

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
AREA DE CONCENTRAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO VESTIBULAR:  
QUE CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO É EXIGIDO NAS PROVAS  
DE LÍNGUA ESPANHOLA?**

SANDRA MADALENA DA ROCHA FRAGA

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia do Amaral Conrado  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Gomes Paiva

Porto Alegre, outubro de 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO VESTIBULAR:  
QUE CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO É EXIGIDO NAS PROVAS  
DE LÍNGUA ESPANHOLA?**

SANDRA MADALENA DA ROCHA FRAGA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para a obtenção do grau  
de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia do Amaral Conrado  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Graça Gomes Paiva

Porto Alegre, outubro de 2001

*Dedico este trabalho aos meus pais Emiliano e Altamira (in memoriam) que sempre me incentivaram a persistir.*

## *Agradeço*

*À professora doutora Vera Lúcia do Amaral Conrado, minha orientadora, pela serenidade, competência, respeito, e por me introduzir no mundo da internet.*

*À professora doutora Maria da Graça Gomes Paiva, minha co-orientadora, pela disponibilidade e otimismo.*

*À Vera Maria da Rocha, minha irmã, pelo carinho e estímulo, apesar da distância física.*

*Aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo e apoio.*

*À Simone e à Maria Tereza pela força dada na etapa final. À Estelita por escutar-me.*

*Aos professores do Curso de Pós-Graduação, por acreditarem em mim.*

*À tia Anna, pela compreensão e pelo olhar amoroso no decorrer do trabalho.*

*Ao Adilson, companheiro de longos anos, ao Rogério e Rodrigo, filhos apaixonantes, por aceitarem minhas ausências e por compartilharem as angústias e os sucessos no decorrer desse processo de construção.*

*A todas as inumeráveis pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.*

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(Paulo Freire, 1996, p. 32)

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vi
LISTA DE TABELAS .....	ix
RESUMO .....	xi
RESUMEN .....	xii
ABSTRACT.....	xiii
CAPÍTULO I – Introdução .....	01
1.1 Problema .....	01
1.2 Delimitação do <i>corpus</i> .....	02
1.3 Objetivo .....	03
1.4 Questões de pesquisa .....	03
1.5 Referencial teórico .....	04
1.6 Organização do estudo .....	04
1.7 Relevância .....	05
CAPÍTULO II – Resenha da literatura .....	07
2.1 Visões de língua .....	07
2.2 Texto, discurso .....	11
2.2.1 Tipos de discurso .....	15
2.2.2 Sujeito leitor .....	17
2.3 Gramática .....	19
2.4 Medir, testar, avaliar – processos distintos .....	25
2.4.1 Medir .....	25
2.4.2 Testar .....	26
2.4.3 Avaliar .....	27
2.4.4 Prova objetiva.....	30
2.4.5 Requisitos básicos para instrumentos de medida .....	31
2.5 Avaliação em língua estrangeira .....	35
2.5.1 Avaliação de leitura .....	36
2.5.2 Instrumentos de avaliação .....	37
2.5.2.1 Avaliação pelo comportamento .....	37
2.5.2.2 Avaliação por meio de teste .....	38
2.5.2.3 Avaliação por meio de <i>cloze</i> .....	40
2.5.2.4 Elaboração de provas objetivas .....	41
CAPÍTULO III – Um pouco de história .....	46
3.1 Ensino de língua estrangeira no Brasil .....	46
3.2 Ensino do espanhol no Brasil .....	50
3.3 Vestibular: retrospectiva histórica .....	52
3.3.1 Profissionalização das provas .....	54
3.4 Espanhol no concurso vestibular .....	57
3.4.1 Instituição A .....	57
3.4.2 Instituição B .....	57
3.4.3 Instituição C .....	58

3.5	Alternativas ao concurso vestibular .....	59
3.6	Considerações preliminares .....	60
CAPÍTULO IV – Metodologia .....		63
4.1	Procedimentos metodológicos .....	64
CAPÍTULO V – Análise e discussão dos resultados.....		64
5.1	Descrição das Instituições .....	64
5.2	Instituição A .....	64
5.2.1	Provas .....	67
5.2.1.1	Programa .....	67
5.2.1.2	Constituição da prova .....	70
5.2.1.3	Texto .....	71
5.2.1.4	Perguntas de compreensão .....	78
5.2.1.5	Gramática .....	84
5.2.1.6	Análise anual das provas de espanhol .....	89
5.2.1.7	Cinco anos de provas .....	98
5.3	Instituição B .....	101
5.3.1	Provas .....	102
5.3.1.1	Programa .....	102
5.3.1.2	Constituição da prova .....	104
5.3.1.3	Textos .....	104
5.3.1.4	Perguntas de compreensão .....	106
5.3.1.5	Gramática .....	109
5.3.1.6	Análise semestral das provas de espanhol .....	111
5.3.1.7	Cinco anos de provas .....	130
5.4	Instituição C .....	132
5.4.1	Provas .....	133
5.4.1.1	Programa .....	133
5.4.1.2	Constituição da prova .....	134
5.4.1.3	Texto .....	135
5.4.1.4	Perguntas de compreensão .....	136
5.4.1.5	Gramática .....	138
5.4.1.6	Análise semestral das provas de espanhol .....	139
5.4.1.7	Cinco anos de provas .....	155
5.5	Convergências e divergências entre as Instituições .....	158
CAPÍTULO VI – Conclusão .....		161
ANEXO A Provas de espanhol dos vestibulares da Instituição A – 1996 a 2000 .....		167
ANEXO B Provas de espanhol dos vestibulares da Instituição B – 1996/01 a 2000/02		180
ANEXO C Provas de espanhol dos vestibulares da Instituição C – 1996/01 a 2000/02		208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		229

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Instituição A – 1996 a 2000 – para ercentage dos tipos de discurso apresentados nas provas de vestibular .....	78
Figura 2	Instituição A – 1996 - percentual dos segmentos na prova .....	90
Figura 3	Instituição A – 1997 - percentual dos segmentos na prova .....	92
Figura 4	Instituição A – 1998 - percentual dos segmentos na prova .....	94
Figura 5	Instituição A – 1999 - percentual dos segmentos na prova .....	96
Figura 6	Instituição A – 2000 - percentual dos segmentos na prova .....	98
Figura 7	Instituição A – 1996 a 2000 - percentual dos segmentos nas provas.....	99
Figura 8	Instituição B – 1996/01 a 2000/02 – percentagem dos tipos de discurso apresentados nas provas de vestibular .....	105
Figura 9	Instituição B – 1996/01 – percentual dos segmentos na prova .....	112
Figura 10	Instituição B – 1996/02 – percentual dos segmentos na prova .....	114
Figura 11	Instituição B – 1997/01 – percentual dos segmentos na prova .....	116
Figura 12	Instituição B – 1997/02 – percentual dos segmentos na prova .....	117
Figura 13	Instituição B – 1998/01 – percentual dos segmentos na prova .....	120
Figura 14	Instituição B – 1998/02 – percentual dos segmentos na prova .....	121
Figura 15	Instituição B – 1999/01 – percentual dos segmentos na prova .....	124
Figura 16	Instituição B – 1999/02 – percentual dos segmentos na prova .....	126
Figura 17	Instituição B – 2000/01 – percentual dos segmentos na prova .....	127
Figura 18	Instituição B – 2000/02 – percentual dos segmentos na prova .....	129
Figura 19	Instituição B – 1996/01 a 2000/02 – percentual dos segmentos nas provas .....	130
Figura 20	Instituição C – 1996/01 a 2000/02 – percentagem dos tipos de discurso apresentados nas provas de vestibular .....	136
Figura 21	Instituição C – 1996/01 – percentual dos segmentos na prova .....	140
Figura 22	Instituição C – 1996/02 – percentual dos segmentos na prova .....	142
Figura 23	Instituição C – 1997/01 – percentual dos segmentos na prova .....	144

Figura 24	Instituição C – 1997/02 – percentual dos segmentos na prova .....	145
Figura 25	Instituição C – 1998/01 – percentual dos segmentos na prova .....	147
Figura 26	Instituição C – 1998/02 – percentual dos segmentos na prova .....	148
Figura 27	Instituição C – 1999/01 – percentual dos segmentos na prova .....	150
Figura 28	Instituição C – 1999/02 – percentual dos segmentos na prova .....	151
Figura 29	Instituição C – 2000/01 – percentual dos segmentos na prova .....	153
Figura 30	Instituição C – 2000/02 – percentual dos segmentos na prova .....	154
Figura 31	Instituição C – 1996/01 a 2000/02 – percentual dos segmentos nas provas .....	156

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instituição A – número de alunos inscritos e opção por idioma nas provas de língua estrangeira moderna nos vestibulares, de 1996 a 2000 .....	67
Tabela 2	Instituição A – 1996 a 2000 – Identificação de textos e da tipologia discursiva .....	77
Tabela 3	Instituição A – 1996 a 2000 – texto e tipo de perguntas de compreensão..	83
Tabela 4	Instituição A – 1996 – gramática e conteúdo gramatical das questões .....	88
Tabela 5	Instituição A – 1996 – classificação dos tipos de perguntas e de conteúdo das perguntas.....	90
Tabela 6	Instituição A – 1997 - classificação dos tipos de perguntas e de conteúdo das perguntas.....	91
Tabela 7	Instituição A – 1998 - classificação dos tipos de perguntas e de conteúdo das perguntas.....	94
Tabela 8	Instituição A – 1999 - classificação dos tipos de perguntas e de conteúdo das perguntas.....	96
Tabela 9	Instituição A – 2000 - classificação dos tipos de perguntas e de conteúdo das perguntas.....	97
Tabela 10	Instituição B – Número de alunos inscritos e opção por idioma nas provas de língua estrangeira moderna de vestibulares, de 1996 a 2000 .....	102
Tabela 11	Instituição B – 1996 a 200 – Identificação de textos e da tipologia discursiva .....	105
Tabela 12	Instituição B – 1996/01 – Texto e tipo de perguntas de compreensão .....	108
Tabela 13	Instituição B – 2000/02 – Texto e tipo de perguntas de compreensão .....	108
Tabela 14	Instituição B – 1996/01 – gramática e conteúdo gramatical das questões ..	111
Tabela 15	Instituição B – 1996/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	112
Tabela 16	Instituição B – 1996/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	113
Tabela 17	Instituição B – 1997/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	115
Tabela 18	Instituição B – 1997/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	117

Tabela 19	Instituição B – 1998/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	119
Tabela 20	Instituição B – 1998/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	121
Tabela 21	Instituição B – 1999/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	123
Tabela 22	Instituição B – 1999/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	125
Tabela 23	Instituição B – 2000/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	127
Tabela 24	Instituição B – 2000/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	128
Tabela 25	Instituição C – Número de alunos inscritos e opção por idioma nas provas de vestibular de língua estrangeira moderna, de 1996/01 a 2000/02.....	133
Tabela 26	Instituição C – 1996/01 a 2000/02 – Identificação de textos e da tipologia discursiva .....	135
Tabela 27	Instituição C - 1996/01 a 2000/02. Textos e tipos de perguntas .....	138
Tabela 28	Instituição C – 1996/01 – Gramática e conteúdo gramatical das questões .	139
Tabela 29	Instituição C – 1996/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	140
Tabela 30	Instituição C – 1996/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	142
Tabela 31	Instituição C – 1997/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	144
Tabela 32	Instituição C – 1997/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	145
Tabela 33	Instituição C – 1998/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	146
Tabela 34	Instituição C – 1998/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	148
Tabela 35	Instituição C – 1999/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	150
Tabela 36	Instituição C – 1999/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	151
Tabela 37	Instituição C – 2000/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	152
Tabela 38	Instituição C – 2000/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas .....	154

## RESUMO

Este trabalho desenvolve-se na área da Lingüística Aplicada ao Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira. O propósito é o de examinar as provas de espanhol dos vestibulares de três Instituições de Ensino Superior de Porto Alegre e Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, no período compreendido entre os anos de 1996 a 2000, para depreender delas o tipo de conhecimento lingüístico exigido do candidato. Empregamos como base metodológica a avaliação formativa, com enfoque qualitativo na interpretação das informações e quantitativo na coleta e exposição dos dados, resultando em um quadro descritivo da realidade das provas examinadas. O estudo caracteriza-se como exploratório, sem levantamento de hipóteses. A falta de pesquisas sobre as provas de espanhol nos vestibulares, e de literatura específica sobre o assunto resultou na busca de uma base teórica que desse suporte a uma análise clara e ajustada ao objetivo. Teóricos clássicos como Saussure (1974), Bloom (1983) até autores contemporâneos como Ortega Olivares (1990), Orlandi (1987) e Wiggins e McThige (1998) constituíram o referencial teórico do trabalho. A análise das provas de espanhol foi organizada tendo em vista os conceitos de Orlandi sobre tipos de discurso, o de Wiggins e MacThige sobre os tipos de perguntas de compreensão e de Ortega Olivares sobre o conceito de gramática. Os resultados apontam para a presença dos discursos autoritário, lúdico e polêmico com a predominância desse último. As perguntas de unidade preponderam sobre as do tipo essencial e o conhecimento gramatical, em grande parte, ainda de base estruturalista indicam que uma nova postura deva ser adotada em relação à elaboração das provas de vestibular e à abordagem do conteúdo.

Palavras-chave: língua espanhola, vestibular, conhecimento lingüístico



## **RESUMEN**

Ese trabajo se desarrolla en el campo de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Su propósito es el de examinar las pruebas de español de los “vestibulares” de tres Instituciones de Enseñanza Superior de Porto Alegre y alrededores, Rio Grande do Sul, Brasil, en el período comprendido entre los años de 1996 a 2000, para inferir de ellas el tipo de conocimiento lingüístico exigido del candidato. Empleamos como base metodológica la evaluación formativa, con enfoque cualitativo en la interpretación de las informaciones y cuantitativo en la colecta y exposición de los datos, resultando en un cuadro descriptivo de la realidad de las pruebas examinadas. El estudio se caracteriza como exploratorio, sin levantamiento de hipótesis. La escasez de investigaciones a respecto de las pruebas de español en los “vestibulares” y de literatura específica para ese estudio ha resultado en la busca de una base teórica que diese soporte para un análisis claro y ajustado al objetivo. Teóricos clásicos como Saussure (1974), Bloom (1983) hasta autores contemporáneos como Ortega Olivares (1990), Orlandi (1987) y Wiggins e McThige (1999) constituyeron el referencial teórico del trabajo. El análisis de las pruebas fue organizado teniendo en cuenta los conceptos de Orlandi sobre tipos de discurso, el de Wiggins y McThige sobre los tipos de preguntas de comprensión y el de Ortega Olivares sobre el concepto de gramática. Los resultados apuntan hacia la existencia de pruebas que consideran el conocimiento lingüístico limitado a conocimientos gramaticales aún de base estructuralista, de donde se deduce que una nueva postura deba ser adoptada en relación a la elaboración de las pruebas de “vestibular” y a la forma de abordaje del contenido.

## **ABSTRACT**

The present thesis focuses on Applied Linguistics and the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). It aims at analysing 25 College Entrance Examinations on Spanish as FL applied between 1996 and 2000 at three (03) Higher Education Institutions located in Porto Alegre and in the Metropolitan Area of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil, between 1996 and 2000. By means of exploratory investigation, the linguistic knowledge demanded from the candidates is outlined through both quantitative and qualitative research methods. Due to lack of more specialized literature on Spanish tests designed for college entrance exam students, some theoretical bases have been gathered to support the analysis carried out, ranging from Saussure (1974), Bloom (1983) to contemporary researchers as Ortega Olivares (1990), Orlandi (1987) and Wiggings; McTighe (1998). Topics covered were the distinction langue/parole, text discourse typologies, types of questions on understanding, and grammar concepts. As results, most tests were outlined as focusing on limited linguistic knowledge based on structure-based grammar. In addition, new perceptions and attitude should be pursued concerning the content of Spanish college entrance examination design.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 Problema

No Brasil, oficialmente, o início do ensino formal de língua estrangeira ocorreu no começo do século XIX com a introdução das línguas francesa e inglesa (Celani,1987). Embora a predominância histórica tenha sido do inglês e do francês, houve uma expansão do ensino do espanhol a partir da década de 90, decorrente de fatores tais como a globalização e políticas socioeconômico-culturais<sup>1</sup>. Esse movimento a favor da língua espanhola leva-nos a uma reflexão sobre a maneira como se processa o ensino do espanhol no país, em especial no Rio Grande do Sul, Estado fronteiriço de dois importantes países integrantes do Mercosul, e onde atuamos como professora.

Intuindo que muito do ensino de língua espanhola nos níveis fundamental e, principalmente, médio, pauta-se pelo que é requerido nas provas de vestibular de algumas Instituições de Ensino Superior, julgamos oportuno debruçar-nos sobre tais provas, porque acreditamos que, de seu estudo, poderia emergir o tipo de conhecimento considerado importante por seus organizadores para a avaliação da proficiência em espanhol.

Na procura de dados sobre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola no Estado, acessamos o banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Letras de duas grandes Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, abrangendo os anos de

---

<sup>1</sup> Entendemos políticas socioeconômico-culturais como aquelas voltadas ao intercâmbio e à valorização dos aspectos socioculturais entre o Brasil e os países de fala espanhola, bem como a atividade econômica decorrente do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

1990 a 2000, a fim de verificarmos a temática e o enfoque desses trabalhos. Encontramos um número reduzido de obras sobre a língua espanhola, a maioria delas relacionada à área de literatura, e a ausência de teses e dissertações abordando a língua espanhola no vestibular. Constatamos que na Universidades Federal do Rio Grande do Sul, foram apresentados cento e cinqüenta e cinco trabalhos ao todo, consideradas as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, sendo que nenhum versava sobre o vestibular ou sobre provas. Já a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul apresentou quatrocentos e dezenove pesquisas no total, aparecendo, no período consultado, não mais que dois trabalhos referentes ao vestibular, datados de 1978 e 1979<sup>2</sup>, mas com enfoque na língua portuguesa e, mais precisamente, nas redações. A dissertação mais recente abordando o vestibular é de 1999, vem da Faculdade de Educação e trata do perfil do vestibulando<sup>3</sup>.

À vista de tal resultado, o problema tornou-se mais relevante, para nós.

## 1.2 Delimitação do *corpus*

Selecionamos, então, três Instituições de Ensino Superior: uma Universidade Pública e duas Universidades Privadas, no âmbito de Porto Alegre e Grande Porto Alegre, doravante denominadas de Instituições A, B e C, preservando seu anonimato, condição sugerida no momento de coleta de informações. A seleção teve como critério a representatividade do número de candidatos que se apresentam às suas provas de vestibular, evidenciando a importância social dessas instituições para o Estado.

A *Instituição A* realiza vestibular uma vez ao ano. As *Instituições B* e *C* fazem duas provas por ano, caracterizadas como vestibular de verão e vestibular de inverno.

No que diz respeito ao período a ser analisado, optamos pelo mais contemporâneo, considerando-se representativo para o trabalho o período compreendido

---

<sup>2</sup> Pereira (1978); Silveira (1979).

<sup>3</sup> Santos (1999).

entre 1996 e 2000, pois acreditamos que, em cinco anos, é possível captar a tendência das provas e seus princípios norteadores. Dessa maneira, obtivemos vinte e cinco provas de vestibulares que constituirão o *corpus* deste trabalho.

### **1.3 Objetivo**

Tomando como ponto de partida a situação acima identificada, o presente estudo apresenta como objetivo:

*Inferir, das vinte e cinco provas de espanhol dos vestibulares das Instituições A, B e C, no período compreendido entre os anos de 1996 a 2000, o tipo de conhecimento lingüístico exigido dos candidatos.*

### **1.4 Questões de pesquisa**

A fim de alcançar o objetivo pretendido, encaminhamos as seguintes questões de pesquisa:

1. Que tipos de discurso são propostos e quais predominam?
2. Quanto à compreensão textual, que tipos de perguntas são feitas e sobre que tipo recai a maior incidência?
3. Que tipos de questões gramaticais são referidas e em que proporção?

Sendo nosso estudo de ênfase qualitativa e exploratória, abdicamos da formulação de hipóteses que, segundo Triviños (1987, p. 105), pertencem ao campo dos estudos experimentais. Preferimos empregar as questões de pesquisa, que orientam este trabalho e se harmonizam com o processo de investigação a que nos propusemos.

## **1.5 Referencial teórico**

Devido à inexistência de trabalhos anteriores examinando esse tema, buscamos, na literatura pertinente ao assunto, alguns princípios norteadores que dessem suporte ao nosso estudo. Iniciamos pela visão de língua, que apresenta uma bibliografia extensa, desde Saussure (1974) até posições mais contemporâneas como a da Linguística Textual, representada neste trabalho por Koch (1998), e Análise do Discurso, representada por Orlandi (1987,1996). As duas autoras também contribuem para a conceituação de texto e discurso. Orlandi (1987) aponta uma nova forma de analisar o discurso, adotada por nós, com a criação de uma tipologia discursiva própria. Essas posições são apresentadas de forma sintetizada em razão da limitação do estudo.

Tratando-se de confecção de provas e de avaliação, nosso olhar volta-se a Bloom (1983); Alderson (1996); Luckesi (1996), Haydt (1995) e Doll (2000), entre outros autores também importantes. Wiggins e McTighe (1998) são os teóricos que nos dão aporte para a classificação dos tipos de perguntas de compreensão.

No que diz respeito ao conhecimento gramatical, partimos de uma análise feita por Ortega Olivares (1990), que nos apresenta a gramática sob dois enfoques: a gramática interna e a gramática externa.

## **1.6 Organização do estudo**

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, introduzimos o problema e o objetivo da pesquisa, apresentando a justificativa da escolha do tópico, bem como a contribuição desejada.

No segundo capítulo, abordamos o referencial teórico que sustenta nossa pesquisa, definindo termos e conceitos que abrangem desde visões de língua, noções de texto, discurso, gramática, diferenças entre testar, medir, avaliar, até avaliação de língua estrangeira.

No terceiro capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva sobre o ensino da língua estrangeira e o ensino do espanhol no Brasil. Também contamos um pouco da história do vestibular, a inserção da língua espanhola nos concursos vestibulares das Instituições contatadas e sugestões de alternativas ao referido concurso.

No quarto capítulo, definimos a base metodológica adotada nesta pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos a análise das provas, bem como a discussão dos resultados em forma de análise crítica, com apresentação de tabelas e gráficos.

Concluimos nosso estudo tecendo considerações finais que possam vir a contribuir no incentivo à discussão sobre avaliação e sobre tipos de questões presentes nos instrumentos que testam o conhecimento de língua estrangeira.

## **1.7 Relevância**

Este estudo está direcionado às pessoas interessadas no ensino do espanhol como língua estrangeira. Propomos uma avaliação sobre o conteúdo solicitado nas provas de espanhol do vestibular, por meio dos tópicos antes mencionados, como ponto de partida para uma reflexão sobre o ensino desse idioma.

Além de inferir das provas o tipo de conhecimento lingüístico exigido para o acesso ao Ensino Superior, em Porto Alegre e Grande Porto Alegre, aspiramos também a favorecer um olhar mais detalhado sobre o que seria relevante na elaboração de questões que buscam medir a proficiência lingüística em língua espanhola nas provas de vestibular e similares.

Igualmente, esperamos que as informações da pesquisa possam sugerir o que representa a proficiência lingüística em espanhol em termos de ensino médio, implicando uma tomada de decisão para a reavaliação do tratamento dado aos textos, do conteúdo gramatical exigido e do papel atribuído ao aluno como sujeito-leitor nesse nível de ensino.

A partir do presente estudo, esperamos contribuir para que a formulação de provas revele a língua espanhola dentro de uma visão integradora, articulada com outras áreas do conhecimento e, especialmente, que considere o uso da língua em seu funcionamento. Desejamos ainda que, na elaboração das provas, se tornasse visível uma preocupação com a cultura dos povos hispano-falantes, que houvesse o incentivo à integração do aluno brasileiro a novas formas de ver o mundo que o cerca e que o sujeito-leitor examinado pelo vestibular fosse constituído a partir da relação estabelecida com este Outro.

## CAPÍTULO II

### RESENHA DA LITERATURA

Filósofos, psicólogos e lingüistas concordam que é a posse da *linguagem* que distingue mais claramente o homem dos outros animais. A faculdade da linguagem, contudo, não serve tão somente para que ele entre em contato com seus pares; serve ainda para estabelecer relações, (re)criar e manipular sistemas de comunicação e interagir socialmente.

#### 2.1 Visões de língua

De acordo com o olhar lançado sob determinada perspectiva teórica, um mesmo objeto pode ser visto de vários ângulos, apresentando facetas diferentes. O conceito de língua varia, portanto, de acordo com a perspectiva teórica adotada.

A nossa reflexão sobre língua começa por Saussure (1857-1913), o responsável pelo desenvolvimento da Lingüística como ciência que se dedica ao estudo objetivo da linguagem humana. Ele e seus seguidores consideram a língua um sistema de meios de expressão – um mecanismo complexo que possibilita a comunicação e a transmissão de conteúdo – destacando o caráter social e/ou institucional do conjunto dos elementos lingüísticos.

Saussure (1974), ao referir-se à língua, afirma que ela pertence tanto ao indivíduo quanto à sociedade:

*[língua] é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.(...) ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social (Saussure, 1974, p.17).*

Para encontrar, no conjunto da linguagem, o campo correspondente à língua, Saussure vale-se da distinção entre *langue* (língua) e *parole* (fala). A primeira refere-se a um *continuum* reunido pela prática da fala de todos os indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade lingüística; representa o sistema gramatical virtualmente existente no cérebro de cada indivíduo, ainda que não se complete em nenhum. A língua não se constitui, pois, em uma função do falante: é produto que o indivíduo registra; não supõe premeditação, e a reflexão advinda daí relaciona-se com a atividade de classificação, correspondente a duas formas de nossa atividade mental, as relações sintagmáticas e as relações associativas.

A fala, por outro lado, é individual, um ato de vontade e inteligência, no qual estão presentes as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua com o objetivo de exprimir seu pensamento e o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Lyons (1987) arrola algumas definições compiladas em trabalhos de lingüistas clássicos. Ele inicia com a declaração de Sapir: *a lingua é um método humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos* (Sapir *apud* Lyons, 1987, p. 17). Lyons contrapõe esse conceito, ao considerar que os vocábulos idéias, emoções e desejos, por serem de complexa definição, podem abranger muito mais do que os termos mencionados abarcam; ou seja, os símbolos não dão conta de seus significados. Outro ponto questionável é quanto à possibilidade de que a língua seja puramente humana e não instintiva. Sapir concebe a língua como um fenômeno cultural, determinada pelo entorno.

*É evidente que, até certo ponto, o indivíduo humano está predestinado a falar, mas em virtude da circunstância de não ter nascido meramente na natureza, e sim no regaço de uma sociedade, cujo escopo racional é chamá-lo para as suas tradições* (Sapir, 1980, p. 17- 8).

A segunda definição é de Bloch e Trager (*apud* Lyons, 1987, p. 17) *uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera*. Lyons critica, nessa postura, a ausência da função comunicativa da língua. A ênfase da linguagem recai na função social, restringindo-se o emprego do idioma à sua modalidade oral.

Hall (*apud* Lyons, 1987, p. 18) afirma: *a linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados*. Essa terceira definição introduz os fatores de interação e comunicação, referindo-se ao ouvinte e ao falante. Hall, assim como Sapir, entende a língua como puramente humana. Nesse conceito surge a questão dos termos *habitualmente utilizados* que nos remete à teoria do estímulo e resposta dos behavioristas. Lyons é categórico em rebater semelhante ponto de vista. Para o autor, nenhuma, entre as várias acepções da palavra hábito, sustenta a declaração de que um enunciado lingüístico seja um hábito em si, ou seja, construído por meio dele.

Robins (*apud* Lyons, 1987, p. 19), embora não oferecendo uma definição formal, ressalta que *línguas são sistemas de símbolos quase totalmente baseados em convenções puras ou arbitrárias*. Lyons registra a preocupação de Robins em destacar a flexibilidade e a adaptabilidade da língua.

A última conceituação apontada por Lyons é a de Chomsky:

*...considerarei uma língua como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em seu comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos* (Chomsky *apud* Lyons, 1987, p. 20).

Lyons ressalta que essa definição contrasta com as anteriores, tanto no estilo quanto no conteúdo: não menciona a função comunicativa, não diz nada sobre a natureza simbólica dos elementos e objetiva chamar a atenção para as propriedades estruturais. Chomsky sugere que tais propriedades podem ser investigadas em uma perspectiva matematicamente precisa. Sua maior contribuição foi ter formulado uma teoria geral da gramática – a gramática gerativa.

A postura de lingüistas sobre a concepção de língua dá-nos uma idéia da complexidade do tema. Apesar das semelhanças e contradições encontradas, podemos mencionar o ponto de interseção apontado pela maioria: *língua como um sistema de símbolos arbitrários que objetiva a comunicação*.

Essa visão de língua como sistema, analisada desde o surgimento da Lingüística Moderna, não contempla a inclusão da história, ou melhor, a história é percebida como algo exterior (sincrônico/diacrônico), complementar ou em relação de causa e efeito com o sistema lingüístico.

O conceito expresso pela concepção acima sofreu transformações provocadas pelo surgimento do discurso como objeto de análise no campo do estudo lingüístico. A Análise do Discurso (AD) desponta como disciplina. Nela a língua passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação lingüística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação histórico-ideológica que torna implicitamente possível a totalidade das ações e de novas significações.

Assim, de uma concepção de língua como sistema de regras imutáveis e absolutas, chegamos ao momento de considerá-la por suas características de uso no mundo, sem desprezar as estruturas que a formam. Essa é a perspectiva da AD, que apresenta como proposta básica a relação da linguagem com a exterioridade. Orlandi (1987) explica:

*...entenda-se como exterioridade as chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico) (Orlandi, 1987, p. 60-61).*

A Análise do Discurso vai procurar, então, compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não apenas por meio de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários.

No início do capítulo destacamos que o homem usa a linguagem para estabelecer relações, para comunicar-se; entretanto, a relação do homem com o mundo não é direta como a relação entre a linguagem e o pensamento. Orlandi esclarece:

*Linguagem e mundo têm também suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação (Orlandi, 1996, p.12).*

Sintetizando o que vimos em relação à abordagem da AD quanto à visão de língua, percebemos que a língua enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve tão somente como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento. A língua, enquanto discurso, é interação, é um modo de produção social; não é neutra e nem natural, por isso constitui-se em um lugar de manifestação da ideologia. Seu estudo não pode estar desvinculado das condições de produção. Nessa perspectiva, portanto, o enfoque de língua considerado por nós, no decorrer deste trabalho, identifica-se com a postura adotada pela Análise do Discurso.

Tendo observado as visões de língua sob a perspectiva de lingüistas como Saussure, Sapir, Bloch e Trager, Hall, Robins e Chomsky, bem como caracterizado a visão de língua sob a óptica da Análise do Discurso, concepção essa adotada por nós neste trabalho, passaremos, no próximo item, à noção de texto e discurso e de como ela se inscreve na dissertação

## **2.2 Texto, discurso**

Considerando a composição das provas de espanhol dos vestibulares das Instituições pesquisadas, compostas por textos em torno dos quais se baseiam as questões, torna-se necessário, para melhor compreendê-las, o estudo dos conceitos de texto e discurso.

Como foi referido anteriormente, dependendo do olhar lançado sobre o objeto, este pode ser visto de modos diferentes. Assim, nesse tópico, contemplamos

duas concepções de texto e de discurso. Uma do ponto de vista da Lingüística Textual e outra da Análise do Discurso. Esse fato, entretanto, não significa que haja uma postura considerada superior ou mais acertada. Mostra-nos, sim, que ambas se sustentam em diferentes aportes teóricos com delimitações e possibilidades já estabelecidas.

A Lingüística, que inicialmente tratava apenas da frase como unidade de análise, demonstrava ser insuficiente para resolver certos fenômenos lingüísticos de natureza mais abrangente, como os fenômenos sintático-semânticos que ocorrem entre enunciados e seqüências de enunciados. Os primeiros estudos sobre as relações transfrásticas e sobre os processos e mecanismos de organização textual surgiram na França na década de 70, originando a Lingüística do Texto.

A Lingüística Textual, portanto, tem no texto seu objeto de estudo. Propõe a análise dele, como seqüências lingüísticas coerentes entre si. A Lingüística Textual estuda as frases e como elas se organizam em um texto significativo, observando as condições de produção, os aspectos sociais, históricos, culturais, os processos sintático-semânticos e a estrutura lingüística que o constitui.

Koch conceitua texto, desse ponto de vista, como:

*...uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (Koch, 1998, p. 22).*

Anteriormente a essa conceituação, a autora, em conjunto com Fávero (1983), procurava estabelecer a diferença entre *texto* e *discurso*, termos freqüentemente confundidos entre si, usados ora como sinônimos, ora com sentidos diferentes. Para elas:

***Texto**, em sentido amplo, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.) e, em se tratando de linguagem verbal, temos o **discurso**, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (Fávero e Koch, 1983, p. 25) (Grifos nossos).*

A Linguística Textual vê o texto como um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas. Por um lado, o texto deve preservar a organização linear, que é o tratamento estritamente lingüístico abordado nos aspectos de coesão e, por outro, o discurso deve considerar a organização não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e nas funções pragmáticas. (Marcuschi *apud* Kock, 1998, p. 23)

Kock salienta que a essa concepção de texto subjaz o postulado básico de que *o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele*, no curso de uma interação comunicativa.

Para conceituar texto e discurso desde a perspectiva da Análise do Discurso, acompanhamos a reflexão de Orlandi (1995), quando ela cita Halliday (1976), compartilhando da visão dele quanto ao texto ser a unidade primeira. Para Orlandi o texto é a unidade de análise que permite chegar ao discurso. Halliday afirma que os fatores que determinam se um conjunto de orações constitui ou não um *texto* são as relações coesivas<sup>1</sup> *dentro* e *entre* as sentenças, relações essas capazes de criar *textualidade*. A interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. Os significados estão codificados como formas, e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente por meio da gramática e parcialmente por intermédio do léxico.

Ainda que Orlandi (1995, p. 109) concorde com Halliday e Hasen (1976) no que diz respeito à textualidade como sendo – *função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade*, a autora salienta que a exterioridade à qual Halliday se refere não possui a mesma natureza, nem o mesmo estatuto que tem na AD. Orlandi explica o que considera *exterioridade* de acordo com sua filiação teórica:

*...entenda-se como exterioridade as chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social( ideológico) (Orlandi, 1987, p. 60-61).*

---

<sup>1</sup> Halliday chama de coesão as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. (Halliday, 1976, p. 191).

Conseqüentemente, o discurso é que vai significar. As palavras não têm significado em si. Se uma palavra significa, é porque tem *textualidade*, a sua interpretação é resultado de um discurso que a sustenta, que a insere em uma realidade significativa.

Nessa perspectiva, o processo discursivo é produção de sentido, o discurso passa a ser o espaço em que emergem significações. Para tanto são observadas as condições de produção e os contextos histórico-social e comunicativo.

As condições de produção, de acordo com Ferreira (2001, p. 13-14), são as responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, constituindo com a linguagem o sentido do texto. Em seu sentido estrito diz respeito às circunstâncias de enunciação e, em seu sentido amplo, ao contexto sócio-histórico-ideológico, ambos fazendo parte da exterioridade lingüística.

Os contextos histórico-social e ideológico relacionam-se à história, não ligada à cronologia, mas às práticas sociais, estas unidas às variáveis sociológicas – o estado social do emissor, o estado social do destinatário, as condições sociais da situação de comunicação – responsáveis pelas condições de produção do discurso. Todo fato ou acontecimento histórico significa e precisa ser interpretado. A ideologia, por sua vez, é constitutiva da prática discursiva, não é consciente, mas está presente em toda manifestação do sujeito. Para os analistas do discurso, tanto a crença do sujeito de que ele possui o domínio de seu discurso, quanto a ilusão de que o sentido já existe como tal, são efeitos ideológicos.

Brandão (1998) declara que para os analistas do discurso o texto não é soma de frases e muito menos soma de interlocutores. Ela reafirma o que foi dito por Orlandi (1995): *O texto é a unidade de análise que permite ter acesso ao discurso*. Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. O texto não deve ser tomado como uma unidade fechada, mas em relação com suas condições de produção, com sua exterioridade constitutiva, com outros textos/discursos (existentes, possíveis ou imagináveis). Por conseguinte, o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores, e também

não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir do qual ele se organiza.

Complementando esse segmento que apresentou os conceitos de texto e de discurso, apresentaremos, na seqüência, os tipos de discurso predominantes no texto sob o ponto de vista de Orlandi (1987).

### 2.2.1 Tipos de discurso

Do ponto de vista da AD, o texto é a unidade de análise que permite ter acesso ao discurso, manifestado no uso da linguagem. É o lugar da relação com a representação física da linguagem: som, letra, dimensão direcionada, tamanho, mas, ao mesmo tempo, é espaço significante. A fim de melhor entender como o texto constitui o *discurso*, buscamos identificar uma tipologia na qual o discurso signifique.

Acreditamos que a noção de tipo de discurso auxilie no estudo da compreensão da linguagem. Nessa busca, encontramos uma classificação baseada nos domínios do conhecimento, que divide os discursos em científico, literário, teórico, jurídico, etc. Outra distinção encontrada, esta mais tradicional e generalizada, é a classificação dos textos em dissertação, descrição, narração, exposição. Queríamos, no entanto, uma abordagem que se ajustasse ao nosso trabalho, uma sistematização que considerasse as condições de produção, que considerasse um leitor crítico, ativo, participante. Em Orlandi (1987) encontramos esta tipologia diferenciada que propõe o estudo do discurso sob três ópticas: *o lúdico, o polêmico e o autoritário*. A autora, para chegar à sua tipologia, concebeu uma classificação que contempla a dimensão histórica, a base social e o conceito de interação na relação do sujeito com o discurso:

*Essa tipologia devia dar conta da relação linguagem/contexto, compreendendo-se contexto em seu sentido estrito (situação de interlocução, circunstância de comunicação, instanciação de linguagem) e no sentido lato (determinações histórico-sociais, ideológicas, etc.). Em suma, essa tipologia deveria incorporar a relação de linguagem com suas condições de produção (Orlandi, 1987, p.152).*

A denominação dada por Orlandi (1987) aos tipos de discurso – *lúdico*, *polêmico e autoritário* – sustentou-se na existência de dois processos fundamentais na linguagem: a polissemia e a paráfrase. A *polissemia* define-se como multiplicidade de sentidos, enquanto a *paráfrase*, como formulações diferentes para o mesmo sentido. O critério para a distinção dos três tipos de discurso baseia-se no *referente* e nos *participantes do discurso*, ou seja, o *objeto do discurso* e os *interlocutores*.

Dessa maneira, o *discurso lúdico* é aquele em que seu objeto está presente e seus interlocutores se expõem a essa presença. Os participantes procuram dar uma direção ao discurso, ocorrendo a polissemia, possibilitando uma variedade de sentidos.

O *discurso polêmico* mantém a presença do seu objeto, mas os participantes não se expõem; ao contrário, procuram sujeitar o seu referente, interferindo, indicando perspectivas particularizantes, o que resulta na polissemia controlada.

Já no *discurso autoritário* o referente se ausenta, o objeto do discurso fica oculto pelo dizer; não existem interlocutores, mas um único agente, ocorrendo o sufocamento da polissemia.

A articulação entre a polissemia e a paráfrase como um jogo do igual e do diferente na linguagem é que vai determinar a identificação das modalidades discursivas com a tipologia proposta.

*Em relação à tensão entre os dois grandes processos – a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) – diríamos que o discurso lúdico é o pólo da polissemia (a multiplicidade de sentidos), o discurso autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, entre um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia. Dada a tensão, o jogo entre o processo parafrástico e o polissêmico, que estabelece uma referência para a constituição da tipologia, cada tipo não se define em sua essência, mas como tendência, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase e o polêmico tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase. (Orlandi, 1987, p. 155) (Grifos nossos).*

O discurso supõe a intervenção de vários elementos cuja interação possibilita a comunicação. Dessa maneira, pela complexidade do ato da linguagem, presumimos que um discurso não pertença em sua totalidade a um único tipo, sendo pouco provável uma modalidade de discurso isolada. Pode haver, no entanto, uma mistura de tipos, com a predominância de um ou de outro, na prática discursiva.

A autora faz um alerta para que a classificação não se torne rígida nem estática, sob pena de o discurso *perder sua plasticidade, enquanto matéria de conhecimento* (Orlandi, 1987, p. 156).

Tendo apresentado nessa seção a tipologia discursiva manifestada por meio de textos, passamos a considerar, na próxima, o conceito de sujeito-leitor.

### **2.2.2 Sujeito-leitor**

A Análise do Discurso gerou inúmeras modificações nos conceitos lingüísticos. Uma delas é a passagem da noção de homem para a noção de *sujeito* (Orlandi, 1999). Convém esclarecermos, contudo, que o sujeito mencionado pela AD não se refere ao indivíduo que fala ou escreve. Foucault (*apud* Mittmann, 1998) o define como sendo uma função vazia, que pode ser exercida por vários indivíduos, da mesma maneira que um único indivíduo pode ocupar alternadamente diferentes posições.

O sujeito, nessa concepção, é o resultado da relação entre a linguagem e a história, ele não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o Outro, não sendo fonte única de sentido, nem o elemento de onde se origina o discurso.

Orlandi, por sua vez, reconhece no sujeito um caráter contraditório, marcado pela incompletude. Assim, em uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele – mais a complementação do Outro.

O sujeito na Análise do Discurso pode assumir várias posições. Dentre elas encontra-se a de *sujeito-leitor*. Ferreira elucida esse conceito, informando que:

(...) ao ser colocado diante de um **discurso**, o sujeito leitor está sendo impelido a interpretá-lo, e esse movimento de **leitura** estará necessariamente vinculado às condições sócio-histórico-ideológicas que o envolvem e que determinam tanto o leitor e sua formação, quanto a leitura a ser feita por este sujeito (Ferreira, 2001, p. 19).

Dessa forma, o sujeito se constitui em uma posição a ser ocupada pelo indivíduo, um lugar que varia no decorrer do discurso. Ao considerar o acima exposto, no entanto, precisamos tomar cuidado com afirmações reducionistas, tais como: “qualquer leitura é boa porque cada leitor compreende de acordo com suas condições de produção de leitura ou, nenhuma leitura é boa, só o autor domina completamente o que escreveu.”

De fato, há uma relação de interação que regula as possibilidades de leitura. Tanto o autor como o leitor são levados em conta e isso faz parte das condições de produção da leitura. A leitura é o momento da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto (Orlandi, 1987). Dependendo das diferentes formas de interações estabelecidas, teremos desde o simples reconhecimento do que o autor quis dizer, ou a imposição de um sentido único que é atribuído pelo leitor ao texto (sem considerar seu autor), até leituras que permitam uma variação de sentidos de maneira bastante ampla.

Ainda dentro do tema, noção de sujeito, Orlandi (op. cit.) chama a atenção para o fato de que, pela leitura, inverte-se a perspectiva do *mesmo* e do *outro* (alteridade), ou seja, na leitura o Outro é o autor.

Concluindo esse bloco relacionado a texto, ao discurso, à tipologia textual e ao sujeito-leitor, tópicos necessários à consecução do trabalho, focalizaremos, a seguir, outro tópico igualmente necessário: o conceito de gramática sob a óptica de Ortega Olivares (1990).

### 2.3 Gramática

A noção de *gramática* é controversa. Empregamos o termo para fazer referências a realidades diferentes. Para a efetivação deste trabalho necessitamos de uma abordagem que nos auxilie a compreender o conhecimento lingüístico que está sendo testado nas provas de espanhol como língua estrangeira moderna no vestibular.

Orientamos nossa análise observando os conceitos de gramática estabelecidos por Ortega Olivares (1990), que parte de dois pontos de vista pelos quais podemos compreender gramática. O primeiro diz respeito ao funcionamento interno de uma língua, conhecimento intuitivo e funcional que os falantes dispõem para comunicar-se, consistindo, entre outras coisas, em saber utilizar de forma espontânea um complexo sistema de regras gramaticais, de redes de palavras e de significados para transmitir suas mensagens e intenções a outros falantes e para interpretar o que lhes é dito. O autor denomina esta situação de *competência* e nós a chamaremos de *gramática interna* em oposição à gramática externa, abordada no próximo parágrafo. A *gramática interna* permite ao falante identificar uma seqüência falada, lida ou escrita como pertencente a uma língua. Possenti (1998) percebe esse tipo de gramática como resultado de hipóteses das quais o falante se vale para produzir frases ou seqüências de palavras compreensíveis dentro da estrutura lingüística do idioma.

A segunda classificação de Ortega Olivares (1990) concebe a gramática sob dois enfoques convergentes. Um, mais restrito, vê a gramática como explicações e descrições dos lingüistas a respeito do funcionamento da gramática interna. Seriam, por exemplo, as gramáticas específicas de cada língua: gramática do português, gramática do espanhol, etc. O outro enfoque, mais abrangente, trata da teoria lingüística que sustenta as explicações e descrições da língua: teorias de gramática gerativa, estrutural, funcional, etc. O autor denomina esse conhecimento de *gramática externa*.

Da mesma maneira que nos posicionamos quanto ao modelo de língua e de tipologia discursiva adotados neste trabalho, cabe considerar o tipo de gramática à qual somos favoráveis no ensino do espanhol como língua estrangeira. Acreditamos que, em uma situação de ensino em sala de aula, simultaneamente com o insumo compreensível

e significativo através de interações com o professor e colegas, é possível criar tarefas em que sejam discutidas as questões gramaticais dentro de um contexto discursivo. Na resolução de provas, entretanto, torna-se preferível abordar a língua sem referir à teoria. O teste objetiva medir a proficiência lingüística do aluno e não o seu conhecimento metalingüístico ou teórico sobre a língua, privilegiando, assim, a gramática internalizada.

No que diz respeito às teorias gramaticais, comentaremos a gramática estrutural, a funcional e a gerativa, por considerá-las mais adequadas à análise que faremos das provas de espanhol do vestibular.

O trabalho do lingüista consiste em sistematizar o conhecimento lingüístico de modo que este se harmonize com as intuições do falante nativo em relação à língua. A *gramática*, tal como nós vimos na concepção de Ortega Olivares, é uma teoria de linguagem. Podemos não saber explicar em que consiste essa teoria, mas podemos utilizá-la para rejeitar ou aceitar fatos da língua, segundo o próprio Ortega Olivares.

Saussure (1974) estabeleceu, além da distinção língua/fala, outra oposição fundamental para os estudos da linguagem: a *diacronia*, que analisa a língua a partir de sua evolução ao longo do tempo, e a *sincronia*, que procura explicar o funcionamento de uma língua em um dado momento. Para ele, gramática consiste no estudo de uma língua examinada sincronicamente.

A essa organização interna da língua, que Saussure chama de sistema, seus sucessores chamam de estrutura. O *estruturalismo* lingüístico organizou a gramática em níveis hierárquicos. Ocupou-se em apresentar rigorosas taxionomias de categorias gramaticais. Seu enfoque concentrou-se na descrição do sistema, privilegiando a língua, desconsiderando a fala. Slobin (1980) afirma que na gramática de estrutura o interesse está voltado à *sintaxe* (combinação de palavras) e à *morfologia* (estrutura da palavra), ignorando os problemas complexos da semântica (significado) e da pragmática (fatores sociais e comunicativos).

O estruturalismo exerceu uma influência tão forte que no interior da própria lingüística que chegou a assumir outras formas, como por exemplo, o *funcionalismo*. O objetivo dessa teoria é considerar as *funções* desempenhadas pelos elementos lingüísticos em qualquer um de seus aspectos gramaticais, fônicos ou semânticos. Orlandi (1986) auxilia-nos a compreender o conceito, explicando que a noção de função trabalha com traços distintivos: na fonologia, o traço que distingue *t/d* na oposição entre *dente* e *tente* é considerado pertinente. Já o *l/r* na palavra *soldado/sordado*, não apresenta oposição, não sendo por isso considerado pertinente, não distingue um signo do outro. Essas distinções são utilizadas para descrever não só os sons, mas também as unidades gramaticais e semânticas. Os funcionalistas encontram dificuldade para descobrir traços que consigam diferenciar significados ou formas e construções. Não encontram o traço distintivo entre *amor* e *afeição* no campo semântico, e não conseguem distinguir os traços que diferenciariam *cantei* de *cantava* no campo morfológico. A fim de resolver esse problema, os funcionalistas começam a considerar os tipos de relações, que além das *oposições* passam a trabalhar com relações de *contraste*.

*Esses dois tipos de relações – as oposições e os contrastes – constituem os dois eixos, o paradigmático e o sintagmático, que são o suporte da organização geral do sistema da língua. O eixo **paradigmático** é o que organiza as relações de oposição (ou/ou), em que as unidades se substituem (tomo/como); e o eixo **sintagmático** é aquele que representa as relações de contraste (e + e) em que as unidades se combinam (c+o+m+o = como) (Orlandi, 1986, p. 27).*

Se essas considerações auxiliam na análise das formas significantes do ponto de vista da fonologia e da sintaxe, não acrescentam muito à análise dos significados, em termos semânticos.

O funcionalismo também considerou as funções constitutivas da natureza da linguagem. Essas funções levam em conta o papel de cada um dos elementos que fazem parte do esquema da comunicação: emissor, receptor, canal, mensagem, código – surgindo, respectivamente, as funções expressiva, conotativa, referencial, fática, poética e metalingüística, de acordo com a posição central desempenhada pelos elementos do processo de comunicação nele envolvidos.

O estruturalismo dominou até os anos 50, quando Chomsky (1965) produziu uma mudança nos estudos lingüísticos. Ele critica a posição classificatória que vigorava até então e propõe uma explicação para o funcionamento da linguagem, centrando seu estudo na sintaxe. A finalidade desse estudo não é ditar normas, mas explicar as frases que pertencem à língua. Chomsky produz, nessa época, a teoria *gerativa* que permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número ilimitado de seqüências frasais. A gramática é concebida como um conjunto de regras que produzem as frases da língua. Nessa visão, a teoria deixa de ser apenas descritiva para ser explicativa e científica. Orlandi (1986) declara que a teoria chomskiana conduz ao universalismo, dentro da perspectiva de que a linguagem é inata ao ser humano e que é regida por princípios universais.

A teoria gerativa encontra na *gramática transformacional*<sup>2</sup> o registro da base em que se assentam os pressupostos que explicam as estruturas sintáticas da linguagem.

Estar consciente da concepção de língua, assim como da teoria gramatical que sustenta o ensino de língua estrangeira, torna-se importante para nós, educadores, na medida em que a escolha de uma delas, ou mais de uma, condicionaria nossa tarefa de ensino em relação à aprendizagem do aluno.

Podemos observar que o estruturalismo (ou funcionalismo), quando bem conduzido contribuiu para a organização de um pensamento sistemático, mas, sob outro aspecto, provocou um reducionismo no qual o ensino de língua restringe a capacidade criadora dos alunos, transformando-os em repetidores de estruturas e palavras.

A corrente gerativa transformacional apresenta uma teoria abstrata que, se busca compreender o processo de aquisição da língua e as transformações no interior dela privilegiando a sintaxe, torna-se de difícil aplicação em sala de aula de língua estrangeira, porque o ponto de partida é o da construção de um modelo formal que representa a competência lingüística do falante/ouvinte ideal.

---

<sup>2</sup> A gramática transformacional também recebe a denominação de gramática gerativa transformacional, tendo na obra *Aspects of the theory of syntax* (Chomsky, 1965) a mais importante referência para o gerativismo (Orlandi, 1986, p. 45).

Nas últimas décadas, as novas tendências surgidas – Análise do Discurso e Gramática Textual – já abordadas por nós, propuseram-se a ir além das opções sintagmáticas e sintáticas, concebendo a língua como um meio dinâmico de interação, que considera o sujeito projetado em um tempo, em um espaço, orientado socialmente e preocupado com o uso da língua em contextos específicos.

Ao termos consciência dessas teorias que sustentam o ensino da gramática e deste como parte do ensino de língua, podemos resgatar os aspectos positivos de cada uma e integrá-las em um *corpus* teórico que sirva de apoio ao nosso trabalho pedagógico.

Em conformidade com o nosso interesse em compreender melhor o conhecimento lingüístico presente nas provas, após o estudo mencionado, procuramos realizar uma sistematização gramatical que desse conta do conteúdo nelas abordado. Ainda que valorizemos os conceitos da análise do discurso e desejemos que eles estejam presentes nas provas de espanhol do vestibular, a realidade, a partir da análise do manual do candidato e posteriormente das provas de espanhol, aponta para níveis de exigências diferentes e para conteúdos fragmentados. Esse fato conduziu-nos a uma divisão gramatical para o ajustamento das análises das questões.

Decorrente dessa posição, a nossa análise encontra-se dividida em quatro grupos: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Analisaremos a *fonologia*, embora possa causar estranheza a possibilidade de uma prova escrita testar aspectos da oralidade. Justificamos a sua inclusão na análise porque a entendemos como uma parte da gramática que estuda as diferenças fônicas intencionais e distintivas. Essas diferenças podem ser reproduzidas na escrita, por meio de grafemas ou letras – sinais gráficos representativos dos sons da fala. Neste trabalho, então, fará parte do item fonologia, o que disser respeito à representatividade dos sons: ortografia dos vocábulos, acentuação gráfica, sinais de pontuação, separação silábica, uso de y/e – o/u, pois a raiz desse uso diferenciado encontra-se na oralidade. Também estarão incluídos no item fonologia os aspectos decorrentes da análise contrastiva da

língua, como as divergências lexicais<sup>3</sup>. O léxico do português e do espanhol, ao conservarem aspectos comuns decorrentes do latim, empregam palavras semelhantes e facilmente reconhecíveis. Há um grande número de vocábulos, no entanto, nos quais a correspondência sonora não é perfeita. Consideraremos aqui as diferenças lexicais que se referirem ao número de sílabas (divergências heterossilábicas) e à localização da sílaba tônica (divergências heteroprosódicas ou heterotônicas).

Na *morfologia* consideraremos a análise da palavra quanto à sua *estrutura e formação*; quanto à sua *flexão*, se é invariável ou variável (gênero, número, pessoa, grau), e quanto à sua *classificação*: verbo, advérbio, substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, preposição, conjunção, interjeição. Fazem parte também desse item as diferenças lexicais que dizem respeito ao gênero (heterogênicas)<sup>4</sup>.

Na *sintaxe* examinaremos as relações que as palavras estabelecem na frase, assim como o relacionamento delas no discurso. Serão considerados os casos de concordância (verbal, nominal), estrutura interna das frases, presença/omissão de elementos na oração, uso de formas verbais, apócope, uso da preposição *a* diante de objeto direto, coesão referencial (artigos, pronomes: pessoais, demonstrativos, possessivos, ou seja, verificar como a presença desses referentes promove a coesão), coesão seqüencial (advérbios e locuções adverbiais relacionados à ordem seqüencial, numerais ordinais e conjunções).

Na análise *semântica* serão vistos os aspectos que tratam da relação de significados nos signos e de representação do sentido nos enunciados. Assim, as questões que abordam a relação de existência entre dois fatos apresentados como, por exemplo, causa-efeito, a compreensão do sentido dos conectores ou expressões propostas, a relação entre um vocábulo ou expressões e seu significado serão incluídas como pertencentes ao campo semântico. Da mesma forma, sinonímia, antonímia, polissemia, equivalência lingüística, precisão e adequação do uso de nexos, precisão e adequação vocabular, propriedade de registro lingüístico, níveis de fala e divergências

---

<sup>3</sup> Exemplo de divergência lexical heterossilábica: parede (português), pared (espanhol);  
Exemplo de divergência lexical heteroprosódica: academia (português), academia (espanhol).

<sup>4</sup> Exemplo de divergência lexical heterogênica: *a* aprendizagem (português), *el* aprendizaje (espanhol).

lexicais relacionadas ao valor semântico (heterossemânticas)<sup>5</sup> estarão classificadas no item relativo à semântica.

Postas as abordagens gramaticais sob o ponto de vista da gramática interna e da gramática externa, consideramos necessário explicitar, no próximo item, os conceitos de medir, testar e avaliar, bem como a noção de provas objetivas e requisitos básicos para a organização de instrumentos de medida.

## 2.4 Medir, testar, avaliar – processos distintos

Saber o que significa medir, testar e avaliar é um pressuposto fundamental para a realização do propósito de analisar as provas de espanhol como língua estrangeira no vestibular. Ancorados nesses conceitos temos condições de apreciá-las objetivamente.

Teóricos e estudiosos do assunto (Bloom, 1983; Scheeffler, 1970; Medeiros, 1983, Haydt, 1995) são unânimes em afirmar que testar, medir e avaliar são processos diferentes.

### 2.4.1 Medir

A necessidade de *medir* acompanha o ser humano desde os primórdios de sua existência. Um dos primeiros instrumentos de medida usado pelo homem foi seu próprio corpo – o palmo, o pé e o dedo – que serviam como unidades de comparação. Com o decorrer do tempo, no entanto, houve necessidade de maior precisão; novas medidas foram criadas para descrever de maneira exata uma série de grandezas, como, por exemplo, o metro e a hora, com seus respectivos instrumentos: a régua, o relógio.

Haydt (1995, p. 9) afirma que *medir* significa *determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais*. Assim, o resultado de uma medida é expresso em números impessoais,

---

<sup>5</sup> Exemplo de divergências lexicais heterossemânticas: berro (português = grito) berro (espanhol = agrião)

como, por exemplo, o número de glóbulos vermelhos por  $\text{mm}^3$  de sangue, ou o número de alunos aprovados no vestibular; daí sua objetividade e exatidão.

No que diz respeito à educação, esse interesse pela medida assumiu um lugar especial, uma vez que faz parte do trabalho docente acompanhar, verificar e julgar o rendimento dos alunos. A cada etapa de aprendizagem, os educadores averiguam se os estudantes, de fato, alcançaram os objetivos propostos. Para isso, são produzidos instrumentos, tais como provas, exames e testes.

#### 2.4.2 Testar

Pondo de lado a parte jurídica, na qual *testar* significa deixar em testamento, a palavra também significa submeter alguém a exame, prova. Nessa última acepção, a palavra vem do inglês TEST, derivado do latim TESTIS (testemunha)<sup>6</sup>.

Testes estão ligados à medida e, freqüentemente, são empregados no campo da psicologia, referindo-se à medição de determinadas características afetivas, intelectuais, sensoriais ou motoras de um indivíduo. O resultado permitirá situar o indivíduo objetivamente em relação a outros membros do grupo social a que ele pertence. A confecção desses testes envolvem o emprego de técnicas e de cuidados complexos. Os testes psicológicos passam por longo período de aplicações experimentais, destinado a estabelecer regras para seu uso definitivo (que deve ser sempre da mesma maneira) e para a interpretação de seus resultados (estipulada dentro de um parâmetro já definido anteriormente). No campo educacional, testar é verificar o desempenho do aluno, utilizando situações pré-organizadas, por meio de testes (Scheeffler, 1970; Medeiros, 1983; Haydt, 1995). Testes, provas e exames têm sido usados na educação desde as épocas mais remotas, afirma Scheeffler, destacando que, desde o momento em que foram aplicados pela primeira vez, até o século XIX, os testes praticamente não sofreram alterações até 1845<sup>7</sup>, quando foram introduzidos os exames escritos em substituição aos orais, como forma de inspecionar o ensino.

---

<sup>6</sup> Cunha, 1982, p. 767.

<sup>7</sup> Em Boston, 1845, uma comissão de educadores preparou o exame escrito, que, sendo então aplicado pela primeira vez, incluía todas as matérias e instruções para a avaliação. Este projeto chamou tanto a atenção de Horace Mann, Superintendente do Estado de Massachusetts, que ele escreveu um artigo considerando a volta do exame oral uma regressão. (Scheeffler, 1970, p.33).

O teste objetivo voltado à área educacional foi elaborado em 1908 pelo norte-americano Edward Thorndike, pioneiro na utilização de verificadores de aptidão intelectual nos exames de admissão à Universidade. Desde então, a aplicação de testes educacionais generalizou-se, sendo empregados em todas as etapas do desenvolvimento do aluno. Entretanto, o aproveitamento dos testes na educação envolve algumas restrições, pois, sendo a aprendizagem uma atividade complexa, nem todos os resultados da educação podem ser medidos ou averiguados por meio desse tipo de prova.

### 2.4.3 Avaliar

Enquanto *medir* resulta em dados imparciais, e *testar* cobre a verificação do desempenho por meio de situações previamente organizadas, *avaliar* implica uma configuração mais ampla, envolvendo apreciações pessoais que dependem de uma escala de valores e do fim pretendido. Considerando os dados objetivos fornecidos pela medida, o avaliador pode tomar uma posição, dentro de uma ordem de importância previamente estabelecida. Medeiros sintetiza esses conceitos comparando-os:

*Medir é descrever objetos, pessoas ou fatos, atribuindo-lhes números, calculados de acordo com regras pré-fixadas (1mm corresponde sempre ao mesmo comprimento, antes combinado; também 100 g representam massa igual para todos).*

*Avaliar é atribuir determinados valores a algo para certo fim. Todos devem medir igualmente com o mesmo instrumento; todos não avaliam igualmente o mesmo objeto, pessoa ou fato. Quanto mais fiel e minuciosa a descrição da realidade (feita pela medida), tanto menos emocional será sua avaliação (Medeiros, 1983, p. 6).*

Luckesi (1996, p. 9) prefere definir avaliação como *um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão*. Ele explica dizendo que o elemento *valor* possui uma significação sócio-filosófico-política abrangente, que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação do que está sendo aprendido e que irá subsidiar as decisões quanto ao processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a medida descreve *quantificando*, ao passo que a avaliação *atribui significados à quantificação*. Haydt reforça o que foi dito por Scheeffler (1970) e Medeiros (1983), referindo-se aos aspectos quantitativo e qualitativo da aprendizagem:

*Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em **testar e medir**, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo **avaliar**, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (Haydt, 1995, p.10).*

Bloom apresenta várias dimensões do conceito de avaliação, adotando uma posição mais abrangente:

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

O referido autor, na sua obra clássica sobre avaliação – *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar* (1983) – trata o processo avaliativo como forma de controle de qualidade, como um recurso para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

Uma de suas contribuições mais importantes foi o estabelecimento da “taxionomia de objetivos educacionais”, em 1956. A taxionomia consiste em um conjunto de categorias gerais e específicas que inclui os possíveis resultados de aprendizagem esperados da instrução, e está dividida em três partes: *domínio cognitivo, afetivo e psicomotor*. Detalharemos os aspectos cognitivos por considerarmos que são eles os verificáveis nas provas do concurso vestibular. Além disso, a dificuldade em

conceituar e mensurar os outros dois aspectos limitam a sua apresentação. As categorias propostas por Bloom dividem-se em:

1. *Conhecimento* – que é definido como a recordação do material aprendido previamente. Pode envolver a lembrança de uma longa série de matérias que vão desde fatos específicos a teorias completas. O conhecimento representa o nível mais baixo de resultados de aprendizagem no domínio cognitivo.
2. *Compreensão* – é a capacidade de apreender o significado de um material. Isso pode ser demonstrado pela interpretação do material (explicando ou resumindo) e pela estimativa de tendências futuras (predizendo conseqüências ou efeitos). Esses resultados de aprendizagem vão um passo além da simples recordação de material e representam o primeiro estágio do entendimento.
3. *Aplicação* – refere-se à capacidade de usar material aprendido, em situações novas e concretas. O resultado da aprendizagem, nesta área, requer um nível mais elevado de compreensão que o da categoria anterior.
4. *Análise* – diz respeito à capacidade de dividir um material em suas partes componentes, de tal forma que sua estrutura organizacional possa ser entendida. Pode incluir a identificação das partes, análise das relações entre as partes, e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Aqui, os resultados representam um nível intelectual mais elevado do que a compreensão e a aplicação, porque requerem uma apreensão do conteúdo e da forma estrutural.
5. *Síntese* – refere-se à capacidade de combinar as partes para formar um novo todo. Isso pode envolver a produção de uma forma de comunicação única, um plano de operações ou um conjunto de relações abstratas. Os resultados de aprendizagem acentuam comportamentos criativos, com ênfase na formulação de novos padrões ou estruturas.
6. *Avaliação* – diz respeito a julgamentos conscienciosamente feitos, e estabelecidos segundo certos critérios. Estes podem ser internos (organização) ou externos (relevância em função da finalidade). Os resultados são os mais elevados na hierarquia cognitiva porque contém elementos de todas as outras categorias.

Essa taxionomia, por mais útil que possa ser, não deve se tornar um obstáculo no momento de elaborar provas objetivas. De acordo com o objetivo pretendido, mais de uma categoria pode ser empregada e, algumas vezes, é possível que se encontrem sobrepostas.

Deste modo, os vários instrumentos de medida e avaliação serão eficientes se usados criteriosamente, e em consonância com os objetivos. Para a seleção das técnicas e instrumentos de avaliação, há que se levar em conta a natureza da área de estudo ou do componente curricular e os objetivos visados (informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos, etc.). No que diz respeito ao vestibular, o instrumento contendo provas objetivas foi implantado na metade da década de 60, em virtude do aumento significativo no número de candidatos, da objetividade na confecção das provas e da facilidade e rapidez na correção.

Tendo apresentado a diferença entre testar, medir e avaliar, assim como as categorias da *Taxionomia de Bloom* no que diz respeito ao domínio cognitivo, na próxima seção procederemos ao levantamento dos tipos de questões considerados como freqüentes na composição das provas objetivas.

#### **2.4.4 Prova objetiva**

A prova objetiva é assim chamada devido ao processo de contagem e não somente à maneira como é dada a resposta. Medeiros (1970) refere-se a ela como instrumento de trabalho para o professor, tal como o uso da régua pelo marceneiro ou o uso do termômetro pelo médico. Na elaboração de testes adequados, Haydt (1995), Brown (1993) e Medeiros (1970) concordam que alguns requisitos básicos devem ser observados: a validade e a fidedignidade, bem como a objetividade e a usabilidade.

Tratando-se de *questões objetivas*, selecionamos a nomenclatura dos tipos de exercícios apontados por Medeiros (1983) e Haydt (1995) como freqüentes na elaboração das perguntas:

- a. *Completamento* (lacuna)<sup>8</sup>;
- b. *Certo-errado* (falso-verdadeiro, sim-não, concordo-discordo);
- c. *Associação* (correspondência, emparelhamento, combinação, acasalamento);

---

<sup>8</sup> Entre parênteses, outras denominações usuais. Medeiros (1983) propõe a adoção das primeiras por entender que refletem a tarefa do aluno e por julgá-las mais condizentes com a língua portuguesa.

- d. *Ordenação* (seriação);
- e. *Escolha múltipla* (múltipla escolha);

Cada tipo possui nuances diferentes. Dessa forma, *completamento* consiste em uma ou mais frases com partes omitidas correspondendo a espaços em branco que devem ser preenchidos com a resposta esperada. Já as questões de *certo-errado* são compostas por frase declarativa na qual o aluno aponta uma das alternativas citadas. A *associação*, via de regra, é formada por duas colunas, cada palavra, frase ou número da primeira coluna deve ser combinado com o seu correspondente da segunda coluna.

A *ordenação* solicita ao examinando que arrume por ordem, de acordo com as instruções, os elementos de um conjunto. Finalmente, as questões de *escolha múltipla* consistem em uma parte introdutória (suporte/enunciado/raiz) contendo o problema, que pode aparecer sob a forma de uma afirmação incompleta ou pergunta direta, seguida de várias alternativas que se apresentam como possíveis soluções, das quais somente *uma* será a correta (Scheefffer, 1970; Miguel, 1974; Medeiros, 1983).

Nesse bloco discorreremos sobre a nomenclatura pertinente aos tipos de exercícios mais frequentes nas provas objetivas. No próximo, apresentamos os principais requisitos que devem ser observados na elaboração de instrumentos de medida.

#### **2.4.5 Requisitos básicos para instrumentos de medida**

Para que um instrumento de medida seja considerado eficiente, torna-se necessário, de acordo com Haydt (1995), Brown (1993) e Medeiros (1970), observar os requisitos de validade, fidedignidade, objetividade e usabilidade.

A *validade* é geralmente definida como “a exatidão com que um instrumento mede o que pretende medir” (Haydt, 1995; Brown, 1993; Medeiros, 1970; Scheefffer, 1970), ou seja, medir de fato o que se pretende em cada situação particular. A validade não é, portanto, uma qualidade própria da prova, pois varia de acordo com o grupo estudado e os propósitos da medida. A *validade* é considerada por Brown (1993) como

o critério mais complexo de um teste. Por exemplo, um teste de habilidade de leitura é considerado válido se medir a habilidade de leitura e não a acuidade visual, conhecimento prévio de um assunto, ou outra variável qualquer. A validade de conteúdo envolve o aprendiz em uma amostra do comportamento que está sendo medido. Exemplificando: se testamos a habilidade de falar em língua estrangeira em um cenário conversacional e pedimos ao aluno que responda a testes de escolha múltipla ou que faça julgamentos gramaticais, não há validade de conteúdo. Para que o teste seja válido, o aluno deve poder expressar-se oralmente dentro de uma situação de contexto autêntico. Já, para medir a habilidade de escrita, o professor poderia pedir que os alunos escrevessem o maior número possível de palavras em 15 minutos, e depois contá-las para a pontuação final. Tal teste seria *prático* e *fidedigno*, fácil de administrar, e de aplicação segura, mas não se constituiria em um teste *válido* de habilidade de escrita, a menos que se levassem em conta outros fatores como, por exemplo, a organização de idéias.

A *fidedignidade*, ou precisão de um instrumento de medida, é a coerência interna de seu funcionamento, isto é, medir de forma coerente e estável o que se quer. A autora afirma:

*Dizemos que um instrumento é fidedigno ou preciso quando mede discriminadamente e com constância o que pretende medir, procurando exprimir o resultado da forma mais exata possível. Isso quer dizer que, se for aplicado outra vez, o resultado obtido será o mesmo ou aproximadamente igual (Haydt, 1995, p.67).*

Um teste *fidedigno* é consistente e seguro. Se fosse aplicado o mesmo teste, com o mesmo assunto ou assuntos semelhantes, em duas ocasiões diferentes, o resultado deveria ser similar. Exemplificando, um teste de compreensão auditiva no qual o gravador não esteja reproduzindo bem, ou que ruídos externos impeçam os alunos de ouvirem a fita com precisão, não é considerado fidedigno, pois em situação diferente produziria resultados distintos.

Haydt (1995) privilegia a validade e a fidedignidade como elementos primordiais na elaboração de um bom instrumento de medida, mas reconhece que tanto a objetividade como a usabilidade devem ser consideradas.

A *objetividade* diz respeito a não estar na dependência das opiniões e impressões pessoais de quem se submete à prova, ou de quem a julga. Em testes de habilidade de escrita, costumamos a alcançar a objetividade porque escrever proficientemente envolve numerosas características que são difíceis de definir. Brown e Bailey *apud* Brown (1993) sugerem, a fim de minimizar os fatores de insegurança, que seja elaborado um instrumento especificando cuidadosamente os critérios a serem considerados para assim conferir maior objetividade a quem corrige o instrumento de avaliação. No que se refere à leitura, pode parecer evidente que as questões de escolha múltipla atenderiam a esse item de objetividade, mas nós consideramos complexa a questão. Há uma dificuldade em criar instrumentos que realmente meçam a compreensão. Várias análises demonstraram que em vez de medir a capacidade de leitura, os testes de escolha múltipla medem outros fatores como a inteligência verbal, ou a capacidade de tirar conclusões (Groeben, *apud* Doll, 2000). Além disso, a interpretação única, prefixada pelo professor que aceita como correta somente a resposta estabelecida por ele anteriormente, está sendo rejeitada pelas novas abordagens de ensino. Autores como Orlandi (1987), Cavalcanti (1989), entre outros, propõem formas de avaliação mais abertas, que deixem espaço para a subjetividade do leitor.

A *usabilidade*, ou *praticabilidade*, leva em conta a *facilidade de aplicação*, a *simplicidade de julgamento*, a *economia de tempo e material*, e a *adequação ao grupo*. O primeiro item serve para verificar se a prova pode ser aplicada em sala comum, se necessita de acomodações especiais e se o material é de fácil emprego; o segundo procura reduzir a margem de erro do próprio examinador; o terceiro determina se a prova pode ser resolvida no tempo estipulado e se não depende de material custoso; o quarto serve para verificar se a prova é apropriada ao conjunto de pessoas, tanto em grau de dificuldade quanto em tempo de duração e tipo de questões. Um teste de proficiência que o estudante leve dez horas para terminar – não é prático. Um teste que o aluno gaste alguns minutos para completar e horas para ser corrigido, também não é prático. Da mesma forma, um teste de entrevista que envolva um número grande de entrevistados e poucos entrevistadores não é prático.

Alderson (*apud* Oliveira, 1993) considera importante a validade e a confiabilidade na elaboração de provas em geral e, em especial, de língua estrangeira.

Ele acrescenta outro item igualmente relevante, o “washback ou backwash” (sem equivalente no português) que é o possível efeito que os testes possam produzir no ensino e na aprendizagem. *Backwash* é o efeito retroativo, isto é, aquele provocado no sistema de ensino anterior. A prova pode gerar efeitos positivos ou negativos na educação. Assim, *backwash* positivo é aquele que reformula e inspira o ensino. Em caso contrário, o *backwash* é considerado prejudicial, quando os estudantes são treinados apenas para passar na prova. O resultado de uma avaliação produz efeitos no ensino, e por isso o processo avaliativo deveria ser mais planejado, levando-se em conta os objetivos do ensino da língua. Um exemplo de efeito negativo de “backwash” diz respeito ao vestibular e seus reflexos em relação às práticas de ensino médio:

*O vestibular produziu backwash negativo no ensino/aprendizagem, principalmente nas escolas secundárias. Durante muito tempo os estudantes foram treinados para responder a provas de escolha múltipla porque esse era o formato do exame vestibular, com prejuízo do desenvolvimento de outras habilidades pertinentes à sala de aula, como por exemplo, a habilidade da escrita (Oliveira, 1993, p.75)<sup>9</sup>.*

Além dessas características, a prova precisa *discriminar* o desempenho dos alunos, classificando-o ao longo de uma escala, ou seja, mostrar-se sensível às variações individuais. Daí decorre que os testes devem ser cuidadosamente preparados e aplicados, atendendo a critérios para elaborar e redigir questões de boa qualidade.

Depois das considerações sobre avaliação de maneira geral, apresentaremos avaliação em língua estrangeira, especificamente, considerando também a avaliação de leitura.

---

<sup>9</sup> Tradução nossa de “Vestibular” *has produced harmful washback on teaching and learning, notably in secondary schools. During many years students were trained to take multiple choice tests because that was the format of the exam, at the expense of not having teachers develop relevant skills in the classroom, such as, for instance, writing.* (Oliveira, 1993, p.75).

## 2.5 Avaliação em língua estrangeira

Durante a seleção de material sobre as provas de vestibular de espanhol verificamos que embora houvesse materiais variados sobre avaliação, havia poucos trabalhos versando sobre avaliação de língua estrangeira.

O ensino e a aprendizagem do idioma estrangeiro pressupõem o desenvolvimento das quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever) e, conseqüentemente, sua avaliação. Para Oliveira (1993), uma das freqüentes reclamações dos professores de língua é que os tipos de teste aplicados no final de uma etapa de estudos dificultam a escolha da metodologia que eles gostariam de desenvolver, uma vez que provas como o vestibular, por exemplo, privilegiariam *itens gramaticais e de tradução*, quando, na sala de aula, pretendiam trabalhar aspectos *comunicativos* da língua, empregando as habilidades de audição e fala, além das habilidades de leitura e escrita.

Para Alderson (1996), testes representam ferramentas de avaliação e, por isso, deveriam ser elaborados dentro dos programas de ensino de língua, em lugar de impostos por instituições ou sistemas educacionais externos. Quando isso ocorre, os testes poderiam ser vistos, por parte de estudantes e de professores, como repressivos e restritivos. O autor também critica o uso de provas como meio de forçar os estudantes a realizarem atividades que não são autênticas, apenas com o intuito de medir um conhecimento artificial. Alderson recomenda ainda que a avaliação seja usada para auxiliar o estudante, e não para dificultar ou confundi-lo.

A avaliação abrange uma série de elementos que a tornam complexa, e tratando-se de língua estrangeira essa complexidade é acentuada, pois além de influências causadas por teorias de aquisição de língua estrangeira divergentes, encontramos distintas abordagens (gramática-tradução, audiolingual, comunicativa, etc.) com diferentes processos de avaliação.

Gostaríamos que a avaliação, na sua prática diária, fosse encarada como um auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem cujo objetivo não estivesse centrado na aprovação ou reprovação do aluno, mas no sentido de realimentar o planejamento,

identificando os pontos fortes e fracos da aprendizagem, apontando para as dificuldades e para formas de melhor resolvê-las.

Discorreremos sobre a avaliação em língua estrangeira, abordando a pertinência de relacionar os testes ao objetivo pretendido. A seguir, complementando, trataremos da avaliação da leitura, uma vez que, nas Instituições analisadas, a leitura de textos constitui-se em parte integrante das provas de espanhol de vestibular.

### **2.5.1 Avaliação de leitura**

Passamos a tratar da avaliação de leitura de textos por ser esse item específico o de maior incidência nas questões de vestibular das instituições pesquisadas. As provas de espanhol, constantes do *corpus* a ser analisado, apresentam-se em forma de testes objetivos com questões de escolha múltipla, geralmente compostos de textos para leitura e compreensão, e de tópicos gramaticais.

A discussão de como avaliar a leitura compreensiva de texto em língua estrangeira passa pela história do ensino de línguas. Antigamente o ensino da língua era reduzido à tradução de textos clássicos, e estes eram a única forma de contato, por parte dos alunos, com a língua estrangeira. Posteriormente, em oposição a essa abordagem de *gramática-tradução*, surgiram as abordagens *audiolingual* e *comunicativa*, que tinham como pressuposto básico a comunicação oral. A língua, antes de tudo, era a língua falada. Assim, quem se arriscasse a trabalhar com textos escritos era rotulado de tradicional e ultrapassado (Doll, 2000).

Atualmente, porém, com as tendências de globalização e a Internet mais acessível ao público em geral, percebemos a importância da língua escrita. Essa situação refletiu-se também no ensino da língua estrangeira, que recuperou o valor do texto, explorando seus variados tipos (publicitário, científico, didático, jornalístico), bem como seus diversos veículos de expressão: jornais, revistas, mapas, cartazes, panfletos.

O trabalho com a leitura intensificou-se. Com isso, aumentou também o cuidado com a avaliação dessa habilidade. Doll (2000) afirma que a fala e a escrita parecem mais fáceis de avaliar porque os resultados desses processos são exteriores, enquanto a leitura e a compreensão são processos internos, avaliados indiretamente por meio da produção e da resposta dos alunos. Dos resultados do teste, o examinador infere um certo nível de aptidão geral de leitura. Apesar disso, o autor impõe algumas restrições aos testes que avaliam a compreensão da leitura, corroborando o que foi dito por Brown (1993) no item de validade.

*A grande maioria dos testes que pretendem avaliar a compreensão de leitura avalia um conjunto de fatores, como memória, habilidade de lidar com testes, personalidade do aluno, conhecimentos gerais e inteligência do leitor, etc., o que possibilita, às vezes, poucas conclusões sobre a compreensão do texto em si (Cavalcanti 1989, p.130; Groeben 1982, p.66-71; Hughes 1989, p.129). Nesse sentido, a avaliação da compreensão da leitura constitui um campo bastante complicado e difícil (Doll, 2000, p. 181).*

## **2.5.2 Instrumentos de avaliação**

### **2.5.2.1 Avaliação pelo comportamento**

Para a avaliação da leitura, existem vários instrumentos que devem se adequar aos objetivos pretendidos. Brown (1993), Alderson (1996) e Doll (2000) apresentam alguns que podem ser usados para avaliar a compreensão da leitura. Um deles é a *avaliação pelo comportamento*, composto por tarefas escritas que os alunos devem ler e executar, como, por exemplo, caminhar até a porta, fechar o olho, etc. É recomendada para a fase inicial da aprendizagem ou para alunos mais jovens. Como ela expressa uma ação observável, a sua aplicação é restrita, ainda que o instrumento possibilite o uso da língua em situações reais e concretas e auxilie na fixação de conhecimentos já adquiridos.

### 2.5.2.2 Avaliação por meio de teste

O segundo instrumento para verificação de leitura é o teste de *escolha múltipla*, que teve seu auge na abordagem audiolingual pois, de acordo com Lado (*apud* Doll, 2000), seria de fácil construção e permitiria uma avaliação objetiva.

A prova é elaborada tendo em vista questões tão precisamente especificadas, que cada uma delas somente admita uma resposta, previamente definida, o que irá lhe assegurar tanto a impessoalidade do julgamento como acordo entre examinadores diferentes (objetividade e fidedignidade). Assim, no caso específico da língua estrangeira, pode-se perguntar pelo significado de palavras, por fatos isolados do texto, bem como solicitar conclusões e julgamentos.

Tratando de pergunta, podemos dizer que talvez esse seja o recurso mais usado na avaliação da leitura, tanto naqueles de escolha múltipla, quanto nos testes de resposta aberta. A vantagem do uso de perguntas nas provas de língua estrangeira é a sua abrangência, que pode cobrir vários níveis de conhecimento do idioma, desde o básico até o avançado, dependendo da seleção adequada das perguntas.

Nesse campo, o da avaliação por meio de perguntas, desponta a posição de teóricos como Wiggins e McTighe (1998), que colocam as perguntas como centro de todo um processo educativo. Consideram-nas como a chave do desenvolvimento do aluno e concordam com o filósofo Gadamer (*apud* Wiggins e McTighe, 1998, p. 32), quando este afirma que *só uma pessoa que tem perguntas pode ter compreensão*. Os autores agrupam as perguntas em dois tipos fundamentais:

- a) *Essenciais* – que compreendem perguntas provocantes, buscando, não apenas evocar, mas também unir fatos, justificar conexões e sustentar posições. As questões essenciais são constituídas por perguntas estimulantes e multifacetadas que procuram revelar a riqueza e a complexidade de cada assunto. Esse tipo de questão conduz à investigação e à idéia central de um conhecimento, leva a outras perguntas importantes, abre o debate, esmiuça a complexidade de cada caso, sugere pesquisa frutífera em lugar do fechamento das idéias.

- b) *De unidade* – compreendem perguntas que envolvem o reconhecimento de tópicos do texto, não conduzindo o leitor para o cerne do que está sendo analisado. São perguntas que não problematizam, não suscitam dúvidas quanto às respostas. Esse tipo de questão não desperta no leitor o desejo de avançar no seu entendimento. Esse tipo constitui-se em perguntas pontuais e direcionadas.

Os autores (op.cit.) propõem uma nova abordagem para essas questões. Querem que as perguntas façam parte da vida dos estudantes. Aconselham os professores a apresentar perguntas que possam engajar os estudantes no desenvolvimento de idéias importantes dentro de cada assunto. Sugerem que seja levado em conta que a interpretação dos fatos é produzida pelos diversos contextos (pessoais, sociais, culturais, históricos) nos quais eles surgem. A intenção dos autores não é a de fazer perguntas que possam ser respondidas satisfatoriamente com um simples sim ou não, mas que levem os alunos a refletir, para que consigam chegar à compreensão profunda e duradoura do que analisam.

Wiggins e McTighe (1998) vão além, pois acreditam que tais perguntas deveriam ocorrer periodicamente dentro do currículo anual (horizontal) e dentro do período de duração de um curso (vertical). Observam que pergunta *essencial* nem sempre produz resultado em um tópico específico, surgindo daí a necessidade da pergunta *de unidade*, mais direcionada a um foco em particular, abordando um conteúdo específico. Esse enfoque em uma parte do texto pode conduzir a perguntas essenciais, desde que a resposta dada possa sugerir possibilidades de discussão.

Analisamos as questões de compreensão de texto nas provas de espanhol sob o enfoque de Wiggins e McTighe porque compartilhamos da sua maneira de pensar. Os autores consideram a importância do questionamento e da reflexão na construção das respostas. O posicionamento adotado por eles leva à formação de pessoas críticas, atentas, participativas (estes critérios correspondem ao perfil do aluno que pretende frequentar uma Universidade).

Da mesma maneira, que Wiggins e McTighe (1998) distinguem as questões em *essencial* e *de unidade*, Karcher (*apud* Doll, 2000) classifica-as em *reprodutivas* e *produtivas*. Como o nome indica, as *reprodutivas* valorizam o reconhecimento de itens do texto, e as *produtivas* exigem uma compreensão mais profunda, o estabelecimento de relações entre as partes do texto e o conhecimento de mundo do leitor. Essa avaliação pode ser tanto escrita como oral.

### 2.5.2.3 Avaliação por meio de *cloze*

Outro instrumento de avaliação bastante controverso é o *cloze*, criado por Taylor, em 1953, com a finalidade de medir a inteligibilidade do texto. Consiste no apagamento de cada quinta palavra do texto a ser lido, tendo o leitor a tarefa de preencher a lacuna. Embora tenha sido criado na década de 50, o procedimento *cloze* é uma alternativa metodológica ainda em vigência, tanto na língua materna como na língua estrangeira. Oller (*apud* Scaramucci, 1995) reconheceu-o como um teste de habilidade global ou integradora, com propósitos mais abrangentes do que tão somente a legibilidade, sendo também considerado como um teste de leitura e de proficiência geral. Leffa (1996) opina sobre a técnica do *cloze*:

*...viu-se também que o cloze era capaz de medir não apenas a competência de leitura mas também a competência lingüística geral do indivíduo. Finalmente o cloze tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes no texto* (Leffa, 1996, p.70).

As vantagens dessa técnica são a fácil construção, aplicabilidade, correção e a capacidade de uma compreensão geral do texto, pois não leva em conta apenas os aspectos lexicais ou gramaticais. Originariamente, a técnica do *cloze* foi usada com um espaçamento rígido, apagando cada quinta palavra do texto, independentemente de sua função ou importância. Muitos pesquisadores têm preferido usar um intervalo mais racional, escolhendo, por exemplo, entre a quinta e a nona palavra após cada lacuna. Isso permite que o pesquisador eleja um critério de apagamento, selecionando, por exemplo, apenas palavras que pertençam a uma determinada categoria gramatical, a um campo semântico específico ou que funcionem como elementos de coesão dentro do

texto. Em relação à compreensão de leitura, a crítica que fazemos ao teste de *cloze* é a mesma feita aos testes de escolha múltipla. Se a leitura é encarada como “atribuição de sentidos” (Orlandi, 1987) na sua acepção mais ampla, não se pode limitar a resposta do aluno a uma única palavra.

Depois de tomarmos conhecimento dos tipos de instrumentos que podem ser empregados na avaliação da leitura em língua estrangeira, passamos a tratar da elaboração das provas objetivas.

#### **2.5.2.4 Elaboração de provas objetivas**

Hoffmann (1998) declara que as críticas à prática avaliativa nas últimas décadas e o surgimento de novos paradigmas educacionais fizeram desaparecer dos currículos de formação de professores as disciplinas denominadas “medidas educacionais” que tratavam de teorias de elaboração de instrumentos de medida. Segundo ela, esses estudos estão vinculados a modelos de avaliação classificatória, seletiva e padronizada. A escassez de literatura sobre avaliação nos novos paradigmas, e a natureza do concurso vestibular, leva-nos a buscar critérios para minimizar as variações decorrentes da análise da prova. Por isso, acreditamos que tal concurso deva ser repensado – para deixar de ser uma “pedagogia do exame”<sup>10</sup>.

Nesse sentido, Medeiros (1970, 1983) e Haydt (1995) tecem algumas considerações a respeito da elaboração de prova objetiva com itens de escolha múltipla. O primeiro passo é lembrar que uma questão bem feita deve agir como estimuladora de reflexão, tentando responder, pelo menos, a estas três perguntas:

- Até que ponto a questão atuará como estimuladora da reflexão?
- Até que ponto a questão se revela adequada à experiência e à capacidade dos alunos?
- Até que ponto a resolução da pergunta revelará boa organização do pensamento por parte do estudante?

---

<sup>10</sup> “Pedagogia do exame” termo cunhado por Luckesi (1996, p. 17) para referir-se a uma prática educativa voltada à comprovação do rendimento escolar através de provas.

Além disso, sua confecção deve ser previamente cercada de cuidados. Para começar, as autoras aconselham a formular a pergunta e sua resposta. Dessa maneira o problema fica claro e torna-se mais fácil a cogitação de outras possíveis soluções, embora somente uma seja correta. As questões devem ser concisas e cada questão limitada a um único assunto.

Quanto à apresentação, é recomendado que os enunciados sejam redigidos em ordem direta e de forma positiva, evitando-se o uso da palavra *não*. Quando isso for impossível, o termo deve ser destacado, para não confundir o vestibulando. O enunciado deve estar inserido no problema todo, evitando-se suportes vagos, que transformariam a questão de escolha múltipla em mera coleção de frases soltas.

O enunciado deve relacionar-se diretamente ao problema, sem elementos inúteis. Da mesma forma, deve ser verificado se a questão comporta tantas soluções como as pretendidas, a fim de evitar alternativas do tipo *nenhuma das questões* ou *todas as questões*. Também o uso do pronome *sua* pode gerar dúvidas quanto ao que é pedido, às vezes, é preferível alongar a questão para evitar esse tipo de inconveniente.

As autoras lembram ainda que, para impedir que a própria redação do enunciado denuncie a resposta desejada ou elimine automaticamente uma das opções por incompatível, os seguintes princípios devem ser observados:

- a) Cada opção deve completar gramaticalmente a proposição;
- b) As opções devem ter aproximadamente igual extensão;
- c) A resposta certa não deve conter mais termos técnicos do que as outras, nem expressões como *às vezes*, *geralmente* ou *é possível*, que traem a preocupação do examinador em assegurar a correção da resposta;
- d) Da mesma maneira, deve-se reduzir ao máximo termos taxativos como *nunca*, *sempre*, *somente* ou *todos*, porque sugerem escolhas a serem evitadas, por improváveis;
- e) A opção *todas as respostas acima* deve ser evitada porque, se verdadeira, o examinando poderia defender como certa qualquer das opções, o que não combina com a instrução mais comum que é a de indicar a única resposta correta;

- f) Não armar ciladas, incluindo, nas opções, erros que possam passar despercebidos ou até confundir quem sabe a matéria;
- g) Evitar forma em que o aluno deva julgar o acerto ou não de várias combinações de opções com o enunciado, adotando código, como por exemplo:

1. Opções A, B e C corretas
  2. Opções A e B corretas
  3. Opções B e C corretas
  4. Só a opção C correta
  5. Todas as opções incorretas
- (1) (2) (3) (4) (5)

Para Medeiros (1983) essa forma apresenta alguns inconvenientes a seguir descritos: tomar muito tempo do examinando; verificar atributos diferentes ao mesmo tempo, como comprovar domínio de conteúdo, resistência à fadiga, persistência, habilidade de entender e de seguir instruções “complicadas” (tudo isso de uma vez só, o que acaba por comprometer a verificação, já que não se apura em qual desses aspectos foi a falha de quem errou); gastar espaço maior na prova; exigir mais passos na resposta, pois o candidato deve escolher a alternativa que considera mais adequada, passá-la para um código e depois indicar a opção que considera melhor – o que também aumenta as possibilidades de erro. Por essa razão ela sugere reduzir o emprego, pondo em seu lugar maior número de questões “simples”.

Como percebemos, o enunciado constitui-se em um fator importante para o sucesso da compreensão da pergunta. Vianna (1976) afirma que a manipulação nos elementos que compõem o suporte da pergunta a ser respondida permite construir uma variedade de enunciados. Ressalva, porém, que o importante é a natureza do conteúdo da pergunta, não a sua forma. O cuidado com a forma é no sentido de evitar a monotonia e proporcionar a apresentação de problemas com enunciados que melhor se ajustem aos propósitos das questões. Mosier, Myers e Price (*apud* Vianna, 1976) identificaram quatorze tipos de suportes que podem ser empregados nas questões de escolha múltipla. Apresentaremos alguns tipos de suporte que aparecem nas questões de vestibular de acordo com Vianna.

O primeiro tipo é o de *resposta única*: o suporte da questão é seguido de uma única alternativa inteiramente correta e de outras incorretas, mas plausíveis.

Outro tipo de questão é o de *resposta múltipla*: quando a pergunta pode admitir várias respostas corretas. É o que acontece, por exemplo, quando são apresentadas asserções que o candidato deve reconhecer como certas ou não, e, depois, transpor esses resultados para uma única resposta definitiva, geralmente por meio de códigos, conforme exemplo referido antes (letra g).

Na seqüência, temos o suporte de *afirmação incompleta*: é o que aparece com mais freqüência nas provas de escolha múltipla. A parte introdutória não é uma pergunta, constitui-se em uma afirmação incompleta, que deverá ser concluída por uma das alternativas apresentadas.

O quarto tipo de questão é o *item negativo*: nele as alternativas apresentam várias respostas certas e apenas uma incorreta, ou menos plausível, que deve ser assinalada. Quando esse tipo de questão é proposto, ressalta-se (com negrito, sublinhado, itálico, ou versal) que se deseja a resposta incorreta.

O quinto tipo de enunciado de questões é o *item de lacuna*: é aquele em que uma ou várias partes relevantes da sentença são suprimidas e apresentadas nas alternativas. As lacunas não devem ser numerosas, para evitar que a questão se torne obscura. Vianna (1976) recomenda evitar lacunas no início da frase pois a falta do primeiro elemento no enunciado pode dificultar a compreensão do que deve ser preenchido.

O último tipo de questão que abordaremos refere-se às perguntas de *interpretação*: é geralmente construído com base em um texto literário ou científico. É exigido do examinando que ele seja capaz de realizar inferências, identificar explicações, apresentar generalizações, tirar conclusões, apresentar críticas e outras formas de interpretação. É um item adequado para a verificação de comportamentos complexos, como a capacidade de analisar, sintetizar e avaliar.

Miguel (1974) aponta algumas vantagens da prova objetiva, tais como cobrir uma quantidade maior de matéria, estar tecnicamente elaborada e, muitas vezes, servir para comparar o aluno com um grupo maior de estudantes do mesmo nível acadêmico, embora reconheça sua limitação: *a prova objetiva mede, primordialmente, a informação do aluno e não tanto a sua formação* (Miguel, 1974, p. 13).

Complementando a crítica de Miguel (1974), Gröeben (*apud* Doll, 2000) cita pesquisas com testes que avaliam a compreensão de leitura de um texto através de escolha múltipla. Nesses testes as pessoas acertaram 75% das respostas apesar de nunca terem lido o texto cuja compreensão era objetivo do teste. Outro problema é a pressuposição de que haja apenas uma resposta correta, o que restringe a possibilidade de compreensão de textos. Autores como Orlandi (1996), Scaramucci (1995) e Cavalcanti (1989) propõem formas mais abertas de avaliação, nas quais o texto/discurso terá diferentes leituras, todas elas válidas. A partir dessa visão, os testes de escolha múltipla na avaliação da leitura de texto em língua estrangeira têm sua força e eficácia contestadas.

Apesar dessas contestações, testes do tipo objetivo continuam em vigor, servindo principalmente para selecionar ou pôr a prova um número muito grande de pessoas, como, por exemplo, os concursos vestibulares ou, conforme Lehmann (*apud* Doll, 2000), testes de proficiência em língua estrangeira avaliando a habilidade de leitura.

Foi objetivo desse capítulo construir uma base teórica para nossa investigação mediante uma resenha da literatura, explicitando os conceitos de língua, texto, discurso, gramática, bem como os conceitos relacionados à avaliação em geral e à língua estrangeira em particular. No capítulo que segue, um pouco da história do ensino da língua estrangeira e da língua espanhola no Brasil. Igualmente apresentamos uma retrospectiva do vestibular, a profissionalização de suas provas e o início das provas de espanhol no vestibular das Instituições pesquisadas. Por último, mostramos sugestões de alternativas ao concurso vestibular.

## CAPÍTULO III

### UM POUCO DE HISTÓRIA

#### 3.1 Ensino de língua estrangeira no Brasil

A presença da língua estrangeira no Brasil é antiga, oficializando-se o seu ensino em 22 de junho de 1809:

*E sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade de instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (Moacyr, 1936, p. 61).*

Daquela época até os dias atuais, o ensino de língua estrangeira passou por várias modificações e adaptações de acordo com o momento histórico, concepções ideológicas e imposições decorrentes de leis. No mundo, e conseqüentemente, no Brasil, poucos estudos eram dedicados à língua estrangeira. Foi somente após a segunda guerra mundial que esse ensino começou a se desenvolver, ocorrendo mudanças significativas entre os anos 50-60, como resultado dos avanços das ciências lingüísticas (García Santa-Cecilia, 1996).

Até 1964 a política de ensino de língua estrangeira no Brasil tinha uma posição plurilíngüe, passando, então, a monolíngüe, determinada pela conjuntura do momento. Serrani-Infanti (1988, p. 179) destaca que *a posição monolíngüe estabeleceu,*

*quase com exclusividade, a obrigatoriedade da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras*<sup>1</sup>.

No que diz respeito à legislação, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 condicionou o ensino de língua estrangeira, tanto no primeiro como no segundo graus (hoje, ensino fundamental e médio), aos recursos humanos para ministrá-la, ficando circunscrita ao artigo sétimo do Parecer n.º 853/71 do Conselho Federal de Educação, que fixava o núcleo comum para aqueles currículos.

*Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência (Grifos nossos).*

Naquela época, entretanto, por pressão da sociedade, a língua estrangeira moderna foi incluída como obrigatória em nível de segundo grau, em virtude do concurso vestibular exigir, no conjunto das provas, uma de língua estrangeira.

Algum tempo depois, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a língua estrangeira retoma seu espaço. Uma das novidades foi a inclusão de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental:

*Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

*§ 5.º - 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 (Grifos nossos).*

Ao comparar as duas leis, é possível percebermos um avanço no que se refere à presença da língua estrangeira no currículo. Embora ficando sujeita às possibilidades da instituição, é garantido o acesso à língua estrangeira nas escolas de nível

---

<sup>1</sup> Tradução nossa de esta última [posição monolíngüe] estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua inglesa (casi con exclusividad) en las escuelas públicas brasileñas (Serrani-Infanti, 1988, p. 179).

fundamental. No que diz respeito ao ensino médio, a situação também mostrou-se favorecida, pois a mencionada lei, prevê a inclusão de duas línguas estrangeiras:

*Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: (...)*

*III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de pôr em destaque a língua estrangeira, promove a volta do pluralismo de idiomas. Embasado nessa Lei, foi criado um documento chamado Parâmetro Curricular Nacional (PCN)<sup>2</sup>, que objetiva restaurar o papel da língua estrangeira na formação educacional:

*A aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.(...) Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (PCN/Língua Estrangeira, 1998, p.19).*

Uma situação peculiar na última década no Brasil foi o aumento do número de cursos particulares de línguas, assim como a prática comum de “clubes de língua” em escolas públicas. Essa situação limitava o acesso à aprendizagem da língua estrangeira a quem tivesse recursos financeiros ou à disponibilidade do aluno em participar das atividades extraclasse. A Lei 9.394/96 talvez mude esse quadro ao garantir a presença da língua estrangeira moderna no currículo do ensino fundamental e do ensino médio. Para tanto, foram elaborados critérios que justificassem sua inclusão, alicerçados em três fatores:

- a. Históricos.
- b. Relativos às comunidades locais.
- c. Relativos à tradição.

---

<sup>2</sup> Parâmetro Curricular Nacional – documento de âmbito nacional fonte de referência para discussão e tomada de posição sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras.

Os fatores *históricos* consideram a representatividade de uma língua específica em determinados momentos da história da humanidade, e este fato torna importante o estudo da língua estrangeira.

*A relevância é freqüentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho, etc. (PCN, 1998, p.23).*

O PCN considera como exemplos de línguas relevantes, o inglês e o espanhol. O inglês é relevante em função do poder e da influência da economia norte-americana no mundo, além da sua predominância nas relações comerciais internacionais e na produção tecnológica e intelectual, condição que torna essa língua necessária em muitos cursos universitários. Já o espanhol é relevante por sua difusão no mundo inteiro, sendo considerada como segunda língua nos Estados Unidos (Grandes Gajate, 1999, p.2). Outro motivo é a crescente relação com os países que integram o Mercado Comum do Sul<sup>3</sup> (Mercosul), despertando o Brasil para o ensino do espanhol, que até então não fora tão desenvolvido quanto o do inglês.

Os fatores *relativos às comunidades* locais prevêm a inclusão do ensino de línguas indígenas ou de língua de imigrantes que estejam envolvidos por laços culturais, afetivos e/ou de parentesco. Em contrapartida, nos locais onde a língua materna não seja o Português, como, por exemplo, em comunidades indígenas ou de surdos, justifica-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Os fatores *relativos à tradição* consideram o papel de determinadas línguas nas relações culturais entre os países. Exemplo típico é a língua francesa, que desempenhou um papel relevante nas trocas culturais entre o Brasil e a França.

São tecidas, no documento (PCN), outras considerações a respeito do ensino de língua estrangeira no Brasil, revelando as circunstâncias difíceis em que se dá esse ensino e aprendizagem: materiais inadequados, poucas horas-aula semanais, salas de

---

<sup>3</sup> Em 26 de março de 1991 foi assinado pelos presidentes do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai o Tratado de Assunção para a constituição do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. (Boletín Oficial del Mercosur, 1997).

aula com grande número de alunos, currículo escolar que não dá atenção suficiente à matéria, e falta de atualização permanente do corpo docente.

O reconhecimento das dificuldades não impede, porém, que haja orientações sobre o desenvolvimento da língua estrangeira no currículo. O documento amplo (PCN) serve como fundamento para o Padrão Referencial de Currículo (PRC) elaborado pelos Estados. Sabemos de duas unidades da federação (São Paulo e Paraná) que privilegiam a leitura como habilidade básica no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira; no PRC do Rio Grande do Sul, porém, é recomendado dar igual atenção às quatro habilidades: compreensão auditiva, produção oral, leitura compreensiva e produção escrita.

O quadro atual do ensino de língua estrangeira no Brasil está passando por transformações. Encontros, estudos e debates sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira ocorrem com frequência. Desse universo, salientam-se dois idiomas: o inglês e o espanhol. Na seqüência, veremos como está sendo percebido o ensino do espanhol no Brasil.

### **3.2 Ensino do espanhol no Brasil**

No entendimento do professor Mello e Souza (*apud* Serrani-Infanti, 1988), o Brasil, passa de uma *era de distanciamento* a uma *era de aproximação* nas relações entre a América de fala espanhola e a de fala portuguesa. Dentre os países americanos de línguas neolatinas, o Brasil é o único onde se fala português em um universo de nações que falam espanhol, significando uma fronteira, em termos de língua espanhola, quase homogênea.

A *era de aproximação*, de acordo com pesquisa de Serrani-Infanti, levou as Associações de Professores de Espanhol (Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Brasília e Maranhão) a se mobilizarem afim de que a língua espanhola ganhasse mais espaço no sistema educacional, reduzido quando da adoção da política monolíngüe para a pedagogia de línguas estrangeiras.

Parece-nos que o esforço foi reconhecido, o interesse pela língua e cultura hispânica já é observável:

*O que, em um passado não muito distante, fazia parte de espaços reduzidos, hoje é habitual: cinema, literatura e outras manifestações culturais hispânicas ocupam cada vez mais espaço e sua presença torna-se mais assídua nos meios de comunicação brasileiros, do mesmo modo que as atividades relacionadas com a cultura espanhola passam a ter uma aceitação maior* (Consejería de Educación y Ciencia, 1998, p. 9)<sup>4</sup>.

O aumento do interesse pelo espanhol é creditado à maior abertura do Brasil aos seus vizinhos mais próximos, o que provoca uma procura crescente no ensino do espanhol, tanto nos estudos regulares, quanto nas outras modalidades de aprendizagem.

Ainda com relação à língua espanhola, Moreno Fernández (2001) revela que a presença do espanhol no *vestibular* contribuiu para o aumento do número de alunos desta disciplina no ensino médio e nos cursinhos preparatórios ao vestibular, e não o contrário, como seria lógico pensar.

A história do ensino de espanhol no Brasil é recente – se comparado ao ensino de outras línguas tradicionalmente enfocadas, como o inglês e o francês. Para que esse ensino fosse reconhecido, a determinação dos professores de espanhol reunidos em associações mostrou-se produtiva, na medida em que provocou debates sobre a questão e promoveu o ingresso do idioma no meio educacional. Esperamos que o ensino de espanhol seja difundido, não apenas por força da lei, mas pelas possibilidades que seu estudo oferece.

No próximo item veremos um pouco da história do vestibular, o surgimento da língua estrangeira nas provas e, mais especificamente, será comentada a inclusão da língua espanhola nesse processo.

---

<sup>4</sup> Tradução nossa de *Lo que en un pasado no muy lejano formaba parte de ámbitos reducidos, hoy es habitual: cine, literatura y otras manifestaciones culturales hispánicas ocupan cada vez más espacio y su presencia es más asidua en los medios de comunicación brasileños, del mismo modo que las actividades relacionadas con nuestra cultura (española) gozan cada día de más amplia aceptación.* (Consejería de Educación y Ciencia, 1998, p. 9).

### 3.3 Vestibular: retrospectiva histórica

Por ser uma das mais antigas formas de seleção para o ingresso nos cursos superiores, o *vestibular* chama a atenção pela sua longevidade. Aceito por alguns segmentos da sociedade, criticado por outros, segue incólume a sua rotina desde 1915 (Guimarães, 1984), quando o termo aparece oficialmente. Objeto do presente estudo, pretendemos enfocar um pouco da sua história, visto ser este o instrumento que permitia, e ainda permite, examinar se o candidato tem condições ou não de prosseguir seus estudos em nível de terceiro grau.

Na década de 20, com o número de vagas inferior ao número de candidatos, foi instituído o vestibular classificatório, tal como é proposto hoje (Chagas, 1980; Guimarães, 1984; Santos, 1988). De acordo com este último autor, em 1930, com a criação do Ministério da Educação<sup>5</sup>, começou a formalização e a institucionalização do ensino secundário no Brasil. Houve uma reforma que dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o *fundamental*, com a duração de cinco anos, e o *complementar*, com dois. Para inscrever-se no vestibular era necessário concluir o curso complementar correspondente à carreira universitária pretendida pelo aluno. Para cada curso universitário havia um curso complementar.

Nos anos 40, foram realizadas várias mudanças, entre elas a Reforma Capanema, que instituiu um *ensino secundário* com quatro séries para o *ginasial* e mais três para o *colegial*, subdividindo-se este último em *científico* e *clássico*.

A conclusão do curso colegial propiciava o ingresso nos cursos superiores. Até 1946, os estudantes podiam matricular-se em qualquer um deles, uma vez concluído o clássico ou o científico. Nos anos seguintes, o ingresso ao ensino superior já supunha uma habilitação que exigia dos candidatos um conhecimento voltado para o curso pretendido, havendo posterior classificação dos candidatos capacitados em cada instituição, de acordo com o número de vagas oferecidas.

---

<sup>5</sup> O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 14/11/1930. Até então, os assuntos de ensino eram tratados pelo Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Justiça (Santos, 1988, p.11).

Dessa forma, mesmo que o estabelecimento de ensino superior tivesse mais de um curso, cada um deles tinha seu próprio exame ou concurso vestibular. E, dependendo do curso, variavam as matérias exigidas. O conhecimento de língua estrangeira (francês, inglês, alemão e latim) era solicitado de acordo com o curso escolhido, não existindo nessa época referência à língua espanhola.

O ensino superior era acessível apenas aos que concluíam o curso colegial, mas com a reforma de 1961, o ensino técnico, até então ignorado como formação para ingresso na Universidade, passa a ser considerado equivalente ao curso secundário. Santos afirma:

*Do início do século XIX, quando se instalou no Brasil, até o início deste século, o ensino técnico foi ignorado. Em 1942, ao lado da reforma do ensino secundário, de Capanema, elaboraram-se leis orgânicas do ensino industrial, do ensino comercial e do ensino agrícola, mas não havia qualquer comunicação entre elas e o ensino secundário. Já em 1961, desde que inclua as disciplinas obrigatórias do secundário, o ensino técnico é equivalente àquele (Santos, 1988, p.15).*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 ensejou a dispensa do exame de admissão a que eram submetidos os alunos que concluíssem o ensino primário e desejassem ingressar no curso ginásial. Supomos que tal medida, conjugada com o aumento da população urbana, naquela época, explicaria, em parte, a grande afluência de candidatos ao vestibular a partir do final da década.

Antes dos anos 60, havia, além das provas escritas, as provas orais. Depois dessa época o número de candidatos que procuravam as faculdades devido ao contexto histórico-sociocultural aumentou. O Brasil passava por transformações políticas. O setor industrial apresentava grande crescimento. A população tornava-se cada vez mais urbana. E uma das possibilidades de ascensão das camadas médias da população brasileira era por meio de maior escolarização. Chagas (1980) concorda com Guimarães (1984) no que diz respeito ao aumento significativo de candidatos ao ensino superior. Entre os anos de 1964 e 1968, o número de inscritos nos exames vestibulares cresceu 120%, percentagem muito maior que a do aumento do número de vagas oferecidas

nesse mesmo período, que foi de 56% (Guimarães, 1984, p. 13)<sup>6</sup>. O grande contingente de candidatos provocou mudanças nos exames vestibulares. Houve a supressão das provas orais e a introdução das chamadas provas objetivas.

Devido à importância dada aos testes objetivos, algumas organizações especializaram-se na preparação desse tipo de prova, com a finalidade de atender à intensa demanda. No próximo item veremos como essa atividade tornou-se profissional.

### **3.3.1 Profissionalização das provas**

Os primeiros testes objetivos voltados à educação, conforme o item 2.4.2, foram elaborados em 1908 pelo norte-americano Edward Thorndike. Daquela época até os dias atuais, eles foram amplamente disseminados. No Brasil, em agosto de 1966, o governo criou o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), mantido pela Fundação Getúlio Vargas, cuja finalidade era a de promover investigações no campo da educação quando relacionados à montagem de testes psicológicos e educacionais. O CETPP proporcionava treinamento e aperfeiçoamento aos profissionais, chamando-os para cursos, estágios, práticas, facilitando o contato com vários tipos de publicações que difundiam os conhecimentos técnicos relativos a medidas educacionais, orientando-os também quanto ao preparo do material.

O órgão especializou-se na preparação de provas objetivas para as últimas séries do curso médio. Os testes tinham por fim determinar até que ponto estavam sendo atingidos os objetivos educacionais, predizer as possibilidades de êxito nos estudos nas escolas de nível superior ou nos próprios exames vestibulares, além de avaliar o aproveitamento do aluno no ensino secundário.

Dois anos antes do estabelecimento do CETPP pelo governo, o movimento em torno da composição e organização de provas já se manifestava. Em 1964, é criada, em São Paulo, a Fundação Carlos Chagas, organização especializada em vestibulares. A partir daí, surgiram várias instituições destinadas exclusivamente à elaboração desse tipo de prova, para atender um número cada vez maior de candidatos. Exemplos: a CESGRANRIO – em 1971, fundação encarregada do preparo e aplicação de provas de

---

<sup>6</sup> A autora faz também considerações sobre a figura dos excedentes.

acesso a faculdades do Grande Rio de Janeiro e a FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular –, estabelecida em 1976.

Também em 1964, surge a figura dos *excedentes*. São candidatos que passaram em um vestibular cujo critério para aprovação era a nota mínima cinco, mas que não conseguiram ingresso porque o número de vagas estipulado pelas faculdades já fora preenchido pelos candidatos com as médias mais altas. Esta situação acabou criando condições para que se desenvolvesse uma luta estudantil, com movimentos de protestos e passeatas, contrária à política educacional vigente.

Essa crise estudantil, deflagrada pela falta de vagas e pelo número de excedentes, fez com que o governo federal criasse um grupo de estudo (GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) visando a mudança do estatuto da prova. Foi criada, então, a Lei 5.540/68, que, no artigo 17, trata do ingresso ao ensino superior:

*Art. 17 – Nas universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de curso:*

*a) de graduação, abertos à matrícula dos candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e que tenham sido **classificados** em concurso vestibular (Grifo nosso).*

Santos (1988) chama a atenção para a expressão *concurso vestibular*, anteriormente, *exame vestibular*, que, conforme destacado pelo autor, vai provocar mudanças no sistema de acesso ao nível superior:

*Pode parecer aos menos avisados que significam a mesma coisa, mas não. O **exame** é ou deve ser diagnóstico, verificando se o indivíduo possui isso ou aquilo, essas ou aquelas características. O **concurso** não. O **concurso** apenas põe em ordem segundo certos elementos, de um posto mais alto para um posto mais baixo. O **exame** diagnóstico fixa critérios mínimos, o **concurso** não, apenas ordena, de preferência um indivíduo em cada posto, mas na impossibilidade, um indivíduo em cada classe que ocupa um posto. Por isso, **concurso classificatório** (Santos, 1988, p.18).*

Nesse contexto, foi criada a prova classificatória, que elimina a figura do excedente. Por esse critério, passavam a ser considerados aprovados não os que alcançavam a nota mínima, anteriormente uma média não inferior a cinco, mas os que obtinham as maiores notas até o preenchimento das vagas existentes. Acabavam-se assim os movimentos populares reclamando por mais vagas.

Em 1971 foram fixadas novas condições para a entrada na Universidade. Além de determinar que o vestibular passaria a ter conteúdo único (vestibular unificado) para todas as carreiras e caráter classificatório, determinava que ele deveria se realizar ao mesmo tempo em todo o território nacional ou, pelo menos, por regiões. As provas deveriam ser as mesmas para toda a Universidade, ou grupos de instituições interessadas, e abranger as disciplinas do currículo do ensino médio – o chamado “núcleo comum” definido pela Lei 5.692/71. Ao Conselho Federal de Educação (CFE) competia fixar as matérias obrigatórias do núcleo comum, ficando assim distribuídas: Comunicação e Expressão englobando Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais, composta pelas disciplinas de História, Geografia e OSPB (Organização Social e Política Brasileira); Ciências, dividida em Matemática e Ciências Físicas e Biológicas (Física, Química e Biologia). Nessa época, a língua estrangeira moderna não era obrigatória no currículo do segundo grau, pois fora tornada optativa, sendo ministrada nas escolas que possuíam recursos humanos.

Santos (1988) relata-nos um fato que mostra a força que o vestibular exerce sobre a sociedade: apesar de a língua estrangeira moderna não constar como matéria obrigatória no ensino de segundo grau, conforme observação feita anteriormente, os concursos vestibulares continuaram a solicitar o conhecimento de uma língua estrangeira, geralmente inglês ou francês, como condição de ingresso ao ensino superior. Foi somente a partir de 1977 que o Conselho Federal de Educação voltou a incluir a língua estrangeira moderna no segundo grau, tendo como um dos argumentos o fato de que os vestibulares continuavam exigindo essa disciplina.

Feitas as considerações sobre a retrospectiva do vestibular e a profissionalização de suas provas, consideramos necessário destacar a presença da

língua espanhola nas provas de vestibular das Instituições A, B e C, o que abordamos no item 3.4, a seguir.

### **3.4 Espanhol no concurso vestibular**

Como parte da história do vestibular, procuramos identificar quando se deu o início das provas de *espanhol* no concurso das três instituições pesquisadas. Os profissionais responsáveis pela organização tanto do concurso quanto das provas dessa língua foram entrevistados, limitando-se as informações ao período que marcou o início do vestibular unificado (década de 70) até os dias atuais.

#### **3.4.1 Instituição A**

Na instituição A, a mais antiga, fundada em 1895 e denominada de Universidade em 1934, temos o relato de que até 1981, havia somente o inglês na prova de língua estrangeira e que apenas a partir de 1982 é que houve a inclusão do espanhol, ao lado das demais línguas estrangeiras: alemão, inglês, francês e italiano, que continuam fazendo parte das provas de vestibular até hoje. Solicitando uma justificativa para a inclusão do espanhol naquela época, não obtivemos resposta. Podemos supor, entretanto, que o espanhol fizesse parte da lista plurilíngüe de opções oferecidas pela Universidade. Nessa instituição, o número de candidatos que optou pela prova de espanhol aumentou significativamente nos últimos três anos, superando o número de candidatos que escolheram a língua inglesa<sup>7</sup>: de 19.164 optantes pelo espanhol em 1998 chegou-se ao número de 23.438 em 2000.

#### **3.4.2 Instituição B**

Na instituição B, transformada em Universidade em 1948, o vestibular possuía uma longa tradição no estudo das chamadas línguas neolatinas: português, francês, espanhol, italiano; sem esquecer, por certo, o próprio latim. Com o vestibular

---

<sup>7</sup> Os quadros demonstrativos, na íntegra, serão expostos no capítulo V.

unificado (1970), as provas de língua estrangeira moderna passaram a ser constituídas pelo alemão, inglês, francês, italiano e espanhol. Foi decidido pela comissão organizadora do vestibular que a partir de 1996 haveria somente duas opções de língua estrangeira: o inglês e o espanhol. Perguntamos o motivo dessa redução e nos foi dito que, no momento em que aboliram do currículo do curso de Letras as línguas francesa e alemã, estas também foram suprimidas do vestibular. Na entrevista ficou claro que a demanda pelas licenciaturas nessas línguas era muito pequena, chegando ao final do curso com um ou dois alunos, apenas. A instituição B apresenta um equilíbrio entre as escolhas, com as inscrições para a língua espanhola superando as de inglês nos anos de 1997, 1998 e 1999 nos exames do segundo semestre.

### **3.4.3 Instituição C**

Em entrevista com o professor responsável pela coordenação dos primeiros processos seletivos da instituição C, criada em 1969, ficamos sabendo que até 1976 o vestibular era realizado em um único dia – e não havia prova de língua estrangeira. Com a edição da lei que unificou o sistema, a partir de 1977, foram incluídas as línguas inglesa, francesa e alemã. A entrada do espanhol somente aconteceu na década de 90. Não havendo professores de espanhol ligados à Universidade, foi necessário solicitar o serviço de profissionais que não pertenciam à Instituição, a fim de elaborarem as primeiras provas. Hoje, esse quadro está mudado, já existe equipe própria, e esta cresce à medida que aumentam os cursos em cujos currículos haja a disciplina de língua espanhola.

Nessa organização educacional, a predominância na escolha do espanhol é clara: de 1996/01 até 2000/02 a opção maciça por este idioma significou quase o dobro da preferência pelo inglês, segunda língua escolhida pelos estudantes, conforme tabela demonstrativa, de número 25, no capítulo V.

### 3.5 Alternativas ao concurso vestibular

Hoje, no início do século XXI, com a autonomia concedida às universidades e o fim da obrigatoriedade do vestibular (Parecer 98/99, Conselho Nacional de Educação) cabe a cada Instituição escolher o processo de avaliação que melhor se adapte à sua filosofia, para cumprir o papel de substituto do concurso.

A liberdade de escolha das formas de acesso ao ensino superior faz com que surjam algumas opções. *O princípio do fim do vestibular*, reportagem publicada no periódico ADverso (1999) da UFRGS, apresenta as seguintes alternativas:

a) *Avaliação contínua* – Também chamada de PEIES (Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior), constitui-se em exame anual aplicado pela faculdade desde a primeira série do ensino médio. Ao final do terceiro ano calcula-se a média ponderada do aluno, reservando-se 50% das vagas para as notas mais altas. Percebemos que o exame continua sendo classificatório. A diferença quanto ao vestibular tradicional é que, em vez de realizar prova única, ela é diluída ao longo dos três anos. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) já vem aplicando esse processo, considerado por alguns especialistas uma forma satisfatória, e por outros como muito dispendiosa.

b) *Histórico Escolar* – A instituição calcula a média geral do aluno levando em consideração as notas de todos os anos do ensino médio. São aceitos os candidatos que tiverem as maiores médias, até um determinado número de vagas. Os critérios de desempate variam de acordo com as Universidades. A nossa crítica é quanto à disparidade de ensino entre as instituições que mantêm o curso médio. Os históricos das escolas públicas e das escolas privadas serão tratados da mesma maneira?

c) *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)* – Cotas de vagas para candidatos que apresentarem os melhores desempenhos no Enem. O Enem consta de provas de redação, conhecimentos gerais, domínio da linguagem, compreensão de fenômenos, solução de problemas, construção de argumentação e elaboração de propostas, aplicadas a alunos do Ensino Médio. A prova que se destina a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, no entanto,

não prevê a aplicação de questões envolvendo o conhecimento de língua estrangeira. Entendemos esse tipo de exame como semelhante à avaliação contínua.

*d) Entrevista* – Teste de conhecimento e interesses em apenas uma entrevista, realizada após a conclusão do Ensino Médio. Ficam-nos as seguintes questões: *Quais as bases que sustentam a entrevista? Há clareza de critérios? Quem os determina?* Estas questões permanecem sem respostas.

Aparece, na mencionada reportagem, outra proposta que não consideramos como alternativa, porém cabe caracterizá-la, uma vez que seu uso é facultado às Instituições de Ensino Superior.

*Vestibular antecipado* – Prova realizada meses antes do concurso vestibular, para aliviar a tensão do estudante e familiarizar o candidato com o sistema. A idéia é fazer com que o aluno tenha consciência de suas possibilidades, de seu domínio do conteúdo do nível médio que ainda está cursando. É um exame simulado que não substitui o oficial. Percebemos nessa proposta alguns pontos obscuros como, por exemplo, quem produz as provas? Quem se responsabiliza pela sua autoria? As notas atribuídas à prova terão valor para o vestibular real?

### **3.6 Considerações preliminares**

O esforço para substituir o vestibular é evidente. Sabemos que determinadas instituições começam a pôr em prática algumas dessas propostas. De acordo com o parecer sobre a regulamentação do processo seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior, o Enem é uma excelente oportunidade para inovar as formas de seleção:

*O Exame Nacional de Ensino Médio oferece uma medida parametrizada do conhecimento dominado por todos os possíveis candidatos ao ensino superior. Trata-se, portanto, de um recurso tecnicamente seguro para ser utilizado como critério de ingresso ao ensino superior, isolado ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 98/99, que dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior.

Especialistas e técnicos preocupados com a forma de acesso ao ensino superior fazem algumas considerações. Para Castro (1999, p. 6), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a rápida expansão do Ensino Médio faz com que haja uma grande demanda de candidatos para poucas vagas, e por essa razão, somente a mudança dos critérios de acesso à Universidade não é suficiente, é necessário mais:

*Portanto, além de mudar os critérios de acesso à Universidade é preciso expandir a oferta de vagas para absorver a demanda crescente e melhorar a qualidade de educação básica. Sem isso seria ilusório acreditar que o vestibular acabou.*

No entendimento do vice-reitor da UFRGS, naquela época,(Paim, 1999, p. 5), o vestibular propicia a equidade: *A forma mais democrática, que trata a todos em igualdade de condições na seleção para ingresso na universidade, ainda é o vestibular.*

No parecer 98/99 do Conselho Nacional de Educação, também aparecem votos favoráveis ao vestibular:

*Vale ressaltar desde logo que os concursos vestibulares continuam a ser processo válido para ingresso no ensino superior; a inovação é que deixaram de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades<sup>9</sup>.*

Cogitamos, então, que os caminhos percorridos pelas leis com referência à educação são cíclicos, contrapondo-se tendências de uma lei a outra. No que diz respeito ao acesso a cursos superiores, enquanto a procura por parte dos candidatos for muito maior que a oferta, o vestibular, provavelmente, não será eliminado, ainda que a resposta definitiva somente possa ser dada no decorrer do tempo. Acreditamos que, numa época em que mudanças são testadas, idéias alternativas são lançadas, este seja o momento propício para discutirmos a configuração e as exigências das provas de vestibular de espanhol, mediante estudos, visando à formação de um aluno preparado para as transformações que estão sendo exigidas pela sociedade.

---

<sup>9</sup> Idem.

Uma constatação é evidente: o aumento do interesse pela língua espanhola por parte dos vestibulandos das instituições pesquisadas. E é justamente a falta de estudos nessa área e a necessidade de saber mais sobre a prova de espanhol do vestibular que nos impulsiona a realizar essa pesquisa. Acreditamos que, seja qual for a forma de acesso à Universidade, a atenção dada ao estudo da língua estrangeira deve estar presente, resgatando o papel da língua espanhola neste processo.

Tendo visto nesse capítulo as referências ao ensino da língua estrangeira no Brasil, bem como ao ensino da língua espanhola e tendo abordado a história do vestibular no Brasil, a profissionalização de suas provas e o início das provas de espanhol nos concursos de acesso ao Ensino Superior nas Instituições contatadas, passaremos no próximo capítulo, a tratar da metodologia e do desenho da pesquisa adotados nessa investigação.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA

A base metodológica utilizada a fim de alcançar o objetivo deste trabalho – *verificar que conhecimento de língua espanhola está sendo testado nas questões propostas nas provas de vestibular* – fundamenta-se na tipologia de Patton, apresentada por Roesch (1994). O autor aborda cinco tipos de pesquisa, dos quais adotaremos a *avaliação formativa*. Esta cobre os pontos fortes e fracos de um programa; baseia-se em estudos de processo e de caso<sup>1</sup> e, preferencialmente, emprega métodos qualitativos. A avaliação formativa pressupõe que os resultados sejam aproveitados em situações de uso real. Nessa modalidade, a aplicação fica circunscrita ao âmbito investigado, não havendo o propósito de generalizar os resultados.

O método *qualitativo*, um dos componentes da avaliação formativa, é considerado por Triviños (1987) como um instrumento que permite realizar uma interpretação da realidade. Há necessidade de uma fundamentação teórica geral, o que significa revisão da literatura em torno do tópico em foco. A abordagem subjacente a esse método é de que os resultados da pesquisa são predominantemente descritivos, objetivando expor fatos ou fenômenos de determinada realidade.

A avaliação formativa utiliza, ainda, como recurso, a *análise documental* que se vale de registros informativos para compor o estudo. Triviños afirma que, embora pouco explorada, a análise de documentos pode constituir-se em uma técnica valiosa de

---

<sup>1</sup> O estudo de caso constitui-se em *observação detalhada de um contexto, um indivíduo, uma fonte de documentos ou um acontecimento específico* (Bogdan; Biklen, 1984, p. 89).

abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Guba (*apud* Lüdke e André, 1986) apresenta uma série de vantagens para a consulta de documentos na pesquisa, destacando que eles constituem uma fonte estável e rica, persistem ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base para estudos de naturezas distintas. Para Lüdke e André (1986, p. 39) os documentos:

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

Em síntese, para o desenvolvimento deste trabalho, recorreremos à avaliação formativa, tendo como suporte documental vinte e cinco provas de espanhol dos vestibulares referentes ao período de 1996 a 2000, de três Instituições de Ensino Superior no âmbito de Porto Alegre e Grande Porto Alegre. Na análise dos resultados, o enfoque foi qualitativo no que se refere à interpretação das informações, e quantitativo na coleta e exposição de dados, tendo por resultado um quadro *descritivo* da realidade das provas examinadas.

#### **4.1 Procedimentos metodológicos**

Para a efetivação da pesquisa, os procedimentos metodológicos observaram as seguintes etapas: a descrição das Instituições e de suas provas de espanhol, a análise e a sistematização das informações obtidas e, por último, as inferências quanto ao conhecimento de língua espanhola exigido pelas Instituições pesquisadas.

Nesse capítulo apresentamos o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento do estudo, empregando tanto a base qualitativa, quanto a quantitativa. No capítulo seguinte estaremos analisando e discutindo as informações coletadas.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 5.1 Descrição das Instituições

Três Universidades no âmbito de Porto Alegre e Grande Porto Alegre foram escolhidas para formar o *corpus*<sup>1</sup> do trabalho, no período compreendido entre os anos de 1996 a 2000. As Universidades, todas detentoras de reconhecimento público por suas atividades em nível de ensino superior, serão denominadas de Instituições A, B e C. Neste capítulo, descreveremos sucintamente cada uma delas, apresentando as provas de vestibular de espanhol e sua análise.

#### 5.2 Instituição A

A Instituição A foi a que iniciou a educação superior no Rio Grande do Sul, em 1895, com a criação da Faculdade de Medicina e a de Direito. Mais tarde, foram criados os cursos de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o Instituto de Belas Artes. Hoje conta com mais de cinquenta cursos e destaca-se no cenário nacional por ser a primeira Instituição em número de publicações e a segunda em produção científica. É nessa

---

<sup>1</sup> Em anexo, as provas de espanhol dos vestibulares das Instituições A, B e C dos anos de 1996 a 2000, indicando-se, com um asterisco, a resposta correta, conforme gabarito oficial.

Universidade que se verifica também o maior número de inscritos no vestibular do Rio Grande do Sul que é realizado uma vez por ano.

Conforme vimos no segundo capítulo deste trabalho, a prova de espanhol começou a integrar o vestibular, nessa Instituição, somente a partir de 1982. As informações disponíveis de 1996 até o ano 2000 mostram-nos a evolução pela procura do idioma no referido concurso. Nos anos de 1996 e 1997, houve um equilíbrio na escolha, com leve predominância pela língua inglesa. Entretanto, nos anos compreendidos entre 1998 e 2000, o número de candidatos optantes pelo espanhol superou o de inglês (ver tabela 1).

Ressaltamos, ainda, que, na instituição A, os candidatos aos cursos de Ciências da Computação, Estatística, Engenharia da Computação, Engenharia Química e Engenharia de Minas<sup>2</sup>, tanto na primeira como na segunda opção<sup>3</sup>, devem, obrigatoriamente, fazer prova de inglês. Além disso, de acordo com o manual do candidato, os alunos que não declararem a sua preferência de língua estrangeira moderna, no momento da inscrição devem realizar a prova de inglês. Deduzimos que, se não houvesse as limitações impostas pela Universidade quanto à escolha da língua estrangeira, o número de candidatos optantes pelo espanhol seria maior.

---

<sup>2</sup> A obrigatoriedade da língua inglesa no vestibular, nos anos de 1996 a 1998, restringia-se aos cursos de Ciência da Computação e de Estatística. Em 1999, a imposição é estendida aos optantes de Engenharia da Computação e, em 2000, foram acrescentados os cursos de Engenharia Química e Engenharia de Minas.

<sup>3</sup> O candidato, ao inscrever-se no Concurso Vestibular, pode indicar até duas opções de curso.

TABELA 1 Instituição A – Número de alunos inscritos e opção por idioma nas provas de língua estrangeira moderna, nos vestibulares, de 1996 a 2000

<b>Ano</b>	<b>Idioma</b>	<b>Inscritos</b>
1996	<b>ESP</b>	<b>16.259</b>
	ING	18.801
	FRA	215
	ITA	193
	ALE	202
1997	<b>ESP</b>	<b>17.054</b>
	ING	18.383
	FRA	167
	ITA	235
	ALE	161
1998	<b>ESP</b>	<b>19.164</b>
	ING	17.966
	FRA	117
	ITA	175
	ALE	165
1999	<b>ESP</b>	<b>20.410</b>
	ING	18.572
	FRA	126
	ITA	173
	ALE	130
2000	<b>ESP</b>	<b>23.433</b>
	ING	22.566
	FRA	129
	ITA	256
	ALE	140

Fonte: dados fornecidos pela Instituição A

## 5.2.1 Provas

### 5.2.1.1 Programa

O objetivo do vestibular da *Instituição A*, segundo o manual do candidato, é avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos nas matérias do núcleo comum do ensino médio. O programa de língua estrangeira moderna (espanhol, inglês, francês, italiano e alemão), estabelecido pelo manual nos anos de 1996 e 1997, aludia à capacidade de compreensão de texto, domínio do vocabulário básico e o conhecimento de aspectos fundamentais de gramática. A *compreensão* buscava aferir se o candidato percebia o texto como mensagem, identificando as diferentes partes da comunicação, relacionando-as entre si e reconhecendo o ponto de vista do autor, explícito ou implícito, no discurso.

O programa esclarecia que podiam aparecer questões que avaliassem aspectos de tradução. O *vocabulário* verificava o conhecimento do significado das palavras, locuções e expressões idiomáticas de uso corrente, usadas no texto ou relacionadas a ele. Eram formuladas questões em termos de reconhecimento de equivalência semântica ou oposição de sentido. Já as questões de gramática objetivavam verificar se o candidato reconhecia o que era estruturalmente correto e apropriado em determinado contexto e as correlações de forma, significado e correspondência entre construções resultantes da aplicação de diferentes processos sintáticos. O conhecimento da terminologia gramatical não era exigido.

A partir de 1998, algumas modificações foram introduzidas. O programa que apresenta o conteúdo a ser estudado salienta a importância dada aos textos, afirmando que *toda comunicação e interação exercida pela linguagem se processa através de textos dos mais variados tipos e que o texto como um todo adquire sentido na situação de interação comunicativa* (Manual do candidato, 2000, p.34)<sup>4</sup>.

Para os organizadores do programa, os enunciados textuais são manifestações lingüísticas decorrentes dos atos de comunicação e interações por meio da linguagem. Eles salientam que o estudo da função de palavras, frases e do funcionamento da língua deve ser realizado contextualmente. No sentido de que a análise deve ser processada considerando-se o contexto, salientamos a importância dos dados completos de identificação da fonte, tais como o título do livro ou do artigo, nome do jornal ou revista, nome do autor, local de publicação, data e o número da(s) página(s) consultadas. A prova de vestibular avalia a competência textual, receptiva e produtiva, não sendo solicitados conhecimentos metalingüísticos, nem conhecimentos lingüísticos desconectados da textualidade. A capacidade de compreensão de textos leva em conta o domínio de um vocabulário básico e conhecimento de aspectos fundamentais da gramática.

---

<sup>4</sup> Essa publicação não se encontra indicada nas referências bibliográficas a fim de manter o sigilo da Instituição A.

As questões são baseadas em textos atuais, não especializados, extraídos de livros, revistas ou periódicos, podendo sofrer adaptações se for necessário. No que diz respeito às adaptações, acreditamos ser uma questão delicada, com restrições de lingüistas e estudiosos. Grellet (1981) e Hadley (1993), por exemplo, reafirmam a importância de trabalharmos com textos autênticos. Ambas destacam que “simplificar” um texto resulta, na maioria das vezes, em aumento de dificuldade para o leitor, porque o sistema de referências e repetições, bem como os indicadores do discurso, podem ser removidos, ou alterados significativamente.

O manual do candidato (2000) explica ainda que os textos, ou parte deles, abordam temas e gêneros diferenciados. Nesse caso, o fato de empregar textos extraídos de fontes como, por exemplo, jornais e revistas, implica manter a mesma apresentação e aparência do original. Assim, um artigo de jornal deveria ser exposto com o título, o tipo de impressão, o espaço dedicado às manchetes de forma idêntica à da publicação. Grellet (1981) diz que os recursos tipográficos (o tamanho da manchete, o uso de negrito, quadros explicativos, etc.) contribuem para a compreensão, auxiliando o leitor a antecipar o significado, por meio de pistas não-lingüísticas.

As perguntas da prova, segundo o manual, podem ser formuladas em português ou na respectiva língua estrangeira e são distribuídas em três categorias: compreensão, vocabulário e gramática. Transcrevemos a seguir os conteúdos relacionados a essas categorias:

**Questões de compreensão** aferirão se o candidato consegue compreender o texto como mensagem, identificando:

- Fatores de contextualização, tais como autoria, público-alvo, época de publicação, tipo e veículo de publicação, função dos títulos, das ilustrações, da disposição gráfica no sentido textual;
- Tema central, palavras-chave, pontos mais ou menos relevantes;
- Relações entre os diferentes pontos ou informações textuais;
- Pontos de vista do autor;
- Pressuposições e implícitos relevantes;
- Recursos lingüísticos utilizados para a construção do sentido, tais como anafóricos, dêiticos, conectores, nominalizações, operadores argumentativos.

**Questões de vocabulário:** procurarão verificar o conhecimento do significado de palavras, locuções e expressões idiomáticas usadas no texto ou relacionadas com o vocabulário nele usado. Serão formuladas em termos de paráfrase, de equivalências lexicais, de oposições ou de outras relações

*semânticas contextuais, incluindo aspectos de formação de palavras por composição e derivação.*

**Questões de gramática:** *terão por objetivo verificar se o candidato é capaz de:*

- *Aplicar à compreensão do texto os aspectos de funcionamento da língua descrita pela gramática, especialmente quanto às formas e aos usos de:*
  - *Nomes (substantivos e adjetivos)*
  - *Pronomes,*
  - *Artigos,*
  - *Verbos,*
  - *Preposições,*
  - *Conjunções,*
  - *Advérbios,*
- *Reconhecer correlações entre formas, construções sintáticas e significados contextuais;*
- *Identificar o que é estruturalmente correto e gramaticalmente apropriado em determinado contexto.”*

(Manual do candidato da Instituição A- 2000, p.34-35).

### **5.2.1.2 Constituição da prova**

As provas em 1996 e em 1997 eram compostas por trinta e cinco questões derivadas de quatro textos. Nessa época, o número de perguntas dedicadas à língua espanhola era maior do que o número dedicado às de língua portuguesa, uma vez que a prova de língua portuguesa continha trinta questões.

Na prova de espanhol, o primeiro fato que observamos foi a ausência de referências bibliográficas nos textos apresentados para análise e interpretação. Não constava o nome do autor, nem data, nem a origem dos textos e, em três deles, não aparecia o título. Partindo do pressuposto de que fora retirado intencionalmente para que o candidato o escolhesse, procuramos questões relacionadas à ausência do título, porém somente em um dos textos havia tal solicitação. Em 1998, dos quatro textos apresentados, dois possuíam título e dois não, e nenhum deles apresentava referências bibliográficas. Em 1999 e 2000 houve a redução do número de questões de trinta e cinco para trinta, ficando equiparado o número de questões de língua portuguesa e de língua espanhola. Nessa ocasião, a metade dos textos já se apresentou com títulos, mas todos eles com referências bibliográficas incompletas.

A prova da *Instituição A* está estruturada de maneira a contemplar a análise dos quatro textos, seguidos de perguntas de compreensão em número de três para cada texto, em média. Na prova estão incluídas questões de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, com enunciados escritos em português, nos dois primeiros textos e em espanhol nos dois últimos. As perguntas estão constituídas por itens de resposta única, de resposta múltipla, de afirmação incompleta, de lacuna e de interpretação.

Percebemos a ausência de variantes lingüísticas e de questões envolvendo pragmática. Da mesma forma, a presença de autores espanhóis não é notada e a de latino-americanos é reduzida. Se mais autores de língua espanhola fizeram parte das provas, desconhecemos, devido à inexistência de dados bibliográficos em alguns textos.

O referencial teórico apresentado anteriormente permitiu-nos a elaboração de uma tabela relativa à classificação dos tipos de discurso segundo Orlandi (1987). No que diz respeito às questões de interpretação, o nosso suporte será Wiggins e McTighe (1998) e, quanto à gramática, o referencial será Ortega Olivares (1990).

### **5.2.1.3 Texto**

Antes de identificar os textos – materialidade do discurso – e classificá-los, apresentaremos um modelo de análise, de acordo com os tipos propostos por Orlandi (1987). Cabe esclarecer que ao criar a sua tipologia, a autora já apontava para o fato de não haver uma divisão rigorosa entre os tipos de discurso. Dessa maneira, o aspecto predominante de cada tipo de discurso é que vai determinar sua classificação.

Servirão de modelo de análise três textos da Instituição A, dos anos 1996, 1999 e 2000. No trecho transcrito mantivemos o formato original, a fim de que houvesse correspondência entre os números das linhas apresentadas na prova e os que aparecem aqui. O texto que segue, da prova de 1999, refere-se às questões de números 31 a 38.

01	ELLOS YA LA TIENEN
02	El número uno de <b>Cien%</b> ya está en los
03	portafolios, o sobre los escritorios de muchos de
04	los empresarios uruguayos.
05	Si usted aún no la conoce es un buen
06	momento para suscribirse. <b>Cien%</b> es la nueva
07	publicación empresarial hecha por uruguayos,
08	que busca ser su punto de referencia,
09	brindándole noticias que empresarios uruguayos,
10	como usted, generan. Amena, moderna, con
11	entrevistas, investigaciones y columnas del
12	mundo empresarial internacional y nacional.
13	En el número uno lea:
14	▪ EL PENSAMIENTO ECONÓMICO DE
15	TABARÉ VÁZQUEZ
16	Entrevista exclusiva realizada por Haedo y
17	Alejandro Nogueira.
18	Más devaluación, tasas bancarias reguladas y
19	nacionalización de fondos de las AFAP son
20	para Tabaré Vázquez algunas medidas
21	indispensables si llega al gobierno.
22	▪ Obligaciones negociables y riesgo.
23	▪ Columnas de Ernesto Talvi, Hugo Fernández
24	Faingold, Andrés Jung y Daniel Vaz.
25	▪ Alan Greenspan, el duro.
26	<b>Cien%</b> sólo se adquiere por suscripción,
27	solicite un vendedor al 98 3603, o pídala por fax
28	al 98 5964.
	(Adaptado de: <i>Tres: Revista de Actualidad.</i> )

Na fundamentação teórica, encontramos: *texto é a unidade de análise que permite ter acesso ao discurso*. Ele é considerado com suas condições de produção, sua exterioridade constitutiva e com outros textos do discurso. O texto acima pode ser encontrado pelo sujeito-leitor em seu cotidiano, apresentando algumas características que nos permitem classificá-lo como *autoritário*. Suas condições de produção apontam para o convencimento do interlocutor, trata-se de uma informação publicitária. Foi escrito não para fazer parte de uma prova, mas para induzir à compra de uma revista por um público determinado, provavelmente empresários.

De acordo com Orlandi (1987), esse tipo de discurso apaga o sujeito por meio da ausência da voz do interlocutor, não podendo haver interferência ou interação com o

texto. É constituído de paráfrase<sup>5</sup>. Outra constatação que fazemos diz respeito às categorias morfossintáticas encontradas no texto. Sabemos que as seleções estabelecidas na escolha de determinados itens lexicais e gramaticais, e os efeitos produzidos no interlocutor não são acidentais. Dessa maneira, percebemos o uso do imperativo que se ajusta ao tipo de texto que pretende dirigir a ação do leitor, como por exemplo, *lea* (linha 13), *solicite* (linha 27), *pídala* (linha 27). O modo imperativo demonstra ainda que o enunciador não pretende dar opções de raciocínios múltiplos ao sujeito-leitor. O texto é fechado e diretivo.

O texto que segue, referente às questões de número 44 a 52 da prova de 1996, classifica-se como *lúdico*.

01	Fue a la entrada del pueblo de
02	Ollantayambo, cerca de Cuzco. Yo me había
03	desprendido de un grupo de turistas y estaba
04	solo, mirando de lejos las ruinas de piedra,
05	cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo,
06	se acercó a pedirme que le regalara una
07	lapicera. No podía darle aquella lapicera que
08	tenía, porque la estaba usando en no se qué
09	aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle
10	un cerdito en la mano.
11	Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a
12	primeras me encontré rodeado de un enjambre
13	de niños que exigían, a grito pelado, que yo
14	les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas
15	de mugre y frío, pieles de cuero quemado:
16	había quien quería un cóndor y quien una
17	serpiente, otros preferían loritos o lechuzas, y
18	no faltaban los que pedían un fantasma o un
19	dragón. Y entonces, en medio de aquel
20	alboroto, un desamparadito que no alzaba más
21	de un metro del suelo, me mostró un reloj:
22	dibujado con tinta negra en su muñeca:
23	– Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima -
24	dijo.
25	– ¿Y anda bien? – le pregunté.
26	– Atrasa un poco – reconoció.

<sup>5</sup> Paráfrase: processo de efeitos de sentido que se produz no interdiscurso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é do espaço da memória (Ferreira, 2001, p. 20).

Em consonância com o que foi declarado anteriormente, *lúdico* é o tipo de discurso no qual os interlocutores se expõem ao objeto do discurso como tal, estando sujeitos à multiplicidade de sentidos evidenciada nele.

Na constituição do discurso, o sujeito enunciador não está explicitado, confundindo-se com o sujeito do enunciado. Percebemos como é delicada a questão da ausência de autoria, porque ignoramos se o texto foi criado pelos organizadores da prova, se foi adaptado de algum livro, se fragmento de conto, narração de viagem, ou parte de uma biografia, e, a não ser pelo primeiro caso, há o risco de o texto constituir-se em plágio.

Nesse tipo de discurso, as palavras, a construção, a ordem, o tom e o estilo também contribuem para a construção de sentido. O candidato, antes de tudo, deve demonstrar sua habilidade inferencial e estar sensibilizado para a proposta do autor, o qual mistura realidade com fantasia no intuito de criar um espaço lúdico, na relação de interação que se estabelece.

A descrição inicial constrói um imaginário de espaço para o sujeito-leitor, localizando sua ação. O uso de adjetivos e/ou locuções adjetivas, bem como advérbios e/ou locuções adverbiais distingue-se por sua relevância. Existe um motivo, uma especificidade, para o emprego de cada operador gramatical. As classes gramaticais servem para precisar circunstâncias como, por exemplo, as expressões *estaba sólo...mirando de lejos...*(linhas 3, 4), que buscam configurar o estado de espírito do sujeito do enunciado; da mesma forma que *niño enclenque...haraposo...* (linha 5) busca descrever o elemento com o qual estava se relacionando. Outra situação evidenciada no que diz respeito ao léxico é o uso de diminutivos, que dão conta dos efeitos estilísticos que se baseiam no funcionamento discursivo da língua. Assim, a idéia de pequenez pode evocar simpatia, afeição, delicadeza, como, por exemplo, “*cerdito* (linha 10), *loritos* (linha 17), ou ainda mostrar coisas que estejam fora do padrão convencional, como no caso de *manitas* cuarteadas de mugre y frío...(linhas 14, 15) ou *desamparadito* (linha 20). Neste texto, a informação e a comunicação dão lugar à função poética. É um texto aberto e polissêmico<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Polisssemia: deslocamento, ruptura, emergência do diferente e da multiplicidade de sentidos no discurso (Ferreira, 2001, p.21).

O discurso *polêmico* é o terceiro tipo de classificação explicitado por Orlandi (1987), aqui ilustrado pelo texto referente às questões de números 46 a 53, da prova do ano de 2000.

01	MENOS OZONO, MÁS PROBLEMAS
02	El hecho de que nos acostumbremos a hablar
03	del peligro generado por el “agujero” de la capa
04	de ozono estratosférico, no le resta gravedad a la
05	situación.
06	El debilitamiento de esa protección planetaria
07	contra los rayos ultravioletas del Sol es una
08	realidad tan peligrosa como indiscutible. Muchas
09	instituciones y algunas personalidades han
10	tratado de restarle importancia o han puesto en
11	tela de juicio el contenido de muchos informes
12	con el único objetivo de ganar tiempo contra la
13	aplicación de medidas restrictivas de diversas
14	actividades productivas muy lucrativas.
15	Si bien existen muchas preguntas sin
16	respuestas, todas las fuentes serias coinciden en
17	lo medular. Varios gases liberados por la
18	sociedad destruyen la capa de ozono y ello
19	conspira directamente contra nuestro futuro.
20	Otro punto indiscutido es el referido al
21	descenso de los niveles de ozono en la zona
22	antártica. La Organización Mundial de
23	Meteorología informó el año pasado que más del
24	60% de la capa de ozono en la zona central de la
25	Antártica fue destruida, creando un agujero con
26	un área mayor que toda Europa.
27	El comportamiento de la capa aún es un
28	misterio. Por períodos se debilita y luego se
29	fortalece. Pero los bajos índices sin precedentes
30	registrados entre setiembre y octubre, están
31	marcando un comportamiento evolutivo en
32	sentido claramente negativo para la humanidad.
	(Adaptado de <i>El País</i> .)

Ainda que neste texto apareçam o título e as referências bibliográficas, estas se mostram incompletas. Temos conhecimento da existência de periódicos chamados *El País* em países diferentes, como por exemplo, Uruguai e Espanha. Dessa maneira, além de não identificarmos o local, ficamos sem saber a data, o autor e a seção da qual o artigo faz parte, itens considerados como fundamentais à compreensão segundo os organizadores do manual: *aferrir se o candidato consegue compreender o texto como*

*mensagem, identificando: autoria, público-alvo, época de publicação, tipo e veículo de publicação, função dos títulos, das ilustrações, da disposição gráfica no sentido textual.*

Um critério importante para o reconhecimento dos tipos de discurso é a reversibilidade, isto é, a troca de papéis entre locutor/escritor e ouvinte/leitor. A omissão das informações acima compromete essa troca, uma vez que, para a análise do discurso, devem ser levadas em conta as condições de produção, sua exterioridade constitutiva e a interdiscursividade. No texto polêmico, a reversibilidade acontece sob perspectivas particularizantes dadas pelo leitor, que procura direcionar seu entendimento. As relações de força no interior do discurso oferecem uma série de argumentações, discussão e interpretação quanto ao problema da camada de ozônio.

O discurso está constituído de tal forma que possibilita indagações do sujeito-leitor. Há uma organização do assunto sobre o perigo ocasionado pela ruptura na camada de ozônio que protege a Terra dos efeitos danosos dos raios ultravioletas. Os operadores gramaticais desempenham uma função importante nessa organização, pois vão graduar as informações e facilitar a apresentação de pontos de vista constitutivos de significação. Verificamos a presença dos verbos, em sua maioria, no modo indicativo e alguns no modo subjuntivo, contrapondo a informação ao desejo (exemplos de verbos no indicativo: *resta*, linha 4; *es*, linha 7; *han tratado*, linhas 9, 10; *han puesto*, linha 10; *existen*, linha 15; *coinciden*, linha 16; e exemplo de verbo no subjuntivo: *acostumbremos*, linha 2). Do ponto de vista semântico o uso do imperativo adquire uma carga superlativa, como na linha 8, quando aparece o par consecutivo “*tan...como*”, servindo como intensificador dos adjetivos *peligrosas* e *indiscutible*, na mesma linha, exacerbando a tarefa de influir na percepção do leitor.

Há uma correlação entre os parágrafos indicando a progressão no tratamento do tema. O primeiro, apresenta-o, ligando as expressões *El hecho de que...*(linha 2), com *... no le resta* (linha 4), significando que o fato de discutir sobre o assunto não retira a gravidade da situação. Na seqüência, no começo do segundo parágrafo: *El debilitamiento...* (linha 6), dando a idéia de fragilidade progressiva; logo após, a expressão *si bien* (linha 15), com significado de concessiva. O relacionante do parágrafo

seguinte *é otro punto* (linha 20), mostrando que será abordada uma nova informação. E no parágrafo conclusivo, na primeira oração, uma síntese do que foi tratado no texto.

No texto *polêmico* existem lacunas que podem ser preenchidas pelo sujeito-leitor, havendo, ao mesmo tempo, uma limitação imposta pelo tema. O texto apresenta um equilíbrio entre o mesmo e o diferente. Há uma polissemia controlada.

Apresentado o modelo de análise, mostraremos a tipologia discursiva dominante nos vinte textos presentes, nas cinco provas de espanhol da *Instituição A*. Com o intuito de facilitar a visualização, apresentamos a tabela 2 com a identificação dos textos e sua tipologia. Os textos serão identificados pelos números 1, 2, 3 e 4 de acordo com a seqüência apresentada nas provas.

TABELA 2 Instituição A – 1996 a 2000 –  
Identificação de textos e da tipologia discursiva

Ano	Texto	Tipologia dominante		
		A	L	P
1996	1	X		
	2		X	
	3			X
	4			X
1997	1	X		
	2		X	
	3		X	
	4			X
1998	1	X		
	2		X	
	3			X
	4			X
1999	1	X		
	2		X	
	3			X
	4			X
2000	1	X		
	2		X	
	3			X
	4			X
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

Legenda: A – autoritário  
L – lúdico  
P – polêmico

Na figura 1, observamos a percentagem de cada tipo de texto.

Os dados acima, apresentando uma relativa proporção entre os números percentuais, revelam um cuidado na distribuição dos tipos de discurso nas provas. A intenção dos organizadores da prova, de proporcionar o acesso a uma diversidade de textos, parece estar presente, atendendo à orientação contida no manual do candidato. O sujeito-leitor de espanhol tem opções de entrar em contato com textos/discursos que abordam a língua em suas várias manifestações. Na análise geral teceremos mais comentários a respeito dos tipos de discurso e da maneira como as Instituições tratam disso.

#### **5.2.1.4 Perguntas de Compreensão**

Wiggins e McTighe (1998) propõem uma análise de texto baseada em perguntas do tipo *essencial* e *de unidade*. Para eles, questão *essencial* é a que procura engajar os estudantes na descoberta de idéias importantes dentro de cada assunto e extrapolar esse conhecimento para fora do texto. Já a questão de *unidade* aborda o conteúdo específico, tópico e, se bem empregada, essa questão poderá conduzir a perguntas essenciais. Essa postura assemelha-se à de Karcher (*apud* Doll, 2000) que classifica as perguntas em *produtiva* e *reprodutiva*. A primeira, da mesma maneira que

a pergunta essencial, valoriza a compreensão e o estabelecimento de relações; a segunda, preocupa-se com o reconhecimento de itens do texto.

A cada um dos textos presentes nas provas correspondem algumas questões de compreensão que serão analisadas sob a óptica de Wiggins e McTighe (1998).

Começaremos pelo primeiro texto da prova de vestibular da Instituição A, 1996: “Adena/wwf fondo mundial para la naturaleza”:

ADENA/WWF	
FONDO MUNDIAL PARA LA NATURALEZA	
01	(1) Ni que talen los pocos bosques que quedan.
02	(2) En su propio beneficio y en el de nosotros,
03	exige un respecto a la Naturaleza. Y al hacerlo
04	todos salimos ganando.
05	(3) Esta mujer es una egoísta. Esta mujer va a lo
06	suyo. No le hace ninguna gracia respirar un
07	aire cada vez más contaminado.
08	(4) Ella quiere disfrutar de unas playas limpias y
09	sin basuras. Que el mar no se convierta en
10	depósito de desperdicios. Esa mujer es una
11	egoísta.
12	(5) Haz como ella. Hazte tú también socio de
13	ADENA. Por solidaridad. Por puro egoísmo.
14	<u>HAZTE SOCIO DE ADENA POR PURO</u>
15	<u>EGOÍSMO.</u>
16	(6) Por eso, Mercedes Mila es socia de ADENA.

As questões de números 36 a 43 relacionam-se ao texto acima, sendo que as de números 36, 37 e 38 referem-se à compreensão, segundo taxionomia de Bloom (1983). Faremos, primeiramente, a análise da questão 36. A resposta correta, de acordo com o gabarito oficial, está identificada por um asterisco.

“36. As frases acima estão fora de ordem. Ordenadas, formam um texto publicitário. Considerando os aspectos de coesão e clareza, assinale a melhor seqüência

- (A) 6 – 4 – 2 – 1 – 3 – 5.
- (B) 5 – 6 – 3 – 2 – 1 – 4.
- \* (C) 3 – 1 – 4 – 2 – 6 – 5.
- (D) 2 – 3 – 1 – 4 – 5 – 6.
- (E) 4 – 3 – 2 – 1 – 6 – 5.”

A questão de número 36 procura identificar a capacidade de compreensão do texto por meio da ordenação das seqüências apresentadas. A tarefa que se impõe ao sujeito-leitor é reconstituir sua ordenação, a partir da compreensão global do texto. A questão enfoca a compreensão da estrutura e do conteúdo do texto. O candidato deve relacionar as orações, segundo critérios de coesão e clareza; por esse motivo deve ser observada a seqüência que pode ser deduzida a partir dos nexos oracionais que aparecem no texto, como pistas para o seu encadeamento. O primeiro bloco dificilmente poderia começar por uma conjunção coordenativa que supõe uma anterior (*no...ni*) *no le hace gracia respirar* (linha 6) *...ni que talen...*(linha 1). Não podemos começar o texto pelo § 6 porque ele inicia com expressão conclusiva: *por eso* (linha.16, § 6), indicando um antecedente. A análise prossegue, encontrando *esta mujer* (linha 05, § 3) referindo-se a Mercedes Mila. Determinado esse início, a seqüência torna-se mais fácil; observando-se os nexos oracionais e a produção de sentido do texto, chega-se, então, às seqüências 3, 1, 4, 2, 6 e 5.

Por outro lado, do ponto de vista da análise do discurso, levando-se em consideração que o sujeito-leitor diante de um discurso pode interpretá-lo vinculado às suas condições sócio-histórico-ideológicas, podemos dizer que, as seqüências apresentadas, observando-se a clareza e a coesão, poderiam compor uma nova alternativa, como, por exemplo, 3, 1, 2, 4, 6 e 5 – que não consta no conjunto de respostas como possível solução. Consideramos essa pergunta essencial por exigir do candidato compreensão, análise, conhecimento dos coesivos referenciais [demonstrativos *esta* (linha 5) e *esa* (linha 10)] e avaliação.

Na seqüência, temos a questão de número 37<sup>7</sup>:

- “ 37. Quando o texto exorta os leitores “haz como ella”(l. 12), isto significa que ele pretende  
 \* (A) conseguir sócios para ADENA  
 (B) alertar os leitores  
 (C) preservar a natureza  
 (D) emocionar as pessoas  
 (E) explicar o que é ADENA”

<sup>7</sup>Algumas questões são transcritas na sua totalidade, no sentido de facilitar o acompanhamento do nosso raciocínio; outras em parte ou apenas comentadas. Nesse caso, as questões podem ser conferidas no anexo referente à *Instituição A*.

Essa questão procura relacionar uma passagem do texto (*haz como ella*, linha 12) ao seu objetivo. Ela é uma questão independente da leitura global do texto. Parece estar vinculada ao bloco cinco (5). Podemos dizer que é uma pergunta de *unidade*.

A questão de número 38 pretende identificar o objetivo do texto. Para responder a essa questão, o candidato deve identificar as idéias e relacioná-las às alternativas. Está incluída na categoria de compreensão. Pergunta *essencial*.

O segundo texto do concurso vestibular de 1966 pode ser caracterizado como lúdico. É um trecho literário, não está identificado pelo título, nem pelo autor. O *texto 2*, como foi chamado por nós, possui três questões de compreensão relacionadas a ele: as de números 44, 45 e 46.

Essas questões procuram identificar a correspondência das idéias do texto com as afirmações contidas nas alternativas. A questão de número 44 apresenta um tipo de pergunta que classificamos como *essencial* porque, para respondê-la, há a exigência de uma compreensão mais profunda, além do estabelecimento de correlação das partes com o todo. O candidato deve chegar à idéia mais importante inferindo o ponto principal evidenciado pelo discurso.

A questão de número 45 é essencial, pedindo a conclusão do leitor sobre as condições de vida das crianças em foco.

A questão de número 46 é de unidade, apresenta três afirmações que devem ser analisadas e julgadas corretas ou não. As afirmações classificam-se no âmbito da identificação. São simples e pontuais, encontram-se claramente no texto. Fica subentendida, nas proposições feitas, a intenção de verificar a compreensão lexical, uma vez que, para julgá-las verdadeiras ou falsas, há necessidade de conhecer o significado dos adjetivos *enclenque* (fraco, raquítico, doentio) e *haraposo* (esfarrapado), na primeira afirmação, além de *cuarteadas de mugre*, na última afirmação, vocábulos de uso não tão freqüente na língua espanhola.

O texto de número 3, assim como o 2, não possui identificação. É um texto caracterizado pelo discurso polêmico, apresentando três questões de compreensão. As de números 53 e 54 partem de uma *afirmação incompleta*. O candidato deve ler o texto, relacionar as idéias contidas nele com as afirmações apontadas e julgar, de acordo com a leitura feita, a opção que melhor se adapta à seqüência da assertiva. Em consonância com Wiggins e McTighe (1998), a questão de número 53 deve ser entendida como questão essencial, porque solicita uma síntese, e a de número 54, como de unidade porque pede o reconhecimento de um item. Cabe lembrar que os autores não julgam como de menor valor as questões de unidade. Esclarecem que as perguntas mais pontuais abordam conteúdo específico e podem conduzir a questões essenciais, desde que bem elaboradas. Acreditamos que dada a natureza da prova de vestibular que necessita de maneira rápida e objetiva selecionar candidatos, a questão de unidade seja a de confecção mais simples e rápida. Sob outro aspecto, estamos atentos a uma visão mais discursiva da língua, como pressupõe o manual, que deseja avaliar a competência textual receptiva e produtiva, o que não ocorre com as questões de unidade.

A questão de número 55 apresenta um enunciado do tipo *item negativo*, em que são apresentadas quatro respostas certas e uma incorreta. A maneira de abordar o conteúdo é um exemplo de questão de unidade.

O último texto desse vestibular reflete um discurso *polêmico* e, como os demais, não possui identificação. As questões de compreensão são as de números 62 a 64. Pertencem ao grupo de *afirmação incompleta*. O candidato deve identificar as idéias principais, de acordo com o ponto de vista do autor do texto, e completar as afirmações do enunciado. A questão de número 62 pode ser considerada essencial, pois solicita do candidato a análise da estrutura e o julgamento do título mais adequado ao texto, funcionando como sua síntese. As questões de números 63 e 64 são questões de unidade, pedem a identificação de partes do texto.

Resumindo, apresentamos a tabela 3, com a identificação do texto, as questões relacionadas à compreensão e a sua respectiva classificação de acordo com Wiggins e McTighe (1998).

TABELA 3 Instituição A – 1996 a 2000 – Texto e tipo de perguntas de compreensão

Ano	Texto	Questão			
		N.º	Essencial	Unidade	
1996	1	36	X		
		37		X	
		38	X		
	2	44	X		
		45	X		
		46		X	
	3	53	X		
		54		X	
		55		X	
	4	62	X		
		63		X	
		64		X	
1997	1	36	X		
		37		X	
		38	X		
	2	44	X		
		45		X	
		46	X		
	3	53	X		
		54		X	
		55		X	
	4	62	X		
		63		X	
		64		X	
1998	1	36	X		
		37		X	
		44	X		
	2	45		X	
		46	X		
		53	X		
	3	54	X		
		55		X	
		62	X		
	4	63		X	
		64		X	
1999	1	31	X		
		32		X	
		33		X	
	2	39	X		
		40		X	
		41		X	
	3	46		X	
		47		X	
		48		X	
	4	54	X		
		55		X	
		56		X	
2000	1	31	X		
		32	X		
	2	38		X	
		39		X	
	3	46		X	
		47		X	
	4	48		X	
		54	X		
		55	X		
	<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>56</b>	<b>25</b>	<b>31</b>

A diferença apresentada entre o número de questões do tipo *essencial* e de *unidade* não é expressiva. Podemos inferir um certo equilíbrio entre os dois. Entretanto,

pensamos que, no sentido de avaliar a capacidade de compreensão de leitura, seria desejável um número maior de questões essenciais, tendo em vista que esse tipo de questão valoriza a capacidade reflexiva do candidato, transformando a leitura no lugar de produção de sentido e, não somente no lugar de identificação e reprodução de pontos de vista contidos no texto.

### 5.2.1.5 Gramática

No referencial teórico vimos que Ortega Olivares (1990) entende a gramática sob dois enfoques: a) *gramática interna*, um saber lingüístico intuitivo, ou seja, a competência idiomática de cada falante; e b) *gramática externa*, a descrição desse saber lingüístico registrado em uma obra (livro ou manual) e as teorias que sustentam essas descrições. O nosso trabalho inclui a identificação do conhecimento lingüístico envolvido nas questões gramaticais, se referente à gramática interna ou à externa.

Analisaremos, na seqüência, as perguntas gramaticais da *Instituição A*, referentes ao ano de 1996. As questões de equivalência lingüística (tradução) são consideradas, por nós, como pertencentes ao grupo semântico. As questões de números 39 e 40 abordam a *equivalência lingüística*. Dentro das unidades lingüísticas é verificada a relação de significação. É apresentada uma expressão em espanhol que deve ser relacionada ao seu significado em português. O candidato, para responder, pode recorrer à contextualização dada pelo discurso apresentado em: *Adena/wwf fondo mundial para la naturaleza*, e deduzir o significado. As questões de números 47, 48, 57, 58, 65, 66 e 70 expõem perguntas semelhantes às de números 39 e 40, testando a *equivalência lingüística*.

A questão de número 41 trabalha com *sinonímia*. Podemos classificá-la como *conhecimento* pela taxionomia de Bloom (1983). A resolução da pergunta prevê o conhecimento do léxico de maneira que haja a substituição de uma palavra por outra, mantendo o mesmo sentido. A compreensão do léxico, pela associação de uma palavra a seu sinônimo, reveste-se como problemática na avaliação da leitura e da compreensão, porque pode haver o conhecimento da palavra dada, isto é, do seu sentido, e o desconhecimento de seu sinônimo indicado em uma das alternativas. Nesse nível

trabalha-se com a memorização de significantes, uma vez que não se permite o uso de dicionários. Além do mais, há o problema da inexistência de uma sinonímia perfeita. A questão de número 49 segue a mesma estrutura.

A questão de número 42 verifica a *classificação morfológica*, enfatizando a identificação de pronomes. Para isso, traz outras classes gramaticais, tais como substantivo, pronomes, contração (artigo – preposição) nas alternativas. Ainda que não haja a solicitação da nomenclatura, deparamo-nos com a gramática externa para a resolução dessa pergunta. O candidato deve identificar quais as classes gramaticais que aparecem em cada alternativa, compará-las entre si e responder baseado na gramática externa.

A questão de número 43 trabalha com *flexão verbal e concordância*. Visa à verificação da forma correta do verbo irregular *hacer*, respeitando a mudança de tratamento, da segunda pessoa para a terceira pessoa do singular. Podemos enquadrar essa questão como aplicação. O candidato precisa flexionar o verbo no modo imperativo, com o uso obrigatório da ênclise, e selecionar a flexão e o pronome corretos. O verbo *hacer* é um verbo de uso freqüente na língua espanhola. Nesse caso, o raciocínio do aluno não é o de construir a resposta, mas de escolher uma resposta com base nas informações obtidas pela gramática externa.

A questão de número 50 trabalha com *coesão referencial*, utilizando anáfora pronominal. Para responder, o candidato deve ler e reconhecer a que palavra o pronome *los* se refere. É pretendido, através da questão, recuperar parte da materialidade do texto.

A questão de número 51 testa o conhecimento da *categoria gramatical* constituindo uma questão do tipo *item negativo*. Apresenta quatro opções com a mesma categoria gramatical de *le*, e uma diferente. Primeiro, o candidato tem de saber a que classe gramatical pertence a palavra *le* (é um pronome exercendo a função referencial). Depois, precisa identificar a classe gramatical das demais palavras no contexto e verificar o uso no texto. O enunciado poderia perguntar pela função que desempenha a

classe gramatical, evidenciando assim, a língua no seu funcionamento. Trata-se de uma questão morfossintática.

A questão de número 52 aborda a morfologia com a flexão de diminutivo das palavras: “*lechuzas, cóndor, e dragón*”. O candidato tem que distinguir a correta grafia da palavra dentre as várias alternativas oferecidas. Pensamos que poderia ter sido explorado o significado dos sufixos (tamanho pequeno, carinho, desprezo, etc.), mas essa possibilidade não foi cogitada, perdendo por isso, a oportunidade de verificar a língua no seu funcionamento real, e não apenas na teoria gramatical. Dúvidas em questão de ortografia sempre existiram, mesmo entre aqueles que convivem mais intimamente com a língua, pois pode haver esquecimento ou interferência da língua materna. Além disso, mesmo que o candidato se valesse da gramática normativa, as regras que explicam a grafia dos diminutivos em língua espanhola apresentam exceções, assim como em português.

A questão de número 56 trabalha com *sinonímia*. É dada a palavra *pretensiones* relacionada a palavra *barro* para que o candidato identifique o significado de *pretensiones* nas alternativas. A existência de uma sinonímia perfeita é inadmissível, mas a aceitação de *pretensiones* significando *muy sencillo* também não é muito fácil, e sua escolha se explica pela rejeição das outras alternativas. Talvez se no enunciado estivesse sublinhada a expressão *libre de pretensiones* e não somente essa última palavra, a questão se tornasse mais clara.

A questão 59 aborda a *conjugação verbal*. Visa à verificação da forma correta do verbo *sobresalir* no tempo futuro. Esse verbo, derivado do verbo *salir*, apresenta irregularidade em sua conjugação nos tempos presente do indicativo, presente do subjuntivo, condicional simples, imperativo e no tempo futuro imperfeito que está sendo testado aqui. O conhecimento da gramática externa é exigido para responder a essa questão.

A questão de número 60 trata do *conhecimento ortográfico* e das *regras de acentuação*. Este tipo de pergunta corresponde a uma situação exclusiva da língua

escrita. Para respondê-la, o candidato deve dominar as regras de acentuação em espanhol. A gramática externa é exigida.

A questão de número 61 trabalha com *campo semântico*, trata da relação de significados nos signos e de representação de sentido. Pede que o candidato relacione a expressão *ya sea* ao seu significado de alternância. O modo de apresentação da questão a desvincula da gramática externa, sendo suficiente a leitura do texto para deduzir a resposta; entretanto, o conhecimento da gramática externa contribuiria para uma resolução mais rápida.

A questão de número 67 testa o conhecimento lexical por meio da *antonímia*. São apresentadas quatro palavras sinônimas de *gozo*, e uma diferente. O candidato deve reconhecer as palavras sinônimas e excluindo-as chegar à resposta. O conhecimento lexical não depende do conhecimento da gramática externa.

A questão de número 68, semelhantemente à de número 61 aborda o campo semântico. Neste caso, relacionar os termos *desde* e *hasta* à idéia representada por eles. Somente o conhecimento formal da gramática não garantiria uma resposta adequada. A leitura do texto é que torna clara a relação, pois as preposições *desde* e *hasta* também podem ser referências espaciais e não somente temporais: “Iré *desde* Paris *hasta* Londres”.

A questão de número 69 trata de tempos verbais equivalentes. Sabemos que em espanhol há o tempo *Pretérito Perfecto* (composto) e o *Pretérito Indefinido* (simples)<sup>8</sup> com empregos diferentes e polêmicos, pois o seu uso está na dependência de variantes dialetais (Alarcos, 1996, p. 166). A questão trata os dois tempos verbais como intercambiáveis. Considerando a gramática externa há apenas uma resposta correta.

Na tabela 4, podemos observar as categorias gramaticais.

---

<sup>8</sup> Os tempos verbais *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* são também designados como *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Perfecto Simple*, respectivamente.

TABELA 4 Instituição A – 1996 – gramática e conteúdo gramatical das questões

Questão	Gramática				Conteúdo das questões
	Fon	Mor	Sin	Sem	
39				X	Equivalência lingüística
40				X	Equivalência lingüística
41				X	Sinonímia
42		X			Classificação morfológica
43		X			Imperativo irregular
47				X	Equivalência lingüística
48				X	Equivalência lingüística
49				X	Sinonímia
50			X		Coesão referencial
51		X			Categoria gramatical
52		X			Flexão – diminutivo
56				X	Sinonímia
57				X	Equivalência lingüística
58				X	Equivalência lingüística
59		X			Futuro irregular
60	X				Acentuação gráfica
61				X	Campo semântico
65				X	Equivalência lingüística
66				X	Equivalência lingüística
67				X	Antonímia
68				X	Campo semântico
69		X			<i>Pret. perf./ pret. indefinido</i>
70				X	sinonímia
Total 23	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	

Legenda: Fon – fonologia  
 Mor – morfologia  
 Sin – sintaxe  
 Sem – semântica

Examinando a tabela percebemos a incidência maior de questões em nível semântico (15), seguida de questões envolvendo morfologia (6), uma (1) questão de fonologia e uma de sintaxe. No que diz respeito à semântica, consideramos importante o domínio do vocabulário na aprendizagem de uma língua estrangeira, a estrutura da língua não existe separada dos significados que transmitem, realizadas em palavras. Na prova de 1996 as questões de equivalência lingüística e sinonímia predominaram. Comentamos que pode ocorrer o conhecimento da palavra e o desconhecimento do significado nas alternativas.

A nossa sugestão é de que não se use palavras substitutas, mas o sentido da palavra, para que se associe o significante (a palavra) ao seu significado (sentido), compondo-se assim o signo lingüístico. O inverso também poderá se feito, isto é, dar a explicação ou o sentido da palavra ou expressões e solicitar a busca de significantes nas alternativas. Isto já acontece nas questões classificadas por nós como *campo semântico*,

indicando a possibilidade de estender seu uso. Já as questões de morfologia estão centradas na descrição da língua: classificação, conjugação verbal, e ainda que não seja utilizada a nomenclatura, fica subentendida a necessidade do conhecimento da gramática externa para a resolução das questões. O texto é usado como pretexto para a verificação gramatical.

#### **5.2.1.6 Análise anual das provas de espanhol**

As provas dos anos seguintes seguem uma estrutura semelhante à de 1996. Com o intuito de realizar uma exposição do conteúdo das provas da *Instituição A*, dos anos de 1996 a 2000, sem nos tornarmos repetitivos, apresentamos uma tabela resumo das questões, ano a ano, divididas nos três eixos examinados: *tipos de discurso, questões de compreensão e gramática*, subsídios para a inferência do objetivo proposto – o de verificar o conhecimento lingüístico que está sendo testado nas questões da prova de espanhol do vestibular.

O formato desta tabela anual contempla, além dos eixos mencionados anteriormente, a classificação do conteúdo em consonância com o referencial teórico e a identificação dos tipos de gramática: se interna ou externa. Após cada exposição da tabela, efetuamos a análise das questões que apresentam diferencial. Mostramos também uma figura com o objetivo de facilitar a visualização dos itens que compõem o conhecimento lingüístico testado na prova, contendo o percentual de cada segmento. A tabela 5 e a figura 2 referem-se ao ano de 1996.

TABELA 5- Instituição A – 1996 – Classificação dos tipos de pergunta e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1	X												
36						X						X		Essencial
37					X							X		Unidade
38						X						X		Essencial
39											X	X		Equivalência linguística
40											X	X		Equivalência linguística
41											X	X		Sinonímia
42								X					X	Categoria gramatical
43								X					X	Imperativo irregular
	2		X											
44						X						X		Essencial
45						X						X		Essencial
46					X							X		Unidade
47											X	X		Equivalência linguística
48											X	X		Equivalência linguística
49											X	X		Sinonímia
50									X			X		Coesão referencial
51								X					X	Categoria gramatical
52								X					X	Flexão - diminutivo
	3			X										
53						X						X		Essencial
54					X							X		Unidade
55					X							X		Unidade
56											X	X		Campo semântico
57											X	X		Equivalência linguística
58											X	X		Equivalência linguística
59								X					X	Futuro irregular
60							X						X	Acentuação gráfica
61											X	X		Campo semântico
	4													
62						X						X		Essencial
63					X							X		Unidade
64					X							X		Unidade
65											X	X		Equivalência linguística
66											X	X		Equivalência linguística
67											X	X		Antonímia/ Sinonímia
68											X	X		Campo semântico
69								X					X	Pret. perfeito/ indefinido
70											X	X		Sinonímia
<b>Total 35</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>7</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

TABELA 7- Instituição A – 1998 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1	X												
36						X						X		Essencial
37					X							X		Unidade
38											X	X		Equivalência linguística
39											X	X		Equivalência linguística
40											X	X		Sinonímia
41								X					X	Verbo ação/ligação
42											X	X		Sinonímia
43											X	X		Antonímia
	2		X											
44						X						X		Essencial
45					X							X		Essencial
46						X						X		Essencial
47											X		X	Heterossemânticos
48											X	X		Equivalência linguística
49									X		X	X		Coesão referencial
50											X	X		Sinonímia
51								X					X	Flexão – número
52							X						X	Acentuação gráfica
	3			X										
53						X						X		Essencial
54						X						X		Essencial
55					X							X		Unidade
56											X	X		Sinonímia
57											X	X		Equivalência linguística
58											X	X		Antonímia
59											X	X		Campo semântico
60								X					X	Categoria gramatical
61									X			X		Coesão referencial
	4			X										
62						X						X		Essencial
63					X							X		Unidade
64					X							X		Unidade
65											X	X		Equivalência linguística
66											X	X		Equivalência linguística
67											X	X		Sinonímia
68											X	X		Equivalência linguística
69								X					X	Futuro indicativo
70								X					X	Numeral
<b>Total 35</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>7</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Figura 4 instituição A - 1998

Em relação à prova de 1996, já discutida minuciosamente, podemos observar a prevalência da gramática interna, que apresenta um percentual de 80% em relação a 20% da gramática externa. As questões de compreensão encontram-se incluídas na gramática interna, pois para respondê-las o candidato vale-se de seus conhecimentos lingüísticos internalizados, de sua habilidade de compreensão de leitura, de sua habilidade inferencial, não havendo necessidade dos conceitos ou regras gramaticais para a resolução da pergunta. A tabela 6 e a figura 3 são relativas ao ano de 1997.

TABELA 6- Instituição A – 1997 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1	X												
36						X						X		Essencial
37					X							X		Unidade
38						X						X		Essencial
39											X	X		Sinonímia
40											X	X		Equivalência lingüística
41											X	X		Polissemia
42								X					X	Categoria gramatical
43							X						X	Eufonia
	2		X											
44						X						X		Essencial
45					X							X		Unidade
46						X						X		Essencial
47											X	X		Equivalência lingüística
48											X	X		Campo semântico
49											X	X		Sinonímia
50								X					X	Categoria gramatical
51											X	X		Antonímia
52								X					X	<i>Pretérito indefinido</i>
	3			X										
53						X						X		Essencial
54					X							X		Unidade
55					X							X		Unidade
56											X	X		Equivalência lingüística
57											X	X		Equivalência lingüística
58											X	X		Antonímia
59											X	X		Sinonímia
60											X	X		Campo semântico
61								X					X	Numeral
	4			X										
62						X						X		Essencial
63					X							X		Unidade
64					X							X		Unidade
65											X	X		Equivalência lingüística
66											X	X		Equivalência lingüística
67								X					X	Número
68									X			X		Coesão sequencial
69								X					X	Flexão - número
70							X						X	Acentuação gráfica
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Em 1997 persiste uma configuração análoga à do ano anterior, 23% das questões solicitam o conhecimento da gramática externa enquanto 77% das questões empregam a gramática interna, estabelecendo um peso maior à experiência lingüística que ao conhecimento gramatical. Constatamos também a presença de variados tipos de discurso, com um percentual equilibrado entre a perguntas do tipo essencial e de unidade. A semântica novamente ocupa o maior número de questões dentro da prova.

Algumas questões, entretanto, merecem comentários. A questão de número 40, por exemplo, abordando a *equivalência lingüística*, chama a atenção pelo seu grau de discernimento, exigindo um sujeito leitor produtivo, atento às intenções do interlocutor. Para eliminar as alternativas menos adequadas, o candidato deve considerar o efeito de sentido de cada resposta em um contexto publicitário:

Questão 40 – Instituição A – 1997

- “40) A melhor tradução ao português da palavra *lista* (l.10) é
- A) feita
  - B) relacionada
  - C) compatível
  - \*D) pronta
  - E) adequada

Embora a opção “C” não seja totalmente descartável, uma vez que a palavra *compatível* faz parte do campo semântico relacionado a computadores, considerando-se o contexto publicitário a alternativa que melhor se encaixa na proposta apresentada é a correspondente a letra “D”: a palavra *lista* traduzida pela palavra *pronta*.

Já a questão de número 43 expõe uma pergunta de eufonia, específica da gramática da língua espanhola. Essa situação de eufonia reflete-se na escrita. Em espanhol, emprega-se a conjunção *y* para ligar palavras ou orações, entretanto antes de palavras iniciadas por *i* ou *hi* utiliza-se a letra *e* – por exemplo: “verano *e* invierno”, “madre *e* hijo”. Da mesma maneira a conjunção *o* emprega-se entre palavras ou orações, mas se a palavra seguinte iniciar por *o* ou *ho* emprega-se a letra *u*: “diez *u* once”, “mujer *u* hombre”. A pergunta de número 43 está redigida de tal forma que a resposta encontre-se no enunciado. O candidato, mesmo desconhecendo a regra de eufonia, tem condições de identificar a resposta correta, apenas observando o exemplo dado, pois a alternativa “B” é a única em que a segunda palavra inicia pela letra “o”.

Questão 43 – Instituição A – 1997

- “43) A alternativa onde, por eufonia, é obrigatório o uso de u em lugar de o, à semelhança de hogar u oficina (l. 6), é
- A) padres/hijos
  - \*B) copia/original
  - C) teléfono/computadora
  - D) máquina/aparato
  - E) bajo consumo/poco valor”

A questão de número 61 aborda a escrita correta de um numeral. Aqui fica evidente a presença da gramática externa, enfocando a ortografia e os relacionantes entre os números, sem nenhuma relação textual ou discursiva

Passemos à análise das provas de 1998. A tabela 7 e a figura 5 apresentam o resumo relativo a esse ano.

TABELA 7- Instituição A – 1998 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1	X				X						X		Essencial
36						X						X		Unidade
37					X							X		Equivalência linguística
38										X	X			Equivalência linguística
39										X	X			Sinonímia
40										X	X			Verbo ação/ligação
41								X					X	Sinonímia
42										X	X			Antonímia
43										X	X			
	2		X											
44						X						X		Essencial
45					X							X		Essencial
46						X						X		Essencial
47										X			X	Heterossemânticos
48										X	X			Equivalência linguística
49								X			X			Coesão referencial
50										X	X			Sinonímia
51								X					X	Flexão – número
52							X						X	Acentuação gráfica
	3			X										
53						X						X		Essencial
54						X						X		Essencial
55					X							X		Unidade
56										X	X			Sinonímia
57										X	X			Equivalência linguística
58										X	X			Antonímia
59										X	X			Campo semântico
60								X					X	Categoria gramatical
61									X		X			Coesão referencial
	4			X										
62						X						X		Essencial
63					X							X		Unidade
64					X							X		Unidade
65										X	X			Equivalência linguística
66										X	X			Equivalência linguística
67										X	X			Sinonímia
68										X	X			Equivalência linguística
69								X					X	Futuro indicativo
70								X					X	Numeral
<b>Total 35</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>7</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

FIGURA 4 Instituição A – 1998 – percentual dos segmentos na prova

O vestibular de 1998 da *Instituição A* não apresenta inovação. Segue a estrutura já conhecida que procura abarcar os vários domínios do conhecimento, dando uma importância maior à semântica e à compreensão de texto. A gramática interna prepondera com 80% das questões, apresentando 20% das questões com gramática externa.

Quanto à compreensão, na pergunta de número 37, percebemos o propósito de testar o conhecimento lexical ligado às divergências entre significados nas línguas espanhola e portuguesa, associado à produção de sentido. Se o leitor desconhece o significado da palavra *salsa*, o texto não se configura para ele e conseqüentemente o candidato não se constitui como sujeito leitor.

Questão 37 – Instituição A – 1998

- “37) O produto divulgado no texto publicitário é  
 A) um tempero verde.  
 B) um azeite.  
 C) uma comida congelada.  
 \*D) um molho.  
 E) uma maionese.

Houve a preocupação, por parte dos organizadores da prova, de não expor o vocábulo, pois sua presença denotaria a resposta. É testado o conhecimento do heterossemântico *salsa* que possui a grafia idêntica à do português e significado diferente.

A questão de número 48 solicita a equivalência lingüística da palavra *lejanos*, questão idêntica a de número 57 da prova de 1997. Acreditamos que este tipo de situação denota a existência de conteúdos que devam ser testados, independentemente do texto apresentado.

Em 1999 há uma redução do número de questões que passam de trinta e cinco para trinta.

Na tabela 8 e figura 5 observamos o comportamento da prova.



Em 1999 é rompido o relativo equilíbrio entre perguntas do tipo essencial e de unidade. Diminuem as primeiras (10%) e, em contrapartida, aumentam as segundas (30%). Nessa prova, apesar da redução das perguntas, a estrutura permanece igual, sem questões diferenciadas. A gramática interna segue predominando com 83% das questões em relação a 17% da gramática externa.

A prova de espanhol do exame vestibular do ano 2000 também constitui-se de trinta questões, apresentando um aumento nas perguntas relativas à semântica e uma pequena prevalência de perguntas de unidade, conforme podemos constatar na tabela 9 e figura 6.

TABELA 9- Instituição A – 2000 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1	X												
31						X						X		Essencial
32						X						X		Essencial
33											X	X		Equivalência linguística
34											X	X		Sinonímia
35											X	X		Campo semântico
36									X			X		Coesão referencial
37								X					X	Verbo
	2		X											
38					X							X		Unidade
39					X							X		Unidade
40											X	X		Equivalência linguística
41											X	X		Heterossemântico
42											X	X		Equivalência linguística
43											X	X		Equivalência linguística
44							X						X	Acentuação gráfica
45											X	X		Sinonímia
	3			X										
46					X							X		Unidade
47					X							X		Unidade
48					X							X		Unidade
49											X	X		Equivalência linguística
50											X	X		Sinonímia
51											X	X		Campo semântico
52								X					X	Pret. perfeito/ <i>indefinido</i>
53									X			X		Coesão referencial
	4			X										
54						X						X		Essencial
55						X						X		Essencial
56											X	X		Equivalência linguística
57											X	X		Sinonímia
58								X					X	Categoria gramatical
59											X	X		Polissemia
60									X				X	Concordância
<b>Total 30</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>25</b>	<b>5</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

A última prova analisada, a do ano 2000, não se desviou do padrão estabelecido na primeira, em 1996. Havia os quatro textos. Perguntas variadas, envolvendo fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, com predominância dessa última. A compreensão, o domínio do vocabulário e de significados torna-se mais importante do que o conhecimento gramatical estabelecido pela gramática convencional. O percentual de gramática externa 17% e interna 83% repete os números do vestibular anterior.

#### **5.2.1.7 Cinco anos de provas**

A análise de cento e sessenta e cinco questões das provas de espanhol do vestibular da *Instituição A*, dos anos de 1996 a 2000, resultou nos números abaixo:

Perguntas de unidade	31
Perguntas essenciais	25
Fonologia	6
Morfologia	23
Sintaxe	9
Semântica	71
<b>Total</b>	<b>165</b>

Os números expostos traduzem-se em termos de percentuais que podem ser observados na figura 7.

O vestibular da *Instituição A*, no decorrer dos cinco anos de aplicação das provas, manteve-se equilibrado e coeso. Apesar da notória diversidade textual, os textos literários aparecem em número reduzido, não sendo aproveitada a riqueza da produção espanhola, em especial a da América Latina. Ressaltamos a importância desse tipo de interlocução com os candidatos no que diz respeito à herança cultural e à divulgação de trabalhos de autores espanhóis e latino-americanos.

Os três tipos de manifestações discursivas – autoritária, lúdica e polêmica – estiveram presentes em todas as provas, com predominância desse último.

Quanto ao tipo de perguntas de compreensão, verificamos uma diferença de 4% entre perguntas de unidade e perguntas essenciais. Embora a diferença entre um tipo de pergunta e outro não seja significativa, sob a perspectiva da análise do discurso, em que o sentido e o sujeito se constituem simultaneamente em relação às diferentes formações discursivas, as questões das provas dariam uma contribuição maior, para avaliar a compreensão de leitura se houvesse bem menos questões de unidade.

Os tipos de questões gramaticais envolvem o conhecimento da gramática interna em 81% das perguntas, e apenas 19% em relação ao conhecimento da gramática externa. O resultado demonstra a coerência com o exposto no manual do candidato, pois foi apresentado um maior número de questões que abordam o conhecimento da língua, e não o conhecimento metalingüístico. A semântica domina nesse período de cinco anos, compondo quase a metade das questões propostas. Assim, o conhecimento dos significados, do campo semântico, e das figuras de linguagem têm participação constante na prova. Em nossa avaliação, o mérito principal das questões abordando o conhecimento semântico é que as perguntas encontram-se contextualizadas, como produto de uma escolha estratégica na qual o sujeito deve ocupar a posição de leitor, realizando uma análise das alternativas para o estabelecimento de sentido.

Em relação aos requisitos de um instrumento de medida salientamos a validade e a fidedignidade. A *validade* é estabelecida a partir do universo de conhecimentos e comportamento que se supõe serem de domínio do aluno. Assim, o teste é válido se tiver por objetivo medir o conhecimento da língua espanhola e assim o fizer. Percebemos, em grande parte das provas, a preocupação dos organizadores em oferecer uma multiplicidade de questões, considerando os tipos de discurso, as perguntas de compreensão e a aplicação da gramática interna.

A validade interna da prova avalia o poder discriminativo que cada questão apresenta para distinguir os mais bem preparados dos menos preparados. Para chegar a essa validade, comparamos os resultados obtidos pelos grupos extremos: o inferior e o superior, cada um correspondendo a 27% da distribuição dos escores. É esperado, pois, que os melhores vestibulandos acertem alguma questão que os menos preparados não acertem. O ideal seria que pudéssemos representar graficamente tal ocorrência pela curva de Gauss ou de probabilidade. Tal curva tem a forma de sino, em que do ápice para as pontas fossem representados resultados proporcionais. Segundo os mensuradores, em uma boa prova as notas estariam distribuídas igualmente em torno da

média aritmética, da mediana e da moda<sup>9</sup>. A determinação da validade interna depende dos dados estatísticos aos quais não tivemos acesso.

A *fidedignidade* de uma prova equivale à consistência com que mede um determinado atributo, indicando se os seus escores são ou não coerentes. Quando a prova é fidedigna, é merecedora de confiança porque se aplicada em condições semelhantes, leva à obtenção de resultados idênticos ou, pelo menos, bastante próximos. Também no caso que estamos tratando, não podemos estabelecer o grau de fidedignidade porque as provas tiveram aplicação única. Entretanto, pela análise realizada, pelo tipo de questões apresentadas, podemos supor que as provas exibiram um certo grau de fidedignidade porque, se aplicadas de novo, provavelmente apresentariam resultados semelhantes.

### 5.3 Instituição B

Em atuação na área educacional desde 1900, a *Instituição B* somente criou seu Curso Superior de Administração e Finanças em 1931, originando daí a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, reconhecida em 1934. Pouco tempo depois foi estabelecida a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo após a Escola de Serviço Social. Em janeiro de 1947 instalou-se a Faculdade de Direito. Com as quatro faculdades em funcionamento não foi difícil a transformação em Universidade, o que ocorreu em 1948. Hoje, ela oferece cinquenta e nove opções de cursos de graduação, vinte de mestrado e doze de doutorado. Está investindo em educação à distância, estabelecendo-se como a primeira Instituição de Ensino Superior a construir uma rede utilizando o satélite como principal meio de transmissão de videoconferências e teleconferências. A Universidade possui um trabalho de pesquisa reconhecido como um dos melhores do país e é ponto de referência em várias especialidades.

De acordo com as informações relatadas no item 2.3.2, a *Instituição B* obteve destaque pelo estudo de línguas, sobretudo as neolatinas. Estas, e mais a língua inglesa,

---

<sup>9</sup> Em estatística, *mediana* significa em um conjunto (ou distribuição de freqüência) disposto em ordem de grandeza, o valor acima e abaixo do qual há um mesmo número de casos; e *moda*, o valor de ocorrência mais freqüente nesse conjunto.

faziam parte da prova de seleção para o ingresso na Universidade. Essa posição modificou-se em 1996, quando foi determinado pela comissão de ingresso, que apenas duas línguas (inglês e espanhol) estariam presentes nas provas de vestibular. Desde então, percebemos haver um equilíbrio entre o número de candidatos optantes pelo inglês e pelo espanhol com predominância ora de um, ora de outro. Nas provas de início do ano prevalece o inglês. Em 1997/02, 1998/02 e 1999/02, predominou a escolha pela língua espanhola (tabela 10). Assim como na anterior, na *Instituição B* também há cursos que exigem a opção pelo inglês: Informática, Sistemas de Informação e Ciências Aeronáuticas.

TABELA 10 – Instituição B – Número de alunos inscritos e opção por idioma nas provas de língua estrangeira moderna de vestibulares, de 1996 a 2000

<b>Ano</b>	<b>Idioma</b>	<b>Inscritos</b>
1996/01	<b>ESP</b>	<b>5.600</b>
	ING	7.599
1996/02	<b>ESP</b>	<b>3.323</b>
	ING	3.688
1997/01	<b>ESP</b>	<b>5.441</b>
	ING	7.205
1997/02	<b>ESP</b>	<b>3.454</b>
	ING	3.449
1998/01	<b>ESP</b>	<b>6.227</b>
	ING	6.970
1998/02	<b>ESP</b>	<b>4.007</b>
	ING	3.095
1999/01	<b>ESP</b>	<b>6.626</b>
	ING	7.124
1999/02	<b>ESP</b>	<b>3.481</b>
	ING	3.110
2000/01	<b>ESP</b>	<b>4.857</b>
	ING	5.817
2000/02	<b>ESP</b>	<b>2.737</b>
	ING	2.938

Fonte: dados fornecidos pela Instituição B

### 5.3.1 Provas

#### 5.3.1.1 Programa

A *Instituição B*, de acordo com o *manual do candidato*, para selecionar os candidatos aos diferentes cursos de graduação verifica o conhecimento, capacidade e habilidade intelectual evidenciadas em resposta a instrumentos que constituem as provas

do concurso vestibular. O conteúdo é selecionado em conformidade com o programa de ensino médio, no Estado do Rio Grande do Sul. As provas visam a verificar as capacidades e habilidades intelectuais do candidato, nos níveis de conhecimento, compreensão, aplicação e análise.

O programa de espanhol está dividido em três partes: análise e interpretação; estudo do vocabulário e aspectos gramaticais. A base para a prova de língua estrangeira são textos de pequena e média dificuldade. O programa não se encontra tão especificado como na Instituição anterior e apresenta a seguinte descrição de conteúdo:

*5.3.1 Análise e interpretação*

*Identificação do tema central das diferentes idéias contidas nos textos; estabelecimento de relações entre as diferentes idéias dos textos; identificação de elementos que expressem lugar, tempo, modo, finalidade, causa, condição, conseqüência, comparação.*

*5.3.2 Estudo do vocabulário*

*Significado de palavras e expressões; semelhanças e diferenças de significado de palavras e expressões.*

*5.3.3 Aspectos gramaticais*

*Flexão do nome, do pronome, do artigo; flexão do verbo (modo, tempo, número, pessoa, voz); concordância nominal e verbal; nexos (preposição, conjunção); processo de relações através de idéias de causa, conseqüência, fim, tempo, condição, oposição, concessão, comparação.*

(Manual do candidato da *Instituição B* – 2000/02, p. 23-24)<sup>10</sup>.

A descrição do conteúdo a ser solicitado na prova é reduzida e generalizada. Tomamos conhecimento de que a prova está baseada em textos, mas não está especificado no manual o tipo e o gênero de texto que será apresentado. Igualmente não há referência às condições de produção e à autoria como elementos integrantes da compreensão textual. Os fatores de contextualização não são referidos, nem se a prova será apresentada na língua materna ou na língua estrangeira.

---

<sup>10</sup> Da mesma forma que o manual da Instituição anterior, essa publicação não se encontra referenciada a fim de manter o sigilo da *Instituição B*.

### 5.3.1.2 Constituição da prova

A prova de 1996/01 da *Instituição B* está composta por vinte e cinco questões e três textos que são identificados através de números e não referenciados bibliograficamente. O número de perguntas constantes na prova de espanhol é idêntico ao das outras disciplinas testadas no concurso vestibular. Observamos que na apresentação da prova de espanhol, os enunciados, ora, encontram-se redigidos em português e, ora, em espanhol dentro um mesmo bloco de questões, evidenciando a falta de unidade no tratamento lingüístico da prova. As questões de cunho gramatical receberam o enunciado em língua espanhola.

A estrutura das provas da *Instituição B* caracteriza-se por apresentar de dois a três textos, com questões relacionadas a eles. Nem sempre as perguntas de compreensão aparecem na seqüência do texto, havendo, freqüentemente, a presença de questões gramaticais antes ou intercaladas a elas. Nas provas estão incluídas questões de morfologia, sintaxe, semântica e, na prova de 2000/02, fonologia. As perguntas são compostas, em grande parte, por *itens de afirmação incompleta*. Os *itens de lacuna*, onze ao todo, não expõem a orientação para o preenchimento dos espaços vazios. Os *itens de resposta múltipla* aparecem em pequeno número e estão relacionados às perguntas de compreensão. Nessa Instituição também não há referência a variantes lingüísticas, no entanto, percebemos a existência de uma questão abordando os níveis de linguagem. Percebemos que os autores de língua espanhola não são citados.

No ano de 2000, em ambas as provas, o número de questões é reduzido de vinte e cinco para quinze, contendo dois textos cada uma. A partir desse ano os enunciados das questões são formulados somente em espanhol.

### 5.3.1.3 Textos

Tomando como referência a tipologia de Orlandi (1987) analisamos os textos e os classificamos de acordo com o tipo predominante. Delineia-se nesta Instituição a preferência pelo discurso polêmico. Uma estrutura que se equilibra entre o processo parafrástico e o polissêmico, possibilitando uma série de abordagens com questões estimulantes, ainda que controladas pelas características do texto. Com o intuito de tornar clara a visualização apresentamos a tabela 11 e a figura 8 com a identificação dos textos e o tipo discursivo

predominante. Os textos serão identificados por números de acordo com a seqüência exposta na prova.

TABELA 11 Instituição B – 1996 a 2000 – Identificação de textos e da tipologia discursiva

Ano	Texto	Tipologia dominante		
		A	L	P
1996/01	1			X
	2			X
	3			X
1996/02	1			X
	2			X
1997/01	1			X
	2			X
1997/02	1			X
	2			X
1998/01	1	X		
	2		X	
	3			X
1998/02	1			X
	2			X
1999/01	1			X
	2			X
	3			X
1999/02	1	X		
	2			X
	3			X
2000/01	1			X
	2			X
2000/02	1			X
	2			X
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>21</b>

Legenda: A – autoritário  
L – lúdico  
P – polêmico

Os dados revelam a ausência de equilíbrio na distribuição dos tipos de discurso apresentados nas provas. Os organizadores da prova privilegiaram o texto polêmico. Entretanto, o encontro com os outros tipos, o lúdico e o autoritário, contribuiria para uma visão de língua mais abrangente. Consideramos importante o contato com as várias formas de discurso a fim de não limitar a percepção do que é língua, e a compreensão de que ela não se restringe a um só tipo de discurso.

#### **5.3.1.4 Perguntas de compreensão**

A avaliação por meio de pergunta é um dos instrumentos usados na verificação de compreensão de língua estrangeira. Notamos a preponderância do discurso polêmico nas provas da *Instituição B* e destacamos no item anterior que o equilíbrio entre o processo parafrástico e o polissêmico, poderia resultar em perguntas instigantes. Entretanto, essa expectativa não se confirmou, as questões derivadas do textos foram em sua maioria questões de unidade.

Analisemos as perguntas do concurso vestibular de 1996/01. Ao primeiro texto dessa prova correspondem as questões de compreensão de números 26, 31 e 34. Vimos que não houve a preocupação em manter uma seqüência de perguntas que evidenciassem a compreensão do texto por parte dos candidatos. As questões de compreensão eram intercaladas com perguntas de semântica e de sintaxe. A questão de número 26 procura identificar parte específica do texto. Comprovamos, nesse caso, a concepção de texto/discurso como um conjunto de frases, já que para responder o candidato deve reconhecer o fragmento do texto, traduzi-lo e ver o mais adequado para a resposta. É uma pergunta de unidade, mas poderia ser equiparada à questão de equivalência lingüística. As perguntas de números 31 e 34 seguem a mesma linha de raciocínio, trabalhando basicamente com a identificação de partes do texto e tradução. As perguntas são pontuais e as respostas são encontradas em partes específicas do texto.

O tratamento dado ao segundo texto torna mais forte a convicção de que ele está sendo entendido como uma soma de parágrafos. As questões de números 36 e 39 reforçam

esta idéia, uma vez que solicitam a identificação de sentido relacionadas aos parágrafos, como por exemplo, a questão 39:

Questão 39 – Instituição B – 1996/01

- “39) A idéia central do primeiro parágrafo está contida na alternativa  
 A) O radicalismo da leitura humana é cada vez mais evidente no mundo moderno.  
 \*B) A palavra e a leitura são atividades estritamente humanas.  
 C) A evolução tecnológica choca-se com o radicalismo da leitura.  
 D) O novo conceito de página surge iluminado pelo radicalismo da leitura  
 E) A televisão influi no processo da leitura.”

Ao examinar as alternativas propostas, suspeitamos que para a resolução desta questão, o conhecimento de mundo do candidato daria pistas, independentemente da leitura do texto. Reportamo-nos a Doll (2000) o qual enfatiza que, muitas vezes, os testes que pretendem avaliar a compreensão de leitura, terminam avaliando outros fatores, tais como: conhecimentos gerais, memória, entre outros.

Na questão de número 40 é formulada uma pergunta essencial, na qual o candidato é levado a raciocinar sobre a totalidade do texto a fim de respondê-la. Já as questões de números 41 e 43 apresentam-se como perguntas de unidade, visam a identificar segmentos do texto como, por exemplo:

Questão 41– Instituição B – 1996/01

- “41) No texto, a leitura é comparada  
 A) à decodificação de uma cifra.  
 B) à análise de poderes especiais.  
 C) ao exame de um privilégio restrito  
 D) ao estudo de um título especial  
 \*E) à leitura de sílabas.”

O terceiro texto, assim como os anteriores, não possui identificação. Apresenta cinco questões de compreensão, de números 45, 47,48, 49 e 50, todas referindo-se a segmentos do texto. São questões de reconhecimento de idéias contidas no discurso, portanto *de unidade*.

Como fizemos anteriormente, apresentamos a tabela 12 com a identificação do texto e do tipo de questão associada a ele, do ano de 1996/01.

TABELA 12 Instituição B – 1996/01 – Texto e tipo de perguntas de compreensão

Ano	Texto	Questão		
		N.º	Essencial	Unidade
1996/01	1	26		X
		31		X
		34		X
	2	36		X
		39		X
		40	X	
		41		X
		43		X
		46		X
3	47		X	
	48		X	
	49		X	
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Nas provas de espanhol dos anos seguintes as perguntas *de unidade* continuaram com uma incidência maior do que as perguntas do tipo *essencial*. A mudança de padrão ocorre na prova de 2000/02, cujas perguntas de compreensão envolvem questões que exigem do candidato, no domínio cognitivo, além da compreensão, a análise, síntese e avaliação das leituras realizadas. As questões de números 58, 59 e 60 solicitam uma comparação entre os dois textos apresentados. O importante, porém é que as alternativas são consistentes e levam o candidato a pensar o discurso na sua totalidade para responder às perguntas feitas. Como exemplo, a questão de número 60:

Questão 60– Instituição B – 2000/02

- “60) Responder a la cuestión 60 de acuerdo con las ideas presentadas en los dos textos:
- A) los dos textos señalan la certeza de cambios tecnológicos en un futuro distante.
  - B) los dos son optimistas en relación al futuro.
  - C) los dos reprochan el avance del año 2000.
  - \*D) el texto 1 presenta una duda sobre el avance; el texto 2 afirma un cambio.
  - E) el texto 1 declara el cambio con el futuro, el texto 2 lo rechaza.

Para que se tenha uma maior visualização da diferença de tratamento adotado em relação ao tipo de perguntas, apresentamos, na tabela 13 os dados da prova de 2000/02.

TABELA 13 Instituição B – 2000/02 – Texto e tipo de perguntas de compreensão

Ano	Texto	Questão		
		N.º	Essencial	Unidade
2000/02	1	46	X	
		51		X
	2	58	X	
		59	X	
		60	X	
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

### 5.3.1.5 Gramática

A *Instituição B* propõe, na parte referente aos aspectos gramaticais, o estudo da flexão, da concordância, dos nexos, do processo de relações através de idéias de causa, conseqüência, fim, tempo, condição, oposição, concessão, comparação. O estudo do vocabulário abarca o significado de palavras e expressões; semelhanças e diferenças de significado de palavras e de expressões. Percebemos a ausência de formas descritas pela gramática como o numeral e o advérbio.

Na prova de 1996/01, as questões gramaticais estiveram intercaladas com questões de compreensão de texto. As de número 27 e 44 tratam de *sinonímia*. Insistimos na idéia de que o candidato pode reconhecer o significado da palavra na língua estrangeira e não relacioná-la ao sinônimo proposto em uma das alternativas, da mesma forma questionamos até que ponto esse tipo de questão que solicita apenas a identificação age como estimuladora da reflexão.

A questão de número 38 igualmente aborda *sinonímia*. Nessa pergunta está sendo explorado um conhecimento gramatical. É solicitado um sinônimo da locução conjuntiva *sin embargo*. Nesse tipo de pergunta torna-se desejável ter noção da gramática externa.

As questões de números 28 e 32 testam o conhecimento de *equivalência lingüística*. Pertencem ao item de *afirmação incompleta*. A parte introdutória é uma afirmação inacabada e não uma pergunta. A alternativa correta completa adequadamente a proposição.  
Exemplo:

Questão 28 – Instituição B – 1996/01

- “28) Os adeptos do camping, além de exterminar aranhas, adoram matar:  
A) lacraias.  
B) centopéias.  
\*C) escorpiões.  
D) lesmas.  
E) percevejos.”

Notamos, nesse enunciado, a falta de referência à palavra a ser traduzida. A comunicação com o candidato necessita ser precisa a fim de que o item não fique sujeito a várias interpretações ou imprecisão. Esse tipo de pergunta assemelha-se a um jogo de

“adivinhação” no qual o candidato deve deduzir da leitura do texto a palavra *alacrane* para depois traduzi-la. A mesma situação repete-se na pergunta de número 32 na qual o candidato deve descobrir a palavra *hamaca* para ser traduzida.

A questão de número 33 testa a identificação do pronome *la* a seu referente no texto. Trabalha, portanto, com a *coesão referencial*. O pronome *la* está ligado ao termo antecedente mais próximo que é *ficción*. O conhecimento da sintaxe da língua espanhola auxilia na identificação da alternativa correta.

A questão de número 35 também pede *equivalência lingüística*, semelhantemente às de números 28 e 32. A diferença é quanto à apresentação do enunciado que se constitui em um *item de lacuna*. Nesse tipo de pergunta uma ou várias partes da sentença são suprimidas e devem ser preenchidas por uma das alternativas. O problema dessa questão se parece com o das questões citadas acima, o candidato deve inferir da leitura do texto o conjunto de palavras a ser traduzido, pois não há referência à linha ou parte do texto onde podem ser observadas as palavras em espanhol.

A questão de número 29 aborda os níveis de linguagem formal e informal. Uma questão pragmática que busca testar a língua em seu funcionamento, mas cujo conteúdo não consta no programa a ser estudado.

A questão de número 37 aborda um tema recorrente em quase todas as provas (1996/01; 1996/02; 1997/01; 1998/01; 1998/02; 1999/01; 2000/01): a tradução correta da forma verbal equivalente ao tempo *pretérito perfecto* em espanhol.

Questão 37 – Instituição B – 1996/01

- “28) A tradução correta da forma verbal “ha tomado”(linha 07) é
- A) tem tomado.
  - B) está tomando.
  - C) tomava.
  - \*D) tomou.
  - E) vem tomando.

A questão de número 46 trabalha com uma figura de linguagem, a ironia. Essa questão pode enquadrar-se tanto como questão de compreensão quanto de semântica. Optamos pela segunda alternativa por considerar que a carga maior da questão recai sobre o campo semântico:

Questão 46 – Instituição B – 1996/01

- “28) La expresión en la que se verifica el tono irónico del texto está presente en la alternativa
- A) “manzanas en equivalência lingüística paraíso” (líneas 02 e 03)
- B) “formas sutiles”(línea 11)
- \*C) “lo más simpático”(línea 12)
- D) “gobiernos civilizados” (línea 19)
- E) “gama del poder” (líneas 36 e 37)”

Na tabela que segue, a de número 14, observamos a síntese das questões gramaticais apresentadas na prova 1996/01.

TABELA 14 Instituição B – 1996/01 – gramática e conteúdo gramatical das questões

Questão	Gramática				Conteúdo das questões
	Fon	Mor	Sin	Sem	
27				X	Sinonímia
28				X	Equivalência lingüística
29				X	Níveis de linguagem
30				X	Campo semântico
32				X	Equivalência lingüística
33			X		Coesão referencial
37		X			Pret. perfeito/ <i>indefinido</i>
38				X	Sinonímia
42				X	Equivalência lingüística
44				X	Sinonímia
Total 10	-	1	1	8	

Legenda: Fon – fonologia  
Mor – morfologia  
Sin – sintaxe  
Sem – semântica

### 5.3.1.6 Análise semestral das provas de espanhol

Com a finalidade de realizar uma exposição do conteúdo das provas da *Instituição B*, dos anos de 1996/01 a 2000/02, apresentamos uma tabela resumo das provas semestrais de espanhol dos vestibulares. Assim, como feito na Instituição A, apresentamos após cada tabela uma figura, demonstrando os percentuais dos itens que compõem o conhecimento lingüístico

testado na prova. As questões que oferecem situações ainda não analisadas anteriormente são discutidas após a figura. A tabela 15 e a figura 9 referem-se ao primeiro semestre de 1996.

TABELA 15- Instituição B – 1996/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge	
	1			X									
26					X						X		Unidade
27										X	X		Sinonímia
28										X	X		Equivalência lingüística
29										X	X		Níveis de fala
30										X	X		Campo semântico
31					X						X		Unidade
32										X	X		Equivalência lingüística
33									X		X		Coesão referencial
34					X						X		Unidade
35										X	X		Equivalência lingüística
	2			X									
36					X						X		Unidade
37								X				X	<i>Pret. perfecto/indefinido</i>
38										X	X		Campo semântico
39					X						X		Unidade
40						X					X		Essencial
41					X						X		Unidade
42										X	X		Campo semântico
43					X						X		Unidade
44										X	X		Sinonímia
	3			X									
45					X						X		Unidade
46										X	X		Figura de linguagem
47					X						X		Unidade
48					X						X		Unidade
49					X						X		Unidade
50					X						X		Unidade
<b>Total 25</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

A prova de 1996/01 chama a atenção pelo número de perguntas de unidade (12), e pelo número de questões em que é empregada a gramática interna (24). Observamos que o fato de recorrer à gramática interna para a resolução das perguntas não significa qualidade em termos de questões. Uma pergunta bem elaborada, seja de compreensão de texto, seja de conteúdo gramatical não se limita a reproduzir situações estereotipadas ou isoladas, ao contrário, procura apresentar situações novas, que levem o candidato a organizar diferentes tipos de conhecimento para chegar à escolha de uma das alternativas. Na prova de 1996/01 há uma preponderância das perguntas de unidade e as questões de semântica estão organizadas de maneira a não suscitar um raciocínio que envolva categorias cognitivas como aplicação, análise, síntese e avaliação. Ao propor uma prova sustentada pela presença de textos, o discurso contido neles deve *significar*. As relações estabelecidas entre os diversos efeitos de sentido produzidos pelo discurso devem ser exploradas. Verificamos que ao construir questões de semântica os examinadores agiram como se esse conhecimento existisse isolado das condições de produção do discurso.

Na tabela 16 e figura 10 expomos a composição da prova de 1996/02.

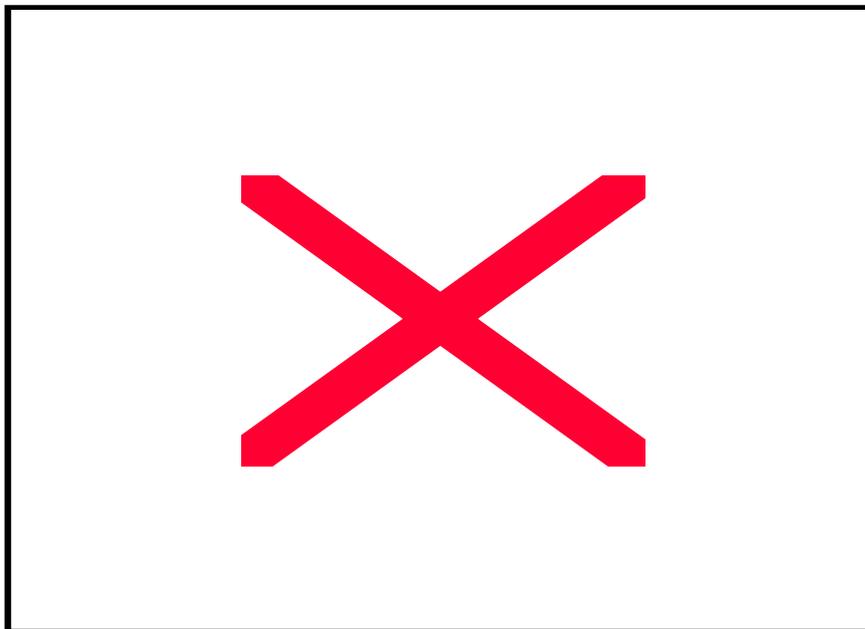
TABELA 16- Instituição B – 1996/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26										X	X			Sinonímia
27										X	X			Campo semântico
28					X						X			Unidade
29										X	X			Campo semântico
30					X						X			Unidade
31										X	X			Campo semântico
32									X		X			Coesão referencial
33										X		X		Campo semântico
34									X		X			Coesão referencial
35										X	X			Sinonímia
36										X	X			Sinonímia
37					X						X			Unidade
38								X					X	<i>Pret. indefinido</i>
39								X					X	<i>Pret. perfecto</i>
	2			X										
40						X					X			Essencial
41										X	X			Sinonímia
42					X						X			Unidade
43					X						X			Unidade
44					X						X			Unidade
45					X						X			Unidade
46						X					X			Essencial
47										X	X			Campo semântico
48									X		X			Coesão referencial
49										X	X			Campo semântico
50									X				X	Concordância
<b>Total 25</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>4</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico *Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial *Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe

Sem – semântica  
Gi – gramática interna  
Ge – gramática externa

FIGURA 10 Instituição B – 1996/02 – percentual dos segmentos na prova



A prova de 1996/02 não apresenta inovações. O número de questões que requerem a gramática interna é mais elevado do que a que requer gramática externa. As perguntas, em sua maioria, pertencem ao item de *afirmação incompleta* com exceção das questões de números 36 e 50 que se constituem em *itens de lacuna*. Ocorre na pergunta 36 que testa a *sinonímia*, a situação em que o candidato deve deduzir do texto a palavra sinônima:

Questão 36 – Instituição B – 1996/02

- “36) El último párrafo afirma que, aun presentando rasgos muy \_\_\_\_\_ la palabra “cotilleo” alude un elemento que permitió al hombre la constitución de grupos sociales complejos.
- A) desmedrados
  - B) desmañados
  - C) descollantes
  - D) desiderables
  - \*E) despreciativos”

Percebemos que não há orientação quanto ao procedimento para completar a lacuna. Supomos que ela deva ser preenchida por uma palavra sinônima. As palavras selecionadas para compor as alternativas são de uso pouco frequente em espanhol o que dificulta a escolha por parte do candidato. Outro aspecto notado é que todas possuem o

mesmo sufixo “des” que denota negação ou inversão do significado, se esse aspecto estiver sendo considerado. Não queremos discutir o conteúdo do texto, mas não podemos deixar passar despercebida a afirmação contida no enunciado da questão, dizendo que *cotilleo* (intriga, mexerico) contribui para a formação de sociedade complexa. Essa idéia, parece-nos, é, no mínimo, controversa e, provavelmente, causaria dúvida ao leitor mais atento sobre a validade da asserção, àquele que considera o discurso na sua totalidade e o vê como manifestação de uma postura ideológica.

Já a questão de número 38 que testa o conhecimento verbal (*pretérito indefinido*) expõe nas alternativas verbos irregulares: *tener, saber, salir e hacer*” de forma aleatória e sem relação com o texto. Testa o conhecimento da gramática externa sem relacionar a forma ao uso.

Questão 38 – Instituição B – 1996/02

- “38) La alternativa que presenta un verbo correspondente en persona, tiempo y modo a “pudo” (línea 11) es
- A) tuve
  - B) sabía
  - C) tengo
  - \*D) salió
  - E) hago

A tabela 17 e a figura 11 mostram a formação da prova de 1997/01:

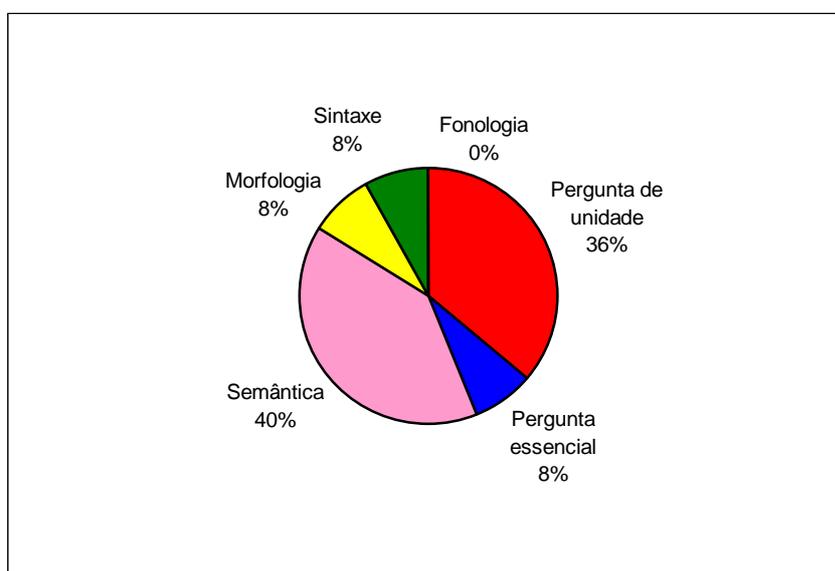
TABELA 17- Instituição B – 1997/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26						X					X			Essencial
27					X						X			Unidade
28					X						X			Unidade
29										X	X			Sinonímia
30										X	X			Equivalência lingüística
31									X		X			Coesão referencial
32										X	X			Campo semântico
33					X						X			Unidade
34					X						X			Unidade
35									X		X			Coesão referencial
36								X					X	Pret. perfeito/indefinido
	2			X										
37						X					X			Essencial
38					X						X			Unidade
39										X	X			Equivalência lingüística
40					X						X			Unidade
41										X	X			Equivalência lingüística
42					X						X			Unidade
43										X	X			Equivalência lingüística
44					X						X			Unidade

45					X						X		Unidade
46										X	X		Equivalência lingüística
47										X	X		Sinonímia
48							X					X	Presente do subj. irregular
49										X	X		Campo semântico
50										X	X		Campo semântico
<b>Total 25</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>2</b>	

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

FIGURA 11 Instituição B – 1997/01 – percentual dos segmentos na prova



A prova de 1997/01 também possui um número considerável de perguntas de unidade. Ela segue estrutura semelhante às provas anteriores nas quais o candidato, nas questões de equivalência lingüística ou sinonímia, deve inferir o vocábulo que está sendo testado (perguntas de números 30, 41, 43). As questões de morfologia trabalham com verbos irregulares (questões de números 36, 48). Observamos a deficiência na elaboração do enunciado da questão 35:

Questão 35 – Instituição B – 1997/01

- “35) El pronombre “él” (l. 52) retoma  
 A) desarrollo (l. 41)  
 B) cambio (l. 45)  
 C) esfuerzo (l. 47)  
 D) miedo (l. 50)  
 \*E) futuro (l. 50)

Notamos que o enunciado está incompleto pois na afirmativa não fica claro o que deve ser retomado: a palavra? O significado? O seu referente? Na verdade, o pronome *él* ocupa uma função referencial ligada ao vocábulo *futuro*.

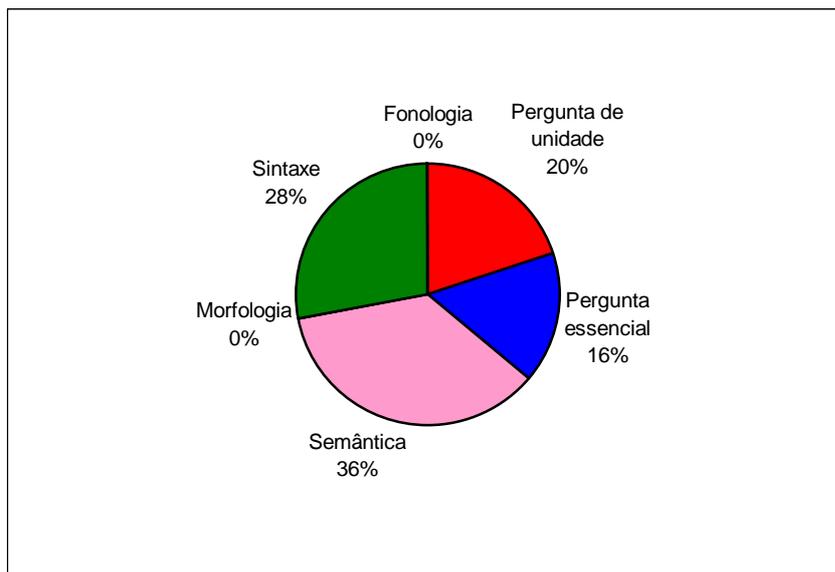
Em 1997/02 (tabela 18 e figura 12) a prova apresenta a seguinte constituição:

TABELA 18- Instituição B – 1997/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26						X						X		Essencial
27					X							X		Unidade
28									X			X		Coesão referencial
29										X		X		Campo semântico
30										X		X		Campo semântico
31									X			X		Coesão referencial
32									X			X		Coesão referencial
33					X							X		Unidade
34										X		X		Sinonímia
35					X							X		Unidade
36					X							X		Unidade
37										X		X		Sinonímia/antonímia
38										X		X		Campo semântico
39										X		X		Sinonímia
40						X						X		Essencial
	2			X										
41										X		X		Campo semântico
42					X							X		Unidade
43										X		X		Campo semântico
44										X		X		Campo semântico
45									X			X		Coesão referencial
46									X			X		Coesão referencial
47										X		X		Campo semântico
48										X		X		Campo semântico
49						X						X		Essencial
50						X						X		Essencial
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

FIGURA 12 Instituição B – 1997/02 – percentual dos segmentos na prova



Em 1997/02 há uma ampliação da *gramática externa* e um aumento nas questões do tipo *essencial*. A prova persiste com sua estrutura característica: dois textos polêmicos, estes referenciados, mas não apresentando título; muitas questões redigidas em espanhol (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48) outras em português (26, 40, 42, 43, 49, 50); questões gramaticais ou de semântica antes das perguntas de compreensão ou intercaladas com elas; o candidato tendo que inferir a palavra a ser traduzida; ausência de questões abordando a morfologia; sem alusão a variantes lingüísticas e sem textos de cunho literário.

A questão de número 30 procura estabelecer a relação entre a palavra *mientras* e a noção estabelecida por ela. O mesmo tipo de questão foi exposto na prova de 1996/01 na pergunta de número 30. Naquela ocasião, o vocábulo *mientras* encontrava-se ligado à noção *tempo* em contraste com as noções de *possibilidade*, *negação*, *condição* e *dúvida*. Nessa prova de 1997/02, a noção expressa pelo vocábulo *mientras* está relacionada à *concomitancia* denotando uma ação que ocorre simultaneamente a outra.

A questão de número 38 apresenta um equívoco conceptual:

Questão 38 – Instituição B – 1997/02

“38) La alternativa que contiene un verbo con noción de posibilidad es  
A) persiguen (l. 02)

- B) obstaculizan (l. 05)
- C) crecen (l. 15)
- \*D) sean (l. 22)
- E) consideran (l. 26)

O verbo não indica possibilidade. A possibilidade é inferida pelo contexto e pelo modo verbal empregado (subjuntivo). Dessa forma, a relação que se estabelece não é diretamente com o verbo, mas sim com o modo e o tempo verbal e isto se aplica a qualquer verbo nesse modo e não apenas ao verbo ser.

Em nossa análise são consideradas como pertencentes à gramática interna as questões relativas ao campo semântico. Entretanto, na pergunta de número 44, assim como nas de números 47 e 48 isso não acontece, porque as questões possuem um caráter de conhecimento gramatical sistematizado evidente. Na questão 44, considerando os efeitos de sentido produzidos pela leitura, não podemos descartar a alternativa “b” como provável.

*mientras* é uma conjunção que indica tempo e dentro da indicação temporal, estabelece simultaneidade.

### 5.3.1.7 Cinco anos de provas

A composição das provas de espanhol dos vestibulares da *Instituição B*, nos cinco anos, de 1996/01 a 2000/02, conduz aos seguintes números:

Perguntas de unidade	58
Perguntas essenciais	25
Fonologia	2
Morfologia	28
Sintaxe	25
Semântica	92
<b>Total</b>	<b>230</b>

Podemos observar melhor a divisão sugerida pelos números acima na figura 19.

As dez provas analisadas mostram variações quanto à sua apresentação e conteúdo. Da mesma maneira que na Instituição anteriormente vista, percebemos a falta de autores de língua espanhola. Os textos, em sua maioria, são tratados de maneira fragmentada, como por exemplo, nas questões de números 36, 39 e 50 do ano de 1996/01; 28, 30, 36 e 42 do ano de 1996/02; 27 e 38 do ano de 1997/02, ou, então, como um grande parágrafo como ocorre na questão de número 29 da prova de 1997/02.

Não obstante o número de textos (24), as manifestações discursivas concentram-se no discurso predominantemente polêmico, com 88% das ocorrências. Os outros tipos de discurso aparecem em proporção reduzida: o lúdico, 4%, e o autoritário, 8%. No que diz respeito às perguntas de compreensão, estas figuram de modo desigual, mostrando uma percentagem mais alta de perguntas de unidade. Esse número de perguntas de unidade, 25% em relação a 11% do tipo essencial, corrobora a idéia de que o texto está sendo tratado de forma fragmentada. A exceção fica por conta da prova de 2000/02, na qual as perguntas de compreensão de leitura contemplam o texto na sua totalidade.

No aspecto gramatical da prova observamos a presença de questões ajustadas à linha estruturalista em que a língua é organizada em níveis hierárquicos, desvinculada do contexto. Ainda que a nomenclatura gramatical não seja solicitada, o conhecimento da gramática externa torna-se necessário para que se encontre a resposta adequada, especialmente nas questões relativas à sintaxe e à morfologia. A semântica dominou nesse período de cinco anos, compondo 40% das questões propostas. A distinção quanto à Instituição anterior é que, nesse caso, as questões, em grande parte, encontram-se descontextualizadas.

Os tipos de questões gramaticais, para sua resolução, envolvem o uso da gramática interna com o percentual de 83% de ocorrências em relação a 17% da gramática externa. As perguntas que abordam o conhecimento da língua superam as que exigem o conhecimento sobre a língua.

Notamos que a concepção de língua, subjacente às questões das provas de espanhol do vestibular, não corresponde àquela que estamos tratando aqui: a língua como discurso, um modo de interação social, considerando as condições de produção, o tempo e o espaço. Parece-nos que a língua está sendo vista apenas como um mecanismo de comunicação e transmissão de conteúdo. No que diz respeito às condições de produção dos textos da prova: autoria, local e época, estas são desconsideradas, impedindo a abordagem do texto/discurso em diferentes níveis e a partir de diferentes perspectivas.

#### 5.4 Instituição C

A *Instituição C* é a mais recente das três que compõem a nossa pesquisa. Iniciou com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1958, à qual se incorporaram outros cursos. A condição de Universidade foi alcançada em 1969.

Hoje a *Instituição C* possui trinta e sete cursos de graduação, trinta e cinco de especialização, doze opções de mestrado e seis cursos de doutorado. Diferentemente das outras Instituições não existe a obrigatoriedade de, no vestibular, prestar prova de inglês para determinados cursos. Entretanto, o aluno que, por ocasião da matrícula, não optar por um dos quatro idiomas oferecidos, é, automaticamente, considerado como optante pela língua inglesa.

Conforme vimos anteriormente, a prova de espanhol teve seu início na década de 90. Há uma predominância pela escolha da língua espanhola nos vestibulares dessa Instituição, conforme demonstrado na tabela 25.

TABELA 25 – Instituição C – Número de alunos inscritos e opção por idioma nas provas de vestibular de língua estrangeira moderna, de 1996 a 2000.

Ano	Idioma	Inscritos
1996/01	<b>ESP</b>	<b>4.145</b>
	ING	3.057
	FRA	28
1996/02	ALE	129
	<b>ESP</b>	<b>4.062</b>
	ING	2.113
1997/01	FRA	27
	ALE	84
	<b>ESP</b>	<b>4.733</b>
1997/02	ING	2.909
	FRA	20
	ALE	132
1998/01	<b>ESP</b>	<b>4.653</b>
	ING	2.140
	FRA	17
1998/02	ALE	92
	<b>ESP</b>	<b>5.533</b>
	ING	3.175
1999/01	FRA	24
	ALE	130
	<b>ESP</b>	<b>5.868</b>
1999/02	ING	2.506
	FRA	24
	ALE	90
2000/01	<b>ESP</b>	<b>6.389</b>
	ING	3.476
	FRA	23
2000/02	ALE	137
	<b>ESP</b>	<b>5.127</b>
	ING	2.324
2000/01	FRA	20
	ALE	69
	<b>ESP</b>	<b>4.896</b>
2000/02	ING	3.298
	FRA	21
	ALE	105
2000/02	<b>ESP</b>	<b>4.551</b>
	ING	2.377
	FRA	13
	ALE	60

Fonte: dados fornecidos pela Instituição C

## 5.4.1 Provas

### 5.4.1.1 Programa

A prova do processo de seleção da *Instituição C*, de acordo com o manual do candidato “abrange os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do ensino médio, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores”. No que diz respeito ao programa, este apresenta-se da seguinte forma:

*“As questões de Língua Estrangeira têm por base textos. Sob a forma de testes, verifica-se a compreensão das idéias, o conhecimento do vocabulário e o domínio das estruturas gramaticais básicas, em nível de ensino médio.”*  
(Manual do candidato – Instituição C – 2000/02, p.51)<sup>1</sup>

O programa, de forma sintética, como notamos, não explicita o conteúdo de língua estrangeira. Para o candidato torna-se delicada a escolha de itens que deverá ser priorizada no estudo para a realização da prova.

#### **5.4.1.2 Constituição da prova**

As provas de 1996/01 a 2000/02 da *Instituição C* são formadas por dez questões, tendo como suporte textos. Estes, aparecem devidamente identificados com referências bibliográficas completas, inclusive de material retirado da Internet. Nessa Instituição a prova de língua portuguesa apresenta-se conjugada com a de literatura brasileira, perfazendo um total de vinte e cinco questões. Isso significa que o número de perguntas destinadas à língua estrangeira é inferior ao da língua e literatura, diferentemente das outras duas instituições que possuem números equivalentes.

Quanto à estrutura, a prova contém, em média, dois textos. A partir deles são elaboradas perguntas que nem sempre se relacionam à compreensão da leitura, senão à parte gramatical. Os enunciados seguem uma unidade lingüística, todos em espanhol. Observamos que o suporte das questões está grafado em negrito. Assim, os termos que devem ser destacados aparecem entre aspas ou em modo normal. É um destaque invertido.

O tipo de apresentação de questão é variado com *itens de afirmação incompleta, de lacuna, resposta múltipla, interpretação e item negativo*. Na redação das perguntas há o cuidado de colocar as orientações de forma clara e objetiva.

---

<sup>1</sup> Essa publicação não se encontra referenciada a fim de manter o sigilo da *Instituição C*.

### 5.4.1.3 Texto

Ainda que no programa não seja feita referência aos tipos de texto, os organizadores da prova consideram a questão da autoria como fator importante na constituição do texto. A presença de referências bibliográficas, além de favorecer a identificação das condições de produção, possibilita ao candidato, após a realização da prova, a busca do texto em sua forma original. De acordo com a tipologia de Orlandi (1987), os tipos de discursos presentes nas provas classificam-se como *lúdicos* e *polêmicos*. A tabela 26 e a figura 19 demonstram essa situação:

TABELA 26 Instituição C – 1996/01 a 2000/02 –  
Identificação de textos e da tipologia discursiva

Ano	Texto	Tipologia dominante		
		A	L	P
1996/01	1		X	
	2		X	
1996/02	1		X	
	2			X
1997/01	1		X	
	2		X	
1997/02	1		X	
	2			X
1998/01	1			X
1998/02	1		X	
	2			X
1999/01	1		X	
	2		X	
	3		X	
1999/02	1			X
	2		X	
	3			X
2000/01	1		X	
	2			X
2000/02	1			X
	2			X
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>9</b>

Legenda: A – autoritário  
L – lúdico  
P – polêmico

Os dados revelam a predominância do discurso *lúdico* e a presença significativa do discurso *polêmico*, não havendo referências ao tipo *autoritário*. O discurso *lúdico* é o que mais se ajusta a uma abordagem polissêmica, na qual os vários significados podem aflorar. Não obstante, a possibilidade de exploração dos efeitos de sentido nas questões de compreensão de leitura, esse aspecto não foi explorado favorecendo as questões gramaticais. Aqui o texto, muitas vezes, serviu de pretexto para o uso gramatical.

#### **5.4.1.4 Perguntas de compreensão**

O número de questões da prova é pequeno se comparado ao das outras Instituições. O primeiro texto da prova de 1996/01 apresenta cinco perguntas relacionadas a ele, mas nenhuma de compreensão de texto. Ele serve como pano de fundo às questões gramaticais, quatro de equivalência lingüística e uma questão de preenchimento de lacuna na qual são averiguados itens gramaticais tais como artigo, verbo e advérbio. Em relação à pergunta de número 26, esta repete um erro ortográfico observado no texto *la hecha* (sic) *de menos*, essa expressão escrita com a letra *h* inicial

não existe. O correto é *echar de menos*. Esse tipo de equívoco aponta para a necessidade das provas serem muito bem revisadas, uma vez que o surgimento de erros ortográficos pode conduzir à anulação da pergunta, prejudicando, assim, a imagem da Instituição.

O segundo texto segue a mesma estrutura com ênfase na sinonímia. A questão de número 32 propõe uma pergunta de unidade. A última questão, *de lacunas*, apresenta um fragmento de poesia para que seja preenchida com verbos, pronomes e artigo. O problema que desponta refere-se aos verbos no tempo *pretérito perfecto* ( *he puesto*; *he vuelto*; *ha muerto*) os quais foram desmembrados para a confecção da pergunta:

Questão 35 – Instituição C – 1996/01

“35. Marque la alternativa correcta que completa adecuadamente el poema (fragmento):  
‘Jueves será, porque hoy, jueves, que proso estos versos, los húmeros me .....puesto a la mala y jamás como hoy me ..... vuelto, con todo mi camino, a verme solo.  
César Vallejo ..... muerto ..... pegaban todos sin que él les haga nada; le daban duro  
Con..... palo y duro.

(VALLEJO, Cesar. *Obra poética completa*. Lima: Mosca Azul, 1974. P. 257)

- \* a) he / he / ha / le / un
- b) e / e / ha / le / un
- c) he / e / ha / le / uno
- d) he / he / ha / la / un
- e) he / he / la / le / uno”

Nesse caso há um contexto pelo qual temos contato com um autor representante da literatura latino-americana.

A prova de 1996/02 expõe uma estrutura semelhante, é composta por dois textos com uma pergunta de unidade para cada texto. A de número 26 formula uma questão cuja resposta contém os mesmos termos empregados no texto. Classificamo-la como questão de unidade, entretanto se fosse melhor explorada, sem a repetição de vocábulos encontrados no discurso, poderia constituir-se em uma questão essencial. A questão de número 36 apresenta cinco idéias para que seja assinalada a principal. Novamente a repetição textual das palavras impede um raciocínio maior por parte do candidato. Inclusive podemos questionar a idéia exposta como a principal do texto, por exclusão chegamos a ela, mas pensamos que a idéia central decorrente do discurso exposto é bem mais abrangente do que a alternativa apresentada como correta.

No ano seguinte, 1997/01, três perguntas de unidade e em 1997/02 nenhuma pergunta de compreensão de leitura. Em 1998/02 surge a única pergunta do tipo essencial. E nos anos posteriores continua a tendência de realizar somente perguntas de unidade ou de não fazer perguntas de compreensão de leitura.

Na tabela 27, podemos verificar o reduzido número de questões de compreensão, opondo-se ao conteúdo do programa que previa compreensão das idéias do texto:

TABELA 27 – Instituição C – 1996/01 a 2000/02.  
Textos e tipos de perguntas

Ano	Texto	Questão		
		N.º	Essencial	Unidade
1996/01	1	-	-	-
	2	32	-	X
1996/02	1	28	-	X
	2	33	-	X
1997/01	1	30	-	X
	2	34	-	X
		35	-	X
1997/02	1	-	-	-
	2	-	-	-
1998/01	1	26	-	X
		28	-	X
		30	-	X
1998/02	1	29	X	
	2	35		X
1999/01	1	26	-	X
	2	32		X
	3	-	-	-
1999/02	1	29	-	X
	2	34	-	X
2000/01	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	34	-	X
2000/02	1	27	-	X
		31	-	X
	2	-	-	-
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>17</b>

#### 5.4.1.5 Gramática

A *Instituição C*, sucinta no que se refere ao conteúdo, indica que será cobrado “o domínio das estruturas gramaticais básicas”. Na prova de 1996/01 há uma pergunta de compreensão e as demais envolvem aspectos gramaticais. Nessa prova as questões de equivalência lingüística predominam, tendo como referência o texto. As perguntas de números 28 e 29 apresentam o enunciado do tipo *item negativo*, porém não destacam a palavra que indica a exceção:

Questão 29 – Instituição C – 1996/01

“29) Señale la alternativa cuya traducción está incorrecta:

- a) madre – mãe (línea 1)
- \*b) lucida – lúcida (línea 12)
- c) verano – verão (línea 9)
- d) hogar – lar (línea 7)
- e) trabajo – trabalho (línea 8)”

Na tabela abaixo (28), observamos a síntese das questões gramaticais apresentadas na prova 1996/01.

TABELA 28 Instituição C – 1996/01 – gramática e conteúdo gramatical das questões

Questão	Gramática				Conteúdo das questões
	Fon	Mor	Sin	Sem	
26				X	Equivalência lingüística
27				X	Campo semântico
28				X	Campo semântico
29				X	Equivalência lingüística
30			X		Omissão de elementos
31				X	Equivalência lingüística
33				X	Equivalência lingüística
34				X	Sinonímia
35			X		Omissão de elementos
Total 9	-	-	2	7	

Legenda: Fon – fonologia  
Mor – morfologia  
Sin – sintaxe  
Sem – semântica

#### 5.4.1.6 Análise semestral das provas de espanhol

Conforme feito nas Instituições anteriores, demonstramos por meio de tabelas e figuras a síntese das provas da *Instituição C*. Da mesma forma, as questões que se destacam, seja em razão da forma de apresentação, seja em decorrência do conteúdo solicitado, são analisadas mais detidamente depois da exposição da figura.

A tabela 29 e a figura 21 mostram-nos como a prova está constituída.

TABELA 29- Instituição C – 1996/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge	
	1		X										
26										X	X		Equivalência linguística
27										X	X		Campo semântico
28										X	X		Campo semântico
29										X	X		Equivalência linguística
30									X			X	Omissão de elementos
	2		X										
31										X	X		Equivalência linguística
32					X						X		Unidade
33										X	X		Equivalência linguística
34										X	X		Sinonímia
35									X			X	Omissão de elementos
<b>Total 10</b>	2	-	2	-	<b>1</b>	-	-	-	<b>2</b>	<b>7</b>	8	2	

Legenda: *Discurso* A – autoritário  
L – lúdico  
P – polêmico

*Compreensão:* Unid - unidade  
Essen - essencial

*Gramática:* Fon – fonologia  
Mor – morfologia  
Sin – sintaxe  
Sem – semântica  
Gi – gramática interna  
Ge – gramática externa

Há duas questões nessa prova que apresentam estrutura muito idênticas: as questões de números 30 e 35. Nelas é solicitado ao vestibulando o preenchimento de lacunas com categorias gramaticais, como, por exemplo, a questão de número 30:

Questão 30 – Instituição C – 1996/01

- “30) Señale la alternativa que completa adecuadamente los espacios en la siguiente frase:  
 “..... importante .....vida .....nunca claudicar. La vida es.....viaje  
 ..... largo de corta duración.”
- a) lo / en la / e / un / mucho
  - b) el / la / es / una (sic) / muy
  - \*c) lo / en la / es / un / muy
  - d) el / en la / e / una (sic) / muy
  - e) lo / la / es / un / mucho”

Questionamos a validade desse tipo de pergunta para uma prova de conhecimento lingüístico baseada em textos, nos quais, de acordo com o manual do candidato, busca-se verificar a compreensão de idéias. O fato observado na questão de número 26 (5.4.1.4) no que diz respeito ao erro ortográfico cometido, repete-se na questão acima. Nas alternativas “b” e “d” a palavra *una* está grafada de forma incorreta. Erros desse tipo desqualificam as questões e podem causar problemas para a comissão organizadora do vestibular, que terá que rever o resultado da prova. Insistimos na necessidade de uma revisão detalhada da prova a fim de evitar equívocos desse tipo.

Com um menor número de questões, as proporções dos segmentos tornam-se maiores e a atenção dada à elaboração das perguntas deve ser redobrada. Como fica evidente pela demonstração da figura 21, a semântica teve um grau de abrangência bastante significativo. A gramática interna predominou com 80% das questões, abordando itens de *sinonímia* e *equivalência lingüística*. As referências ao texto limitam-se a localizar o número da linha em que a palavra está escrita:

Questão 33 – Instituição C – 1996/01

- “33) Desnuda (línea 3) es sinónimo de:
- \*a) nua
  - b) coberta
  - c) grande
  - d) pequena
  - e) estreita”

Na prova de 1996/02 (tabela 30 e figura 22) verificamos que a estrutura da prova está igualmente voltada à semântica. Em relação ao conhecimento testado, percebemos que a inclusão da sinonímia, equivalência lingüística, perguntas abordando o campo semântico tem sua eficácia reduzida por não estarem exploradas discursivamente.

A avaliação da leitura permanece no nível da frase. Os efeitos de sentido que poderiam ser extraídos do discurso não são aproveitados.

Na tabela 30 e figura 22, a síntese da prova de 1996, segundo semestre.

TABELA 30- Instituição C – 1996/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1		X											
26										X	X			Sinonímia
27										X			X	Equivalência linguística
28					X									Unidade
29										X	X			Sinonímia
30									X				X	Omissão de elementos
	2			X										
31										X	X			Campo semântico
32										X	X			Equivalência linguística
33					X						X			Unidade
34					X						X			Unidade
35									X				X	Omissão de elementos
<b>Total 10</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário  
L – lúdico  
P – polêmico

*Compreensão:* Unid - unidade  
Essen - essencial

*Gramática:* Fon – fonologia  
Mor – morfologia  
Sin – sintaxe  
Sem – semântica  
Gi – gramática interna  
Ge – gramática externa

A prova de 1996/02 apresenta elementos comuns à anterior, contendo mais perguntas de compreensão, três *de unidade*, nas quais as referências ao texto são dirigidas e pontuais. As perguntas de semântica dizem respeito à tradução e reconhecimento de palavras que tenham o mesmo significado ou significado semelhante em espanhol.

A questão de número 31 trabalha com campo semântico, relacionando o significado da palavra à compreensão do texto.

Questão 31 – Instituição C – 1996/02

“31) En la línea doce (12), gorilas significa, en el texto:

- a) Las ruedas del coche.
- b) Los dos hijos pequeños del ex presidente Walesa.
- c) Dos policias civiles.
- \*d) Dos hombres en misión de proteger Walesa.
- e) Dos funcionarios de los astilleros.”

A pergunta torna-se interessante porque aborda o aspecto conotativo da palavra e conduz o candidato a uma leitura atenta para responder. Os elaboradores da prova poderiam simplesmente ter colocado sinônimos para identificação como, por exemplo, *guardaespaldas*.

Em relação aos textos, chama a atenção o fato de o primeiro *¿Qué es filosofía?* ser um fragmento da obra do autor norueguês Jostein Gaarder, traduzida para o espanhol. Da mesma maneira, o último fragmento apresentado, correspondente à questão de número 35, também expõe um autor que não escreve em espanhol. O texto traduzido é de autoria do poeta francês Jean Arthur Rimbaud (1854-1891). Pensamos que é possível aliar a realização das provas à divulgação de nomes de escritores que têm contribuído para a literatura mundial e para a divulgação e valorização da língua e da cultura espanhola.

Em 1997/01, em relação ao conhecimento lingüístico, verificamos o seguinte ( tabela 31, figura 23):

TABELA 31- Instituição C – 1997/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1		X											
26										X	X			Equivalência linguística
27										X	X			Antonímia
28										X	X			Equivalência linguística
29										X	X			Sinonímia
30					X						X			Unidade
31									X				X	Omissão de elementos
	2		X											
32										X	X			Equivalência linguística
33										X	X			Sinonímia
34					X						X			Unidade
35					X						X			Unidade
<b>Total 10</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>1</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Nesta prova segue dominando as perguntas referentes à semântica. Não encontramos perguntas de compreensão que desafiem o candidato e provoquem uma leitura buscando significados variados. Há uma questão, a de número 27, que aborda a antonímia. Na verdade, a questão busca testar a diferença lexical existente entre o português e o espanhol – heterossemântica - através da palavra *largas* que se escreve da mesma maneira, mas com significado diferente nas duas línguas:

Questão 27 – Instituição C – 1997/01

“27) El antónimo de “*largas pestañas*” (línea 4) es en portugués:

- a) Pestañas largas
- b) Pestañas grandes
- c) Pestañas longas
- \*d) Pestañas curtas
- e) Pestañas claras”

Em 1997/02 ( tabela 32, figura 24), a prova é assim constituída:

TABELA 32- Instituição C – 1997/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1		X											
26										X	X		Equivalência lingüística	
27										X	X		Equivalência lingüística	
28										X	X		Sinonímia	
29										X	X		Antonímia	
30										X	X		Equivalência lingüística	
31									X			X	Omissão de elementos	
	2		X											
32										X	X		Sinonímia	
33										X	X		Sinonímia	
34										X	X		Antonímia	
35										X	X		Campo semântico	
<b>Total 10</b>	2	-	2	-	-	-	-	-	1	9	9	1		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Quase a totalidade da prova lida com aspectos semânticos, com a preocupação de traduzir palavras e expressões ou encontrar seus sinônimos ou antônimos em espanhol. A questão de número 35 trata de maneira coerente uma divergência lexical. Para tanto relaciona a expressão ao significado contido no texto:

Questão 35 – Instituição C – 1997/02

“35) La expresión “*ser mayor*” (línea 5) está en relación con:

- a) El perdón
- b) La altura
- c) La libertad
- d) La bondad
- \*e) La edad”

O correto nessa questão, de acordo com os técnicos de elaboração de testes objetivos, é que as alternativas apresentam-se muito plausíveis e, nesse caso, permite separar o aluno que conhece a língua do que a desconhece. Quanto aos discursos lúdicos apresentados, com uma grande riqueza de conteúdo, não foram aproveitados para questões de compreensão de leitura, somente como pretexto para as questões gramaticais.

No ano seguinte, 1998/01 temos a presença de apenas um texto, refletindo um discurso do tipo polêmico e dele derivando as questões que seguem (tabela 33, figura 25):

TABELA 33- Instituição C – 1998/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26					X							X		Unidade
27								X				X		Equivalência linguística
28					X							X		Unidade
29									X			X		Coesão referencial
30					X							X		Unidade
31										X		X		Sinonímia
32									X				X	Complemento verbal
33								X					X	Fut. pres Ind/ pres-subj.
34										X		X		Equivalência linguística
35								X					X	Numeral
<b>Total 10</b>	1	-	-	1	3	-	-	3	2	2	7	3		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico *Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial *Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa



Questão 27 – Instituição C – 1997/01

“27) El antónimo de “*largas pestañas*” (línea 4) es en portugués:

- a) Pestañas largas
- b) Pestañas grandes
- c) Pestañas longas
- \*d) Pestañas curtas
- e) Pestañas claras”

Em 1997/02 ( tabela 32, figura 24), a prova é assim constituída:

TABELA 32- Instituição C – 1997/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1		X											
26										X	X			Equivalência linguística
27										X	X			Equivalência linguística
28										X	X			Sinonímia
29										X	X			Antonímia
30										X	X			Equivalência linguística
31									X				X	Omissão de elementos
	2		X											
32										X	X			Sinonímia
33										X	X			Sinonímia
34										X	X			Antonímia
35										X	X			Campo semântico
<b>Total 10</b>	2	-	2	-	-	-	-	-	1	9	9	1		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Quase a totalidade da prova lida com aspectos semânticos, com a preocupação de traduzir palavras e expressões ou encontrar seus sinônimos ou antônimos em espanhol. A questão de número 35 trata de maneira coerente uma divergência lexical. Para tanto relaciona a expressão ao significado contido no texto:

Questão 35 – Instituição C – 1997/02

“35) La expresión “*ser mayor*” (línea 5) está en relación con:

- a) El perdón
- b) La altura
- c) La libertad
- d) La bondad
- \*e) La edad”

O correto nessa questão, de acordo com os técnicos de elaboração de testes objetivos, é que as alternativas apresentam-se muito plausíveis e, nesse caso, permite separar o aluno que conhece a língua do que a desconhece. Quanto aos discursos lúdicos apresentados, com uma grande riqueza de conteúdo, não foram aproveitados para questões de compreensão de leitura, somente como pretexto para as questões gramaticais.

No ano seguinte, 1998/01 temos a presença de apenas um texto, refletindo um discurso do tipo polêmico e dele derivando as questões que seguem (tabela 33, figura 25):

TABELA 33- Instituição C – 1998/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26					X						X			Unidade
27								X			X			Equivalência linguística
28					X						X			Unidade
29									X		X			Coesão referencial
30					X						X			Unidade
31										X	X			Sinonímia
32									X			X		Complemento verbal
33								X				X		Fut. pres Ind/ pres-subj..
34										X	X			Equivalência linguística
35								X					X	Numeral
<b>Total 10</b>	1	-	-	1	3	-	-	3	2	2	7	3		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Nesse ano há uma variedade na abordagem das questões que se diversificam e se distribuem mais uniformemente. Diferentemente da prova anterior onde não havia perguntas de compreensão de leitura, nessa prova há três, de unidade. A parte concernente à morfologia está bem ligada à gramática externa que constitui-se em 30% da prova em relação aos 70% correspondente à gramática interna. Nesse semestre há uma questão abordando os complementos verbais direto e indireto, com pronomes exercendo essa função:

Questão 32 – Instituição C – 1998/01

- “32) La formulación que sustituye correctamente el complemento verbal en cada alternativa es:**
- a) La compañía está construyendo una planta → la compañía está la construyendo.
  - b) Para producir esta línea de productos → para la producir.
  - c) Hicieron más difícil nuestra instalación → hicieronlo más difícil.
  - \*d) Haremos todo lo posible para imponer la marca → haremos todo lo posible para impornela.
  - e) Le dijo a La Nación que piensan lanzar → se la dijo a La Nación.

Um dos conteúdos citados no manual do candidato faz referência ao “domínio das estruturas gramaticais básicas”. Presumimos, então, que os elaboradores dessa questão julgam como básico o conhecimento e a substituição dos substantivos pelos pronomes. De fato, a habilidade testada refere-se mais à escrita e a fala que à leitura. Deve ficar claro na orientação dada ao candidato que habilidade será aferida e agir coerentemente com a orientação divulgada. Consideramos importante que o

vestibulando saiba reconhecer, em um contexto, a que palavra ou situação se refere o pronome, o que contribuiria para a compreensão da leitura. Assim, pensamos que se fosse solicitada a função referencial dos pronomes existentes no texto, a validade seria maior.

Em 1998/02, da mesma forma que no vestibular anterior, mantém-se o percentual de 70% para gramática interna e 30% gramática externa, conforme tabela 34 e figura 26:

TABELA 34- Instituição C – 1998/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1		X											
26								X					X	Verbos
27										X	X			Sinonímia
28									X		X			Coesão referencial
29						X					X			Essencial
	2			X										
30										X	X			Sinonímia
31								X					X	Flexão - número
32								X					X	Numeral
33									X		X			Coesão referencial
34									X		X			Coesão referencial
35					X						X			Unidade
<b>Total 10</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

O interessante nessa prova é que ela tenta maximizar a abrangência das dez questões apresentadas. A maior parte das perguntas procura, no seu enunciado, colocar mais de uma situação, ou mais de uma palavra da mesma categoria ou não, para a resolução do problema, por exemplo, a questão de número 26 testa o conhecimento verbal, abordando as variáveis tempo verbal (*presente* e *pretérito indefinido*), irregularidade verbal, conjugação de verbos irregulares e verbos essencialmente pronominais. O domínio da gramática externa torna-se necessário para resolver a questão. É dado um texto de Cortázar com sete lacunas a serem preenchidas com verbos que se encontram entre parênteses:

Questão 26 – Instituição C – 1998/02

“26) **Puede afirmarse lo que sigue:**

- I – La forma del Presente del Indicativo es la más adecuada al sentido del texto para todos los siete verbos entre paréntesis.**
- II – Los verbos 1, 5 y 6 son del mismo grupo de irregularidades.**
- III – Los verbos 3 y 4 se conjugan como “jurar”y “soltar”.**
- IV – Los verbos 5 y 6 permanecen con el pronombre pospuesto cuando conjugados en Presente de Indicativo.**
- V – El pretérito Indefinido ( o Pretérito Perfecto Simple) es la forma adecuada para los verbos 2 y 7.**

**De las afirmaciones arriba:**

- a) sólo I, II, III y IV están correctas.
- \*b) sólo I y II están correctas.
- c) sólo I está correcta.
- d) I, II, III, IV y V están correctas.
- e) sólo IV y V están correctas.”

O problema encontrado nesse tipo de questão é a indexação da resposta a conhecimentos diferentes, uma vez que estão sendo testados vários atributos ao mesmo tempo. Assim o candidato pode saber o verbo no tempo presente, mas desconhecer os grupos de irregularidades. Ocorrências análogas foram encontradas nas questões de números 30, 31, não relacionadas a verbo, mas a outras categorias gramaticais. É nessa prova também que se encontra uma questão do tipo essencial. O discurso lúdico presente no texto favorece a multiplicidade de significados e isso foi devidamente explorado.

A prova de 1999/01 apresenta dois textos com uma questão de unidade relacionada a cada um deles e uma charge de Quino da qual se faz uso somente dos aspectos gramaticais. Na tabela 35 e no figura 27 vemos como a prova está constituída.

TABELA 35- Instituição C – 1999/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1		X											
26					X							X		Unidade
27									X			X		Coesão referencial
28										X	X			Sinonímia
29										X	X			Sinonímia
30										X	X			Sinonímia
	2		X											
31										X	X			Campo semântico
32					X						X			Unidade
33								X					X	Numeral
	3		X											
34								X					X	Preposição
35								X					X	<i>Pretérito indefinido</i>
<b>Total 10</b>	3	-	3	-	2	-	-	3	1	4	7	3		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

A proporção entre as questões que exigem a gramática externa (30%) e as que se valem da gramática interna (70%) é mantida. Os textos, com discurso predominantemente lúdico, foram utilizados para servir de referência às perguntas gramaticais, com exceção das de números 26 e 32, que se constituem em perguntas de compreensão. As demais questões assemelham-se às do vestibular anterior.

Na prova de 1999/02 permanece a tendência observada quanto à solicitação do tipo de gramática necessário à resolução das perguntas. A gramática externa apresenta um percentual de 40% enquanto que a interna, de 60%, conforme podemos comprovar na tabela 36 e na figura 28.

TABELA 36- Instituição C – 1999/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26								X					X	Gênero
27								X					X	Numeral
28								X					X	Flexão - número
29					X						X			Unidade
30										X			X	Heterosemântico
31								X					X	Preposição
32										X	X			Sinonímia
	2		X											
33									X				X	Omissão de elementos
34					X							X		Unidade
35									X				X	Coesão referencial
<b>Total 10</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico *Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial *Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Em 1999/02 começa a se fazer presente o material retirado da Internet que, segundo o que havíamos informado na apresentação, está referenciado de forma completa. Lamentavelmente as poucas perguntas de compreensão de leitura que são feitas classificam-se como de unidade. As questões seguem o modelo das provas anteriores, não apresentando inovações.

Na prova de 2000/01 aparecem dois discursos polêmicos extraídos de textos da Internet, e um discurso lúdico de um texto de autoria de Julio Cortázar. A presença desses discursos, entretanto, não inspira a elaboração de perguntas de compreensão do tipo essencial. Aparece somente uma pergunta de unidade relacionada ao texto de número 3. A gramática externa faz-se representar em proporção menor (40%) do que a gramática interna (60%).

A tabela 37 e a figura 29 sintetizam a prova de 2000/01.

TABELA 37- Instituição C – 2000/01 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26										X	X		Equivalência linguística	
27										X	X		Sinonímia	
28								X				X	Numeral	
	2		X											
29								X				X	<i>Pret. indefinido/imperfecto</i>	
30										X	X		Heterossemântico	
31									X			X	Discurso indireto	
32								X				X	Classes gramaticais	
	3			X										
33										X	X		Campo semântico	
34					X							X	Unidade	
35										X	X		Equivalência linguística	
<b>Total 10</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>		

Legenda *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico *Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial *Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Um conteúdo que ainda não havia sido abordado sucede na prova do primeiro semestre: o estilo indireto:

Questão 31 – Instituição C – 2000/01

- “31) Según el texto, el trecho en el cual se usa el estilo indirecto es:  
A) ... que trabajaba en la misma oficina...( líneas 6 y 7).  
B) ... que se fijaran demasiado en nosotros... (líneas 8 y 9).  
\*C) ... que pasáramos al dormitorio... (líneas 11 e (sic) 12).  
D) ... que tampoco querían molestar ... (líneas 16 y 17).  
E) ... que en el fondo la inmovilidad seguía ... (línea 32).”

Este conteúdo não está explicitado no programa, mas se o candidato souber que o estilo indireto consiste em reproduzir as palavras de alguém, pela leitura do texto pode chegar à conclusão acertada. A parte referente à semântica continua dedicando-se à equivalência lingüística e à sinonímia.

Em 2000/02 a gramática interna predomina (60%), contra 30% da gramática externa. O meio eletrônico constitui-se na única fonte de retirada de textos. Os discursos são do tipo polêmico e as perguntas continuam de unidade. Nessa prova houve uma questão anulada em virtude da existência de duas alternativas iguais. Apresentamos a tabela resumo de número 38 e a figura de número 30, da prova de 2000/02:

TABELA 38- Instituição C – 2000/02 – Classificação dos tipos de perguntas e de conteúdos das perguntas

Questão	Texto	Discurso			Compreensão		Gramática						Conteúdo das questões	
		A	L	P	Unid	Essen	Fon	Mor	Sin	Sem	Gi	Ge		
	1			X										
26								X					X	Gênero
27					X						X			Unidade
28									X				X	Apócope
29														Anulada
30										X	X			Sinonímia
31					X							X		Unidade
32										X	X			Sinonímia
	2			X										
33										X	X			Equivalência lingüística
34								X					X	Classe gramatical
35										X	X			Sinonímia
<b>Total 10</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>		

Legenda: *Discurso* A – autoritário L – lúdico P – polêmico  
*Compreensão:* Unid - unidade Essen - essencial  
*Gramática:* Fon – fonologia Mor – morfologia Sin – sintaxe Sem – semântica Gi – gramática interna Ge – gramática externa

Nessa prova a atenção dada quanto ao funcionamento da língua dentro do discurso é reduzida. As questões preocupam-se com apócope, classes gramaticais, sinonímia, equivalência lingüística e gênero das palavras descontextualizadas como, por exemplo, a questão de número 26, explorando um princípio de eufonia em espanhol que determina que diante de substantivos femininos no singular, começados

pelas letras *a* ou *ha* tônicas, seja usado o artigo *el* ou *un*, situação essa que não modifica o gênero da palavra.

Questão 26 – Instituição C – 2000/02

- “26) El sustantivo *agua* (línea 2) tiene el mismo género que
- a) caudal.
  - \*b) Vida
  - c) Mundo
  - ..d) Origen
  - e) puente.”

Para responder o candidato deve conhecer a regra de eufonia pois, no texto, a palavra aparece antecedida do artigo masculino “el”, induzindo à suposição de que a palavra seja do gênero masculino. O candidato deve também saber o gênero das demais palavras e isto fica dificultado pela ausência de indicação do número da linha onde elas aparecem no texto.

A questão de número 31 apresenta uma falha na construção do enunciado por não indicar que as frases devem ser consideradas em consonância com o texto apresentado, pois, se forem consideradas independentemente, a resposta pode divergir do resultado oficial.

#### 5.4.1.7 Cinco anos de provas

Na *Instituição C*, de 1996/01 a 2000/02 foram dez provas e noventa e nove questões avaliadas por nós, pois uma delas foi anulada. Essas questões encontram-se divididas da seguinte forma:

Perguntas de unidade	18
Perguntas essenciais	1
Fonologia	0
Morfologia	21
Sintaxe	13
Semântica	46
<b>Total</b>	<b>99</b>

Os números geraram o seguinte percentual (figura 31):

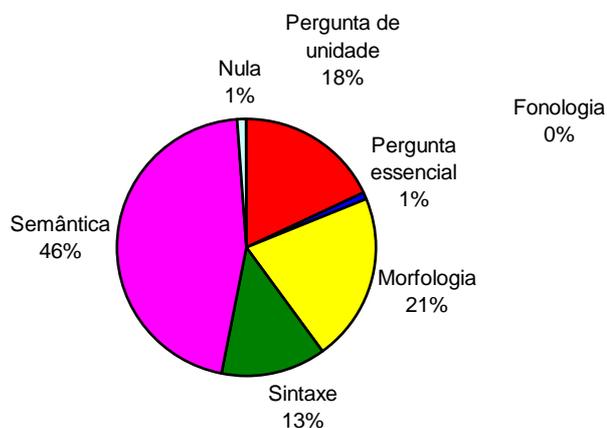


FIGURA 31 Instituição C – 1996/01 a 2000/02 – percentual dos segmentos nas provas

As provas de espanhol dos vestibulares, durante o período analisado, apresentaram variações, desde o número de textos expostos em cada prova, até o conteúdo, bastante diversificado. Os textos de autores espanhóis e latino-americanos de grande expressão no mundo literário constaram de quase todas as provas. A presença desses valores, entretanto, não foi aproveitada. A referência aos textos deu-se apenas em relação ao número da linha em que se encontrava algum vocábulo cujo significado estivesse sendo testado, ou como suporte para perguntas de unidade que não instigam o sujeito-leitor a interagir profundamente com o texto, limitando-o a um nível superficial de leitura.

Nas provas da *Instituição C* aparecem dois tipos de discurso – o lúdico, com 57% e o polêmico com 43%. Por outro lado, a carência de discurso autoritário priva o sujeito-leitor do contato com um tipo de texto bem comum na atividade cotidiana. Pensamos que essa ausência se deva ao número limitado de questões.

Quanto ao aspecto gramatical, as questões que se valem do uso da gramática interna (73%) são coerentes, solicitando o conhecimento internalizado da língua na dedução do conteúdo requerido. No que se refere à gramática externa (27%), a maneira

de expor as perguntas causa boa impressão, porém o conteúdo apresenta-se de forma estruturalista, enfocando as categorias gramaticais, e não sua aplicação. A *semântica* encontra-se presente em quase metade das questões das provas nesses cinco anos. O estudo dos significantes, do significado e do campo semântico exige, às vezes, conhecimento gramatical internalizado, e, às vezes, o conhecimento sistematizado pelas gramáticas e pelos compêndios.

As *perguntas de compreensão* ocupam o menor número percentual de questões durante o período de 1996/01 a 2000/02 (18%) sendo inexpressivo número de perguntas do tipo *essencial*(1%), fato já comentado anteriormente e que deixa uma brecha no aproveitamento da compreensão de leitura de textos.

Percebemos que a concepção de língua, subentendida nas provas de vestibular dessa Instituição, refere-se, em grande parte, à língua como sistema. Sabemos, claro, que a língua é um código, mas também sabemos que o conhecimento dela não consiste unicamente em decodificá-la. É preciso ir além, considerando as normas de uso e funcionamento.

Ao concluirmos a análise da *Instituição C*, registramos a constatação de seu reduzido número de perguntas (99), se comparado ao da *Instituição A* (165) e da *Instituição B* (230). Uma prova colhe apenas uma amostra do conhecimento desejável sobre a língua. Torna-se, então, evidente que quanto mais a prova puder representar a totalidade do conteúdo a ser testado, tanto melhor será nosso julgamento. Dessa maneira, um teste com poucas questões apresenta dificuldade em abranger uma amostra representativa do todo. O ideal seria o aumento do número de perguntas nas provas, e não a tendência à diminuição como temos notado nas Instituições A e B. Considerando a dificuldade encontrada para a elaboração das provas na *Instituição C* que se vale de expedientes como, por exemplo, concentrar em uma só pergunta diversas variáveis, com o fim de alcançar o conteúdo proposto e a baixa validade das questões em relação ao objetivo indicado no manual do candidato, sugerimos um aumento no número de questões nas provas de espanhol do vestibular dessa Instituição de Ensino.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar a composição das provas de espanhol no vestibular, para depreender delas o conhecimento lingüístico exigido do vestibulando. Para tanto, foram analisadas vinte e cinco provas de espanhol dos vestibulares de três Universidades de Porto Alegre e Grande Porto Alegre, no período de 1996 a 2000, enfocando os tipos de discurso, perguntas de compreensão e conhecimento gramatical.

As conclusões dessa investigação decorrem da análise e discussão das questões de pesquisa expostas no capítulo introdutório. Dessa forma, procurando responder à primeira questão – *que tipos de discurso são propostos e quais predominam?* – verificamos, sob a visão da tipologia discursiva de Orlandi (1987), que o resultado aponta para a existência de três tipos de discurso: o autoritário, o lúdico e o polêmico. A predominância, considerando-se as três Instituições, recaiu sobre o discurso polêmico. O resultado mais relevante, no entanto, foi o de verificar que não é o *tipo de discurso* que garante uma leitura significativa, mas sim, a percepção do texto como portador de discursos analisáveis, tendo em vista o processo de reflexão resultando em um posicionamento pessoal e crítico, no qual o candidato possa ocupar o espaço de sujeito-leitor.

Nessa perspectiva, ao constituir-se como sujeito-leitor, o vestibulando pode produzir sentidos a partir da interpretação das condições de produção e da historicidade. No que se refere à elaboração de provas, sugerimos o estabelecimento de critérios para determinar o conjunto de textos para leitura e análise, de maneira que estes representem recortes discursivos importantes para a abordagem pretendida. Textos de vários gêneros,

crônica, propaganda, charge, reportagem, letra de música, fábula, entrevista, podem ser levados em conta no momento de dar uma certa unidade e, ao mesmo tempo, diversidade ao recorte.

A segunda questão de pesquisa – *que tipos de perguntas de compreensão são feitos e sobre qual deles recai a maior incidência?* – está intimamente relacionada à primeira, na medida em que, sendo o vestibular um teste composto por questões de escolha múltipla, as perguntas bem elaboradas é que irão despertar no candidato a possibilidade de atribuição de diferentes significados a que nos referíamos anteriormente. O tipo de pergunta preponderante encontrado nas provas foi o de perguntas de unidade. Observamos que essas questões restringiam-se à análise de aspectos mais superficiais do texto, ou à identificação de suas partes constitutivas. Percebemos também a existência de uma visão equivocada sobre compreensão de leitura que a confunde com tradução lexical, fazendo da pergunta um pretexto para verificar o conhecimento dos vocábulos. Por isso, a construção de perguntas do tipo essencial, desafiadora, que exceda o nível textual e parta para o nível discursivo é a nossa sugestão para a elaboração de perguntas de compreensão.

Na investigação da terceira questão – *que tipos de questões gramaticais são mencionadas e em que proporção?* – consideramos para nossa resposta uma divisão de ordem didática dos itens que compõem o conhecimento gramatical: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Esse procedimento revela-nos a existência de padrões na confecção da prova. A constatação mais evidente diz respeito à inclinação para o exercício de questões semânticas, que consideramos fundamentais para a avaliação da proficiência em língua estrangeira, no nosso caso o espanhol, desde que sejam levadas em conta a natureza social da linguagem e a contextualização dos eventos lingüísticos. Verificamos, no entanto, que o tratamento dado às questões de semântica caracterizou-se por tomar como unidades de análise, vocábulos isolados ou orações, testando fenômenos de equivalência lingüística, sinonímia, polissemia, divergências lexicais, desassociadas de um contexto, da frequência de uso e de significado relevante para a produção de sentido. O candidato fica limitado ao reconhecimento de termos que seriam

recobertos pelo uso do dicionário. Sugerimos a exploração de conteúdo semântico contextualizado.

A morfologia figurou, em grande parte das questões que a abordaram, como representante da gramática externa, ou seja, a gramática pela gramática, deixando de ligar o uso da estrutura lingüística a uma situação possível de comunicação. Saber as formas verbais do *pretérito perfecto ou indefinido*, isoladamente, não contribui para o desempenho lingüístico. Por outro lado, identificar a composição ou formação de palavras pode informar sobre a categoria gramatical e estabelecer um valor semântico, como, por exemplo, o sufixo *-or*, que pode significar aquele que faz a ação especificada na base léxica: *labrar*>*labrador*, *leer*> *lector*. Recomendamos questões que explorem as categorias gramaticais relacionadas aos aspectos semânticos ou sintáticos da forma como se inserem no funcionamento da língua.

A sintaxe, igualmente importante, abordou as relações estabelecidas dentro da frase. Algumas questões atenderam a esse princípio, outras, não. Não basta saber quando se usa o pronome sujeito ou o pronome complemento. É fundamental entender em que contextos se expressam e para que servem. A sintaxe demonstra seu valor na compreensão do funcionamento da língua e não na discussão sobre nomenclatura.

A fonologia, como esperávamos, teve participação reduzida na prova. Isso não impediu, entretanto, que detectássemos alguns aspectos importantes relacionados a esse campo, como os casos de eufonia. O domínio da oralidade faz parte da proficiência comunicativa, e consideramos difícil, nesse tipo de prova somente escrita, introduzir perguntas significativas sobre fonologia sem cair no risco de tratar sobre o conhecimento da língua em lugar do uso da língua. Pensamos que questões abordando fonologia em um teste escrito fogem ao escopo da prova.

Por tudo isso, propomos uma prova de espanhol que não avalie apenas se o candidato memorizou algumas regras gramaticais, e sim que considere a capacidade de utilização dessas regras em diferentes contextos significativos de uso da língua .

As deduções precedentes permitiram-nos tecer algumas considerações tangenciais, mas não menos importantes. A primeira delas diz respeito às variantes lingüísticas. Percebemos que o ensino de espanhol depara-se com a dificuldade de escolher os referentes culturais e as variantes lingüísticas a eles associadas. A suposição de que existe um “espanhol da Espanha” e um “espanhol da América”, merece um estudo mais apurado, pois percebemos essa circunstância nas provas de espanhol dos vestibulares, pela inexistência de questões abordando o assunto. Sabemos que pensar uma unidade absoluta de espanhol peninsular é impraticável, da mesma maneira que é pensar um sistema classificado como espanhol da América. O fato de a norma hispânica reunir um conjunto de dialetos não implica, necessariamente, fragmentação lingüística, a negação da unidade essencial do idioma nos dois continentes e em cada um deles. A unidade é garantida por um sistema fonêmico, sintático e lexical comum aos dois continentes e se constitui em norma bastante homogênea. Pensamos que a variedade lingüística deva ser considerada como fator de enriquecimento do idioma, sem privilegiar esta ou aquela variante geográfica, mas identificando-as e dando-lhes o devido valor.

A segunda consideração diz respeito ao *washback*. A partir da análise do que foi solicitado nas provas em termos de conhecimento lingüístico, as deficiências no tratamento da língua precisam ser compensadas. Sabemos que o vestibular interfere no ensino dos graus precedentes, transformando o momento de escolarização e do contato comunicativo da língua em centro de preocupação com o conteúdo do vestibular, influenciando, inclusive, na prática pedagógica.

Dessa forma, se houver transformações na prova, isso certamente irá repercutir tanto no ensino médio, quanto nos cursos pré-vestibular, e no momento em que trazemos ao debate a forma e o conteúdo do vestibular, propondo mudanças que considerem o ensino do idioma estrangeiro como um espaço no qual a língua faça sentido, estamos contribuindo também para que essa concepção se torne fortalecida no ensino médio.

Outra observação, igualmente importante, refere-se ao aspecto pedagógico e, neste caso, compactuamos com Freire (1997, p. 57) quando define que ensinar não é pura transferência mecânica de conteúdo ao aluno passivo e dócil. Trazendo essa concepção para o estudo que realizamos, podemos afirmar que o treino do candidato, por meio da resolução de questões recorrentes e previsíveis, não contribui para o conhecimento da língua espanhola, nem para desenvolver a habilidade inferencial do leitor, ou sua sensibilidade para considerar a leitura como prática discursiva.

Ainda em consonância com Freire (1992, p. 60), sentimos que o vestibular, como sistema de seleção, representado aqui pelas provas de espanhol analisadas, constitui-se no coroamento de uma visão “bancária” de educação. Nessa visão, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Quanto mais se exercita o educando no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverá a consciência crítica que resultaria na sua inserção no mundo como transformador dele.

Pelo que foi exposto, a avaliação em geral, e a de língua estrangeira em particular, não podem ser vistas isoladamente, sem referência ao modelo pedagógico da qual fazem parte. Ter uma concepção clara de língua, texto, discurso e gramática é imprescindível para o ensino de línguas, ou seja, ensinar por meio da abordagem dos elementos da língua em funcionamento efetivo.

Em termos de ensino médio sentimos o desajuste entre o que é preconizado pelo Padrão Referencial de Currículo do Rio Grande do Sul e o conteúdo exposto na prova. No PRC há sugestão de um ensino em que os alunos tenham acesso a um insumo compreensível e significativo através de interação com o professor, colegas e, se possível, com outros interlocutores. O PRC recomenda, ainda, o desenvolvimento da competência comunicativa, que inclui as competências gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica, destacando o papel da interação no processo de ensino da língua. Ao mesmo tempo em que são dadas essas orientações percebemos nas provas, em sua maioria, a exploração de aspectos lingüísticos que remetem a uma concepção ainda estruturalista.

Uma última constatação diz respeito ao vestibular e aos instrumentos de medida. Notamos que há um movimento em torno da mudança da forma de acesso ao Ensino Superior, mas que nas alternativas oferecidas o conhecimento ainda é mensurado. Por outro lado, conforme diminuem as provas de ingresso nos cursos universitários, surgem outras no seu término, como por exemplo, a criação do Exame Nacional dos Cursos de Graduação, a ser realizado após a conclusão do curso superior. Dessa maneira, o debate sobre a elaboração de provas continua atual e necessário.

O intuito de avaliar o conhecimento permanece. Por isso, não temos a pretensão de ter esgotado o assunto. Na verdade, o presente estudo objetiva suscitar novas reflexões sobre a língua estrangeira, particularmente a língua espanhola, em uma conjuntura avaliatória, na expectativa de que investigações semelhantes ocorram em relação às demais línguas estrangeiras. Somente ancorados em pesquisas dessa natureza é que podemos chegar a instrumentos de apreciação mais significativos, tanto no que diz respeito ao ingresso na Universidade, quanto em situações similares de avaliação do conhecimento lingüístico. Pretendemos ainda que, por meio de provas bem elaboradas, o sujeito-leitor de espanhol possa ultrapassar os limites do conhecimento específico e aplicar as habilidades desenvolvidas para a resolução das provas em outros níveis de atuação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1996.

ALDERSON, Charles J. The testing of reading. In: NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann, 1996. 244 p.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983. 307 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editores, 1994.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 1998. 96 p.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Rio de Janeiro: CFE, 1962. 202 p.

BRASIL. **Lei n.º 5.540 de 28 de agosto de 1968**. Suplemento 1967-1968. Rio de Janeiro: MEC, 1969.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.prolei.cibec.mec.gov.br>>. acesso em 23 mar. 2001.

BRASIL. **Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971**. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. (em anexo à resolução do CFE n.º 8/71 na lei 5692/71). Legislação Federal de Ensino e 1 e 2 graus, vol 4, p. 153. MEC, 1971.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. **Parecer n.º 98/99 de 6 de julho de 1999**. Dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br/cne/parecer](http://www.mec.gov.br/cne/parecer)>. Acesso em: 22 mar. 2001.

BROWN, Douglas. **Principles language learning and teaching**. 3. ed. NY: Hall Regents, 1993.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. In: O PRINCÍPIO do fim do vestibular. **Jornal ADverso**. Porto Alegre, jan. 1999. p. 6.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática**. Campinas: Unicamp, 1989. 271 p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da Escola Pública**. Não publicado. 1987.

CHAGAS, Valmir. O vestibular e o ensino de 1º e 2º graus. **Educação brasileira**. Brasília, n. 5, p. 191-205, jul./dez. 1980.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T Press. 1965.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Datos y cifras: informe sobre la enseña del español en Brasil**. Brasília: Embajada de España, 1998.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982.

DOLL, Johannes. Como avaliar a compreensão de um texto em língua estrangeira. In: PAIVA, Maria da Graça Gomes; BRUGALLI, Marlene (Org.). **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. 224 p. p.179 – 203.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCK, Ingedore. **Linguística textual**. São Paulo: Cortez, 1983. 112 p.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (coord.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 30 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 245 p.

GARCIA SANTA-CECILIA, Álvaro. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, Arno et al. **Profesor en acción**. Madri: Edelsa, 1996. p. 5 – 20.

GRANDES GAJATE, Rosa. Cursos de espanhol em UPF. **Jornal de línguas estrangeiras**. Passo Fundo, ano 3, n. 3, nov. 1999, p. 2.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills**. Cambridge: University Press. 1981. 252 p.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984. 76 p.

HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching language in context**. 2. ed. Massachusetts: Heink & Heink. 1993.

HALLIDAY, M.A. K.; HASEN, Ruqaiya. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995. 159 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação. 1998. 140 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentido**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. 124 p.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. 105 p.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. 99 p.

LYONS John, **Língua(gem) e lingüística**. Rio de Janeiro: LTC, 1987. 322p.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983. 178 p.

MIGUEL, Godeardo Baquero. **Testes psicométricos e projetivos**. São Paulo: Loyola, 1974. 419 p.

MITTMANN, Solange. **O processo tradutório: uma reflexão à luz da análise do discurso**. Porto Alegre: 1998. Tese (Doutorado em Letras) UFRGS, 1998.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil**. São Paulo: Nacional. 1936. 3v.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **El español en Brasil**. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/moreno/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/)>. Acesso em: 12 maio 2001.

O PRINCÍPIO do fim do vestibular. **Jornal ADverso**. Porto Alegre, jan. 1999. p. 6 - 7.

OLIVEIRA, Vilma Sampaio de. **Evaluation in the learning process**. Natal: Editora Universitária UFRN. 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 70 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli.. **A linguagem e seu funcionamento**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987. 276 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Texto e discurso. In: **Organon/Ufrgs**, Porto Alegre: Instituto de Letras, v. 9, n. 23, 1995. p. 109-116.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 150 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p.53-59. 325 p.

ORTEGA OLIVARES, Jenaro. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. In: **Actas del primer congreso nacional de ASELE**. Granada: [s.n.] 1990. p. 10-20.

PAIM, Nilton. In: O PRINCÍPIO do fim do vestibular. **Jornal ADverso**. Porto Alegre, jan. 1999. p. 6 .

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Estudo do desenvolvimento do tema em redações de vestibular**. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, 1978.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. 95 p.

RIO GRANDE DO SUL. **Padrão referencial de currículo: Ensino médio – área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua estrangeira moderna**. Porto Alegre: SE/DP, 1998. 82 p.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **A dissertação de mestrado em administração: proposta de uma tipologia**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

SANTOS, Eduardo Lamb dos. **Quem é o candidato do concurso vestibular da PUC? Perfil e tendências da última década.** Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCRS, 1999.

SANTOS, Wladimir dos. **A verdade sobre o vestibular.** São Paulo: Ática, 1988. 94 p.

SAPIR, Edward. **A linguagem: introdução ao estudo da fala.** São Paulo: Perspectiva, 1980. 203 p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974. 279 p.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **Papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Campinas: 1995. 345 f. Tese (doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas, 1995.

SCHEEFFER, Ruth. Elaboração dos testes na psicologia e na educação. In **Testes e medidas na educação.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

SERRANI-INFANTE, Silvana M. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Política lingüística na América Latina.** Campinas: Pontes, 1988. p. 179-191.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano de. **Tipologia das estruturas sintáticas em redações de vestibular.** Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Artes, PUCRS, 1979.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística.** São Paulo: Nacional, 1980. 309 p.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism quarterly** 33, 1953, p. 42-48.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em educação.** 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976. 220 p.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Understanding by design.** Virginia: ASCD. 1998. 201 p.

## **ANEXOS**

# ANEXO A

Provas de espanhol dos vestibulares da  
Instituição A – 1996 a 2000

# ANEXO B

Provas de espanhol dos vestibulares da  
Instituição B – 1996/01 a 2000/02

# ANEXO C

Provas de espanhol dos vestibulares da  
Instituição C – 1996/01 a 2000/02