compreensão de que os vestibulares privilegiam um futuro aluno sempre conectado com as informações e os fatos mais atuais. Mesmo considerando esse fato algo muito positivo, retoma-se um ponto sobre esse aspecto: a baixa seleção de textos mais relacionados à esfera da divulgação científica. Os alunos que ingressam em qualquer universidade, obrigatoriamente, tornam-se leitores de textos pertencentes a esta esfera. A parca presença desses gêneros nas provas de espanhol pode indicar que as instituições julgam que avaliar a capacidade de leitura por meio deles é algo distante da realidade de conhecimentos do aluno de ensino médio. Também pode ter relação

com uma certa dificuldade em selecionar textos de divulgação científica de outras áreas do conhecimento científico não pertencente às Letras.

Ainda dentro do que é possível observar da relação *gênero de texto – esfera de atividade – suporte*, parece que a seleção de textos que apresentam determinados aspectos tipológicos não é equilibrada. Além desse desequilíbrio, já se mencionou que há uma relação entre a seleção de gêneros da ordem do *narrar* e do *argumentar* e a elaboração de questões com um maior índice de capacidades de linguagem. Este é um ponto levantado na pesquisa que deixa algumas indagações. Para respondê-las seria necessário um estudo mais específico das características de cada um dos aspectos tipológicos, a variedade possível de gêneros disponíveis em cada tipologia, o estudo da estrutura específica de cada gênero e as características específicas que envolvem as capacidades de linguagem em cada um dos cinco aspectos tipológicos. Basicamente, seria necessário iniciar uma pesquisa paralela a esta, opção considerada inviável devido ao desvio de foco relativo ao tema deste trabalho. De qualquer maneira, as análises permitiram verificar que existe uma relação de desequilíbrio que ainda pode se tornar objeto de estudo de uma outra pesquisa.

Com relação aos programas – documentos prescritivos que servem de elo de informação entre instituição e sociedade –, observou-se que as instituições poderiam ser mais cuidadosas com as informações que disponibilizam. Os problemas identificados vão desde programas desatualizados a programas que não condizem com a realidade da prova. Retomando o fato de que as instituições afirmam avaliar os conhecimentos em língua estrangeira de modo compatível com um nível de ensino ainda não concretizado no Paraná – conhecimentos desenvolvidos no ensino médio –, uma das bases de referência sobre os conteúdos que devem ser estudados e a forma como eles serão avaliados constam nesse texto prescritivo. Supostamente as instituições expõem, em seus programas, a concepção de linguagem para a elaboração das provas de línguas. Diante da disparidade observada nos programas das três instituições, é possível afirmar que esse lapso entre conteúdo prescrito e conteúdo realmente avaliado indica um descompasso entre a concepção de linguagem proposta como a ideal e aquela demonstrada pelas provas. Deste modo, houve instituições – como, por exemplo, a Instituição 3 – que se propunham a avaliar os conhecimentos de espanhol dentro de uma leitura como decodificação ou pressupondo vários conhecimentos teórico-normativos (programas de 2003/2004, principalmente), mas acabaram exigindo um candidato capaz de mobilizar altos índices de capacidade de linguagem. O contrário também

ocorreu, indicando uma idealização de concepção de leitura dentro do sócio-interacionismo – caso do programa da Instituição 1, no entanto prevalecendo a leitura como decodificação.

Quanto a afirmação de que as Instituições 3 e 2 foram as melhores, respectivamente, visto que apresentaram o maior índice de capacidades de linguagem avaliadas, requer atenção. Os resultados desta pesquisa indicam que esse é um fato constatado quantitativamente. Entretanto, um outro aspecto passível de investigações posteriores relaciona-se ao fato de que foi possível observar que a variação de estilo de provas (*somatória e múltipla escolha*) afetou significativamente as porcentagens de conhecimentos exigidos dos candidatos. Somente a Instituição 1 manteve o mesmo estilo de prova (múltipla escolha) nos quatro anos analisados e foi a que obteve o menor índice de avaliação das capacidades de linguagem. A porcentagem de questões de leitura como decodificação e de questões mistas – consideradas uma tentativa de elaboração de questões avaliadoras das capacidades de linguagem – foi bastante alta. Coincidentemente, quando as provas de espanhol das Instituições 2 e 3 deixaram de ser de somatória e passaram a ser de múltipla escolha, em 2006 e 2005 respectivamente, o índice de exigência de capacidades de linguagem sofreu uma grande queda, abrindo espaço para a decodificação e as questões mistas. Somente uma análise de mais 2 ou 3 anos com um único estilo de prova pode comprovar se as Instituições 2 e 3 estão em fase de adaptação às mudanças ou se existe uma relação entre o estilo de prova e exigências de capacidades.

Diante de tudo o que foi levantado, imagina-se que uma prova de espanhol que contemplasse as características de avaliação de leitura sugeridas ao longo deste trabalho e, em boa parte, compartilhada pela concepção teórica subjacente aos PCN, aos PCNEM e, mais recentemente, às Orientações Curriculares para o ensino médio, deveria considerar os seguintes aspectos: (1) continuar mantendo uma rica variedade de gêneros textuais, mas diversificando os aspectos tipológicos predominantes e as esferas de atividade (talvez com uma ênfase maior aos textos de divulgação científica); (2) escolher textos de diversos países hispanofalantes, possibilitando a interpretação de outros pontos de vista e outras formas de posicionamento perante os fatos históricos e sociais; (3) continuar avaliando os vários aspectos da capacidade de ação; (4) explorar sempre a linguagem dentro de seu contexto de uso, ou seja, organizar a questão de modo a fazer o candidato mobilizar a sua capacidade lingüístico-discursiva; (5) explorar mais as características da infraestrutura textual de cada gênero selecionado, levando à mobilização da capacidade discursiva; e (6) tentar unificar,

sempre que possível, as três capacidades de linguagem em uma única questão, de modo a possibilitar a avaliação da leitura a partir do uso da engrenagem completa (CA + CD + CLD).

Uma prova de espanhol que considerasse todos esses pontos exigiria um futuro aluno universitário não apenas conhecedor do idioma (sistema lingüístico), mas um leitor capaz de interagir com o texto consciente de que este é fruto de um contexto sócio-histórico e das representações humanas no mundo. Corroborando as propostas do *Decálogo para Ensinar a Ler* (CRISTOVÃO, 2001), os conhecimentos de espanhol seriam revelados por meio da avaliação de um leitor consciente de que a sua atitude perante o texto deve ser constantemente ativa e interpretativa dos espaços implícitos que revelam muitas informações inferíveis mas não-ditas. O texto deveria ser visto como uma fonte constante de acúmulo de novas informações em constante diálogo com os conhecimentos de mundo do leitor, sempre um co-produtor de novos sentidos.

Por fim, ainda que esta pesquisa tenha se centrado na análise de um instrumento de avaliação, as características específicas dos vestibulares analisados levaram a diversas reflexões sobre o processo de leitura. Deste modo, almeja-se que, de alguma maneira, as discussões realizadas ofereçam alguma contribuição para os professores de LE e, mais especificamente, para os professores de E/LE no que se refere ao ensino da leitura. Além disso, mesmo que as instituições analisadas não necessariamente compartilhem das concepções teórica e de linguagem assumidas nesta pesquisa, espera-se que os aspectos levantados e discutidos possam contribuir de forma positiva e construtiva sobre a forma de avaliar os conhecimentos de espanhol em seus vestibulares.

REFERÊNCIAS

ABUD, M. J. M.; SILVA, M. L. R. Em busca de uma prática de avaliação no ensino de leitura. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Org.) **Formação do Profissional Docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté: Cabral Editora: Livraria Universitária, 2006.

A HISTÓRIA DO VESTIBULAR. Disponível em <<http://www.vestibular1.com.br/novidades/nov42.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2006.

ACQUARONI MUÑOZ, R. Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. In: LOBATO et al. **Carabela: la comprensión lectora en el aula de E/LE**. Madrid: SGEL, 2000. p. 46-63.

ALVES, A-N. M.; ALVES, A. M. **Mucho: espanhol para brasileiros**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARGÜELLES, I. La lectura em L2 ¿un medio o un fin? **Frecuencia – L**, Madrid, n. 8, p. 34-37, 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: União da Vitória: Kaygangue, 2005. cap. 5, p. 95-122.

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **Delta**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.

BORDÓN, T. **La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos**. Madrid: Arco/Libros – Muralla, 2000.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, Editora da Unicamp, 1997. p. 91-103.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: face discursiva da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: _____. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2. p. 17-30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua Estrangeira Moderna. Brasília, 1999. p. 146-153.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras. Conhecimento de Espanhol. Brasília, 2006. p. 87-164.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2003.

_____. Os gêneros de textos e os tipo de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** São Paulo, Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de aluno de 3º grau. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

CHAGAS, R. V. C. Evolução do Ensino das Línguas no Brasil. In: _____. **Didática Especial de línguas Modernas.** 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1967.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

_____. O caráter persuasivo da aula de leitura. **Trabalho em Lingüística Aplicada,** Campinas, n. 24, p. 65-78, jul./dez. 1994.

CRISTOVÃO, V. L. L. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. **Trabalho em Lingüística Aplicada,** Campinas, n. 34, p. 39-51, jul./dez. 1999.

_____. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____ et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v. 9, p. 41-76, n. 1, jan./jun. 2006.

DAGHLIAN, C.; FREIRE, M. M.; TELLES, J. A. **A língua inglesa no vestibular da Unesp:** uma interpretação qualitativa das provas de inglês de 1981 a 2000. São Paulo: Vunesp, 2001.

DAHER, M. C. F. G.; AGUIAR, T. B.; QUITETE, V. S. ¿Enseñanza de la lectura? Un estudio en las escuelas públicas de la Municipalidad de Rio de Janeiro. In: CONGRESO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL, 9., 2001, Fortaleza. **Actas...** Brasilia: Consejería de Educación: Embaixada da Espanha, 2001. p. 83-92. 1CDROM

DIAS 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.

DÍAZ BARRIGA, A. A avaliação no contexto escolar. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. p. 51-82.

DOLZ, J. Ecrire pour lire, **Gymnasium Helveticum**, Zürich (Suisse), n.1, p. 7-12, 1996.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap. 4, p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, oct./dec. 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressões em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap. 2, p. 41-70.

_____. Les capacités orales de apprenants. In: _____. (Org.) **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: EFS éditeur, 1998. cap. 3, p. 75-89.

DURÃO, A. B. A. B. ¿Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Brasília, n. 12, p. 13-28, 2002.

_____. ¿Leer es comprender! Una reflexión en torno a la comprensión lectora en el aula de E/LE. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES DE ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 12., 2004, São Paulo. **Actas...** São Paulo: Consejería de Educación:y Ciencia: Embajada de España en Brasil, 2004. p. 48-70.

_____. Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil. In: CONGRESO DE FIAPE, 1., 2005, España, Toledo. **Actas...** Toledo: v. 1, p. 1-13.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 8., 2000, São Paulo. **Actas...** São Paulo: 2000, p. 273-295.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura e criticidade em língua estrangeira. In: _____.; MARTINS, E. S.; MORAES FILHO, W. B; TRAVAGLIA, L. C. **Lingua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 11-31.

GARCÍA MADRUGA, J. A. La naturaleza estratégica de la comprensión lectora. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES DE ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 12., 2004, São Paulo. **Actas...** São Paulo: Consejería de Educación:y Ciencia: Embajada de España en Brasil, 2004. p. 13-28.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para vestibular. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 34, jul.-dez. 1999, p. 21-37.

GIORGI, M. C. Espanhol como língua estrangeira: a noção de intertextualidade. In: CONGRESSO DE BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 3., 2004, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Maria%20Cristina%20Giorgi.doc>. Acesso em: 10 nov. 2006.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. cap. 5, p. 61-70.

GUBERMAN, M. **El español en Brasil. Las políticas educacionales y la industria editorial**. Centro Virtual Cervantes, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/guberman_m.htm>. Acesso em: 10 nov. 2006.

HERNÁNDEZ, F. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho. In: _____. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. IV, p. 93-101.

IMEDIO, G. Función y revaloración de la lectura en la clase de E/LE. **Frecuencia – L**, Madrid, n. 6, p. 25-29, 1997.

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Brasília, n. 15, p. 27-46, 2005.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. O Estatuto Disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso: um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de estudios hispánicos**. Brasília, n. 9, p. 11-19, 1999.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **PCN e apostilas de espanhol pré-vestibular: a busca de um caminho comum**. 2004. 57 p. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2004. (inédito)

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES- ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidade de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____ (Org) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral: Editora e Livraria Universitária, 2002.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 11, p. 237-259.

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 10, p. 137-147, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. 2003. Disponível em <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GESuporte.doc>>. Acesso em: 15 set. 2006.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: União da Vitória: Kaygangue, 2005a. cap. 1, p. 17-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. cap. 1, p. 19-36.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

MAYOR, J. Estrategias de comprensión lectora. In: LOBATO et al. **Carabela: la comprensión lectora en el aula de E/LE**. Madrid: SGEL, 2000. p. 5-23.

MIÑANO LÓPEZ, J. Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. In: LOBATO et al. **Carabela: la comprensión lectora en el aula de E/LE**. Madrid: SGEL, 2000. p. 25-43.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. cap. 1, p. 14-34.

_____. **La enseñanza-aprendizaje del español en Brasil**. Centro Virtual Cervantes, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/guberman_m.htm>. Acesso em: 10 nov. 2006.

MORILLO CABALLERO, M. **Datos y cifras: Informe sobre la enseñanza del español en Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/br/dcintro.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2006.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: União da Vitória: Kaygangue, 2005. cap. 8, p. 179-202.

_____. (Org.) *Leitura em língua estrangeira na escola*. Santa Maria: UFSM, 1998.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTO, V. H. (org). **Estados de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 47-59.

OTONI, P. Leitura em língua estrangeira: legibilidade e avaliação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 13, jul./dez., p. 263-275, 1988.

PASQUIER, A., DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n.2, 1996. p.31-41.

PERFEITO, A. M. Leitura: êxitos e insucessos. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 5, dez., p. 227-244, 2002.

PICANÇO, D. C. L. **História e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. A incidência de Pré-Vestibulares Populares: o caso do PRÉUnB. **Revista de Educação Pública Online**, Cuiabá, v. 9, n. 17, art. 3, jan.- jun. 2000. Disponível em <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htm>. Acesso em: 29 jul. 2006.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise sobre o presente e caminhos para o futuro. 2006. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: União da Vitória: Kaygangue, 2005. cap. 6, p. 123-158.

ROLA, A. P. C. O uso da leitura em aulas de espanhol como língua ltrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, n. 2, v. 9, jul.-dez., p. 57-77, 2006.

ROMANOS, H; CARVALHO, J. P. **Expansi3n**: espa3ol en Brasil. S3o Paulo: FTD, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avalia33o no ensino/aprendizagem de l3nguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 43, v. 2, jul.-dez., p. 287-226, 2004.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 34, jul.-dez. 1999, p. 7-20.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap. 1, p. 21-40.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap. 3, p. 71-91.

TAGLIEBER, L. K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 237-257.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Provas de espanhol**. Disponível em <<http://www.cops.uel.br/vestibular/index.php?content=anteriores/provas.php>>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Provas de espanhol**. Disponível em <<http://www.uem.br/redirect.php?to=www.cvu.uem.br>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Provas de espanhol**. <<http://www.nc.ufpr.br/>>

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. Prova do ENEM: o impacto de um gênero textual no ensino médio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., 2005, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Disc Press, 2005. 1CDROM.

ANEXOS

ESPAÑHOL

Leia o texto abaixo e responda às questões 21, 22 e 23.

La trama del bioterrorismo estalla en EEUU

Un científico vinculado a la CIA y al Pentágono, principal sospechoso de los atentados con ántrax

Nueve meses después de que comenzara la investigación de los atentados con ántrax en EEUU no se ha identificado ningún sospechoso. Los estadounidenses se preguntan si es ineficacia por parte del FBI o existe una conspiración de silencio. Esta segunda hipótesis ha sido defendida por científicos y medios de comunicación, que denuncian una trama de encubrimiento al más alto nivel por temor a que el bioterrorista pueda revelar programas secretos de guerra bacteriológica si es capturado. Las voces acusadoras apuntan a Steven Hatfill, un científico estadounidense ligado a la CIA y al Pentágono, cuya enigmática trayectoria comienza en los años setenta al servicio tanto del Ejército de EEUU como del régimen racista de la antigua Rodesia (actual Zimbabue). Actualmente trabaja en misiones especiales del Gobierno norteamericano en Asia. Y luego está la pieza del rompecabezas que desde el principio ha intrigado a los investigadores: la misteriosa dirección en el remite de las cartas a los senadores demócratas Tom Dashle y Patrick Leahy y al periodista de la NBC Tom Brokaw: Greendale School. Hace dos semanas la cadena de televisión ABC News encontró una respuesta: el colegio junto a la residencia de Hatfill en Zimbabue se llamaba Greendale School.

Su presente sigue siendo enigmático. Aparentemente continúa trabajando en misiones especiales del Gobierno en Asia Central, a pesar de la nube de sospecha que le rodea a raíz de que en octubre le denunciaron sus colegas como posible autor de los atentados y de que días atrás hayan salido a la luz otras inquietantes coincidencias, como el estudio que patrocinó hace dos años sobre el impacto de un ataque de ántrax por correo, que parece un guiño de lo ocurrido. El rastro de pistas lleva desde la antigua Rodesia hasta Florida, el Estado donde se detectó el primer ataque con ántrax en la empresa de publicaciones American Media, a pocos kilómetros de donde viven los padres de Hatfill y donde él había alquilado un almacén. (Los demás casos fueron en Washington y Nueva York, siempre dirigidos contra políticos y medios de comunicación, aunque infectaron a empleados de las oficinas de reparto de correo).

El columnista del diario *The New York Times* Nicholas Kristof escribía la semana pasada: "Si el señor Z (refiriéndose a Hatfill) fuera árabe, ya estaría en la cárcel, pero es un americano de pura cepa muy próximo al Departamento de Defensa, la CIA y al programa de biodefensa". Además del *Times*, la lista de medios que ha retado al FBI a que investigue seriamente a Hatfill incluye el *Baltimore Sun*, *The American Prospect*, *Dallas Morning News* y la cadena ABC, así como la Federación de Científicos Americanos, una institución respaldada por más de medio centenar de premios Nobel. La respuesta del FBI ha sido calificar a Hatfill como una "persona interesante".

(Adaptado de: *El País*, 07 jul. 2002.)

21 - De acordo com o texto:

- Há indícios de que o principal suspeito dos atentados com antraz nos EUA seja um cientista do Zimbábue que, no passado, realizou missões especiais na CIA e no Exército norte-americano.
- Os atentados com antraz nos EUA fazem parte de uma trama bioterrorista encabeçada por um grupo de cientistas estrangeiros, ex-colaboradores do FBI e da CIA.
- Os programas secretos de guerra bacteriológica realizados nos EUA patrocinaram estudos que amenizaram o impacto do ataque com antraz pelos correios, ocorrido no país.
- Há indícios de que um cientista norte-americano, com expressiva atuação junto à CIA e ao Pentágono, seja o responsável pelos atentados com antraz nos EUA.
- Segundo a comunidade científica e os meios de comunicação norte-americanos, a autoria dos atentados com antraz nos EUA continua sem definição, por conta da ineficácia do FBI.

22 - De acordo com o texto, é correto afirmar:

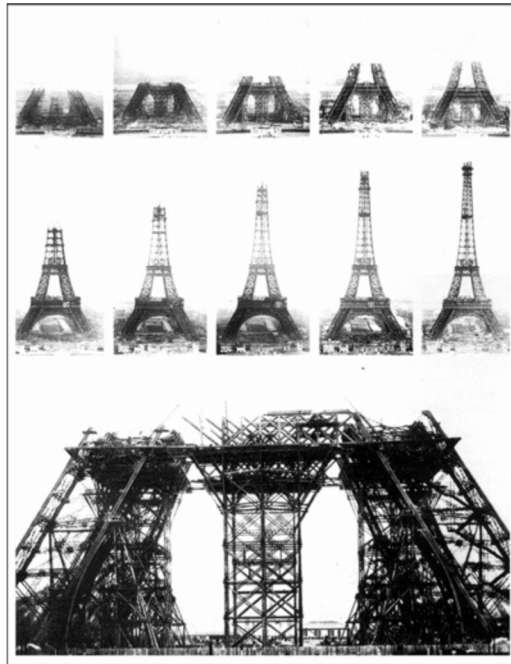
- Os democratas Tom Dashle e Patrick Leahy desvendaram o mistério sobre o endereço do remetente das cartas contaminadas, Greendale School, onde estudaram com o autor dos atentados.
- Existe uma conspiração entre os membros da comunidade científica norte-americana no sentido de camuflar os indícios que levam à suspeita de Steven Hatfill como responsável pelos atentados com antraz nos EUA.
- Por conta das investigações do FBI, o principal suspeito dos atentados com antraz nos EUA foi desvinculado da CIA e das missões especiais do Governo norte-americano.
- O FBI definiu uma lista dos principais meios de comunicação (imprensa e televisiva) suspeitos de envolvimento com o autor dos atentados com antraz nos EUA.
- A possível resposta para o enigma de uma das principais pistas que levam ao suspeito dos atentados com antraz nos EUA, o endereço do remetente das cartas contaminadas, foi encontrada pela rede de televisão norte-americana ABC News.

23 - De acordo com o texto, é correto afirmar:

- Apesar das cobranças para que fosse feita uma séria investigação sobre Hatfill, a resposta do FBI foi qualificá-lo como uma "pessoa interessante".
- Baltimore Sun*, *The American Prospect*, *Dallas Morning News*, ABC e a Federación de Científicos Americanos são instituições respaldadas por vencedores do Prêmio Nobel, como o cientista norte-americano Hatfill.
- A Federación de Científicos Americanos discorda da investigação proposta pelos meios de comunicação, pois a qualificação de Hatfill como uma "pessoa interessante" não corresponde ao perfil de um cientista.
- Nicholas Kristof é colaborador do senhor Z, um cientista árabe renomado.
- Com base na séria investigação sobre Hatfill feita pelo FBI, os meios de comunicação o qualificaram como uma "pessoa interessante".

A figura e o texto abaixo referem-se às questões 24, 25 e 26.

El padre de la Torre Eiffel: Gustave Eiffel



¿Qué tienen en común la Estatua de la Libertad y la Torre Eiffel? Más allá de que ambos monumentos se encuentran entre los más representativos de sus respectivos países, Estados Unidos y Francia, tanto el uno como el otro se aguantan en pie debido a las habilidades de un mismo hombre, Gustave Eiffel, gracias a la estructura y distribución de fuerzas de un pilar de puente. No en vano Eiffel había labrado su fama como arquitecto y promotor de tales construcciones (a él se deben, entre otros, el Szeget, en Hungría, y el María Pia, sobre el Duero, a la entrada de Oporto), y en ellas se inspiró cuando le llegaron sendos encargos para celebrar los centenarios de la Independencia Norteamericana y de la Revolución Francesa. Y si bien el primero fue un proyecto heredado a la muerte de Eugène Viollet-le-Duc (quien legó sólo la cabeza de la estatua), en el segundo habría de mostrarse tan original como insólito, tan polémico como, a la postre, mítico. Con un peso de 7.300 toneladas (sin contar las construcciones anexas) y un coste de casi ocho millones de francos de la época, aquella torre, de 125 metros de lado en su base cuadrada y de 300 metros de altura, tardó veintiséis meses en ser acabada. Pero no fue esa la parte más penosa de su accidentado nacimiento, pues Eiffel se había enfrentado antes a la competencia de otros 106 proyectos y, tras resultar elegido, a las críticas de una prensa y opinión pública que no veían ninguna utilidad a aquella jirafa de hierro que debía plantarse en medio del Campo de Marte (“una gigantesca y negra chimenea fabril”, fue uno de los juicios más recatados por parte del cuarto poder, mientras que un consejero de la Alcaldía de París llegó a demandar al arquitecto por el peligro que entrañaría su metálica criatura para las casas de los alrededores). Eiffel, no obstante, luchó contra viento y marea, y el 31 de marzo de 1889 pudo izar la bandera francesa a lo más alto del monumento, a tiempo para los fastos del Centenario de la Revolución y de la Exposición Universal de aquel año (precisamente, en su historial aparece también el monumental vestíbulo de entrada del Palacio de la Expo de 1878). Para entonces, él se hallaba inmerso ya en la construcción de las esclusas del canal de Panamá y en sus estudios meteorológicos y aerodinámicos. Multimillonario, responsable aún de decenas de puentes (en Indochina, Filipinas, Isla Reunión, Argelia...) y de un proyecto de túnel bajo el canal de la Mancha, su figura ha quedado para siempre asociada al perfil de la Ciudad de la Luz y a las más notables ideas de un tiempo marcado por la Revolución Industrial.

(Adaptado de: *Qué Leer*, año 7, n. 69, set. 2002.)

24 - De acordo com o texto, é correto afirmar:

- A Torre Eiffel e a Estátua da Liberdade têm em comum o responsável pela sua edificação, o arquiteto Gustave Eiffel.
- Tanto a Torre Eiffel como a Estátua da Liberdade possuem 125 metros de lado em sua base quadrada e 300 metros de altura.
- A Estátua da Liberdade foi escolhida entre outros 106 projetos pela sua utilidade. Entre esses projetos estava o da Torre Eiffel, também de autoria de Gustave Eiffel.
- A Torre Eiffel foi na verdade projetada por Eugène Viollet-le-Duc.
- A Estátua da Liberdade sofreu várias críticas por não ter a mesma utilidade que a Torre Eiffel, sua contemporânea.

25 - Segundo o texto, a construção da Torre Eiffel se prolongou por:

- Vinte e seis anos.
- Vinte anos e seis meses.
- Dois anos.
- Dois anos e seis meses.
- Dois anos e dois meses.

26 - Observe as seguintes afirmações:

- I. A Torre Eiffel não ficou pronta a tempo das comemorações da Revolução Francesa e da Exposição Universal.
- II. Eugène Viollet-le-Duc faleceu antes do término da construção da Estátua da Liberdade.
- III. A imprensa e a opinião pública questionaram a utilidade da Torre Eiffel.
- IV. Gustave Eiffel era um homem muito rico e foi responsável por projetos em várias partes do mundo.
- V. Apesar de sua luta, Gustave Eiffel não conseguiu içar a bandeira francesa no alto da Torre Eiffel na data estipulada.

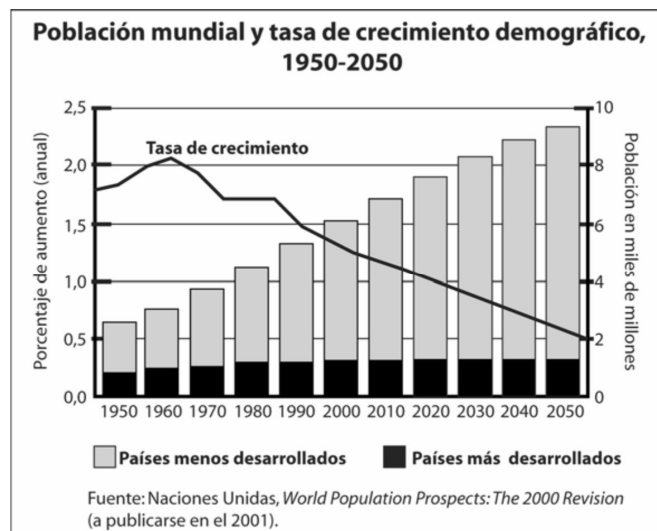
De acordo com o texto, estão corretas as afirmativas:

- a) I, III e IV.
- b) II, III e IV.
- c) II, III e V.
- d) I, II e III.
- e) II, IV e V.

O texto e o gráfico referem-se às questões 27, 28 e 29.

¿Ha terminado la “explosión demográfica”?

En recientes debates internacionales sobre política demográfica se ha dado menor importancia al crecimiento mundial de la población, aunque sigue siendo alto en muchas partes del globo. Las políticas iniciales sobre población se vieron impulsadas principalmente por temores de que el rápido aumento demográfico impediría el progreso socioeconómico. Esta inquietud surgió durante un período de crecimiento demográfico sin precedentes, que se inició en la década de 1950 en los países menos desarrollados, dando lugar a lo que comúnmente se denominó la “explosión demográfica”. En dichos países la disponibilidad de medicina moderna, la mejor nutrición y la ampliación de las redes de transporte, entre otros factores, contribuyeron a reducir rápidamente la mortalidad, mientras que los niveles de fecundidad se mantuvieron relativamente altos. Como los nacimientos superaban cada vez más las defunciones, la población de los países menos desarrollados se disparó de 1.700 millones en 1950, a 4.900 millones en el año 2000; en los países más desarrollados pasó de 800 millones a 1.200 millones en el mismo período. Si bien se espera que el total en los países más desarrollados disminuya ligeramente para el año 2050, las cifras continúan aumentando en los países menos desarrollados, y probablemente excedan los 8.000 millones para dicho año, con lo que la población mundial pasará de 6.000 millones en el año 2.000 a 9.000 millones en el 2050 (ver la figura).



(Adaptado de: *Population Bulletin*, v. 56, n. 1, mar. 2001.)

27 - Qual é o assunto do texto?

- a) A manutenção do índice de mortalidade nos países subdesenvolvidos, devido às precárias condições de vida.
- b) A previsão do número de habitantes do planeta para as próximas décadas, em vista dos diferentes ritmos de crescimento demográfico nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.
- c) A alta taxa de fecundidade nos países desenvolvidos, em comparação com a dos países subdesenvolvidos.
- d) A diminuição da população mundial até 2050, em virtude do baixo índice de fecundidade nos países subdesenvolvidos.
- e) A inexistência de medicina moderna e de melhor nutrição nos países subdesenvolvidos.

28 - Considere as condições descritas abaixo:

- I. Disponibilidade de medicina moderna.
- II. Melhoria da nutrição.
- III. Ampliação das redes de transporte.
- IV. Aumento da mortalidade.
- V. Manutenção dos altos índices de fecundidade.

De acordo com o texto, quais dessas condições existem atualmente nos países subdesenvolvidos?

- a) I, II e IV.
- b) III, IV e V.
- c) I, II, III e V.
- d) II, III e IV.
- e) II, III, IV e V.

29 - Tendo em vista as idéias contidas no texto, a explosão demográfica é um fenômeno característico dos:

- a) Países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento.
- b) Países desenvolvidos, pois possuem alta qualidade de vida.
- c) Países subdesenvolvidos, porque não existem dados demográficos confiáveis.
- d) Países subdesenvolvidos, visto que neles as condições de vida têm melhorado e a taxa de fecundidade continua alta.
- e) Países desenvolvidos que lutam para crescer ainda mais.

30 - Observe o anúncio e leia a seguir a transcrição do texto nele contido.

NIÑA PERDIDA

ILIANA TIENE 7 AÑOS, OJOS MIEL Y PELO NEGRO. FUE VISTA POR ÚLTIMA VEZ EN LA BAHÍA DE JIQUILISCO, EL SALVADOR, DONDE RECOGE CONCHAS POR LA NOCHE PARA VENDERLAS DE DÍA. PERO MAÑANA ESTARÁ AHÍ DE NUEVO. Y PASADO TAMBIÉN. ILIANA ES UNA NIÑA PERDIDA PORQUE NO TENDRÁ UNA OPORTUNIDAD. ¿SE LA PUEDES DAR TÚ?

902 402 404
APADRINA UN NIÑO

EL DESEO RECIBIR MÁS INFORMACIÓN SIN COMPROMISO

Nombre: _____
 DIRECCIÓN: _____
 LOCALIDAD: _____
 PROVINCIA: _____
 C/ INFANTIL, 35 28004 MADRID, C/ BARRIS, 10, P.º 08007 BARCELONA [788]

Ayuda en Acción
20 años disminuyendo diferencias
www.ayudainaccion.org

(Telva, n. 759, jul. 2002.)

“Iliana tiene 7 años, ojos miel y pelo negro. Fue vista por última vez en la Bahía de Jiquilisco, El Salvador, donde recoge conchas por la noche para venderlas de día. Pero mañana estará ahí de nuevo. Y pasado también. Iliana es una niña perdida porque no tendrá una oportunidad. ¿Se la puedes dar tú? 902 402 404 - Apadrina un niño.”

É correto afirmar que o anúncio trata:

- a) Da situação das crianças desaparecidas em El Salvador.
- b) Do tráfico de crianças destinadas à adoção ilegal em El Salvador.
- c) Da falta de perspectivas para o futuro de muitas crianças em El Salvador.
- d) De uma rede de pedofilia que atua em El Salvador.
- e) Do tráfico de crianças destinadas à prostituição em El Salvador.

ESPAÑOL

Leia o texto a seguir e responda às questões 21 e 22.

Pluralidad cultural y social de Iberoamérica. El papel de la educación bilingüe intercultural

La educación primaria bilingüe, tanto para niños en edad escolar como para indígenas adultos alcanzó un notable auge en la década de los años cincuenta en países como México y Perú. La mera educación bilingüe implica la existencia de dos lenguas como vehículo de enseñanza en la educación preescolar y primaria y su objetivo parece ser la adquisición del bilingüismo mediante el paulatino cultivo de una segunda lengua, utilizando ambas lenguas en el desarrollo de los programas de enseñanza. Es lo que ocurre en los centros de élite hispano-alemanes, anglo-hispanos o hispano-franceses existentes en muchos países iberoamericanos y que no supone la formación en otra cultura distinta, salvo en aquellos modos culturales que pudieran asimilarse de manera indirecta, sin ninguna intervención, al propio tiempo que se adquiere la segunda lengua, ya que es bien sabido que un idioma no es solamente un medio de comunicarse sino una forma concreta de expresar un modo de pensar y de ser.

Sin embargo, esta educación bilingüe no alcanza a ser una formación bicultural, entendiéndose por tal la capacitación en todo un conjunto de modos de vida, formas de proceder y de pensar, costumbres, gustos y comportamientos y la asimilación de una serie de valores enraizados con esta forma característica de comportarse.

Biculturalismo es otra cuestión. La educación bilingüe bicultural es aquella que pretende proporcionar una formación y una capacitación en dos culturas a través de dos lenguas, sobre la base de un absoluto respeto hacia ambas. Algunas de las experiencias y proyectos educativos llevados a cabo en los años sesenta en los países iberoamericanos bajo la denominación de “biculturales” no pasaron, sin embargo, de una mera educación bilingüe, debido sobre todo a la falta de maestros debidamente preparados.

Ocurre que en los países iberoamericanos se confunden y se tienen como sinónimos los términos “bicultural” e “intercultural”, si bien éste último se abrió camino como una nueva denominación que lograra desterrar la confusión producida por el empleo del término “bicultural” en proyectos educativos que no pasaron de ser de educación bilingüe.

No obstante, el término “intercultural” tiene también un matiz relativo a la democratización de la educación, ya que los proyectos iniciados bajo esta denominación intentan “anular la discriminación lingüístico-cultural producida por la colonización, propugnando una articulación pluralista de las diferentes etnias”. El término “intercultural”, por otra parte, es más ajustado a la realidad de los países iberoamericanos ya que con esta expresión se espera respetar más el pluralismo cultural de muchos de ellos.

(Adaptado. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/oivirt/rie04a05.htm>
Acesso em 10/11/2003.)

21- De acordo com o texto:

- Na educação bilingüe, o aluno é formado na segunda cultura ao mesmo tempo que adquire uma segunda língua.
- Os alunos da educação bilingüe só recebem uma capacitação específica na segunda cultura, desvinculada da formação lingüística.
- Os termos *bicultural* e *bilingüe* são sinônimos e caracterizam adequadamente a maioria dos projetos educativos desenvolvidos nos países ibero-americanos.
- A noção de biculturalismo implica em capacitação e formação em segunda língua e cultura.
- Com a educação bilingüe intercultural pretende-se eliminar a diferença lingüística existente entre várias etnias indígenas.

22- Observe as afirmações a seguir.

- A educação bilingüe bicultural se propõe a anular a relação discriminatória imposta pelos colonizadores aos nativos americanos.
- Na experiência ibero-americana houve projetos de educação meramente bilingüe que se denominavam projetos de educação bicultural.
- Teoricamente, não há diferença entre educação bi-lingüe e educação bilingüe bicultural, pois aprender uma língua supõe conhecer também o modo de pensar e de ser do outro.
- A educação bilingüe bicultural entende que a cultura é um complemento à capacitação lingüística.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- I e II.
- I e III.
- II e IV.
- II, III, IV.
- I, III e IV.

Leia o texto a seguir e responda às questões 23 a 26.

Abrir las ventanas

Cuando llego a la habitación de un hotel, en cualquier lugar del mundo, me sorprende con reiterada frecuencia el hecho de encontrarla a oscuras. En vez de abrir las cortinas cerradas, mi acompañante enciende las luces y, con un indisimulable aire de satisfacción, deposita en mis manos el control remoto del televisor. Mediante esa ceremonia parece querer introducirme al mundo, incorporarme a la realidad. No pocas veces, al quedarme solo y abrir de par en par las ventanas clausuradas, me sorprende con la sobrecogedora belleza de un paisaje natural o edificado por el hombre. Esa experiencia es una metáfora de la tendencia actual a ignorar la realidad *real*, privilegiando la que muestran los televisores. Es que vivimos atemorizados por la posibilidad de quedar aislados, de no compartir el mundo común, que parece circunscripto al que reflejan las pantallas. El joven autor estadounidense Jonathan Franzen, en su reciente libro de ensayos *Cómo estar solo*, señala el peligro de marginación que acecha a quien se niega a participar en los que denomina “rituales de la cultura de masas”, como ver televisión o leer revistas de la actualidad. Dice Franzen: “Sin embargo, hay que estar solo. Muchas veces apago la televisión porque, paradójicamente, en lugar de incorporarme, me hace sentir solo. En cambio, si leo un buen libro me siento acompañado, cerca de otra gente que siente y que ve el mundo de manera parecida a mí”. El hecho de que la literatura esté amenazada por la cultura de masas, lo lleva a plantearse si verdaderamente nuestra vida es, en realidad, nuestra. Sostiene que de lo que se trata es de ser individuos con una identidad y con una historia propia, personal y no producida desde fuera. De allí que, dice, la literatura desempeñe como una función primordial en el conjunto cada vez más restringido de opciones de las que disponemos para construirnos como personas. Nos permite intentar no ser masa, sino individuos poseedores de una historia verdadera, auténtica, decidida por nosotros mismos. Es que mediante la reflexión, el contacto directo con otras realidades humanas y del mundo, es posible resistirse a la manipulación por parte de sistemas basados en el estímulo de la pasividad –que en general sólo se interrumpe para poder consumir- y que adormecen la capacidad de juicio, adocenán el gusto e intentan homogeneizar las ideas. La espontaneidad, la capacidad de comprender a los demás, de profundizar razones mediante el diálogo, pueden terminar por convertirse en lujos aristocráticos en una sociedad burocratizada que avanza hacia un modelo que preserva el diálogo para pocos, reservando para el resto sólo un voraz consumo de entretenimiento. Por eso, deberíamos intentar mirar más a nuestro alrededor, intercambiar ideas con quienes nos rodean. De lo que se trata, en suma, es de abrir las ventanas.

(Adaptado. ETCHEVERRY, Guillermo Jaim. *La nación revista*, p. 66, 09 mar. 2003.)

23- É correto afirmar que o texto trata:

- Do enriquecimento cultural proporcionado pelos programas de televisão.
- Da falta de livros adequados para a construção da identidade das pessoas.
- Da influência positiva da televisão na construção da personalidade dos indivíduos.
- Da cultura de massas, como a televisão, e suas conseqüências negativas para os indivíduos.
- Da individualidade exacerbada causada pela leitura que, por ser um ato solitário, isola o indivíduo.

24- De acordo com o texto, é correto afirmar:

- O ato de ver televisão instrumentaliza o indivíduo para resistir à manipulação subjacente aos sistemas que estimulam a passividade.
- Assistir televisão estimula a criatividade e a capacidade de compreender os demais.
- Abrir nossas janelas corresponde a olhar ao nosso redor e trocar idéias com os que nos rodeiam.
- Sistemas baseados no estímulo da passividade, como a leitura, normalmente interrompidos para poder consumir, adormecem a capacidade de raciocínio, vulgarizam o gosto e tentam homogeneizar as idéias.
- A literatura não possui uma função tão primordial quanto a televisão na construção do indivíduo.

25- Segundo o texto, é correto afirmar:

- Muitas vezes, quando fica só e abre as janelas do quarto do hotel onde está, o autor se surpreende com a impressionante beleza de uma paisagem natural ou edificada pelo homem.
- Quando chega ao quarto do hotel, o autor prefere que seu acompanhante acenda as luzes e lhe dê o controle remoto da televisão.
- Com freqüência, o autor chega ao quarto do hotel e se surpreende quando seu acompanhante abre as cortinas fechadas e acende as luzes com um ar de satisfação.
- Mediante a cerimônia de acender as luzes e dar o controle remoto da televisão, o acompanhante do autor parece não querer introduzi-lo ao mundo, incorporá-lo à realidade.
- O autor, quando chega ao quarto de um hotel, em qualquer parte do mundo, se surpreende, com reiterada freqüência, com o fato de não encontrá-lo às escuras.

26- Segundo o livro *Cómo estar solo*, de Jonathan Franzen, é correto afirmar:

- A televisão o incorpora à realidade, pois o faz sentir-se acompanhado.
- Apesar da leitura de um bom livro ser agradável, não o faz sentir-se acompanhado.
- Ainda que a cultura de massas nos leve a pensar que nossa vida é realmente nossa, é a televisão que ajuda o indivíduo a construir sua identidade.
- A história própria, pessoal, a partir da qual o indivíduo molda sua identidade, é produzida de fora para dentro.
- Estar só é uma necessidade, muito embora exista o perigo de ser marginalizado quem não participa dos “rituais de cultura de massa”.

Leia o texto a seguir e responda às questões 27 a 29.**Larga vida a la Revista *Roz***

Un equipo de la redacción francesa de *Elle* ha viajado a Kabul para poner su experiencia al servicio de un sueño: realizar una revista por y para las mujeres afganas. Y lo ha conseguido. En este país dicen que un ser humano es más frágil que una flor y más duro que una roca. Así son las mujeres afganas. Durante seis largos años han estado recluidas. Encerradas en sus casas. Alejadas de toda educación. Sin poder aprender ni enseñar. Olvidándose de vivir e incluso, a veces, de respirar. Durante seis largos años, muchas mujeres instruidas y licenciadas sehan quedado sin trabajo, sin esperanza, sin un objetivo por el que luchar. Durante seis largos años, estas mujeres han seguido educando a sus hijos con valentía, en el respeto al Islam y al Corán. Hoy, estas mujeres quieren olvidar aquellos años de

sufrimiento, de oscurantismo y de discriminación en los que ellas fueron las principales víctimas. Quieren formar parte de la sociedad civil y trabajar. Quieren que se reconozcan sus derechos y que puedan participar en la reconstrucción de Afganistán.

PRIMERA SEMANA. A su llegada a Kabul, en un avión de la ONU, el equipo de *Elle* – dos periodistas (Marie-Françoise Colombani y Marion Ruggeri), una editora gráfica (Cécile Clot) y una fotógrafa (Sophie Steinberger) – se da cuenta de que las mujeres tienen todavía miedo de quitarse el *tchadi*: son pocas las que circulan por la ciudad con el rostro descubierto. Seis años de terror han dejado una huella muy profunda. Empiezan las reuniones de trabajo. A la cabeza de la nueva revista está Lailoma Ahmadi. Y como directora de moda y belleza, Safia. El equipo, entusiasta y de mentalidad abierta, tiene las ideas muy claras. En pocas horas el sumario está cerrado. Hace falta dar forma a las secciones y preparar la maqueta del primer número. Nada de informática. Nuestra Cécile vuelve a manejar tijeras, *cutter* y pegamento. Por fin se decide el nombre de la nueva revista: *Roz*, día en afgano.

SEGUNDA SEMANA. Acaba de llegar el material de París: tres ordenadores, un escáner, una impresora y un fax. Alguien instala el programa Word en persa y pone un teclado inglés (obviamente, no puede utilizarse). Más problemas: no se encuentra imprenta. Mientras tanto, Safia, que ha estudiado astrología – lee la mano a toda la redacción: todas se van a casar en el plazo de un año con un hombre encantador y rico. Por fin se consigue la imprenta. ¿El tratamiento del color? Habría que ir a Pakistán. ¿Los plazos? Cortos. Ahora todo falla: los textos son demasiados cortos, las fotos no dan la talla... Por fin llega la electricidad, justo con el toque de queda: las mujeres afganas no pueden dormir fuera de casa. Se quedan las francesas. A las cinco de la mañana del lunes 1 de abril *Roz* está lista para imprimir. TERCERA SEMANA. Al día siguiente, 1.500 copias de *Roz* están en las calles de Kabul. ¿Los lectores más atentos? Los hombres. Con la misión cumplida, el equipo francés vuelve a París. Los sentimientos se mezclan: euforia por el éxito y tristeza por la vuelta a casa. Mientras tanto, en Kabul ya se está preparando el segundo número...

(Adaptado. POLETTI, Benedetta: *Revista Elle*, Canarias, n.190, p. 74-76, jul.2002.)

27- O texto “Larga vida a la revista *Roz*” trata:

- De uma matéria feita por jornalistas de uma revista francesa sobre os seis anos de reclusão feminina imposta pelo regime talibã.
- Da intervenção de jornalistas franceses em prol da defesa das mulheres afegãs durante o regime talibã.
- Da experiência de uma equipe de jornalistas estrangeiros em Kabul durante o regime talibã.
- De um apelo de mulheres afegãs feito a um grupo de jornalistas franceses sobre o regime de reclusão feminina vigente no país.
- Da criação da primeira revista afegã para mulheres depois de seis anos de reclusão feminina imposta pelo regime talibã.

28- Observe as seguintes afirmações.

- Durante seis anos as mulheres afegãs foram impedidas de estudar e de exercer suas profissões.
- A criação de uma revista afegã feita para o público femi-nino é um marco no reconhecimento dos direitos da mulher no processo de reconstrução do país.
- A elaboração do primeiro número da nova revista afegã está a cargo de uma equipe formada por profissionais francesas e afegãs.
- As profissionais francesas foram ajudar suas colegas afegãs a reeditarem a revista *Elle* no Afeganistão.

De acordo com o texto, estão corretas apenas as afirmativas:

- I, II e III.
- I, II e IV.
- II, III e IV.
- I e III.
- II e IV.

29- De acordo com o texto:

- a) O regime de reclusão interrompeu durante seis anos a edição de *Roz*.
- b) O regime de reclusão impediu as mulheres afegãs de trabalharem em iguais condições que os homens.
- c) Na primeira semana de trabalho, a equipe, com idéias muito claras, elabora o sumário da revista, mas as seções e a maquete do primeiro número são concluídas com a chegada do material de Paris.
- d) A edição do primeiro número de *Roz* ficou pronta em pouco tempo porque a equipe afegã já tinha experiência editorial.
- e) A equipe francesa levou ao Afeganistão a técnica de fazer revistas, bem como toda a maquinaria de impressão.

30- Leia o texto a seguir, retirado da autobiografia de Gabriel García Márquez, e responda à questão 30.

Mi método de entonces era distinto del que adopté después como escritor profesional. Escribía sólo con los índices – como sigo haciéndolo – pero no rompía cada párrafo hasta dejarlo a gusto – como ahora – , sino que soltaba todo lo que llevaba en bruto dentro de mí. Pienso que el sistema estaba impuesto por las medidas del papel, que eran bandas verticales recortadas de las bobinas para imprenta, y que bien podían tener cinco metros. El resultado eran unos originales largos y angostos como papiros que salían en cascada de la máquina de escribir y se extendían en el piso a medida que uno escribía. El jefe de redacción no encargaba los artículos por cuartillas, ni por palabras o letras, sino por centímetros de papel. “Un reportaje de metro y medio”, se decía. Volví a añorar este formato en plena madurez, cuando caí en la cuenta de que en la práctica era igual a la pantalla de la computadora.

(GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Vivir para contarla*. 8. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2003. p. 123-124.)

Observe as seguintes afirmações.

- I. O formato do papel que o autor utilizava acabava influenciando sua forma de escrever.**
- II. O autor reconhece que na juventude tinha mais imaginação.**
- III. Em virtude das características do papel utilizado, o chefe de redação pedia os artigos por centímetros de papel.**
- IV. Desde o início de sua carreira o autor separava e corrigia cuidadosamente cada parágrafo que escrevia.**

Estão corretas apenas as afirmativas:

- a) I, II e IV.
- b) I, III e IV.
- c) II, III e IV.
- d) I e III.
- e) II e III.

ESPAÑHOL

Leia o texto a seguir e responda às questões de 21 a 23.



El miedo aún viaja en los trenes

El ambiente que se respira en el tren de la línea C-7 entre Príncipe Pío y Alcalá de Henares es tenso. Unos se sumergen en la lectura del periódico, otros miran fijamente por la ventana o simplemente al suelo. Nadie habla. Hay quienes no dejan de mirar una y otra vez el reloj. "¿Cuándo llegaremos por fin?", parecen pensar.

Pero desde el 11 de marzo ya nada es como antes en la red de cercanías de Madrid. Y a los cerca de un millón de personas que utilizan este servicio a diario el trauma los perseguirá todavía por mucho tiempo. Un gesto, algún pequeño detalle, muchas veces son suficientes para que los ojos se llenen de lágrimas. Como el crespón negro que el señor de enfrente lleva en señal de luto. O como un anuncio de la empresa estatal de trenes Renfe que publicaban hoy los diarios: "*Gracias por vuestra ayuda, por vuestras lágrimas, por vuestra solidaridad, por estar a nuestro lado y al lado de todas las víctimas del horror. Gracias a todos de corazón*", rezaba. Mientras el tren continúa su camino, en el mismo periódico la mirada se fija en la lista de los 182 muertos ya identificados. La mayor, Alicia, tenía 63 años. La menor se llamaba Patricia, era de Polonia y apenas tenía siete meses. Aunque eso no es del todo correcto: en el listado, donde pone "edad", aparece también la palabra "feto". Era un bebé que nunca llegó a nacer. A Anabel, su madre, la muerte la sorprendió con 29 años.

(Adaptado. Disponível em: <<http://www.iblnews.com/noticias/03/103419.html>>. Acesso em: 17 mar. 2004.)

21- Sobre o texto do cartaz: “11 – Madrid. No os olvidamos”, é correto afirmar:

- As vítimas do atentado de 11 de março não serão mais lembradas pela população de Madri.
- A população de Madri não ouvirá mais as ameaças dos terroristas responsáveis pelo atentado de 11 de março.
- A população de Madri deseja esquecer a ação terrorista ocorrida em 11 de março.
- As vítimas do atentado de 11 de março em Madri não serão esquecidas.
- A cidade de Madri não apoiará mais as ações de grupos terroristas espanhóis.

22- “Pero desde el 11 de marzo ya nada es como antes en la red de cercanías de Madrid.” Com base neste fragmento do texto, é correto afirmar:

- Desde 11 de março, o serviço de transporte ferroviário de Madri e região está trabalhando com sua capacidade normal.
- Com o atentado de 11 de março, foram cancelados os serviços de transporte ferroviário de Madri e região.
- Desde 11 de março, a tensão tomou conta dos usuários do serviço de transporte ferroviário de Madri e região.
- Desde 11 de março, o serviço de transporte ferroviário deixou de atender as localidades vizinhas a Madri.
- Desde o atentado de 11 de março, os usuários deixaram de utilizar os serviços de transporte ferroviário de Madri e região.

23- A empresa estadual de trens Renfe publicou nos jornais diários:

- Uma oração dirigida às pessoas que mostraram solidariedade às vítimas do atentado.
- Um anúncio contendo uma lista de 182 desaparecidos desde a data do atentado.
- Um anúncio pedindo orações diárias pelas vítimas do atentado de 11 de março.
- Uma oração em homenagem às vítimas Alicia, de 63 anos, e Patricia, de sete meses.
- Um anúncio em agradecimento a todos pela ajuda e solidariedade para com as vítimas do atentado.

Leia o texto a seguir e responda às questões 24 e 25.

Brasil y sus fronteras

La importancia de la presencia hispánica en Brasil, tanto desde una perspectiva histórica como en la situación actual.

La historia nos lleva a remontarnos a los viajes exploratorios de Cristóbal Colón por la costa de Sudamérica, a la decisiva importancia del Tratado de Tordesillas y a la unión con Felipe II de las coronas de España y de Portugal. Los acontecimientos más recientes nos obligan a recordar la notable incidencia de la inmigración española durante los últimos cien años, que tuvo como territorios de destino principales el sur y el sudeste de Brasil, lo que, unido a la vecindad de los países hispánicos, contribuyó a dar al español una presencia relativamente apreciable y a convertirlo, en el sur, en una lengua cercana y familiar en todo tipo de relaciones. En los inicios de un nuevo siglo, el español en Brasil es una lengua de prestigio y en expansión, puesto que es vista como una lengua internacional de indudable utilidad debido al nacimiento y a la consolidación del Mercado Común del Sur (Mercosur), a la magnitud de la presencia económica de España y a la influencia de la cultura hispánica en su conjunto.

El contacto histórico de Brasil con los vecinos países hispanohablantes tiene su muestra más clara en las

relaciones personales y comerciales establecidas en la frontera con Paraguay, Argentina y Uruguay, que han llegado a transformarse en el Mercosur. Pero ni el español ni la presencia hispánica en Brasil terminan en los territorios de la frontera sureña, por muy importantes que sean, y realmente lo son. Además de con sus vecinos y socios político-económicos, Brasil tiene frontera con Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela, y mantiene unas buenas relaciones con Ecuador y Chile, únicos países hispanohablantes sudamericanos con quien Brasil no limita.

(Adaptado de: MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil: El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes, p. 197-228. 2000.)

24- Com base no texto “Brasil y sus fronteras”, é correto afirmar:

- O Tratado de Tordesilhas e a união das coroas de Espanha e Portugal converteram o espanhol em uma língua essencial para o desenvolvimento econômico do Brasil.
- No Brasil, o espanhol adquiriu prestígio e se expandiu devido a vários fatores, entre eles o nascimento e a consolidação do Mercosul.
- A história do Brasil, sua colonização e a fronteira com os países que falam o espanhol trouxeram a necessidade da criação de um mercado comum entre estes países e a Espanha.
- A grande imigração espanhola para territórios brasileiros só foi possível a partir da união das coroas de Espanha e Portugal.
- O Brasil mantém relações sociopolíticas somente com os países que falam o espanhol e com os quais faz fronteira.

25- Com base no texto, considere as afirmativas a seguir.

I. A valorização da língua e da cultura espanhola no Brasil só foi possível devido ao acordo econômico e comercial entre os países da América e da Espanha.

II. O espanhol utilizado nas regiões Sul e Sudeste do Brasil fomentou a comunicação nas transações comerciais.

III. A imigração espanhola nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e a proximidade dos países hispânicos contribuíram para que a língua espanhola, nos últimos anos, estivesse presente em todas as relações.

IV. O ensino da língua espanhola no Brasil se restringe aos limites geográficos das regiões mais desenvolvidas do país.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- I e IV.
- II e III.
- III e IV.
- I, II e III.
- I, II e IV.

Leia o texto a seguir e responda às questões de 26 a 30.

Samba en la favela

Kelly lleva el ritmo en el cuerpo. A sus siete años, esta mulata es la benjamina del grupo Lactogirls. Son las 11 de la mañana de un martes, y Jaciara, alias “Negona” (Negrona) – la cantante del grupo, una chica de 23 años robusta y sonriente -, se deja las cuerdas vocales ante el micrófono. Sus compañeras sudan mientras golpean los tambores, timbales, bongós... La música retumba en todo Candeal, la favela de Salvador de Bahía en la que viven y

ensayan. Es el espíritu de Candeal: con ganas se puede conseguir mucho. El mismo espíritu que enganchó a Fernando Trueba. El director se trasladó con su equipo a Salvador de Bahía para rodar en Candeal, una favela que en los últimos 20 años ha sufrido una transformación sorprendente. “Nada más pisarlo supe que haría algo aquí”, explica. Ese algo es una película llena de música, cuyo título lo dice todo: “El milagro de Candeal”. Trueba conoció la historia de este barrio de la mano de su ciudadano más ilustre, Carlinhos Brown. Cuando sus éxitos musicales empezaron a reportarle ingresos, el percusionista decidió mejorar las condiciones de vida de la favela donde él mismo nació hace 42 años.

Uno de cada cuatro de los 2.400.000 habitantes de Salvador de Bahía vive en una favela, un barrio de infraviviendas. Candeal es una de ellas, aunque sus habitantes prefieren hablar de “comunidad”. Según el único censo realizado en Candeal y que data de 1997, el 77% de los hogares subsiste mensualmente con un salario mínimo: 260 reales, unos 70 euros. Una miseria. Aunque eso es lo único que Candeal tiene de favela: no hay violencia, no se ven drogas, no se oyen tiros. Lo que sí se puede escuchar es música, a todas horas y en cada esquina. El artífice de este milagro es Antônio Carlos Santos de Freitas, conocido como Carlinhos Brown. Él creció en Candeal cuando el barrio no era más que una selva de caminos de tierra.

El padre de Carlinhos se ganaba la vida pintando fachadas; su madre lavando ropa. A los 10 años, él también se puso a trabajar, llevando agua de casa en casa. Así comenzó a forjarse su conciencia social. “Sentía mucha vergüenza de la situación que vivíamos en mi casa, hasta que empecé a ver que era la misma que la de mis vecinos. No tenía el coraje de cobrarles el agua a las embarazadas”, dice. Carlinhos empezó a tocar en los mismos baldes que usaba para repartir agua. A los 12 años conoció al Maestro Pintado del Bongó, un percusionista que se ganaba la vida como chófer del gobernador de Bahía y que fue su primer maestro. Durante un carnaval, Caetano Veloso escuchó a Carlinhos al frente de los timbales y lo incorporó a su banda. A la vuelta de una gira por Europa, Brown regresó a su barrio y fue testigo de una redada policial que acabó con la vida de cinco de sus habitantes. Entonces, algo se removió en su interior. Compró cien timbales y enseñó a sus vecinos a tocar. Así nació el grupo Timbalada, que hoy es uno de los más famosos de Brasil. El artista ha instalado en la favela un estudio de grabación, al que acuden músicos como Ricky Martín o Manolo García. Otra de las aportaciones de Carlinhos es la Escuela Profesional de Música Pracatum, en la que 150 niños y 170 adolescentes del barrio estudian música popular brasileña.

En 2002, Carlos López, director de la discográfica BMG, viajó a Salvador de Bahía para fichar a Carlinhos Brown. “Cuando descubrí cómo la música podía cambiar la espantosa realidad de una favela, pensé que era una historia digna de ser contada en una película”, recuerda. Tres días más tarde coincidió con Fernando Trueba y le contó lo que acababa de ver. El pasado enero comenzó el rodaje de “El milagro de Candeal”, donde se narra el reencuentro del músico Bebo Valdés con sus raíces africanas y en la que han participado Caetano Veloso, Gilberto Gil, Marisa Montes y el propio Carlinhos Brown. La cinta se estrena a primeros de octubre. “He querido hacer una película que retrate la belleza y el talento, no la pobreza”, señala Trueba. Varios meses de rodaje han hecho que el director se quede prendado de Candeal. Cuando pasea por la favela, llama a cada niño por su nombre. “Son más guapos y felices que los niños de Madrid o Nueva York”, dice.

(Adaptado. Disponible em: <www.marieclaire.es>. Acesso em: 24 ago. 2004.)

26- Com base no texto, é correto afirmar:

- Carlinhos Brown aperfeiçoou sua formação musical na Escola Profissional de Música Pracatum.
- Trezentos e vinte alunos do Candeal estudam na Escola Profissional de Música Pracatum.
- A Escola Profissional de Música Pracatum abriga em suas instalações crianças e adolescentes de rua nascidas no Candeal.
- Carlinhos Brown mantém um estúdio de gravações na Escola Profissional de Música Pracatum, onde gravam artistas famosos de renome nacional e internacional.
- Na Escola Profissional de Música Pracatum há um estúdio cinematográfico fundado pelo cantor Carlinhos Brown.

27- Com base no texto, considere as afirmativas a seguir.

- Lactogirls e Timbalada são grupos musicais que ensaiam no Candeal.
- Carlinhos Brown, já famoso, resolveu melhorar as condições de vida dos habitantes da favela.
- Já adulto, Carlinhos Brown tinha vergonha da situação de pobreza em que vivia com sua família.
- Carlinhos Brown começou a tocar nos baldes que utilizava para trabalhar.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- I e III.
- II e III.
- II e IV.
- I, II e IV.
- I, III e IV.

28- Sobre o filme “El Milagro de Candeal”, é correto afirmar:

- O diretor Fernando Trueba retrata a história da transformação ocorrida no Candeal, graças às ações sociais e culturais desenvolvidas por Carlinhos Brown nesta comunidade.
- O diretor Carlos López narra o reencontro, no Candeal, entre Carlinhos Brown e o músico Bebo Valdés.
- O diretor Fernando Trueba retrata a história da carreira de sucesso de Carlinhos Brown, fruto de ações sociais e culturais desenvolvidas no Candeal.
- O diretor Fernando Trueba retrata a pobreza da população que vive no Candeal, narrada por grandes intérpretes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Marisa Monte e Carlinhos Brown.
- O diretor Carlos López retrata uma história onde se compara a realidade de crianças de Madri e de Nova York com a realidade de crianças do Candeal.

29- Sobre Carlinhos Brown, é correto afirmar:

- O cantor se afastou do Candeal quando alcançou sucesso e dinheiro.
- Seu pai, percusionista, era motorista do governador da Bahia.
- O cantor começou a trabalhar aos 12 anos, levando água para sua mãe lavar roupa.
- O cantor é fundador do grupo Timbalada.
- O cantor começou a tocar aos 10 anos, ensinado pelo Mestre Pintado do Bongó.

30- “A sus siete años, esta mulata es la benjamina del grupo Lactogirls.” Sobre este fragmento do texto, é correto afirmar:

- A mulata era a mais esperta do grupo.
- Ela era a dançarina mais animada do grupo.
- A mulata era a caçula do grupo.
- Ela era a mais alta do grupo.
- Ela era a mais magra do grupo.

entre matar a alguien que puede ser inocente o arriesgarse a un gran atentado.

Blair ha pedido apoyo para las fuerzas de seguridad, abocadas a actuar en un clima de amenaza terrorista cierta e inmediata, en el que la eventual presencia de suicidas introduce un factor aleatorio de difícil control. Pero ese apoyo no puede convalidar cualquier actuación policial. Esta muerte no sólo debe ser investigada por los órganos policiales, como ha anunciado Londres, sino por la justicia, la única que puede dilucidar si se produjo o no una ejecución extrajudicial, inadmisibles en un Estado democrático.

La orden de “disparar a matar” contra el sospechoso de ser terrorista suicida puede ser un nuevo factor de alarma ciudadana si se traduce en muertes tan absurdas y difícilmente explicables como ésta. Se desconoce, por ser secreto, el protocolo de actuación de dicha orden, pero sólo sería admisible en circunstancias muy concretas y previamente definidas, en las que el error, siempre posible, pudiera justificarse por una evaluación fundada del riesgo que se pretendía evitar. Esas circunstancias no parecen concurrir en este suceso. Si era sospechoso, ¿por qué no se le detuvo al salir del edificio vigilado por los agentes, y, en cambio, se le permitió subir a un autobús y después entrar en una estación de metro, sabiendo que eran los lugares de mayor riesgo para la seguridad? Sería inquietante que el principal dato que se tuviera en cuenta fuera la tez morena de De Menezes, porque indicaría que la población de origen no europeo se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad.

Queda la duda de si la policía pudo neutralizar ese posible riesgo actuando con mayor diligencia y sin necesidad de causar la muerte de un inocente. Por eso, roza el escándalo que la orden de “disparar a matar” merezca el apoyo en España del presidente del Tribunal Supremo, Francisco José Hernando, algo verdaderamente asombroso en quien preside el máximo órgano jurisdiccional del país y que, dada la amenaza global del terrorismo islámico, podría verse abocado a juzgar a casos parecidos.

(Adaptado. Disponible em: <www.elpais.es>. Acesso em: 27 jul. 2005.)

ESPAÑOL

Leia o texto a seguir e responda às questões de 21 a 24.

Más que disculpas

El primer ministro británico, Tony Blair, ha pedido disculpas por la muerte del joven brasileño Jean Charles de Menezes, de 27 años, al que la policía confundió con un terrorista suicida, disparándole siete tiros en la cabeza mientras permanecía inmovilizado en el suelo. Su ministro de Exteriores, Jack Straw, ha prometido una indemnización a la familia de la víctima. El Gobierno británico reconoce que la expeditiva actuación policial fue un error. Pero ni las disculpas ni la indemnización prometida pueden cerrar un caso que plantea numerosas incógnitas sobre el modo de proceder policial, y mucho menos saldar las posibles responsabilidades por una muerte que, según las circunstancias en que se produjo, no parece que fuera inevitable. Todo indica que hubo más que un error racionalmente admisible en circunstancias en que la policía se enfrenta a una decisión extrema en la que debe elegir

21- Com base no texto, é correto afirmar:

- É assombroso que líderes estrangeiros, como Francisco José Hernando, não apóiem a ordem de disparar para matar, dada a ameaça global do terrorismo islâmico.
- O título refere-se ao fato de que, muito além de um simples pedido de desculpas, os órgãos oficiais devem rever as ações policiais no combate ao terrorismo.
- A presença de terroristas suicidas representa uma situação de difícil controle por parte das forças de segurança e, por conta disto, qualquer atuação policial se justifica.
- Segundo o Governo britânico, tudo indica que o assassinato do suspeito estrangeiro foi inevitável, apesar das circunstâncias nas quais ocorreu.
- A ameaça terrorista justifica o pedido de desculpas do Governo britânico e o pagamento de indenização à família da vítima, saldando, assim, as responsabilidades pela morte do suspeito.

22- Analise o fragmento a seguir: “Si era sospechoso, ¿por qué no se le detuvo al salir del edificio vigilado por los agentes, y, en cambio, se le permitió subir a un autobús y después entrar en una estación de metro, sabiendo que eran los lugares de mayor riesgo para la seguridad?”

É correto afirmar que os termos em destaque referem-se:

- a) Aos agentes policiais.
- b) A uma estação de metrô.
- c) Ao edifício vigiado pelos agentes policiais.
- d) Aos lugares de maior risco.
- e) Ao suspeito.

23- É correto afirmar que no fragmento: “Esas circunstancias no parecen concurrir en este suceso.”, **a expressão sublinhada refere-se:**

- a) Ao sucesso de Tony Blair por ter pedido desculpas pela morte de um jovem brasileiro confundido com um terrorista suicida.
- b) À ordem de “atirar para matar” em caso de ameaça terrorista em território britânico.
- c) Ao sucesso da polícia britânica ao deparar-se com a situação difícil de escolher entre matar alguém que seja inocente ou arriscar-se a permitir um atentado terrorista.
- d) Ao episódio ocorrido numa estação de metrô em Londres onde um jovem brasileiro foi morto por ter sido confundido com um terrorista suicida.
- e) À atuação firme de Tony Blair após o episódio ocorrido numa estação de metrô em Londres, onde um jovem brasileiro foi morto após ter sido confundido com um terrorista suicida.

24- “Sería inquietante que el principal dato que se tuviera en cuenta fuera la tez morena de De Menezes, porque indicaría que la población de origen no europeo se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad.” É correto afirmar que a hipótese explicitada nesse enunciado foi proposta:

- a) Pelo primeiro ministro britânico Tony Blair.
- b) Pelo presidente do Supremo Tribunal da Espanha, Francisco José Hernando.
- c) Pelo autor do texto.
- d) Pela Justiça britânica.
- e) Pelo Ministro de Relações Exteriores britânico.

Leia o texto a seguir e responda às questões de 25 a 27.

Mi entrañable señor Cervantes

dice Borges en el prólogo a los prólogos de su biblioteca personal que un libro es una cosa entre las cosas hasta que encuentre su lector, aquel que comprende sus símbolos. “Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza, ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica”. Así, pasados los treinta años, reconocí en el Cervantes que no entendió mi juventud, esos símbolos, en la lectura intensa de Don Quijote con sus malabares de maestro que diciendo algo lo desdice, que al burlarse, eterniza.

Cuando, y prosiguiendo con Borges, el alcalaíno se burla de La Mancha, aquel lugar del que no quiere acordarse, lo hace eterno. La región, a partir de Cervantes, se convierte

en lugar emotivo; en visita a España todos anhelan caminar por su llano que en realidad no ofrece más que la monacal tristeza del yermo, sin atisbo de lujuria. Pero ante esa inmensidad adusta caemos en el aun ferviente juego literario del autor, en esa división a la vez que simbiosis de realidad y sueño, donde de la nada pueden surgir gigantes y el hombre común convierte en caballero.

Mucho se ha escrito sobre don Miguel de Cervantes Saavedra y sus biógrafos han detallado, hasta donde alcanza la posibilidad, su vida. No vale la pena repetirlo. La única forma de hablar con novedad sobre él es con la experiencia personal, en las diversas maneras en que Cervantes puede haber tocado e influido a sus semejantes, no sólo en el aspecto literario, en el de la novelística como arte, sino en la misma existencia.

Aquel Alonso Quijano, hecho don Quijote de la Mancha, parodia inicial de la caballería andante, terminó siendo, en sutil movida del escritor – o tal vez a despecho suyo -, un ejemplificador caso de nobleza, el último caballero andante que deshaciendo entuertos e imaginando castillos y princesas recreó la fantasía de Tirant lo Blanc y Palmerín de Inglaterra, preservándolos para la posteridad. Muchos serán los condottieri, Ernesto Guevara entre ellos, que bajo su sombra y con adarga al brazo se lanzan contra las aspas de enemigos demasiado poderosos pero mínimos ante el valor y el encanto de quien los enfrenta. Comienzo con Borges y termino con él, en la presencia constante de Cervantes, porque si para el argentino conocerlo fue una de las mayores alegrías de su vida (literaria), lo fue también para mí. Lo llama entrañable señor Cervantes y entrañable es.

(Adaptado de: Claudio Ferrufino. Disponível em: <www.laprensa.com.bo/fondo_negro/20050522>. Acesso em: maio 2005.)

25- Com base no texto, é correto afirmar:

- a) Para a interpretação de uma obra, é necessário que o leitor domine a retórica do texto.
- b) A descoberta da beleza de um texto literário independe da emoção do leitor.
- c) Só um leitor atento e maduro pode desvendar os mistérios de uma obra.
- d) A interpretação de uma obra se concretiza quando o leitor compreende sua simbologia.
- e) Borges afirma que, em sua juventude, não entendeu a Cervantes.

26- Com base no texto, considere as afirmativas a seguir.

- I. A mistura de sonho e de realidade faz parte do jogo literário da obra *Dom Quixote*.
- II. É possível acrescentar algo novo sobre Cervantes a partir da leitura e da análise da obra *Dom Quixote*.
- III. A região da Mancha é o lugar mais visitado da Espanha por sua natureza exuberante.
- IV. Cervantes, ao zombar da região da Mancha, conseguiu eternizá-la.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- a) I e IV.
- b) II e III.
- c) III e IV.
- d) I, II e III.
- e) I, II e IV.

27- Com base no texto, é correto afirmar:

- Ao comparar Guevara com o personagem Dom Quixote, percebe-se que ambos lutaram pela libertação do povo espanhol.
- A intenção inicial de Cervantes, ao transformar Alonso Quijano em Dom Quixote, era torná-lo um exemplo de nobreza.
- O título do texto faz referência à presença constante de Cervantes na vida do escritor Borges, já que este, com a leitura de *Quixote*, descobriu a alegria de viver.
- Personagens heróicos como Quixote e Guevara têm mais valor e encanto que os inimigos poderosos que enfrentaram.
- Há muito que ser escrito sobre Miguel de Cervantes, em virtude de seus biógrafos ainda não terem detalhado sua vida suficientemente.

Leia o texto a seguir e responda às questões de 28 a 30.**Cine clássico para novatos - Hitchcock revisitado**

Por Gonzalo Maza

Una mujer en la ducha. Cuchillos en el agua. Hombres que cuelgan para no caer al vacío. Malos con un tic en el ojo. Personas inocentes que son tratadas como culpables, y culpables tratados como inocentes. Mujeres peinadas con moños y vestidas con trajes de dos piezas. Mujeres que se lanzan a la bahía de San Francisco. Hombres dependientes de sus madres opresivas. Mirones con una pierna enyesada. Una sogá. Manos enguantadas alrededor de un cuello. Un cuchillo en la espalda. Un vaso de leche con veneno. Un auto sin frenos. Mujeres que roban a sus jefes y escapan. Pájaros, miles de pájaros atacando desde las alturas. Las películas de Alfred Hitchcock son el camino más corto para volverse cinéfilo. Sus imágenes son poderosas por lo que muestran y por lo que implican. Su cine es puro: va más allá de los diálogos, de las estrellas y de las historias que cuenta. Hitchcock entendió el cine mejor que cualquiera. Uno ve películas para entretenerse, pero también para espiar las vidas de otras personas. Desde la oscuridad. Cuando tenía 14 años y me creía crítico de cine, me acuerdo que vi *Vértigo* en video y me cargó. En ese momento, era una película absurda, mal actuada, cursi y con una trama que no calentaba. Pensaba, “ya va a llegar el día que tenga una revista de cine y dé mis razones de por qué *Vértigo* está sobrevalorada”.

Por supuesto, pasó el tiempo y vi *Vértigo* varias veces más. Y no sólo cambié mi opinión, *Vértigo* hoy me parece la película más conmovedora y adolorida que haya visto en mi vida. Por supuesto, muchas cosas han pasado desde que la vi por primera vez: estudié, conocí gente y me hice adulto. Es una película obesa, con dolor de guata, enfermiza. De hecho, tratar de entenderla es una pérdida de tiempo, porque *Vértigo* es la esencia misma de un enigma. Es el rizo que da vueltas en el ojo de una mujer, el mareo que produce la obsesión y el miedo intrínsecamente humano de que un día nos demos cuenta de que todo lo que siempre nos han dicho que es real ya no lo sea.

Esa enigmática sensación de mareo existencial está presente en todas sus películas, bajo todos los nombres psicológicos posibles (paranoia, delirio de persecución, histeria, frigidez, ansiedad, acrofobia, amnesia, bipolarismo, esquizofrenia) y logró encontrar el mecanismo perfecto para filmarlo: un *zoom* hacia delante y un *travelling* hacia atrás. Hoy, ver películas de Hitchcock

sigue siendo una experiencia irrepetible. Sus imágenes multiplican sus significados a cada mirada. Así, la escena de la ducha en *Psicosis* sigue siendo impactante, pero con los años, uno se hipnotiza con otras secuencias. No son mejores, pero por lo menos bajo una mirada atenta dan una pista más para resolver el gran misterio hitchcockiano, uno al que todos los días se suman miles de cinéfilos en todo el mundo, desde que un día cualquiera, ven una de sus películas.

(VIVE! In: TVMAX, n.1, p. 28, jul. 2005.)

28- “Hoy, ver películas de Hitchcock sigue siendo una experiencia irrepetible.”

Assinale a alternativa que apresenta o mesmo sentido da expressão retirada do texto.

- Quem vê filmes de Hitchcock não deseja repetir a experiência.
- Os filmes de Hitchcock configuram-se como uma experiência única.
- Os filmes de Hitchcock continuam sendo inimitáveis.
- Ver filmes de Hitchcock continua sendo uma experiência irrelevante
- De fato, Anexo 1D (prova – Instituição 1 – 2006) arrepentim

29- Com base no texto, considere as afirmativas a seguir.

- Os filmes de Hitchcock consubstanciam-se como um caminho para tornar-se cinéfilo.
- O fato de utilizar constantemente personagens com patologias psicológicas, como paranóia, histeria, frigidez, acrofobia e outras, torna enfadonhos os filmes de Hitchcock.
- Com a chegada da maturidade do autor do texto, seu ponto de vista mudou em relação ao filme *Vértigo*.
- A cena do banho em *Psicosis* deixou de ser impactante, pois há outras seqüências melhores que hipnotizam muito mais.

Estão corretas apenas as afirmativas:

- I e III.
- I e IV.
- II e IV.
- I, II e III.
- II, III e IV.

30- Com base no texto, é correto afirmar:

- As personagens femininas de Hitchcock são mães opressivas, mulheres que roubam seu chefe e mulheres que se suicidam.
- O suspense dos filmes de Hitchcock é reforçado não apenas por objetos como facas e cordas, mas também por uma xícara de leite com veneno.
- As personagens masculinas de Hitchcock são homens com mães dependentes, observadores com uma perna engessada e homens que ficam pendurados para não cair no vazio.
- Pássaros e coelhos são animais utilizados nos filmes de Hitchcock.
- Apesar de ver filmes como entretenimento, Hitchcock também os utilizava para espiar a vida das outras pessoas.

ESPAÑHOL

Texto 1

Un juguete en el cielo

Ana Del Gaudio

1 Suavidad, ligereza, silencio. A pesar de todos los impresionantes avances de nuestra era tecnológica, cuando estamos tan familiarizados a través de los medios con cohetes espaciales, satélites
5 y toda clase de máquinas voladoras, todavía nos suscita una magia especial ver un globo de aire caliente viajar calladamente sobre nuestro cielo. Es una emoción extraña que a lo mejor está relacionada con la primera sorpresa infantil de observar esa especie de juguete imposible asociado a toda clase de aventuras y destinos misteriosos y exóticos. Es imposible no acordarse de "La vuelta al mundo en 80 días", de Julio Verne.

15 Los orígenes de este objeto tan sugerente son más antiguos de lo que generalmente se conoce. Ya en 1783, en Francia, 120 años antes de que los hermanos Wright inventaran el aeroplano, Joseph y Étienne Montgolfier dieron con el principio fundamental que originó el primer globo.
20 Comenzaron modestamente experimentando con bolsas de papel invertidas colocadas sobre el fuego de la cocina. Cuando lograron que flotaran hasta el techo se atrevieron con bolsas de lino más grandes que ponían sobre fogatas hechas con lana y paja, asumiendo que mientras más humo hubiese, mejor.
25 Muy pronto tuvieron el ánimo de lanzar el primer vuelo tripulado. Las primeras víctimas potenciales fueron un pato, una gallina y una oveja que aterrizaron sanos y salvos.

30 (...) Hacia el final de la Primera Guerra Mundial, sin embargo, el globo fue inevitablemente suplantado en popularidad por el aeroplano. No fue sino hasta la década del 60 cuando revivió el interés por los globos, gracias a avances técnicos originados a finales de los años 50 cuando la NASA estaba buscando medios alternativos de carga para el proyecto Apolo. Se incorporaron así nuevos materiales a un viejo arte: telas sintéticas de alta resistencia y nuevos modelos de quemador.

40 (...) Hace poco, por los cielos de Venezuela, se estuvo viendo un objeto bien raro que causaba revuelo por donde quiera que pasaba. No era ni un avión ni un pájaro enorme ni ninguna de las imágenes que acostumbramos a ver sobre nuestras

cabezas: era una botella de whisky. La inmensa botella tenía 30 metros de altura y 12,8 de ancho y se necesitaron 1.100 metros cuadrados de tela para
50 hacerla.

Ni qué decir: el globo paraba el tráfico por donde quiera que pasaba. Es justamente ese momento de asombro el que conecta al observador con el paraíso imaginativo de la niñez. ¿Cómo
55 pueden pasar entonces los globos de moda si nos rejuvenecen así?

(Excerto do texto de *Aboard – LanChile*, Nov/Dic 1992.)

21 – Assinale a(s) alternativa(s) em que o elemento destacado do texto 1 pode ser substituído corretamente pela palavra que aparece na seqüência.

- 01) "Suavidad, ligereza, silencio." (linha 1) – leveza.
02) "Es una emoción extraña que a lo mejor está relacionada ..." (linhas 7 e 8) – probablemente.
04) "Es imposible no acordarse de 'La vuelta al mundo en 80 días',..." (linhas de 11 a 13) – añorar.
08) "... que conecta al observador con el paraíso imaginativo de la niñez." (linhas 53 e 54) – los pájaros.
16) "... 1.100 metros cuadrados de tela para hacerla." (linhas 49 e 50) – tejido.
32) "... un objeto bien raro que causaba revuelo por donde quiera que pasaba." (linhas 43 e 44) – espanto.
64) "... que mientras más humo hubiese, mejor." (linha 25) – vapor.

22 – A partir da leitura do primeiro parágrafo do texto 1, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

- 01) "La vuelta al mundo en 80 días" deixou muitas saudades em todos os que leram o livro ou assistiram ao filme, pela grande fantasia explícita na narração.
02) Ver um balão voando no céu emociona e desperta em todos o desejo de voar em qualquer tipo de máquina voadora.
04) Quando se vê um balão voando com suavidade e leveza no céu, é impossível não se lembrar de "La vuelta al mundo en 80 días".
08) Debido às novas descobertas tecnológicas, é possível sentir uma magia especial ao ver um balão de ar quente deslizando no céu.
16) A tecnologia usada na fabricação de balões de ar quente foi o que deu origem a novas invenções, tais como foguetes espaciais e satélites.
32) A emoção que se sente ao ver um balão pode estar relacionada com alguma vivência infantil.

23 – Assinale a(s) alternativa(s) em que os verbos apresentados estejam, respectivamente, nos mesmos modos e tempos verbais dos verbos destacados nos seguintes fragmentos: "...asumiendo que mientras más humo hubiese, mejor." (texto 1, linha 25) e "...que ponían sobre fogatas hechas...." (texto 1, linha 24).

- 01) necesitaron (linha 49) – estuvo (linha 43)
- 02) hace (linha 42) – estaba (linha 36)
- 04) quiera (linha 44) – fue (linha 32)
- 08) flotaran (linha 22) – pasaba (linha 44)
- 16) estuvo (linha 43) – causaba (linha 43)
- 32) hechas (linha 24) – revivió (linha 34)
- 64) inventaran (linha 17) – era (linha 44)

24 – O texto 1 (da linha 42 até a linha 56) afirma que, há pouco tempo, na Venezuela,

- 01) apareceu no céu um objeto voador confundido por muitos com um enorme pássaro.
- 02) surgiu um enorme balão que causou grande engarrafamento ao se misturar com o tráfego.
- 04) no momento em que os observadores viram um grande balão voando no céu, evocaram, com emoção, passagens de sua infância.
- 08) flutuou no céu um balão em forma de garrafa de whisky que tinha 12,8 metros de comprimento.
- 16) apareceu no céu um objeto voador que causou grande alvoroço.
- 32) avistou-se um balão na forma de uma enorme garrafa de whisky.
- 64) surgiu no céu algo que causou grande admiração, pois nunca havia sido visto antes.

25 – A frase "¿Cómo pueden pasar entonces los globos de moda si nos rejuvenecen así?" (texto 1, linhas de 54 a 56)

- 01) contém o vocábulo "si" que denota uma afirmação.
- 02) é uma manifestação de pessimismo em relação ao futuro da humanidade.
- 04) é um convite para refletirmos sobre as emoções.
- 08) é uma crítica aos avanços tecnológicos por não respeitarem a sensibilidade.
- 16) afirma que os balões nunca passarão de moda.
- 32) é uma opinião a favor de que os balões não fiquem no esquecimento.
- 64) afirma que os balões rejuvenescem as pessoas.

26 – A partir da leitura do segundo parágrafo do texto 1, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

- 01) Em 1783, na França, Joseph e Etienne Montgolfier descobriram o princípio fundamental que deu origem ao primeiro balão.
- 02) À medida em que os experimentos de Joseph e de Etienne Montgolfier foram apresentando bons resultados, eles substituíram os sacos de papel por sacos de linho de maior tamanho.
- 04) O primeiro aeroplano foi inventado pelos irmãos Wright, em 1783, pouco mais de um século depois do surgimento dos balões.
- 08) Nos primeiros experimentos com sacos de papel, os cientistas franceses Joseph e Etienne Montgolfier atearam fogo na cozinha de sua casa.
- 16) Quando perceberam que as bolsas de papel flutuaram até o teto com a injeção de ar quente, Joseph e Etienne Montgolfier se animaram a lançar o primeiro vôo tripulado.
- 32) Após experimentarem sacos de linho na confecção de balões, Joseph e Etienne Montgolfier usaram sacos feitos com lã e palha, acreditando que esses materiais correspondiam melhor aos seus objetivos.
- 64) O primeiro vôo tripulado de balão teve como passageiros um pato, uma galinha e uma ovelha, que voltaram vivos ao solo.

27 – A partir da leitura do texto 1, assinale o que for correto.

- 01) Da oração "No fue sino hasta la década del 60 cuando revivió el interés por los globos, ..." (linhas de 33 a 35), entende-se que, na década de 60, não houve interesse pelos balões.
- 02) Na Primeira Guerra Mundial, os balões foram substituídos, em popularidade, pelo aeroplano.
- 04) Apesar da emoção que os balões causam nas pessoas, inevitavelmente passarão de moda.
- 08) Graças às experiências da NASA no projeto Apolo, chegaram-se a usar novos materiais na construção de balões.
- 16) Joseph e Etienne Montgolfier eram cientistas de escassos recursos.
- 32) O uso de materiais na confecção de balões se deu na seguinte seqüência: papel, linho, palha e lã e materiais sintéticos.

Texto 2

Delator involuntario

Mi marido, Bill, iba a cumplir años y durante varias semanas me dediqué a prepararle una fiesta sorpresa. El día de la celebración, un amigo se llevó a mi marido con el pretexto de que le acompañara a comprar un bote. Esa noche, los invitados dejaron sus coches lejos de mi casa y yo pasé a recogerlos a todos a ciertas horas convenidas. Todo estaba saliendo tal como esperaba, pero cuando nos agazapamos en la sala en espera de que llegara Bill, se produjo un apagón. Los empleados de la compañía de luz acudieron de inmediato, y justo cuando estaban haciendo la reparación mi marido y su amigo volvieron.

– En un minuto tendremos esto arreglado – les dijo uno de ellos cuando se acercaron –, pero cuidado si van a esa casa porque estaban celebrando una fiesta y están todos furiosos.

(Reader's Digest Selecciones - Madrid, Enero 1999.)

28 – A partir da leitura do texto 2, assinale o que for correto.

- 01) A esposa de Bill dedicou várias semanas a preparar uma festa surpresa para o marido.
- 02) Era a primeira vez que Bill iria celebrar seu aniversário com uma festa tão grandiosa.
- 04) Os funcionários da companhia de energia elétrica demoraram muito no conserto da avaria que causou o "apagão".
- 08) Bill teve uma grande surpresa quando seu amigo lhe chamou para comprar um barco.
- 16) Para que Bill tivesse uma verdadeira surpresa no dia do seu aniversário, sua esposa e um amigo elaboraram uma estratégia.
- 32) A esposa de Bill se encarregou de buscar os convidados em suas casas.
- 64) No dia da festa, aconteceu um fato inesperado, que atrapalhou os planos da esposa de Bill.

29 – A partir da leitura do texto 2, assinale o que for correto.

- 01) Em "prepararle" (linha 2) e "le acompañara" (linha 4), a palavra "le", nos dois casos, pode ser substituída por "lo".
- 02) Nos fragmentos "... a todos a ciertas horas..." (linhas 6 e 7) e "... están todos furiosos." (linha 17), a palavra sublinhada refere-se às mesmas pessoas.
- 04) Em "los invitados" (linha 5) e "recogerlos" (linha 6), a expressão sublinhada desempenha a mesma função sintática.
- 08) Nas formas verbais "se acercaron" (linha 15) e "se llevó" (linha 3), a partícula sublinhada é um pronome reflexivo.
- 16) A palavra "lejos" (linha 6) é antônima de "cerca".
- 32) A frase "... pero cuidado si van a esa casa ..." (linhas 15 e 16) é um pedido.
- 64) A palavra "furiosos" (linha 17) é antônima de "enojados".

30 – Cada alternativa apresenta um fragmento do texto 2 e uma sugestão de tradução. Assinale a(s) alternativa(s) em que a tradução esteja correta.

- 01) "... con el pretexto de que le acompañara a comprar un bote." (linhas 4 e 5) – com a desculpa de que lhe acompanhasse para comprar um carro.
- 02) "Mi marido, Bill, iba a cumplir años ..." (linha 1) – Meu marido Bill e eu íamos fazer aniversário ...
- 04) "Los empleados de la compañía de luz acudieron de inmediato, ..." (linhas 10 e 11) – Os funcionários da companhia elétrica foram imediatamente, ...
- 08) "– En un minuto tendremos esto arreglado ..." (linha 14) – Em um minuto teremos isto consertado ...
- 16) "... pero cuando nos agazapamos en la sala ..." (linhas 8 e 9) – mas enquanto nos escondíamos na sala
- 32) "... les dijo uno de ellos cuando se acercaron ..." (linhas 14 e 15) – lhes disse um deles quando se aproximaram ...
- 64) "Todo estaba saliendo tal como esperaba, ..." (linhas 7 e 8) – Todos iam saindo conforme se esperava, ...

ESPAÑHOL

Texto 1

El problema de los parches

Maruja Torres

Hemos de reconocer que nuestro sorprendente mundo es capaz de crear los problemas y también, si se terciara, de adoptar, si no las soluciones a los mismos, sí sus correspondientes y vistosos parches. Así es como ha nacido y ha sido aceptado entre nosotros un oficio de extraordinario porvenir. El de inspector de armamento.

¿Quiere usted ganar dinero? ¿Viajar por el mundo, visitar países exóticos? ¿Conocer a gente interesante? ¿Comprar *souvenirs* en las tiendas para diplomáticos, licor y cigarrillos y perfume para su señora en las *duty free* de los aeropuertos internacionales? ¿Le apetece tener coche oficial, disfrutar de dietas? ¿Tomar copas en hoteles de lujo, probar los platos más aplaudidos de las diferentes gastronomías locales? Si su respuesta es afirmativa, no se haga guía turístico ni auxiliar de vuelo, ni siquiera reportero. Busque armas, inspecciónelas, intente destruirlas.

¿Necesita tener al público pendiente de sus palabras, salir en televisión, dar testimonio en directo? No acuda a un programa basura, ni se apunte a *Operación Triunfo*, donde, encima de tener que cantar (cuando lo que debería es hacer cantar a los demás), sólo le ofrecerán, como mucho, actuar en Eurovisión. Y, ¿qué es Eurovisión, comparada con una aparición en las Naciones Unidas, realizada en hora punta y transmitida por cable, con todos los gobernantes del planeta pendientes de sus palabras?

- Y tú, rico, ¿qué quieres ser de mayor?

- Inspector de armas.

Por otra parte, dicho oficio constituiría una especie de redención. Un peso colocado en el otro platillo de la balanza, el equivalente del bien y el consuelo que las ONG reparten entre quienes han sido despojados por los Gobiernos. Pongámonos en el caso de que unos extraterrestres planearan por encima de nuestras cabezas, observándonos. No sólo se encontrarían, como en el chiste, con unos humanos que pasean a sus perros y les recogen las cacas. Tendrían también la posibilidad de contemplar, seguramente haciéndose cruces, el tremendo tráfico de científicos que asola a nuestro planeta en estos albores del tercer milenio. Por un lado, brigadas de sabios que desarrollan fórmulas envenenadas para obtener armas letales, o viceversa, y ponerlas al servicio del Gobierno que mejor paga por ellas, o que les tiene a sueldo. Por otra parte, los inspectores-cataplasma, científicos que son

55 buena gente de nacimiento y quieren luchar contra el mal creado por su propio gremio, o bien conversos, el cielo les juzgue, dispuestos a redimirse de su torvo pasado destruyendo arsenales. (...)

(Excerto do texto da revista *El país semanal* – n.º 1379. Espanha, março de 2003.)

21 – De acordo com o texto 1, o ofício de inspetor de armamento

- 01) é o primeiro passo a ser dado por quem deseja ser famoso.
- 02) deve ser exercido por quem acredita enfaticamente na missão de paz exercida pelas Nações Unidas.
- 04) dá a quem o exerce a possibilidade de desfrutar de muitas vantagens, tais como frequentar bares de hotéis de luxo, comprar lembrancinhas em lojas para diplomatas, etc.
- 08) é uma atividade muito rentável; quem a exerce aparece na televisão em entrevistas ao vivo.
- 16) oferece, neste momento, boas perspectivas profissionais.
- 32) oferece mais possibilidades de fama que o festival de *Eurovisión* e que o programa *Operación Triunfo*.
- 64) requer profundos conhecimentos sobre armamentos e sobre a forma de destruir armas de última geração.

22 – A partir da leitura do último parágrafo do texto 1, assinale o que for correto.

- 01) Há governos que pagam grupos de cientistas a fim de desenvolverem projetos para a produção de armas letais.
- 02) A maioria dos cientistas não trabalha pelos seus ideais, e sim pela ganância de obter lucros com seus inventos.
- 04) Os cientistas nascidos em boas famílias têm uma aversão natural aos armamentos químicos.
- 08) As ONGs retribuem e recompensam as pessoas que lutam pelo bem da Humanidade.
- 16) Os "inspetores-cataplasma" são cientistas que lutam contra o mal que causam algumas invenções de determinados cientistas.
- 32) Na Terra, há um equilíbrio entre o bem e o mal, devido à ação das ONGs em harmonia com os governos.
- 64) Caso a Terra fosse observada por extraterrestres, estes ficariam surpresos com algumas coisas que veriam.

23 – Considerando os fragmentos a seguir, extraídos do texto 1, assinale o que for correto.

- I – "... si se terciá, de adoptar..." (linha 3)
- II – "... si no las soluciones a los mismos..." (linhas 3 e 4)
- III – "... sí sus correspondientes y vistosos parches." (linhas 4 e 5)
- IV – "Si su respuesta es afirmativa..." (linhas 17 e 18)

- 01) A partícula sublinhada em IV introduz uma frase afirmativa.
- 02) A autora usa reiteradamente a partícula "si" e "sí" para enfatizar suas idéias sobre a importância dos inspetores de armamento.
- 04) Nem todas as partículas sublinhadas têm a mesma função sintática.
- 08) O fragmento apresentado em II pode ser traduzido por: "... sem as soluções dos mesmos...".
- 16) A partícula sublinhada em III é um advérbio de afirmação.
- 32) Em I e II, há frases condicionais.
- 64) Todos os fragmentos introduzem frases que denotam dúvida.

24 – Sobre o texto 1, é correto afirmar que

- 01) os inspetores de armamentos cumprem uma função social e humanitária inigualável.
- 02) faz uma ironia sobre o ofício de inspetor de armamento.
- 04) a Humanidade luta incansavelmente contra o mal, enquanto determinados governos não se comprometem com essa luta.
- 08) a frase "*el cielo les juzgue*" (linha 54) significa que a autora não quer julgar o trabalho dos cientistas.
- 16) apresenta, com muita clareza, a competição que existe atualmente entre as diversas profissões.
- 32) todos podem participar como inspetores voluntários, buscando armas e ajudando a destruí-las.
- 64) a autora não se posiciona nem a favor, nem contra o ofício de inspetor de armamento, mas diz que é uma espécie de paliativo para solucionar um problema que o mundo cria.

25 – Sobre as formas imperativas extraídas do texto 1, é correto afirmar que

- 01) "No acuda" (linha 23) pode ser substituída por *no ayude*, sem alterar o sentido do texto.
- 02) "no se haga" (linha 18) pode ser substituída por *no sea*, sem mudar o valor semântico da expressão.
- 04) "intente" (linha 20) foi usada como um convite para a adesão à luta das Nações Unidas contra o armamentismo.
- 08) "Busque" (linha 19) é o imperativo afirmativo do verbo *buscar*, correspondente ao pronome tú.
- 16) "ni se apunte" (linhas 23 e 24) é um incentivo para as pessoas se inscreverem no programa *Operación Triunfo*.
- 32) "inspecciónelas" (linha 20) apresenta como imperativo negativo a forma *no las inspeccione*.
- 64) "Pongámonos" (linha 38) é a forma imperativa afirmativa do verbo *ponerse*, que foi usada para fazer uma suposição.

26 – A partir da leitura do terceiro parágrafo do texto 1, pode-se afirmar que a autora

- 01) dá um conselho para pessoas que há tempo estão à procura de popularidade.
- 02) dá um conselho a quem, por algum motivo, precisa aparecer em um programa de televisão.
- 04) pretende criticar a inoperância das Nações Unidas.
- 08) o inicia com uma interrogação à qual não dá uma resposta.
- 16) desprestigia o festival de *Eurovisión* e o programa de TV *Operación Triunfo*.
- 32) aponta os programas transmitidos através de TV a cabo como os que conseguem maior audiência.
- 64) sugere que os prêmios oferecidos nos programas de televisão não são tão atrativos quanto os programas políticos.

Texto 2

Carne Trémula

El autobús llega a la parada que hay antes de Eduardo Dato. Es una de esas paradas en que los operarios se relevan y se distienden. Aprovechan para fumar un cigarrillo y estirar un poco las piernas. Las pocas personas que viajan en ese momento abandonan el autobús. Víctor no se mueve. El conductor saca un cigarrillo; antes de encenderlo y bajar a la acera, mira, inquisitivo, al muchacho.

CONDUCTOR. - La próxima parada es Eduardo Dato... Cuando llegemos ahí, habremos dado una vuelta entera a Madrid...

VÍCTOR. - Ya lo sé.

CONDUCTOR. - ¿Qué pasa? ¿No piensas bajar?

VÍCTOR. - No, yo continúo.

CONDUCTOR. - ¿Adónde vas?

VÍCTOR. - A ningún sitio...

CONDUCTOR. - ¡Cómo que a ningún sitio...! ¡Esto no es un hotel...! ¡A algún sitio irás!

VÍCTOR. - Pues no...

(Fragmento do roteiro do filme *Carne Trémula*, de Pedro Almodóvar. In *Español sin fronteras* – Editora Ao Livro Técnico.)

27 – Da leitura do texto 2, a partir do diálogo entre o motorista e Víctor, assinale o que for correto.

- 01) Víctor está indeciso sobre o seu destino.
- 02) O motorista trata o passageiro Víctor de maneira informal.
- 04) O motorista tem uma discussão com Víctor a respeito do destino do ônibus.
- 08) Víctor parece não entender a pergunta do motorista.
- 16) *bajar* (linha 8) é sinônimo de *detenerse*.
- 32) Quando o motorista diz "¡Esto no es un hotel...!" (linhas 18 e 19), está informando Víctor a respeito da qualidade do transporte público.
- 64) O motorista se surpreende com a resposta de Víctor.

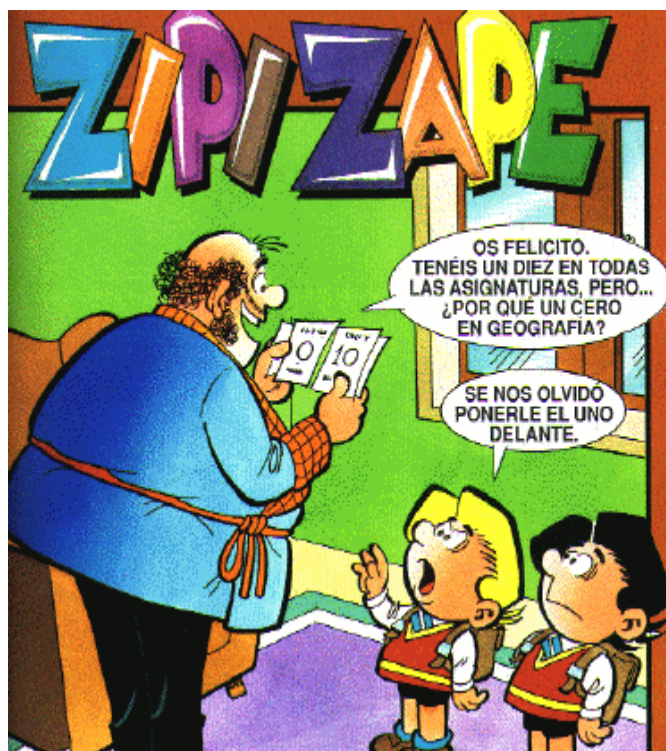
28 – De acordo com o texto 2, na parada de ônibus anterior a Eduardo Dato,

- 01) as pessoas já estavam impacientes por terem esperado durante muito tempo pela chegada do ônibus.
- 02) percebe-se certa agitação, própria de uma grande capital.
- 04) todos os passageiros, exceto Víctor, descem do ônibus.
- 08) as pessoas que se dirigem a cidades próximas a Madri sobem com muita calma, pois o motorista desce para fumar um cigarro.
- 16) há um revezamento de motoristas.
- 32) o ônibus está quase completando uma volta inteira ao redor de Madri.

29 – A partir da leitura da frase "*Cuando lleguemos ahí, habremos dado una vuelta entera a Madrid...*" (linhas 11 e 12, texto 2), pode-se afirmar que

- 01) foi dita pelo motorista a um passageiro.
- 02) o verbo *dar* está conjugado no tempo verbal futuro simples do indicativo.
- 04) foi usada com a finalidade de acordar um passageiro que estava dormindo.
- 08) *ahí* se refere à parada Eduardo Dato.
- 16) o verbo *llegar* aparece no presente do subjuntivo para referir-se a uma ação futura.
- 32) foi o início de uma conversação entre dois passageiros do mesmo ônibus.

Texto 3



<http://atc.ugr.es/~jbernier/comic/zipi.gif>

30 – Após a leitura do texto 3, assinale o que for correto.

- 01) As crianças não ficaram constrangidas diante da pergunta que o adulto fez a respeito da nota de Geografia.
- 02) As crianças reconheceram os erros cometidos na prova de Geografia.
- 04) A resposta que as crianças deram para o adulto sugere que elas adulteraram as notas.
- 08) As crianças, com muito orgulho, mostraram suas notas ao pai.
- 16) O adulto parabenizou as crianças pelas boas notas que lhe apresentaram.
- 32) O adulto ficou furioso pelo baixo desempenho das crianças em Geografia.
- 64) A palavra *pero* foi usada pelo adulto para expressar sua desconfiança quanto às notas das crianças.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

- ESPANHOL -

Texto 1

La arquitectura dolorosa

Regresar al trabajo significa el término del descanso, de las prolongadas siestas y las largas horas de ocio... Es la vuelta a las tensiones y los desagradables dolores de espalda.

5 Nuestra columna no es sólo el soporte fundamental de la arquitectura del cuerpo: es la parte del esqueleto que nos permite una correcta respiración y la óptima circulación sanguínea y linfática, esencial para el buen funcionamiento del sistema inmunológico. Mantener saludable la estructura ósea puede evitarnos complicados trastornos que comprometan seriamente nuestro bienestar y la vida en general. Con sólo algunos cambios de hábitos se pueden lograr maravillas.

15 Dolor joven

Se podría pensar que las molestias dorsales aparecieron cuando el hombre dejó de andar en cuatro patas y escogió la posición erguida. Sin embargo, la verdad es que este mal es un problema muy nuevo: se debe únicamente a las exigencias e inclemencias de la vida moderna. El sedentarismo, los desequilibrios alimenticios y la poca disciplina física y de ejercicio son, entre otros, los principales motivos de esta odiada afección. Más del 85% de la población occidental sufre el dolor lumbar, dorsal o cervical. "El dolor de espalda es la patología más frecuente en la clínica humana, la mayor causa de incapacidad e invalidez laboral y de horas de trabajo perdidas, con la consiguiente repercusión económica", explica el doctor Antonio Larrea Gayarre, jefe del Servicio de Reumatología de la Clínica Puerta de Hierro de Madrid.

Entorno sano

35 Las molestias de la columna tienen su origen en el estilo de vida moderna... Es ahí donde se debe buscar las soluciones. Las mesas para comer deben estar idealmente a la altura de los codos. Cuando son más altas, los hombros tienden a caer hacia delante y el abdomen se comprime. Cuando son bajas, es frecuente sufrir tortícolis o dolores al cuello. En cuanto a las sillas, es fundamental que entreguen apoyo a la zona lumbar de la espalda. Si no es así, se recomienda utilizar una almohada pequeña en la base de la columna, para evitar que el cuerpo se incline. Otro punto que se debe atender es el de la iluminación: las ampollitas artificiales no aportan suficiente luz para leer o escribir, así que tendemos a encorvar la espalda y

50 el cuello para acercarlo que deseamos ver. Esto puede ser el origen de escoliosis u otras deformaciones dorsales.

Recordemos que, en Chile, el 25% de las consultas médicas son por motivo de algún dolor dorsal, y sólo es cosa de poner atención para prevenirlos. No le dé la espalda a su columna.

(Excerto do texto da revista *Botika* – n.º 75. Santiago: Press & Communications, 1994.)

21 – O texto 1 afirma que as moléstias dorsais

- 01) afetam mais da metade da população no Ocidente.
- 02) deram-se como resultado da mudança de posição adotada pelo homem durante sua evolução.
- 04) devem-se a vários fatores, dentre os quais podem ser citados o sedentarismo e os desequilíbrios na alimentação.
- 08) são um mal que começou a fazer-se presente somente nos últimos séculos, no mundo ocidental.
- 16) são o lógico resultado da evolução e do progresso da Humanidade.
- 32) são a maior causa de incapacidade e de invalidez no trabalho.
- 64) são uma patologia que aparece com muita frequência na clínica de propriedade do Dr. Antonio Larrea.

22 – A partir da leitura do primeiro parágrafo do texto 1, é correto depreender que

- 01) a coluna é a parte mais importante do nosso corpo, pois ela possibilita uma boa oxigenação do sangue e dos pulmões.
- 02) é essencial para nosso organismo ter respiração e circulação adequadas.
- 04) nossa coluna não é importante só por sustentar nosso esqueleto, mas também por permitir um bom desempenho do aparelho respiratório.
- 08) pequenas mudanças em nossos hábitos podem ser suficientes para sentirmo-nos bem, felizes e muito saudáveis.
- 16) a função da coluna no nosso corpo não se limita a ser um sustentáculo da arquitetura dele.
- 32) é indispensável, para ter um ótimo sistema imunológico, ter uma estrutura óssea perfeitamente equilibrada e sadia.
- 64) podemos evitar complicados transtornos, se conseguirmos manter saudável a estrutura óssea.

23 – Assinale a(s) alternativa(s) em que se apresenta uma versão adequada para o fragmento extraído do texto 1, sem alterar-lhe o sentido.

- 01) *"Sin embargo, la verdad es que este mal es un problema muy nuevo..."*(linhas de 18 a 20) – Porém, a verdade é que este mal é um problema muito novo...
- 02) *"Es ahí donde se debe buscar las soluciones."*(linhas 35 e 36) – É de lá onde se podem procurar as soluções.
- 04) *"...las prolongadas siestas y las largas horas de ocio..."* (linhas 2 e 3) – ...descansos prolongados e boas horas de sono...
- 08) *"Si no es así, se recomienda utilizar una almohada pequeña en la base de la columna..."* (linhas de 42 a 44) – Pois sim, recomenda-se usar um travesseiro pequeno na base da coluna...
- 16) *"El dolor de espalda es la patología más frecuente en la clínica humana..."* (linhas 26 e 27) – A dor nas costas é a patologia mais freqüente na clínica humana...
- 32) *"...así que tendemos a encorvar la espalda y el cuello..."* (linhas 48 e 49) – ...então teríamos que dobrar as costas e o pescoço...
- 64) *"Otro punto que se debe atender es el de la iluminación..."* (linhas 45 e 46) – Outro detalhe que se deve atender é o da iluminação...

24 – O texto 1 aponta várias medidas para evitar os males da coluna. Entre elas, pode(m)-se assinalar

- 01) forçar a musculatura abdominal, para não exagerar na compressão.
- 02) usar cadeiras que ofereçam um bom apoio para a coluna lombar.
- 04) usar almofadas na altura do pescoço, para evitar torcicolo.
- 08) realizar refeições em mesas cuja altura seja contígua à dos cotovelos.
- 16) iluminar suficientemente o ambiente.
- 32) ler e escrever próximos de uma lâmpada, quando for necessária a luz artificial.
- 64) evitar cadeiras muito altas, pois essas não oferecem sustentação suficiente para o pescoço e para os ombros.

25 – A partir da leitura da frase *"No le dé la espalda a su columna."* (linha 55 do texto 1), assinale o que for correto.

- 01) É um antigo provérbio que pode ser entendido como "não desafie sua coluna".
- 02) Emprega o verbo *dar* no imperativo negativo, correspondente ao pronome *usted*.
- 04) Utiliza a expressão *no dar la espalda* com a finalidade de dar um conselho ao leitor.
- 08) Os pronomes *le* e *su* foram utilizados para enfatizar a importância dos termos essenciais da oração.
- 16) Utiliza a ironia para conscientizar o leitor da importância dos cuidados com a coluna.
- 32) A palavra *dé* está acentuada por ser forma verbal do verbo *dar*; assim, o acento serve para diferenciá-la da preposição *de*.

26 – Na seqüência, são apresentados elementos do texto 1. Considerando os critérios gramaticais da língua espanhola, assinale o que for correto.

- 01) Em *"exigencias e inclemencias"* (linhas 20 e 21), o elemento sublinhado tem função de conectivo entre dois termos, exemplificando um caso especial de conjunção.
- 02) Em *"...la verdad es que este mal es un problema muy nuevo..."* (linhas 19 e 20), a palavra sublinhada pode ser substituída por *mucho* sem alterar o sentido do fragmento.
- 04) Em *"... es frecuente sufrir tortícolis o dolores al cuello."* (linhas 40 e 41) e *"Esto puede ser el origen de escoliosis u otras deformaciones dorsales."* (linhas de 49 a 51), as expressões sublinhadas têm a mesma função sintática e pertencem à mesma classe gramatical.
- 08) Em *"...así que tendemos a encorvar la espalda y el cuello para acercar lo que deseamos ver."*(linhas 48 e 49), o elemento sublinhado pode ser substituído por *aquello* sem mudar o significado da oração.
- 16) Nas frases *"...para evitar que el cuerpo se incline."* (linhas 44 e 45) e *"Otro punto que se debe atender..."* (linhas 45 e 46), o par de verbos sublinhados pertence ao mesmo modo e tempo verbal: presente de subjuntivo, para expressar a idéia de hipótese.
- 32) As palavras *afección* (linha 24) e *dolor* (linha 26) são sinônimas e referem-se à

 e.

27 – De acordo com o texto 1, a não observância das medidas sugeridas pode ocasionar

- 01) perda da simetria original da coluna vertebral.
- 02) diminuição da flexibilidade nos músculos.
- 04) problemas digestivos causados pela excessiva compressão da zona abdominal.
- 08) achatamento das vértebras da coluna cervical.
- 16) queda dos ombros para a frente, com perda da capacidade respiratória.
- 32) freqüentes torcicolos.
- 64) dores no pescoço.

Texto 2

Pedro estaba en la sala de espera de un aeropuerto, vio ahí una báscula computarizada que daba el peso y revelaba la fortuna.

Decidió hacer la prueba, metió una moneda en la ranura y leyó en la pantalla: "Usted pesa 88 Kilos, es casado y está a punto de viajar a San Diego".

Pedro se quedó anonadado.

En seguida, outro hombre usó el aparato. Esta vez la pantalla puso el siguiente mensaje: "Usted está divorciado, pesa 94 kilos y se dispone a viajar a Chicago".

Pedro le preguntó: ¿Es cierto que usted es divorciado y se dispone a viajar a Chicago?

Así es, contesta el otro hombre.

El asombradísimo Pedro corrió al baño, se cambió de ropa y se puso unos lentes oscuros.

Volvió a pesarse en aquella báscula, esta vez el mensaje fue: "Usted sigue pesando 88 kilos, todavía está casado, y acaba de perder su vuelo hacia San Diego".

Texto disponível em:

<www.geocities.com/Heartland/Flats/1526/chiscomp.htm>.

28 – A partir da leitura do texto 2, assinale o que for correto.

- 01) Pedro decidiu fazer um teste para averiguar a veracidade da báscula.
- 02) A estratégia utilizada por Pedro para mudar o resultado apresentado pela máquina deu certo.
- 04) O homem que pesava 94 quilos contestou o resultado mostrado pela báscula.
- 08) A báscula localizada na sala de espera de um aeroporto indicava o peso, o destino de

viagem e revelava algum detalhe da vida da pessoa.

16) Todos os passageiros que passavam pela sala de espera do aeroporto tinham curiosidade em saber o seu futuro.

32) A báscula apresentada na história era utilizada para pesar os passageiros que tinham Chicago como destino de viagem.

64) Quando Pedro se pesou pela segunda vez, usava óculos escuros.

29 – Sobre a última frase do texto 2 "*Usted sigue pesando 88 Kilos, todavía está casado, y acaba de perder su vuelo hacia San Diego.*" (linhas de 19 a 21), é correto afirmar que

01) a máquina, por não possuir um programa muito avançado, atualizava as informações com um leve atraso.

02) o avião em que o passageiro devia embarcar já tinha decolado.

04) o possessivo *su* (linha 20) pode ser substituído por *suyo*, sem necessidade de fazer outras alterações.

08) a máquina fez uma ironia com o passageiro, pela distração dele.

16) a linguagem em que se expressava a mensagem emitida pela máquina corresponde a um tratamento informal, de acordo com as normas gramaticais da língua espanhola.

32) o avião em que o passageiro devia embarcar estava chegando de San Diego.

64) a forma verbal *acaba de perder* (linha 20) pode ser substituída por *ha perdido* ou *perdió*, sem alterar seu significado.

30 – À esquerda de cada alternativa, encontra-se um elemento extraído do texto 2. Assinale a(s) alternativa(s) em que se apresenta a substituição adequada para o elemento destacado, sem alterar seu sentido.

01) *la pantalla* (linha 5) – el disco

02) *anonadado* (linha 8) – mudo

04) *la prueba* (linha 4) – la experiencia

08) *la fortuna* (linha 3) – el futuro

16) *todavía* (linha 20) – aún

32) *metió* (linha 4) – introdujo

64) *la ranura* (linha 5) – la basura

ESPAÑHOL

Texto 1

Las Sociedades Esclavistas de Asia y Africa

El modo de producción y todo el régimen de la comunidad primitiva se acercaban a su hundimiento. Pero la inevitabilidad lógica de la sustitución de dicho régimen caduco por otro nuevo, el esclavista, no significaba de ninguna manera que éste aparecería de la noche a la mañana, desplazando de una vez las relaciones de producción antiguas. La sociedad esclavista se formaba gradualmente a medida en que se iba consolidando la clase explotadora de esclavistas, aparecida bajo el régimen de la comunidad primitiva, y se difundía la esclavitud.

El modo de producción esclavista era más progresivo que su antecesor, porque sólo liberando una parte de la sociedad del trabajo manual se haría posible el progreso ulterior.

Las primeras sociedades esclavistas surgieron en Asia y Africa. Al estudiar el desarrollo de la esclavitud en esos continentes podemos determinar las leyes generales de la formación de las relaciones esclavistas por una parte, y fijar las particularidades inherentes a los países de Asia y Africa, por otra.

La esclavitud comunal y patriarcal

La larga época de la esclavitud se divide en varias fases. Comenzó por la esclavitud comunal aparecida bajo el régimen de la comunidad primitiva, antes de la descomposición de la propiedad comunal. Los esclavos pertenecían entonces a la comunidad en su conjunto. La esclavitud patriarcal, semejante a la comunal, nació en las mismas condiciones y durante largo tiempo coexistió con las relaciones de la comunidad primitiva y sus vestigios. A la sazón, los esclavos eran pocos y su trabajo no tenía importancia primordial. La esclavitud diríase que se hallaba en un estado latente, manifestándose muy a menudo en forma de ayuda a miembros de la misma gens o tribu.

(*Historia y Economía*. M. Mitropolski, Y. Kuznetsov y otros. Traducido del ruso por Marat Kuznetsov. Santiago: Editora Austral, p. 49, s.d.)

73 – Sobre a escravatura, assinale o que for **correto**.

- A) Revelou Anexo 2D (prova – Instituição 2 – 2006) para as sistemas econômicos.
- B) Foi um sistema econômico que permitiu aos continentes africano e asiático demonstrarem todo seu potencial e sua força produtiva.

- C) No começo, os escravos não eram propriedade individual, pois pertenciam a uma comunidade.
- D) Ao mesmo tempo que se consolidava a escravatura, surgiram as leis gerais que iriam reger o comércio de escravos.
- E) Desde que se iniciou o sistema de exploração do trabalho humano, estavam determinadas as bases da divisão das classes sociais.

74 – Sobre o parágrafo "*El modo de producción esclavista era más progresivo que su antecesor, porque sólo liberando una parte de la sociedad del trabajo manual se haría posible el progreso ulterior.*" (**Texto 1**, linhas de 13 a 16), é **correto** afirmar que

- A) compara os dois sistemas de produção anteriores à chegada da escravatura.
- B) deixa em evidência que a escravatura seria só um período de transição.
- C) propõe uma mudança decisiva, concludente, na forma do trabalho manual.
- D) refere-se às duas formas de organização social absolutamente antagônicas.
- E) o fragmento sublinhado enuncia uma hipótese, utilizando o verbo *hacer* em tempo condicional.

75 – A partir da leitura do **Texto 1**, assinale o que for **correto**.

- A) "*A la sazón...*" (linha 34) significa *A seu tempo*.
- B) O antônimo de "*se acercaban*" (linha 02) é *se alejaban*.
- C) Uma versão correta para o fragmento "*...desplazando de una vez las relaciones...*" (linha 07) é *convertendo de una vez por todas as relações*.
- D) A palavra *adelanto* é um antônimo da palavra "*desarrollo*" (linha 18).
- E) A expressão "*...muy a menudo...*" (linha 38) pode ser traduzida como *muito intensamente*.

76 – De acordo com o **Texto 1**, é **correto** afirmar que, na comunidade primitiva,

- A) o sistema de produção existente estava chegando a seu fim.
- B) Ásia e África eram os continentes que necessitavam, com maior urgência, mudar suas formas de produção.
- C) o sistema de escravos era o mais promissor, pois já tinha sido aplicado em outros continentes.
- D) todo o regime administrativo tinha-se mostrado ineficaz para as necessidades vigentes.
- E) a rápida implantação de um novo sistema de produção era já uma exigência, para acompanhar as mudanças econômicas e sociais.

77 – De acordo com o **Texto 1**, assinale a alternativa **correta**.

- A) A frase "...no significaba de ninguna manera que éste aparecería de la noche a la mañana..." (linhas de 5 a 7) quer dizer que o sistema de produção que substituiria o anterior se consolidaria com certa lentidão.
- B) A frase "*Pero la inevitabilidad lógica de la sustitución de dicho régimen caduco por otro nuevo...*" (linhas de 3 a 5) faz uma ironia pelos resultados que, até a época, o sistema de produção vigente tinha apresentado.
- C) A frase "...aparecida bajo el régimen de la comunidad primitiva..." (linhas 11 e 12) refere-se à dificuldade econômica que se apresentava paulatinamente.
- D) A frase "...y durante largo tiempo coexistió con las relaciones de la comunidad primitiva..." (linhas de 32 a 34) está enfatizando a dificuldade de convivência dos dois sistemas econômicos.
- E) A frase "...manifestándose muy a menudo en forma de ayuda a miembros de la misma gens o tribu." (linhas de 37 a 39) deixa claro que, desde a origem, a escravatura foi criada para favorecer as tribos com dificuldades de subsistência.

Texto 2

La máquina de vapor patentada por Watt es la fuente de energía de una nueva era económica

- Revoluciones industriales, es decir, económicas, ha habido muchas. Hasta se podría decir que la primera fue el invento del arco y las flechas. En 1769 el inglés James Watt dio comienzo a la
- 5 revolución industrial patentando una máquina de vapor basada en un modelo anterior cuya función era achicar agua de las minas. Ésta iba más allá porque ahorra un 75% del costo del combustible. La nueva máquina puso en
- 10 movimiento minas de carbón, ferrocarriles y barcos, y convirtió el pulmón del continente europeo en una concentrada central industrial. La economía mundial cambió entonces como milenios antes, cuando la revolución agraria hizo
- 15 sedentarios a los grupos humanos aún nómadas y la invención del arco permitió abandonar la recolección de frutas como único alimento y dedicarse a la caza.
- Todas estas revoluciones tienen un lado muy
- 20 positivo, aumentan el tiempo libre de que dispone la humanidad, y uno negativo, causan miseria y esclavitud, real ésta última en el caso de la revolución agraria, camuflada en el de la industrial.
- 25 Robespierre recibió, en plena revolución francesa,

la oferta de una máquina de vapor para mover barcos. Como él lo que quería era una guillotina a vapor, rechazó la oferta.

(*El Mundo*. Supl. Magazine, n.º 193, "Historia del Milenio", 08/03/2003.)

78 – O **Texto 2** afirma que

- A) a revolução francesa não viu com bons olhos a nova máquina criada por James Watt.
- B) a máquina inventada por James Watt representava 75% de economia no custo do combustível.
- C) a revolução agrária ficou ofuscada pela grandiosidade da Revolução Industrial.
- D) a ambigüidade de todas as revoluções causa miséria e escravidão.
- E) toda revolução, no decorrer da história, teve mais efeitos positivos do que negativos.

79 – A partir da leitura do fragmento "... cuando la revolución agraria hizo sedentarios a los grupos humanos aún nómadas y la invención del arco permitió abandonar la recolección de frutas como único alimento y dedicarse a la caza." (**Texto 2**, linhas de 14 a 18), assinale a alternativa **correta**.

- A) O fragmento sublinhado pode ser substituído por *el gusto por las frutas*, sem alterar o sentido do texto.
- B) O vocábulo *sedentarios* refere-se a grupos humanos existentes desde a pré-história.
- C) Os verbos *hizo* e *permitió* estão conjugados em modos e tempos verbais diferentes.
- D) A partícula *del* é resultado da contração da preposição *de* com o artigo *el*.
- E) A palavra *aún* pode ser substituída por *aunque*, sem alteração no sentido da frase.

80 – Sobre a máquina inventada por James Watt (**Texto 2**), é **correto** afirmar que

- A) estava destinada à extração de combustível em estado bruto.
- B) fez parte de uma série de inventos acontecidos na Europa, que tinham como objetivo economizar combustível.
- C) teve como base um modelo anterior, porém foi além dele.
- D) precedeu a máquina que foi inventada para a extração de água nas minas.
- E) substituiu a máquina elétrica, que estava sendo usada nas minas de carvão.

Ryan Adams cuelga su nuevo disco en la red

Demolition ha dejado de ser un misterio para los que querían saber cómo sonaría la continuación del álbum que le abrió las puertas del mercado español, *Gold*. Todo el que desee hacer una primera escucha antes de ir a la tienda por su copia no tiene más que pasarse por la página oficial del norteamericano, www.ryan-adams.com.

Ryan Adams ha pasado de ser un completo desconocido a vender discos en países tan ajenos a las mezcolanzas del country como España. Quizá por esta razón ahora se puede dar el lujo de colgar en su web su nuevo trabajo discográfico, *Demolition*, antes de que éste salga al mercado discográfico.

Todo el que quiera saber si la adquisición futura del disco – que saldrá el próximo mes de septiembre – es necesaria o no tan sólo tiene que pasarse por el rincón en la red del estadounidense y disfrutar del rock con sombrero vaquero de Adams. Allí podrá escuchar 30 segundos – poco, la verdad – de cada uno de los 13 cortes.

Demolition es ya el tercer trabajo discográfico de este joven autor, que todo lo que toca parece convertirlo en oro – sus anteriores CD's son *Gold* (2001) y *Heartbraker* (2000).

(GONZÁLEZ, Tatiana. Disponível em: <<http://www.los40.com/articulo.html>> Acesso em: 17 ago. 2002.)

1 - De acuerdo al texto, es correcto afirmar:

- La calidad del trabajo de Ryan Adams era ya conocida del público español. Por eso la expectativa de la buena aceptación de su nuevo CD.
- El CD *Demolition* tiene más de doce canciones.
- Disfrutar el nuevo CD de Adams es como pasar por un rincón del viejo Oeste de los Estados Unidos.
- Es posible oír a través de la Internet una parte de cada música del CD *Demolition*, de Ryan Adams.
- Demolition*, el nuevo CD de Ryan Adams, ha dejado de ser un misterio: suena como simple continuación del CD anterior, *Gold*.

2 - "Ryan Adams ha pasado de ser un completo desconocido a vender discos en países tan ajenos a las mezcolanzas del country como España."

A(s) alternativa(s) que está(ão) de acordo com o texto acima é(são):

- O passado de Adams é o de um completo desconhecido, que procurava vender discos em países tão distantes como a Espanha.
- Ouvir músicas de estilo country misturado a outros estilos não era algo comum na Espanha.
- Ryan Adams conseguiu ser bem aceito na Espanha, apesar do inusitado de sua música para o gosto dos espanhóis.
- O estilo country tem certas semelhanças com a música tradicional da Espanha.
- Ryan Adams saiu do anonimato quando passou a ter seus discos vendidos fora dos Estados Unidos.

3 - De acuerdo al texto, es correcto afirmar que Ryan Adams

- ha grabado, últimamente, un CD a cada año.
- costumbra presentarse con ropas de vaquero en sus conciertos de rock.
- ha realizado ya varios recorridos por España.
- ya ha logrado éxito, a pesar de su poca edad y de haber producido pocos discos.
- es dueño de una red de tiendas que se dedican a comercializar sus discos.

4 - Segundo o texto, é correto afirmar:

- Tudo aquilo que se queira saber sobre música country, antes da aquisição do disco, está disponível no site do artista.
- Tatiana González expressa sua opinião pessoal sobre alguns aspectos da carreira de Ryan Adams.
- É indispensável que todos os interessados em adquirir o último disco de Adams escutem-no um pouco, talvez 30 segundos.
- O novo CD de Ryan Adams foi disponibilizado na Internet antes mesmo de chegar às lojas.
- Previa-se que *Demolition* estaria à disposição dos compradores alguns meses antes do Natal.

DEBATE ABIERTO | KAMEL KARABELLI ORTEGA

Por un debate sobre la LOU

Una vez más, la Ley Orgánica de Universidades del Gobierno del Partido Popular ha provocado una amplia respuesta en su contra. En esta ocasión, han sido más de 500.000 las personas que han acudido a la movilización del sábado 1 de diciembre, desde todos los puntos del territorio español. Aún así, el Ministerio de Educación reduce la importancia de la manifestación, y cree que simplemente falseando la cifra de asistentes puede quitar importancia a un hecho tan trascendental como que la sociedad está en contra de la Ley de Universidades que están tratando de imponer (que no implantar) desde el Gobierno. En esta ocasión, se han producido novedades muy importantes en la movilización, lo que ha provocado que muchos de los argumentos habitualmente esgrimidos por el Partido Popular hayan quedado desarticulados:

En primer lugar, se decía que los estudiantes acudían a la manifestación porque preferían ir a una huelga antes que ir a clase. Podemos comprobar que este argumento es completamente falso, simplemente observando la enorme cantidad de estudiantes que han acudido a la manifestación, que ha tenido lugar un sábado.

En segundo lugar, el ya típico argumento de que "los estudiantes no se han leído la LOU" queda más que desarticulado por el propio Partido Popular, que ha necesitado la presencia de tres asesores del Ministerio de Educación para indicar a los senadores del PP cómo debían votar en cada una de las enmiendas a la LOU presentadas en el Senado. Es decir que la capacidad de desinformación y de ocultación de la realidad del Ministerio de Educación llega hasta los mismos miembros del PP, que desconocen hasta tal punto la Ley de Universidades, que necesitan la presencia de asesores ministeriales para orientarles en cómo cada enmienda afecta al texto presentado por su partido.

A todo esto, se ha unido el cansancio de la sociedad, que ha dejado claro que no está dispuesta a que el Gobierno le "tome el pelo" de una manera tan descarada como la que recoge la propia LOU, en la que se dice que es "una ley de la sociedad para la universidad".

(Disponível em: <<http://www.elpais.es/temas/dossieres/leyuniversidad/debate5.html>> Acesso em: 10 out. 2002.)

5 - Segundo o articulista,

- dada a atuação geral do governo, não é preciso ler o texto da lei para saber que seu objetivo é a redução de gastos com as universidades.
- a sociedade está contra a lei de reforma universitária (Ley Orgánica de Universidades).
- o Partido Popular conseguiu desarticular a atuação do governo quanto à aprovação da lei de reforma universitária.
- o governo tenta passar a idéia de que a lei da reforma universitária é fruto do desejo da própria sociedade.
- o governo tentou minimizar a importância do protesto estudantil, negando que dele tenham participado mais de 500.000 pessoas.

6 - De acuerdo al texto, el gobierno argumenta que

- la ley propuesta, sobre la reforma del sistema universitario, tiene la aprobación de la sociedad.
- los estudiantes marcaron la manifestación para un sábado porque habría más participantes.
- los estudiantes prefieren participar de protestas que oír a clases.
- los estudiantes no han leído la ley y, por eso, la combaten.
- la sociedad está cansada de las protestas estudiantiles que sólo perjudican a la vida universitaria.

7 - O articulista comenta o fato de que os senadores tiveram a assistência de assessores do Ministério da Educação para votar a lei de reforma universitária. Segundo o articulista,

- é injusto que apenas os senadores do PP contem com a assessoria do Ministério da Educação.
- o governo ocultou até mesmo dos senadores do Partido Popular a realidade sobre a lei de reforma das universidades.
- a lei é muito complexa e de difícil compreensão.
- as emendas apresentadas eram superficiais e não afetavam os pontos centrais da lei.
- os senadores do PP só aprovaram as emendas apresentadas por seu próprio partido.
- os senadores não conheciam suficientemente a lei que estavam votando.



Sábado, 17 de agosto de 2002
EFE / Mataró (Barcelona)

Un hombre de 49 años que se encontraba en la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) del Hospital de Mataró (Barcelona) afectado por legionella ha fallecido a las 7.00 horas de hoy, según han informado fuentes del Departamento de Sanidad de la Generalitat.

Con el fallecimiento de este paciente, ya son dos las víctimas mortales que ha producido el brote de legionelosis que se detectó a finales de julio en el barrio de Cerdanyola de Mataró, después de que el pasado lunes, día 12 de agosto, falleciera una anciana de 83 años al agravarse su dolencia cardiovascular por la legionella.

Los casos de personas afectadas confirmados por el momento ascienden a 62, de los cuales 34 permanecen ingresados, 26 han sido dados de alta y dos han muerto como consecuencia de la legionella. Los 34 pacientes ingresados en el Hospital de Mataró por legionella evolucionan favorablemente y están hospitalizados en planta, según las mismas fuentes.

La legionella, una bacteria descubierta en 1976 que necesita agua para vivir, crece en los restos de líquido que quedan en el circuito de distribución de aire frío y es expulsada por éste a través de los refrigeradores, desde donde se distribuye al ambiente que se respira. Sin embargo, se ha demostrado que éste no es el único foco de transmisión, pues se han aislado legionellas en agua de ríos y lagos. Los primeros síntomas son similares a los de la gripe y rara vez ataca a los niños.

La bacteria fue descubierta hace 25 años tras un brote epidémico observado en Filadelfia durante una convención de la Legión Americana, en la que más de 221 legionarios contrajeron una extraña neumonía que provocó la muerte a 34 de ellos, y de ahí tomó el nombre.

En 1977 las investigaciones llevadas a cabo, en el Centro de Control de Enfermedades Infecciosas de Atlanta (Georgia), lograron aislar la bacteria causante de la enfermedad.

(Disponível em: <www.elpais.es> Acesso em: 18 ago. 2002.)

Q - Considerando-se as informações sobre a epidemia de *legionella* em Mataró (Barcelona), por ocasião da publicação do texto, é correto afirmar:

- Dos 26 pacientes que tiveram alta, dois faleceram.
- Alguns pacientes receberam alta, mas a maioria continuava hospitalizada.
- Entre fins de julho e meados de agosto de 2002, faleceram um homem e uma mulher.
- Dezenas de pessoas foram infectadas por uma senhora de 83 anos.
- Alguns pacientes deram entrada no Hospital de Mataró apenas para que se controlasse a evolução de seu quadro clínico.
- Todas as informações sobre a evolução da epidemia e do quadro de vítimas foram fornecidas pelo mesmo órgão de saúde pública.

Q - De acuerdo al texto, es correcto afirmar:

- Quanto más refrigerado el aire que circula en el ambiente, mayor será la oportunidad de destruir a la bacteria *legionella*.
- Personas infectadas por la *legionella* deben ser mantenidas aisladas para evitar el contagio con otras personas.
- La población debe vacunarse, a causa de una posible epidemia de legionelosis en la región de Madrid.
- Edificios climatizados ofrecen mayores riesgos de propagación de la *legionella*.
- En el combate a la *legionella* es importante mantener limpios los circuitos de distribución de aire acondicionado.

Q - De acuerdo al texto, es correcto afirmar:

- El primer surto epidémico identificado como resultado de la bacteria *legionella* produjo decenas de muertes entre personas de un mismo grupo.
- Niños infectados por la *legionella* difícilmente manifiestan los mismos síntomas de gripe.
- El descubrimiento y el aislamiento de la bacteria *legionella* ocurrieron en la década del 70.
- La bacteria *legionella* llegó a España a través de legionarios americanos infectados.

La ansiedad: de la mente al cuerpo

Una de las consecuencias más temidas de los episodios de ansiedad crónica es lo que vulgarmente se llama somatización, es decir, la aparición de males físicos relacionados con el mal mental. Los psicólogos conocen con el nombre de "tríada de emociones negativas" al equipo que forman la ansiedad, la ira y la depresión. Todos los datos demuestran que la presencia de una o varias de estas emociones en grado patológico es un factor de riesgo para padecer multitud de enfermedades físicas, entre las que se destacan los trastornos cardiovasculares, síndromes digestivos como el colon irritable o la úlcera, trastornos respiratorios como el asma, males dermatológicos como la psoriasis o el eczema, cefaleas, dolores cervicales y disfunciones sexuales.

Está también documentado que un alto grado de ansiedad puede ser responsable de una parte de los casos de infertilidad atópica que afecta a algunas mujeres y que la angustia crónica repercute de manera directa en la capacidad de afrontar el dolor y agrava los efectos secundarios de ciertas medicaciones.

En resumen, podría decirse que padecer ansiedad patológica es un factor que pone en riesgo nuestra salud, similar a otros más conocidos como la mala alimentación, el consumo de tabaco y alcohol o la vida sedentaria.

Pero la relación contraria también es posible. Un tratamiento adecuado de la ansiedad puede conducir a una mejoría de patologías concretas. Los pacientes de cáncer aceptan mejor la terapia y presentan mejores perspectivas de recuperación si se dejan asesorar psicológicamente para afrontar las situaciones ansiógenas de su tratamiento. La superación del dolor no sólo depende de una correcta aplicación de medicamentos, sino de un adecuado apoyo reductor de la ansiedad. Incluso existe un interesante estudio llevado a cabo por el gabinete de psicología EIDOS de Alicante, España, en el que se demuestra la utilidad del empleo de técnicas de hipnosis en programas de intervención cognitivo-conductuales para el alivio de la sintomatología de un mal tan esquivo y en alza como la fibromialgia, un cuadro de dolor articular crónico que afecta, sobre todo, a mujeres.

(Muy Interesante, Argentina, jun. 2003.)

1 - De acuerdo con el texto, es correcto afirmar:

- F) Entre las tres emociones negativas, la ansiedad es la que más afecta a la salud física de las personas.
- F) Según los estudios más recientes, enfermedades graves como trastornos cardiovasculares se curan psicológicamente.
- F) Así como la "tríada de emociones negativas" puede provocar ciertos males físicos, éstos, a su vez, pueden desencadenar males mentales.
- V) Estudios demuestran que la ansiedad crónica puede provocar varios males físicos.
- V) Algunas mujeres pueden tener dificultades de quedarse embarazadas debido a la ansiedad.

2 - O quarto parágrafo inicia com a frase: "*Pero la relación contraria también es posible.*" Essa frase serve para conectar, entre outras, as seguintes idéias contidas no texto:

- V) É verdade que a ansiedade pode causar males físicos. É também verdade que o tratamento da ansiedade pode trazer melhoras ao estado físico dos pacientes.
- F) O consumo de álcool e cigarros pode ser um fator de risco para o surgimento da ansiedade. Por sua vez, a ansiedade pode levar a um maior consumo de álcool e de cigarros.
- V) Ao passo que algumas doenças têm sua origem na ansiedade, também o tratamento de males físicos como o câncer, por exemplo, pode ter mais eficácia se acompanhado de cuidados para evitar a ansiedade.
- F) Vida sedentária e ansiedade se reforçam mutuamente. Só a cura da ansiedade pode acabar com o sedentarismo.
- F) Há casos de infertilidade atópica nas mulheres, provocada pela ansiedade. No entanto, em casos de câncer, as mulheres patologicamente ansiosas são as que se recuperam mais rapidamente.

3 - Quanto às referências à fibromialgia, no texto, é correto afirmar:

- F) A fibromialgia pode ser curada fácil e rapidamente, pois seus sintomas são bem definidos.
- F) Trata-se de um mal que afeta apenas as mulheres de Alicante.
- F) A fibromialgia só pode ser tratada com hipnose.
- V) Pessoas que sofrem de fibromialgia podem receber alívio através de hipnose.
- V) Registra-se atualmente um aumento dos casos de fibromialgia.

El infierno de la adicción

Una epifanía americana: Quizás la forma de ganarla a las drogas es hacer más por sus víctimas.

Por Susan H. Greenberg

En el filme "Traffic", que acaba de estrenarse en los cines, Michael Douglas hace el papel del juez Robert Wakefield, un conservador nombrado zar de las drogas de Estados Unidos. Durante un viaje a la frontera mexicana para recaudar información, Wakefield comienza a ver cuán complejo es realmente el tráfico de drogas ilegales. Policías locales honestos, como Javier Rodríguez Rodríguez (Benicio Del Toro), podrían resistir la tentación de aceptar sobornos, pero no pueden poner fin a la corrupción entre quienes los rodean, y quienes están por encima de ellos. A la par que crecen los temores acerca de su nombramiento, Wakefield se hace cada vez más consciente de que su propia hija adolescente es adicta al crack. Cerca del final de la cinta, durante su primera conferencia de prensa oficial, el zar de las drogas se desvía de un texto preparado y lanza un discurso improvisado sobre la futilidad de la lucha contra las drogas. "No veo cómo puede alguien librar una guerra contra su propia familia", dice,

renunciando a su cargo. Unas escenas más tarde, él y su esposa aparecen junto a su hija en una reunión de adictos: "Vinimos a escuchar", dice él.

Difícilmente ésa sea la actitud que el mundo espera del zar estadounidense de las drogas. Después de todo, las prisiones de ese país están llenas de narcodelinquentes. El país ha gastado miles de millones de dólares en atacar el problema desde sus raíces: los productores de coca en Latinoamérica, los cultivadores de amapola en Asia e, incluso, los productores locales de marihuana. Pero hay un consenso cada vez mayor de que se ha perdido la guerra. Estados Unidos es todavía el mayor consumidor de sustancias ilícitas del mundo; la cocaína continúa llegando a través de la frontera con México. "Traffic" toca el tema de la frustración nacional, mostrando los horrores tanto de las drogas como los de la guerra contra éstas. Sin tomar partido, el filme ilumina el debate nacional y presenta una alternativa que los estadounidenses parecen más dispuestos a considerar: encontrar nuevas formas de curar, en lugar de castigar, el abuso de drogas. Las revoluciones en las políticas – como la legalización de los narcóticos – siguen siendo un sueño distante. Pero hay una conciencia, cada vez mayor, de que el dinero y la energía gastados para tratar de contener el flujo de drogas a Estados Unidos podría ser mejor usado en contener la demanda. Los votantes de varios estados se han adelantado a los políticos y han aprobado en las urnas iniciativas que ofrecen más opciones de tratamientos.

(Adaptado de: *Newsweek en español*, fev. 2001.)

4 - Sobre Wakefield, es correcto afirmar:

- V) En su viaje a México, Wakefield se da cuenta de que no es fácil combatir la corrupción asociada al narcotráfico.
- F) Wakefield es un juez conservador encargado de combatir el soborno que existe entre los policías.
- F) Wakefield, personaje interpretado por Michael Douglas, es el que comanda las actividades ilegales del narcotráfico en Estados Unidos.
- F) Wakefield es un juez conservador que acepta participar de la película "Traffic".
- V) En la película "Traffic", se encarga al juez Wakefield la guerra contra el narcotráfico.

5 - De acuerdo con el texto, es correcto afirmar:

- F) Antes de viajar a la frontera mexicana, Wakefield no tenía idea alguna de cómo funcionaba el sistema de tráfico de drogas.
- F) Wakefield es obligado a renunciar al cargo porque las autoridades descubren que tiene una hija adicta.
- V) Al principio de la cinta, Wakefield era favorable a controlar el flujo de drogas en Estados Unidos.
- V) Una de las razones que lleva a Wakefield a renunciar a su cargo es que tiene una hija adicta.
- F) Wakefield está de acuerdo con la política norteamericana de combate al tráfico desde el comienzo al final de la película.

6 - Según el texto, es correcto afirmar:

- V) De momento, se intenta acabar con el narcotráfico usando vigor con todos los implicados en la producción de las drogas ilegales.
- F) La población americana cree que la persecución a los narcotraficantes y a los productores de drogas ha dado buenos resultados.
- V) Muchos ciudadanos norteamericanos piensan que castigar al drogadicto no es la mejor manera de librarlo de las drogas.
- F) La legalización de las drogas fue aprobada recientemente por los políticos como una forma de reprimir el narcotráfico.
- F) Los políticos piensan en aumentar la vigilancia en las fronteras.

7 - Al relacionar la trama de la película "Traffic" y la realidad norteamericana presentada en el texto, el artículo de Greenberg indica:

- V) La guerra contra el narcotráfico debe procurar tratar a los usuarios de la droga.
- F) Policías honrados como Javier Rodríguez Rodríguez acaban abandonando el puesto de trabajo.
- F) Existen medicamentos más fuertes que las drogas para curar a los adictos.
- V) Es necesario prevenir o hacer disminuir el uso de drogas.
- F) Se debe sobre todo perseguir a los productores extranjeros y nacionales de drogas.

8 - Respecto a la política norteamericana de combate a las drogas y a la opinión pública, cuál(es) es(son) la(s) afirmación(es) correcta(s)?

- V) Hay divergencia entre políticos y votantes sobre la forma de combatir el narcotráfico.
- F) Los votantes se sienten defraudados porque se invierte poco en el combate al tráfico de drogas.
- V) Los políticos se resisten a despenalizar a los usuarios de la droga.
- F) Los votantes quieren que los políticos endurezcan las acciones de combate al narcotráfico.
- F) Políticos y votantes se vuelven cada vez más contra la policía corrupta.

Señor Director:

Quería simplemente aclarar al lector Leandro Aspis que lo que planteó un ministro del gobierno israelí no fue eliminar "del mapa político" a Yasser Arafat, sino eliminarlo físicamente. Asesinarlo, en buen cristiano.

No leí últimamente ninguna postura reivindicatoria del terrorismo del señor Arafat, por lo que agradecería a Aspis que nos brindara alguna referencia al respecto. Pero aun si ello hubiera sido cierto, y bajo el contexto que sea, la eliminación física de las personas planificada por un gobierno no parece ser un buen camino para lograr ninguna paz.

Tenemos sobrada experiencia al respecto.

Sergio Stradolini

(Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/03/10/04/do_532803.asp> Acesso em 03 set. 2003.)

9 - Pela carta de Sergio Stradolini ao jornal *La Nación*, é possível saber que Leandro Aspis:

- F) A través do jornal, enviou uma carta ao ministro do governo israelense.
- V) Escreveu uma carta ao mesmo jornal e fez referência ao plano israelense de eliminar Arafat.
- F) Respondeu à carta de Sergio Stradolini destacando que Arafat é terrorista.
- F) Condenou o plano israelense de eliminar Arafat.
- V) Deu a entender que o plano israelense era eliminar Arafat apenas politicamente.

10 - De acordo com o texto, Sergio Stradolini:

- F) Considera que só se deve eliminar uma pessoa se for provado que é terrorista.
- F) Acredita que Arafat continua sendo terrorista.
- V) Acredita que não se consegue a paz eliminando pessoas, mesmo que sejam terroristas.
- V) Acredita que havia um plano para matar Arafat.
- F) Acha que o governo israelense deve radicalizar sua postura em relação

Anexo 3 C (prova – Instituição 3 – 2005)

(ESPAÑOL)

As questões 73 a 75 referem-se ao texto a seguir.

Joan Massagué: “No se puede pretender que al científico se le trate como estrella pop”

Joan Massagué ha compartido este año el Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica con Judah Folkman, Tony Hunter, Bert Vogelstein y Robert A. Weinberg. Todos ellos tienen en común sus investigaciones en torno a las causas, el desarrollo, la prevención y el tratamiento del cáncer. La genética de esta enfermedad, la angiogénesis, el cisto celular, el cáncer de colon y la localización del primer oncogén son las especialidades, respectivamente, de estos cinco científicos cuyos trabajos lideran el estudio de una de las asignaturas pendientes de la ciencia contemporánea.

Los cinco investigadores galardonados con el Príncipe de Asturias de Investigación de este año realizan sus trabajos en Estados Unidos.

A seguir un fragmento de la entrevista con el científico Joan Massagué.

¿Está en los laboratorios americanos la gran esperanza de la lucha contra el cáncer?

Buena parte de la esperanza, sí. No solamente hay más laboratorios bien equipados sino que también las estructuras de investigación clínica y las redes de colaboración entre clínicos y científicos son más robustas en Estados Unidos que en Europa.

¿Cree que su trabajo llega a la sociedad con la importancia debida? ¿Cómo recibe la sociedad los avances que día a día realiza la ciencia de vanguardia? ¿Qué papel juegan o deberían jugar los medios de comunicación especializados?

En España ha habido en años recientes un buen crecimiento de la divulgación científica, especialmente en lo que se refiere a ciencias de la salud. Conforme crezca la sofisticación del periodista y del público en estos temas, habrá más y mejor divulgación. Por lo que a mi caso particular se refiere, la divulgación de nuestro trabajo ha sido más que generosa. No se puede pretender que al científico y a su obra se les trate como a las estrellas pop o del deporte. Por otra parte, es esencial que el público español esté mejor informado sobre las figuras científicas de gran valor que hay dentro del país, y de sus logros, oportunidades y retos. Y que sea crítico con personajes más dados a cultivar su propia imagen que a hacer buen trabajo.

(Texto adaptado. Disponible em: <<http://www.elcultural.es/HTML/20040729/Ciencia/CIENCIA10119.asp>> Acceso em: 20 set. 2004.)

73 - De acordo com o texto, é correto afirmar:

- *) O Prêmio Príncipe de Asturias de Investigación Científica e Técnica foi dividido entre cinco cientistas que estudam o câncer.
-) As causas, o desenvolvimento, a prevenção e o tratamento do câncer foram tema de palestra este ano em Asturias, na Espanha.
-) Os trabalhos dos cientistas premiados foram desenvolvidos na região espanhola de Asturias.
-) Os cientistas que investigam o câncer têm recebido o apoio de colegas europeus que trabalham em clínicas médicas.
-) A ciência contemporânea estuda maneiras de se incorporar as pesquisas a disciplinas nos cursos de ciências da saúde.

74 - Na entrevista dada, Joan Massagué afirma que, na Espanha:

- *) maior e melhor será a divulgação de trabalhos de ciências da saúde, quanto mais refinados forem os leitores e jornalistas.
-) os laboratórios de pesquisa espanhóis não são tão bem equipados quanto os laboratórios americanos.
-) o povo tem feito críticas a cientistas que, mais do que desenvolver um bom trabalho, procuram promover a sua imagem junto aos leitores.
-) a sociedade não dá a devida importância aos cientistas que têm realizado trabalhos sobre o câncer, por considerar que eles cultivam exageradamente a própria imagem.
-) cientistas espanhóis devem receber tratamento igual àquele que se tem dado a ídolos do esporte.

75 - ¿Cuál es la especialidad del trabajo del científico español Joan Massagué?

- *) La genética del cáncer
-) La angiogénesis del cáncer
-) El cisto celular
-) El cáncer de colon
-) La localización del primer oncogén

As questões 76 a 79 referem-se ao texto a seguir.

Violeta Chamorro: presidenta por herencia
por Shere Hite

Violeta Chamorro se convirtió en presidenta de Nicaragua a raíz del asesinato de su marido, que intervenía activamente en política. Elegida para un mandato de seis años en 1990, estuvo al frente de una coalición que rigió los destinos de una nación dividida. Terminó con el reclutamiento forzoso y redujo el tamaño del ejército sandinista, pero no consiguió la paz y la prosperidad; se creó enemigos al mantener al hermano de su yerno como jefe supremo del ejército, y al fracasar en su propósito de obtener la ayuda financiera de Norteamérica. Hubo quienes dijeron que carecía de la habilidad política necesaria para desempeñar el cargo. Probablemente las semillas de su fracaso no estaban sólo ahí.

En una entrevista, Chamorro comentó: “Las mujeres han ejercido tradicionalmente la dirección mediante la reconciliación, las interrelaciones personales y la persuasión, en la medida en que tradicionalmente la sociedad les ha confiado el mantenimiento de la unidad de la familia, mientras que los hombres han ejercido la dirección mediante el control. Cuando las mujeres entran en la política y la empresa, llevan consigo los valores morales que han aprendido en casa. Estos valores han dado buenos resultados, incluso mejores que el modelo tradicional creado por los hombres...”.

Es posible que Violeta Chamorro fuera una adelantada a su tiempo. O es posible que, simplemente, careciera de la capacidad o de las ganas de dirigir un país. En cualquier caso, los nicaragüenses no la echaron en falta cuando concluyó su mandato.

(Texto adaptado. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/magazine>> Acesso em: 29 ago. 2004.)

76 - A autora, ao comentar a passagem de Violeta Chamorro pela presidência da Nicarágua,

- *) expõe algumas razões que levaram aos resultados obtidos.
-) julga que o mandato da presidenta foi longo demais.
-) atribui os resultados de seu mandato principalmente ao nepotismo.
-) avalia como positivos os resultados relacionados à política externa.
-) louva a habilidade política da presidenta para desempenhar o cargo.

77 - Segundo a autora, as circunstâncias que conduziram Violeta Chamorro à presidência do país

- *) tinham a ver com a atuação e a morte de seu marido, o que no entanto não garantiu o sucesso da presidenta.
-) foram determinadas pela redução do exército sandinista, ocorrida antes da eleição da presidenta.
-) serviram de estímulo para que mais mulheres nicaragüenses concorressem a cargos públicos.
-) levaram a um término antecipado de seu mandato.
-) refletiram-se em anos de resultados políticos positivos para a Nicarágua.

78 - Segundo o texto, nos anos em que Violeta Chamorro esteve na presidência da Nicarágua

- *) o alistamento militar deixou de ser obrigatório.
-) aumentou sempre mais o prestígio da presidenta entre os nicaragüenses.
-) o exército sandinista desapareceu.
-) seu marido, ativista político, foi assassinado.
-) o mandato presidencial foi alterado para seis anos.

79 - Según la opinión de Violeta Chamorro, es correcto afirmar:

- *) los hombres ejercen la dirección en la política a través del mando; las mujeres, en cambio, utilizan el modelo que traen de sus hogares.
-) los hombres ejercen la dirección en la política con éxito puesto que a las mujeres se les ha dado la tarea de mantener la unidad de sus hogares.
-) los hombres ejercen con las mujeres la dirección de sus casas y las ayudan a mantener la unidad de la familia.
-) las mujeres les han enseñado con éxito a los hombres que la política se debe ejercer con los valores morales que han aprendido en casa.
-) a las mujeres no se les permite seguir el modelo de política tradicional creado por los hombres por más que ellas mismas intenten hacerlo.

80 - “La Tribune (Paris). Coca-Cola, después de cinco años de investigaciones sobre sus prácticas comerciales a petición de Pepsi, ha cedido a las presiones de la Comisión Europea. El gigante de Atlanta ha aceptado en particular suprimir sus cláusulas de exclusividad. Sus clientes podrán comprar y vender las bebidas gaseosas de los proveedores que elijan.” (Disponível em: <<http://www.elmundo.es/quiosco>> Acesso em: 20 out. 2004.)

Com relação ao texto, considere as seguintes afirmativas:

- I. Antes da decisão da Comissão Europeia, os clientes do “gigante de Atlanta” só podiam comprar as bebidas fornecidas pela Pepsi.
- II. Pressionada pela Comissão Europeia, a Pepsi investigou práticas comerciais adotadas pela Coca-Cola.
- III. Sob pressão da Comissão Europeia, a Coca-Cola não mais impedirá que os estabelecimentos comerciais comprem e vendam refrigerantes de diversas marcas.

Assinale a alternativa correta.

- *) Somente a afirmativa III é verdadeira.
-) Somente as afirmativas I e II são verdadeiras.
-) Somente as afirmativas I e III são verdadeiras.
-) Somente a afirmativa I é verdadeira.
-) Somente a afirmativa II é verdadeira.

ESPAÑHOL

La fábrica de gênios

Por vanidad delegada puede uno empeñarse en que su hijo aprenda karate, piano, alemán, sea un rayo en los deportes, se adiestre en el ballet clásico o en las danzas vernáculas de su vecindario. Pero el ejemplo máximo de vanidad paternal del que tengo noticia es el llamado oficialmente *Repository for Germinal Choice*, también llamado “Banco de semen de los premios Nobel”, que fue fundado en 1980 en California por el millonario Robert K. Graham, y que se mantuvo en funcionamiento hasta 1999. La idea era simple y llamativa. ¿No quieren padres y madres que sus hijos sean altos, brillantes, triunfales? Pues en lugar de resignarse a la dudosa lotería del azar y del patrimonio genético de la familia de uno, mejor será jugar sobre seguro y buscar la simiente de calidad más alta, igual que se seleccionan las mejores semillas para el césped o para los rosales del jardín. El millonario Graham aspiraba a conseguir el mejor semen de los mejores premios Nobel, no sólo los más inteligentes, sino también los más altos, saludables, atractivos, y también los más blancos, dado que muy raramente su clientela potencial se inclinaría por donantes de caras más oscuras.

La historia la cuenta el periodista americano David Plotz en un libro recién aparecido, *The genius factory*. El primer gran éxito comercial de Graham fue atraer como proveedor a William Shockley, premio Nobel de Física en 1956 por sus descubrimientos sobre los transistores. Pero resultó que Shockley era además un racista furibundo, que no tenía escrúpulos en vindicar la superioridad genética de la raza blanca, lo cual no favoreció en nada el buen nombre del banco de semen de los genios.

Al final el banco de semen de los brillantes acabó en quiebra, como tantos sueños excesivos en los que la vanidad influyó más que el sentido común.

(Texto adaptado: http://www.muyinteresante.es/canales/muy_act/dosculturas.htm)

73 - El objetivo de Graham con el banco de semen era:

***) explorar comercialmente el deseo de los padres vanidosos.**

-) preservar el semen de todos los ganadores del premio Nobel.
-) detectar los genes de inteligencia en el semen de los ganadores del premio Nobel.
-) recaudar contribuciones de millonarios para la continuidad del premio Nobel.
-) investigar si el pueblo de California tenía interés en el banco de semen de los premios Nobel.

74 - A proposta de banco de semen de Graham está fundada no pressuposto:

***) de que as características dos filhos dependem apenas do patrimônio genético contido no sêmen.**

-) de que a raça branca é superior.
-) de que os ganhadores de prêmio Nobel são racistas.
-) de que pais vaidosos não são bons doadores de sêmen.
-) de que o banco de sêmen contribuiria para o surgimento de novos ganhadores do prêmio Nobel.

75 - Según el texto, es correcto afirmar:

***) La actitud racista de Shockley acabó perjudicando la imagen del banco de semen.**

-) El banco de semen no siguió porque hubo quiebra en la donación de los brillantes.
-) Tras hacerse millonario con el banco de semen, Graham cerró su negocio.
-) David Plotz acusó a Graham de comprar sólo semen de los que ganaron premio Nobel.
-) Graham creó el banco de semen a petición de las familias ricas de California.

76 - Considere as seguintes afirmativas:

I. Por vaidade, alguns pais se empenham em dar a seus filhos uma formação intelectual que lhes traga distinção.

II. A seleção de sêmen dispensaria os investimentos posteriores com a formação dos filhos.

III. A seleção de sêmen diminui o acaso na geração de filhos mais inteligentes e bem apessoados.

IV. Ganhadores de prêmio Nobel são vaidosos.

V. O êxito profissional dos filhos não é suficiente para os pais vaidosos.

A estratégia comercial de Graham se pautou nas afirmativas:

***) I, III e V somente.**

-) I, II, III, IV e V.
-) II e III somente.
-) I, II e III somente.
-) II, IV e V somente.

77 - Sobre Shockley, es correcto afirmar:

***) A pesar de ser reconocido por sus estudios, defendía la excelencia de una raza sobre otra.**

-) Fue el primero a crear un banco de semen, puesto que hacía parte de su actuación científica.
-) Examinó con cuidado la propuesta de Graham antes de aceptarla.
-) Tenía gran talento comercial y por eso sabía que su semen sería un éxito financiero.
-) Escribió el libro *The genius factory* en el que cuenta su vida de científico.

Alcohol, buenas y malas noticias

Un estudio llevado a cabo por investigadores suecos del Departamento de Neurociencia del Instituto Karolinska, en Estocolmo, revela que el consumo de alcohol moderado durante un período prolongado puede impulsar la creación y el desarrollo de nuevas neuronas en el cerebro de un adulto. Al parecer, las nuevas células creadas son capaces de sobrevivir y madurar en neuronas con cierto éxito. Los expertos sugieren que estas neuronas juegan un importante papel en el desarrollo de la memoria y el aprendizaje. El número de ellas depende de factores como el estrés, la depresión, el consumo de antidepresivos o el ejercicio físico.

La mala noticia es que en el experimento, realizado hasta la fecha sólo con ratones, se demostró asimismo que estas células están íntimamente relacionadas con la adicción al alcohol y la aparición de daños cerebrales derivados de su consumo.

(http://www.muyinteresante.es/canales/muy_act/observa.htm)

78 - Según el texto, es correcto afirmar:

***) La memoria y el aprendizaje pueden ser beneficiados por las nuevas células que el consumo moderado de alcohol origina.**

-) Cuando se bebe moderadamente, no hay riesgos de que el hábito se transforme en vicio.
-) La aparición de daños cerebrales verificada en ratones se debe a la falta de antidepresivos.
-) Las nuevas células que el cerebro crea necesitan alcohol para transformarse en neuronas.
-) El consumo de alcohol solamente crea nuevas células en personas estresadas y depresivas.

79 - A partir del estudio desarrollado por investigadores suecos, es correcto afirmar:

***) Aunque existan aspectos positivos relacionados al consumo discreto de alcohol, las nuevas células que se producen están relacionadas con la adicción.**

-) El experimento hecho con ratones ha demostrado que no existen problemas cuando no se bebe demasiado.
-) A pesar del experimento haber sido realizado por un periodo bastante largo, el trabajo no ha traído resultados conclusivos.
-) Personas adultas con problemas de memoria pueden beneficiarse del consumo moderado de alcohol para que puedan desarrollar la memoria y el aprendizaje, sin perjudicar otras funciones cerebrales.
-) Los daños cerebrales que se producen con el consumo de alcohol están relacionados a factores como el estrés, la depresión y el consumo de antidepresivos.

La variedad y mezcla de árboles en un bosque tropical puede afectar a la cantidad de carbono atmosférico que la superficie terrestre sobre la que crecen es capaz de absorber. Un equipo de investigadores de la Universidad de Columbia ha demostrado que esa función de almacenaje inherente a los ecosistemas está variando a causa de la extinción de especies que se registra desde hace años.

(Texto adaptado: <http://www.elmundo.es/elmundo/2005/10/20/ciencia/1129822234.html>)

80 - Considera las siguientes afirmaciones:

- I. **Tras la extinción de árboles de variados tipos de los bosques tropicales se ha notado un aumento en la absorción de carbono atmosférico.**
- II. **La variedad de árboles en los bosques influye en la absorción del carbono atmosférico.**
- III. **La extinción de especies que ocurre desde hace años se debe a la falta de capacidad de absorber carbono atmosférico.**
- IV. **Los investigadores han demostrado que la extinción de especies es propia de los ecosistemas con variedad de árboles.**

Está(n) correcta(s) la(s) afirmación/ afirmaciones:

***) II solamente.**

-) I y II solamente.
-) II y III solamente.
-) I y III solamente.
-) I solamente.

ANÁLISE QUALITATIVA DAS PROVAS DE ESPANHOL DA INSTITUIÇÃO 1 (2003-2006)

Códigos e termos de classificação

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS
CA: capacidade de ação CA + CD: capacidade de ação + capacidade discursiva CA + CLD: capacidade de ação + capacidade lingüístico-discursiva CA + CD + CLD: capacidade de ação + capacidade discursiva + capacidade lingüístico-discursiva	LEITURA DECODIFICAÇÃO CONHECIMENTO GRAMATICAL CONHECIMENTO LEXICAL TRADUÇÃO

INSTITUIÇÃO 1 (2003)**Texto 1**

21 (d)	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) busca e localização de informações sem muita complexidade na linguagem das alternativas (paráfrases muito simplificadas)
22 (e)	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem
23 (a)*	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem

Texto 2

24 (a)*	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem
25 (e)*	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem
26 (b)	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem – questão que contém 5 afirmações para se localizarem as verdadeiras

Texto 3

27 (b)	(CA) – compreender a idéia geral tratada no texto generalizando e produzindo inferências
28 (c)*	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem - questão que contém 5 afirmações para se localizarem as verdadeiras
29 (d)*	(LEITURA DECODIFICAÇÃO) idem

Texto 4

30 (c)	CA+CD+CLD – o candidato tem o texto não verbal e o verbal como meios de leitura. Um complementa o outro para a compreensão do todo. O aluno deve compreender o contexto geral e perceber qual é o tema central do texto. Retomada do contexto de produção.
---------------	--

INSTITUIÇÃO 1 (2004)

Texto 1 – este texto exige bastante CA do aluno por tratar de conceitos um pouco complexos referente à educação bilíngüe, educação bilíngüe bicultural, biculturalismo, intercultural.

21 (d)	LEITURA DECODIFICAÇÃO – apesar da complexidade do texto, nesta questão se o aluno localizar as informações necessárias e relê-las, ele chega com facilidade à resposta.
22 (a)	MISTA - Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III e IV I. CA: análise de informações do texto e realização de inferências II. LEITURA DECODIFICAÇÃO III. LEITURA DECODIFICAÇÃO IV. CA: análise de informações do texto e realização de inferências

Texto 2

23 (d)	CA: análise de informações do texto e realização de inferências a partir da idéia central do texto
24 (c)	CA: análise de informações do texto e realização de inferências (análise de uma metáfora utilizada no texto)
25 (a)	LEITURA DECODIFICAÇÃO
26 (e)	MISTA De a até d – LEITURA DECODIFICAÇÃO e – CA: análise de informações do texto e realização de inferências

Texto 3

27 (e)	CA: análise de informações do texto e realização de inferências a partir da idéia central do texto
28	MISTA Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III e IV I. LEITURA DECODIFICAÇÃO II. CA: análise de informações do texto e realização de inferências III. CA: análise de informações do texto e realização de inferências (deve perceber que as outras jornalistas tem nome afêgão IV. LEITURA DECODIFICAÇÃO
29 (e)	LEITURA DECODIFICAÇÃO

Texto 4 – Linguagem mais complexa. Exige mais do candidato

30 (c)	MISTA - Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III e IV I. LEITURA DECODIFICAÇÃO II. CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) III. LEITURA DECODIFICAÇÃO IV. LEITURA DECODIFICAÇÃO
---------------	---

INSTITUIÇÃO 1 (2005)**Texto 1**

21 (d)	CA + CLD: a compreensão da frase depende do aluno compreender o pronome reflexivo utilizado junto ao verbo e ligar essa informação às demais informações do texto
22 (c)	CA: análise do sentido frase que foi colocada no enunciado, partindo de outras informações do texto para poder concluir
23 (e)	CA + CD + CLD: a análise adequada da parte do texto que aborda o que o jornal publicou, exige que o aluno compreenda/conclua qual era a intenção do anúncio e não o confundam com uma <i>oração</i>

Texto 2

24 (b)	MISTA a) b) LEITURA DECODIFICAÇÃO c) d) e) CA
25 (b)	MISTA Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III e IV I. CA: análise de informações do texto e realização de inferências II. CA: análise de informações do texto e realização de inferências III. LEITURA DECODIFICAÇÃO IV. CA: análise de informações do texto e realização de inferências

Texto 3

26	LEITURA DECODIFICAÇÃO
27	LEITURA DECODIFICAÇÃO
28 (a)	CA: análise de informações ao longo do texto e realização de conclusões
29	LEITURA DECODIFICAÇÃO
30	CONHECIMENTO LEXICAL

INSTITUIÇÃO 1 - 2006**Texto 1**

21 (b)	CA: análise de informações do texto e realização de inferências A alternativa correta (b) exige também CA, mas o aluno deve inferir a idéia central do texto
22 (e)	CA + CLD: análise do pronome complemento e do pronome reflexivo para resgatar a partir do contexto a quem se refere
23 (d)	CA + CLD: a questão exige que o aluno conheça ou ao menos infira a palavra <i>suceso</i> e consiga concluir a partir de outras informações do texto ao que a frase se refere
24 (c)	CA + CD + CLD: o candidato deve analisar novamente as vozes que aparecem no texto para definir quem é o responsável pela frase retirada do texto e colocada no enunciado da questão

Texto 2

25 (d)	LEITURA DECODIFICAÇÃO (a linguagem do texto as vezes pode gerar a impressão que na verdade é CA: conclusões)
26 (e)	MISTA - Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III e IV I. LEITURA DECODIFICAÇÃO II. CA: análise de informações do texto e realização de inferências (para mim essa afirmação é <u>FALSA</u> . O gabarito a traz como verdadeira) III. LEITURA DECODIFICAÇÃO IV. LEITURA DECODIFICAÇÃO
27 (d)	MISTA De a até c – CA: análise de informações do texto e realização de inferências d e e – LEITURA DECODIFICAÇÃO

Texto 3

28 (b)	TRADUÇÃO
29 (a)	Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III e IV Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO
30 (a)	LEITURA DECODIFICAÇÃO

ANÁLISE QUALITATIVA DAS PROVAS DE ESPANHOL DA INSTITUIÇÃO 2 (2003-2006)

Códigos e termos de classificação

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS
CA: capacidade de ação CA + CD: capacidade de ação + capacidade discursiva CA + CLD: capacidade de ação + capacidade lingüístico-discursiva CA + CD + CLD: capacidade de ação + capacidade discursiva + capacidade lingüístico-discursiva	LEITURA DECOFICAÇÃO CONHECIMENTO GRAMATICAL CONHECIMENTO LEXICAL TRADUÇÃO

INSTITUIÇÃO 2 - (2003)**Texto 1**

21	Todas as alternativas: CONHECIMENTO LEXICAL Essa questão é apenas de CONHECIMENTO LEXICAL ou podemos dizer que para o candidato assinalar a questão correta ele pode voltar ao texto e tentar inferir as possibilidades de sinônimos dada nas alternativas
22	(1) CA: inferir a partir das informações do 1º parágrafo (2) CA: inferir a partir das informações dos 2 últimos parágrafos (4) LEITURA DECODIFICAÇÃO (8) CA + CLD: a forma como a afirmação é elaborada (o uso de palavras com “Devido a”) faz com que o candidato seja obrigado a utilizar sua CA para verificar se é uma situação de causalidade) (16) CA: análise de informações e realização de inferências (32) CA: inferir a partir das informações dos 2 últimos parágrafos Questão boa para pensarmos se é possível separa CA de CLD
23	Todas as alternativas: conhecimentos morfossintáticos (tempos verbais)
24	(1) LEITURA DECODIFICAÇÃO (2) LEITURA DECODIFICAÇÃO (4) CA + CLD: comparação de informações para se realizarem conclusões (8) LEITURA DECODIFICAÇÃO (16) LEITURA DECODIFICAÇÃO (32) LEITURA DECODIFICAÇÃO (64) LEITURA DECODIFICAÇÃO Questão boa para analisar a diferença entre CA e LEITURA DECODIFICAÇÃO
25	(1) CA + CLD: o candidato deve avaliar a função da partícula condicional “si” dentro do contexto (2) (4) (8) (16) (32) (64) CA: as afirmações exigem que o candidato realize inferências tentando compreender o sentido da pergunta retirada da frase. Ele deve levar em consideração as informações do texto para realizar as inferências.
26	(1) LEITURA DECODIFICAÇÃO (2) LEITURA DECODIFICAÇÃO associado a CONHECIMENTO LEXICAL específico (“bolsas de Lino”) (4) LEITURA DECODIFICAÇÃO (8) LEITURA DECODIFICAÇÃO (16) LEITURA DECODIFICAÇÃO associado a CONHECIMENTO LEXICAL específico (32) CA: o candidato deve realizar inferências a partir de uma frase específica, mas isso só acontece se ele tem compreensão de um léxico específico (64) LEITURA DECODIFICAÇÃO
27	(1) TRADUÇÃO: compreensão a partir da TRADUÇÃO (2) LEITURA DECODIFICAÇÃO associado a CONHECIMENTO LEXICAL específico (4) LEITURA DECODIFICAÇÃO (8) LEITURA DECODIFICAÇÃO (16) LEITURA DECODIFICAÇÃO (32) LEITURA DECODIFICAÇÃO associado a CONHECIMENTO GRAMATICAL específico

Texto 2

28	(1) LEITURA DECODIFICAÇÃO (2) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) (4) CA: análise de informações do texto para realizar conclusões (8) CA + CLD: inferência a partir das informações quanto à reação da personagem + necessidade de CONHECIMENTO LEXICAL para poder assinalar ou não a questão (16) CA: análise de informações de texto para realizar conclusões (32) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) (64) CA: análise de informações de texto para realizar conclusões
29	(1) CONHECIMENTO GRAMATICAL (pronomes complementos) (2) CA + CLD: a questão exige que o aluno retorne ao texto em busca das palavras sublinhadas, analise as palavras no

	<p>contexto para ver a quem elas se referem e tire suas conclusões (bom exemplo!!)</p> <p>(4) CA + CLD: a questão envolve pronome complemento e o aluno é forçado a voltar no texto para analisar as partículas no contexto e tirar suas conclusões</p> <p>(8) CONHECIMENTO GRAMATICAL (pronome reflexivo)</p> <p>(16) CONHECIMENTO LEXICAL (antônimos)</p> <p>(32) CA + CLD: a questão exige que o candidato compreenda a intenção da frase. A análise da conjunção é importante</p> <p>(64) CONHECIMENTO LEXICAL (antônimos)</p>
30	<p>O enunciado já avisa que é uma questão de TRADUÇÃO</p> <p>Todas as alternativas são de TRADUÇÃO</p>

INSTITUIÇÃO 2 - 2004**Texto 1 - crônica**

21	<p>Essa é uma típica questão onde há dúvida quanto a ser só CA ou CLD. Possivelmente a complexidade da linguagem do texto me leve a essa confusão.</p> <p>(1) CA + CLD: análise várias informações do texto e tirar as suas conclusões</p> <p>(2) CA: análise das informações do texto e realização de conclusões</p> <p>(4) LEITURA DECODIFICAÇÃO</p> <p>(8) CA</p> <p>(16) CA</p> <p>(32) CA: análise de informações do texto e realização de inferências</p> <p>(64) CA: análise de informações do texto e realização de inferências</p>
22	<p>Essa é uma típica questão onde há dúvida quanto a ser só CA ou CLD. Possivelmente a complexidade da linguagem do texto me leve a essa confusão.</p> <p>(1) CA + CLD: apesar da informação ser bem centrada (LEITURA DECODIFICAÇÃO), a forma como está escrita no texto exige que o candidato interprete/analise a frase e conclua se a alternativa está correta ou não.</p> <p>(2) CA: análise das informações do texto e realização de conclusões</p> <p>(4) CA: análise das informações do texto e realização de conclusões</p> <p>(8) CA: análise das informações do texto e realização de conclusões</p> <p>(16) CA + CLD: a análise da informação retirada do texto obriga o aluno a voltar ao texto, analisar as informações que as envolvem e realizar conclusões</p> <p>(32) CA: análise das informações do texto e realização de conclusões</p> <p>(64) CA: análise das informações do texto e realização de conclusões</p>
23	<p>(1) (2) (4) CA + CLD: compreender a função sintática e o efeito de sentido que provoca a partícula “si” e “si”</p> <p>(8) TRADUÇÃO</p> <p>(16) CONHECIMENTO GRAMATICAL (classificação da classe gramatical)</p> <p>(32) CA + CLD: compreender o sentido das frases necessariamente levando em conta os elementos gramaticais que denotam condição</p> <p>(64) CA + CLD: compreender o sentido das frases necessariamente levando em conta os elementos gramaticais que denotam dúvida</p>
24	<p>(1) CA: análise de informações do texto e realização de inferências</p> <p>(2) CA: exige que o candidato avalie a intenção do autor</p> <p>(4) CA: análise de informações do texto e realização de inferências</p> <p>(8) CA: análise da frase retirada do texto, mas levando em consideração várias informações que só podem ser obtidas no texto</p> <p>(16) CA: análise de informações do texto e realização de inferências</p> <p>(32) CA: CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso)</p> <p>(64) CA: o candidato deve analisar todo o texto para compreender a intenção da autora e compreender a mensagem que ela pretende deixar</p>
25	<p>(1) (2) CA + CLD: análise das expressões para decidir se há mudanças de sentido ou semântica no texto</p> <p>(4) CA + CLD: análise da frase e do verbo para inferir o sentido/intenção que esse verbo dá à frase.</p> <p>(8) CONHECIMENTO GRAMATICAL (imperativo afirmativo)</p> <p>(16) CA + CLD: para entender se a frase é um incentivo ou não, o candidato deve entender léxicos específicos que estão na frase.</p> <p>(32) CONHECIMENTO GRAMATICAL (imperativo negativo)</p> <p>(64) CONHECIMENTO GRAMATICAL (imperativo) + CA+ CLD: compreender o efeito/a intenção que esse verbo tem/dá na/à frase</p>
26	<p>Questão boa para pensar em CA ou CA + CLD</p> <p>(1) CA: análise da intenção do autor interpretando as informações do texto</p> <p>(2) CA: análise da intenção do autor interpretando as informações do texto</p> <p>(4) CA: análise da intenção do autor interpretando as informações do texto</p> <p>(8) CA: análise de uma pergunta que consta no texto e inferir a intenção da autora através dela.</p> <p>(16) CA: análise de uma pergunta que consta no texto e inferir a intenção da autora através dela.</p> <p>(32) CA + CLD: análise de informações do texto e realização de conclusões</p> <p>(64) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões e analisar a intenção do autor</p>

Texto 2

27	(1) CA: análise das informações do diálogo e realização inferências (2) CA+CLD (formal / informal) (4) CA: análise das informações do diálogo e perceber/inferir as intenções de um dos interlocutores (8) CA: análise das informações do diálogo e realização inferências (16) CA+CLD (32) CA: análise das informações do diálogo e realização inferências (64) CA: análise das falas presentes no diálogo e realização de conclusões quanto à intenção de um dos interlocutores
28	(1) CA: análise das informações do diálogo e realização de inferências (2) CA: análise das informações do diálogo e realização de inferências associado também a conhecimento de mundo (4) LEITURA DECODIFICAÇÃO (8) LEITURA DECODIFICAÇÃO (16) LEITURA DECODIFICAÇÃO (32) LEITURA DECODIFICAÇÃO
29	(1) CA+ CD: o candidato retornar ao texto, conhecer a estrutura de um diálogo para saber de quem é a fala de cada um (2) conhecimentos gramaticais (tempo e modo verbal) (4) CA: análise do sentido da frase dentro de um contexto mais geral (8) CA + CLD: recuperação do contexto do texto e análise do elemento anafórico (Bom exemplo) (16) CA + CLD: análise do verbo mas buscando compreender ou inferir o sentido que o tempo verbal tem no texto (presente, pretérito ou futuro) (32) CA+CD: o candidato retornar ao texto, conhecer a estrutura de um diálogo para saber de quem é a fala de cada um

Texto 3

30	(1) CA + CD: análise do diálogo e realização de inferências. A análise só pode ser feita se o aluno considerar também toda a charge (desenho dos participantes do diálogo, suas expressões, o desenho dos boletins,...) (2) CA + CD: análise do diálogo e realização de inferências. A análise só pode ser feita se o aluno considerar também toda a charge (desenho dos participantes do diálogo, suas expressões, o desenho dos boletins,...) (4) CA + CD: análise do diálogo e realização de inferências. A análise só pode ser feita se o aluno considerar também toda a charge (desenho dos participantes do diálogo, suas expressões, o desenho dos boletins,...) (8) CA + CD: análise do diálogo e realização de inferências. A análise só pode ser feita se o aluno considerar também toda a charge (desenho dos participantes do diálogo, suas expressões, o desenho dos boletins,...). Também solicita a análise da intenção das crianças da charge. (16) LEITURA DECODIFICAÇÃO (32) CA + CD: análise do diálogo e realização de inferências. A análise só pode ser feita se o aluno considerar também toda a charge (desenho dos participantes do diálogo, suas expressões, o desenho dos boletins,...) (64) CA + CLD + CD: análise do efeito da conjunção “pero” no diálogo. O aluno pode apoiar-se também na expressão do personagem para perceber se ele de fato está desconfiado.
-----------	---

INSTITUIÇÃO 2 - 2005**Texto 1**

21	(1) LEITURA DECODIFICAÇÃO (2) CA + CLD: o candidato localiza a informação e analisa as frases que contém os dados e conclui se estão de acordo com afirmação da alternativa (Bom exemplo pra avaliar se é CA + CLD) (4) LEITURA DECODIFICAÇÃO (8) CA: as informações desta alternativa não estão no texto. O aluno deve perceber isso. (16) CA + CLD: o candidato localiza a informação e analisa as frases que contém os dados e conclui se estão de acordo com afirmação da alternativa (Bom exemplo pra avaliar se é CA + CLD) (32) LEITURA DECODIFICAÇÃO (64) LEITURA DECODIFICAÇÃO (mesmo assim, ele deve analisar as informações para não se confundir)
22	Excelente questão para mostrar a diferença entre LEITURA DECODIFICAÇÃO e CA. Para mim essa questão exige LEITURA DECODIFICAÇÃO e “competência para comparar as informações. (1) LEITURA DECODIFICAÇÃO (2) LEITURA DECODIFICAÇÃO (4) LEITURA DECODIFICAÇÃO (8) LEITURA DECODIFICAÇÃO (16) CA: análise de informações do primeiro parágrafo e realização de inferências a partir (32) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (64) LEITURA DECODIFICAÇÃO
23	Todas as alternativas são de TRADUÇÃO
24	Todas as alternativas envolve LEITURA DECODIFICAÇÃO , contudo o vocabulário é específico de corpo humano, além de outros léxicos que são bem diferentes do português

25	(1) CA + CD + CLD: o candidato deve saber o que é um provérbio, ter conhecimento de mundo que lhe permita identificar o gênero provérbio e ter CONHECIMENTO LEXICAL para compreender a frase. (2) conhecimentos gramaticais (imperativo formal/informal) (4) CA: identificação da intenção de quem usou o provérbio (8) CA + CLD: a questão envolve pronome complemento e o aluno é forçado a voltar no texto para analisar as partículas no contexto e tirar suas conclusões (16) CA: identificação da intenção do autor do texto (32) CONHECIMENTO GRAMATICAL (acentuação diferencial)
26	(1) CONHECIMENTO GRAMATICAL (conjunção y/e) (2) CONHECIMENTO GRAMATICAL (advérbio muy/mucho) (4) CONHECIMENTO GRAMATICAL (conjunção o/u) (8) CA+CLD (16) CONHECIMENTO GRAMATICAL (tempo e modo verbal) (32) CONHECIMENTO LEXICAL
27	Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO

Texto 2

28	(1) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (2) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (4) CA: análise de informações do texto e realização de inferências e avaliação da atitude do personagem (8) LEITURA DECODIFICAÇÃO (16) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (32) LEITURA DECODIFICAÇÃO (64) LEITURA DECODIFICAÇÃO envolvendo CONHECIMENTO LEXICAL (tinha que saber o que eram <i>lentes oscuras</i>)
29	(1) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (2) LEITURA DECODIFICAÇÃO (4) CONHECIMENTO GRAMATICAL (adjetivo e pronome possessivo) (8) CA: compreender e avaliar a intenção da máquina para com o personagem do texto (16) CONHECIMENTO GRAMATICAL (tratamento formal/informal) (32) LEITURA DECODIFICAÇÃO (64) CONHECIMENTO GRAMATICAL (comparação de tempos verbais)
30	Todas as alternativas são de CONHECIMENTO LEXICAL (sinônimos)

INSTITUIÇÃO 2 - 2006**Texto 1**

73 (c)	Todas as alternativas exigem CA: análise de informações do texto e realização de inferências
74	CA
75	a) CONHECIMENTO LEXICAL (sinônimo para a expressão retirada do texto) b) CONHECIMENTO LEXICAL (antônimo) c) CONHECIMENTO LEXICAL (sinônimo para a expressão retirada do texto) d) CONHECIMENTO LEXICAL (antônimo) e) TRADUÇÃO
76 (a)	MISTO a) LEITURA DECODIFICAÇÃO de b) até e): CA
77	CA: a partir de fragmentos selecionados para cada alternativa, ele deve voltar ao texto para certificar-se de quais são as propostas corretas e quais não.

Texto 2

78 (b)	MISTO a) CA: análise de último parágrafo do texto e realização de inferências b) LEITURA DECODIFICAÇÃO (a resposta certa era a única que exigia LEITURA DECODIFICAÇÃO) c) CA: análise de informações do texto e realização de inferências d) CA: análise de informações do texto e realização de inferências e) análise de informações do texto e realização de inferências
79 (d)	MISTO a) CONHECIMENTO LEXICAL (sinônimo para a expressão do enunciado) b) c) d) e) CA + CLD: necessidade de resgatar o significado da palavra dentro do contexto do texto
80	Todas as alternativas exigem LEITURA DECODIFICAÇÃO

ANÁLISE QUALITATIVA DAS PROVAS DE ESPANHOL DA INSTITUIÇÃO 3 (2003-2006)

Códigos e termos de classificação

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	OUTROS CONHECIMENTOS EXIGIDOS
CA: capacidade de ação CA + CD: capacidade de ação + capacidade discursiva CA + CLD: capacidade de ação + capacidade lingüístico-discursiva CA + CD + CLD: capacidade de ação + capacidade discursiva + capacidade lingüístico-discursiva	LEITURA DECOFICAÇÃO CONHECIMENTO GRAMATICAL CONHECIMENTO LEXICAL TRADUÇÃO

INSTITUIÇÃO 3 - (2003)**Texto 1**

1	(V) CA: análise de várias informações do texto e realização de inferências (V) CA + CLD: é uma questão aparentemente de LEITURA DECODIFICAÇÃO, contudo a questão envolve conhecer o léxico (<i>cortes</i>) ou inferi-lo a partir do contexto (F) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (essa é uma questão que exige que o aluno analise bastante as informações do texto para não confundir-se) (V) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (F) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões
2	Todas as alternativas são CA+CLD: analisar a frase extraída do texto e resgatar outras informações do contexto para poder responder às afirmações.
3	(V) CA + CLD + CD: análise de informações do texto e realização de inferências associado à utilização das informações das referências bibliográficas (deve saber que lá ele encontra informações sobre o autor do texto, onde foi escrito, data) (F) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) (F) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) (V) LEITURA DECODIFICAÇÃO: a alternativa faz 3 afirmações que pode ser confirmadas através da LEITURA DECODIFICAÇÃO (F) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso)
4	(F) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (V) CA + CD: análise de informações do texto e realização de inferências. Além disso, para saber se é a opinião da autora, ele tem que conhecer as características do gênero “crítica” para responder corretamente à questão (F) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (quando se pergunta se é indispensável). (V/F) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (V) CA + CD: localização da data de publicação do artigo crítico na referência bibliográfica e utilização de seus conhecimentos de mundo para avaliar a informação.

Texto 2

5	Todas as alternativas exigem CA: análise de informações do texto e realização de inferências
6	Todas as alternativas exigem CA+CLD: é aparentemente uma questão apenas de LEITURA DECODIFICAÇÃO, contudo quando no enunciado se pede para focalizar o governo, o aluno deve voltar ao texto buscando o ponto de vista somente do governo, o que lhe exige atenção e discernimento já que as vozes se misturam ao longo do texto (imaginei que é também CD já que ele deve perceber quando é a voz do autor do texto, quando é a voz do governo, quando é a voz dos estudantes)
7	Todas as alternativas exigem CA: análise de informações do texto e realização de conclusões

Texto 3

8	Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO (a última questão exigia que o aluno lesse todo o texto e não se confundisse com as siglas)
9	(F) (F) (F) LEITURA DECODIFICAÇÃO (V) (V) CA: análise de informações do texto e realização de inferências e uso do conhecimento de mundo (Bom exemplo para mostrar o uso de conhecimento de mundo)
10	(V) (F) (V) LEITURA DECODIFICAÇÃO (F) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso)

INSTITUIÇÃO 3 - 2004**Texto 1**

1	(F) (F) LEITURA DECODIFICAÇÃO (F) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (V) LEITURA DECODIFICAÇÃO (V) LEITURA DECODIFICAÇÃO
2	Todas as alternativas são de CA + CLD: análise de informações do texto e realização de conclusões a partir de uma frase selecionada e retirada do texto. O aluno deve ser capaz de <i>conectar</i> a idéia da frase com outras informações contidas no texto (Bom exemplo!)
3	Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO

Texto 2

4	Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO
5	(F) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (F) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (V) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões (V) LEITURA DECODIFICAÇÃO (F) CA: análise de informações do texto e realização de conclusões
6	(V) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (F) CA: análise de informações do texto e realização de inferências (V) LEITURA DECODIFICAÇÃO (F) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) (F) CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso)
7	Todas as alternativas são de CA: análise de informações do texto e realização de conclusões. (Até cheguei a pensar que possa ser LEITURA DECODIFICAÇÃO)
8	Todas as alternativas são de CA: análise de informações do texto e realização de conclusões.

Texto 3

9	(F) (V) (F) CA + CD: o candidato deve saber como funciona o gênero “carta do leitor” para poder responder às afirmações (F) (V) CA: inferência das intenções do autor da carta
10	CA: análise de informações do texto e realização de conclusões

INSTITUIÇÃO 3 - 2005**Texto 1**

73	MISTA De a até d LEITURA DECODIFICAÇÃO e - CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso)
74	MISTA a – CA: análise de informações do texto e realização de conclusões b – LEITURA DECODIFICAÇÃO c – CA: análise de informações do texto e realização de conclusões d – CA: análise de informações do texto e realização de conclusões e – LEITURA DECODIFICAÇÃO
75	Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO

Texto 2

76	Todas as alternativas são de CA: análise de informações do texto e realização de inferências
77	a – CA: análise de informações do texto e realização de inferências b – CA: análise de informações do texto e realização de conclusões c – CA: essa informação não consta no texto (lê o texto e conclui isso) d – CA: análise de informações do texto e realização de conclusões e – CA: análise de informações do texto e realização de conclusões
78	Todas as alternativas são de LEITURA DECODIFICAÇÃO
79	Todas as alternativas são CA + CLD: análise de informações do texto e realização de conclusões, contudo o aluno precisa considerar a função da conjunção <i>mientras</i> que aparece no texto para assinalar a alternativa correta (Bom exemplo!)
80	Apesar de ser uma questão que contém afirmações dispostas em I, II e III exigem CA do candidato: análise de informações do texto e realização de conclusões

INSTITUIÇÃO 3 - 2006**Texto 1**

73	MISTA a – (resposta correta) CA: análise de informações do texto e realização de inferências de b até e – LEITURA DECODIFICAÇÃO
74	CA
75	Todas as alternativas são LEITURA DECODIFICAÇÃO
76	MISTA Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III, IV e V As afirmações I, II, III, IV exigem CA: análise de informações do texto e realização de inferências A afirmação V exige LEITURA DECODIFICAÇÃO
77	Todas as alternativas são LEITURA DECODIFICAÇÃO

Texto 2

78	Todas as alternativas exigem LEITURA DECODIFICAÇÃO
79	Todas as alternativas exigem CA: análise de informações do texto e realização de conclusões

Texto 3

80	MISTA Questão que contém afirmações dispostas em I, II, III, IV e V. Exigem ora CA ora LEITURA DECODIFICAÇÃO: análise de informações do texto e realização de conclusões
-----------	---

Descrição detalhada dos dados (em %) das capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos nas provas de espanhol da Instituição 1

Ano	Conhecimentos exigidos		%	Descrição dos tipos de conhecimento exigidos (em %)		
2003	1	Capacidade de Linguagem	20	CA	50	
				CA + CLD	0	
				CA + CD	0	
				CA + CD + CLD	50	
				Mistas (entre capacidades)	0	
	2	Leitura como decodificação	80	Busca e localização de informações		
	3	Conhecimentos metalingüísticos	0	Gramática teórico-normativa	0	
				Conhecimento lexical/ tradução	0	
	4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	0	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	0	
				Capacidade linguagem + leitura como decodificação	0	
	2004	1	Capacidade de Linguagem	30	CA	100
					CA + CLD	0
CA + CD					0	
CA + CD + CLD					0	
Mistas (entre capacidades)					0	
2		Leitura como decodificação	30	Busca e localização de informações		
3		Conhecimentos metalingüísticos	0	Gramática teórico-normativa	0	
				Conhecimento lexical/ tradução	0	
4		Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	40	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	0	
				Capacidade linguagem + leitura como decodificação	100	
2005		1	Capacidade de Linguagem	40	CA	50
					CA + CLD	25
	CA + CD				0	
	CA + CD + CLD				25	
	Mistas (entre capacidades)				0	
	2	Leitura como decodificação	30	Busca e localização de informações		
	3	Conhecimentos metalingüísticos	10	Gramática teórico-normativa	0	
				Conhecimento lexical/ tradução	100	
	4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	20	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	0	
				Capacidade linguagem + leitura como decodificação	100	
	2006	1	Capacidade de Linguagem	40	CA	25
					CA + CLD	75
CA + CD					0	
CA + CD + CLD					0	
Mistas (entre capacidades)					0	
2		Leitura como decodificação	30	Busca e localização de informações		
3		Conhecimentos metalingüísticos	10	Gramática teórico-normativa	0	
				Conhecimento lexical/ tradução	100	
4		Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	20	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	0	
				Capacidade linguagem + leitura como decodificação	100	

Descrição detalhada dos dados (em %) das capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos nas provas de espanhol da Instituição 2

Ano	Agrupamentos de conhecimentos exigidos		%	Descrição dos tipos de conhecimento exigidos (em %)	
2003	1	Capacidade de Linguagem	44	CA	56,66
				CA + CLD	43,33
				CA + CD	0
				CA + CD + CLD	0
				Mistas (entre capacidades)	
	2	Leitura como decodificação	28	Busca e localização de informações	
3	Conhecimentos metalingüísticos	28	Gramática teórico-normativa	47,4	
			Conhecimento lexical/ tradução	52,6	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	Prova de somatória (não há questões mistas)			
2004	1	Capacidade de Linguagem	82,5	CA	55,36
				CA + CLD	30,36
				CA + CD	12,5
				CA + CD + CLD	1,78
				Mistas (entre capacidades)	
	2	Leitura como decodificação	9	Busca e localização de informações	
3	Conhecimentos metalingüísticos	8,5	Gramática teórico-normativa	83,3	
			Conhecimento lexical/ tradução	16,7	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	Prova de somatória (não há questões mistas)			
2005	1	Capacidade de Linguagem	36,76	CA	48
				CA + CLD	48
				CA + CD	0
				CA + CD + CLD	4
				Mistas (entre capacidades)	
	2	Leitura como decodificação	39,7	Busca e localização de informações	
3	Conhecimentos metalingüísticos	23,54	Gramática teórico-normativa	56,3	
			Conhecimento lexical/ tradução	43,7	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	Prova de somatória (não há questões mistas)			
2006	1	Capacidade de Linguagem	37,5	CA	66,7
				CA + CLD	0
				CA + CD	0
				CA + CD + CLD	0
				Mistas (entre capacidades)	33,3
	2	Leitura como decodificação	12,5	Busca e localização de informações	
3	Conhecimentos metalingüísticos	12,5	Gramática teórico-normativa	0	
			Conhecimento lexical/ tradução	100	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	37,5	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	66,7	
			Capacidade linguagem + leitura como decodificação	33,3	

Descrição detalhada dos dados (em %) das capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos nas provas de espanhol da Instituição 3

Ano	Agrupamentos de conhecimentos exigidos		%	Descrição dos tipos de conhecimento exigidos (em %)	
2003	1	Capacidade de Linguagem	76	CA	64,1
				CA + CLD	28,2
				CA + CD	5,14
				CA + CD + CLD	2,56
				Mistas (entre capacidades)	
	2	Leitura como decodificação	24	Busca e localização de informações	
	3	Conhecimentos metalingüísticos	0	Gramática teórico-normativa	0
			Conhecimento lexical/ tradução	0	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)		Prova de somatória (não há questões mistas)		
2004	1	Capacidade de Linguagem	76	CA	76,47
				CA + CLD	14,71
				CA + CD	8,82
				CA + CD + CLD	0
				Mistas (entre capacidades)	
	2	Leitura como decodificação	24	Busca e localização de informações	
	3	Conhecimentos metalingüísticos	0	Gramática teórico-normativa	0
			Conhecimento lexical/ tradução	0	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)		Prova de somatória (não há questões mistas)		
2005	1	Capacidade de Linguagem	50	CA	75
				CA + CLD	25
				CA + CD	0
				CA + CD + CLD	0
				Mistas (entre capacidades)	0
	2	Leitura como decodificação	25	Busca e localização de informações	
	3	Conhecimentos metalingüísticos	0	Gramática teórico-normativa	0
			Conhecimento lexical/ tradução	0	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	25	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	0	
			Capacidade linguagem + leitura como decodificação	100	
2006	1	Capacidade de Linguagem	25	CA	100
				CA + CLD	0
				CA + CD	0
				CA + CD + CLD	0
				Mistas (entre capacidades)	0
	2	Leitura como decodificação	37,5	Busca e localização de informações	
	3	Conhecimentos metalingüísticos	0	Gramática teórico-normativa	0
			Conhecimento lexical/ tradução	0	
4	Questões mistas (capacidades de linguagem + outros conhecimentos)	37,5	Capacidade linguagem + conhecimentos metalingüístico	0	
			Capacidade linguagem + leitura como decodificação	100	