



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

COMPREENDER TEXTOS NO VESTIBULAR DE LÍNGUA ESPANHOLA:
CAPTAÇÃO OU NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS?

Edilza de Moura

Recife, PE

2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

COMPREENDER TEXTOS NO VESTIBULAR DE LÍNGUA ESPANHOLA:
CAPTAÇÃO OU NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS?

Edilza de Moura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Abuêndia Padilha
Peixoto Pinto

Recife, PE

2007

Moura, Edilza de

Compreender textos de língua espanhola no vestibular de Pernambuco: captação ou negociação de sentidos? / Edilza de Moura. – Recife: O Autor, 2007.

166 folhas: gráf., tab., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2007.

Inclui bibliografia e Anexos.

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Compreensão na leitura. 4. Língua espanhola. 5. Testes e medidas educacionais. I. Título.

**801
410**

**CDU (2.ed.)
CDD (21.ed.)**

**UFPE
CAC2008-
35**

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA: "**COMPREENDER TEXTOS NO VESTIBULAR DE LÍNGUA ESPANHOLA: Captação ou Negociação de Sentidos?**", DE AUTORIA DE: **Edilza Moura**, ALUNA DESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 8h30min do dia 20 de agosto de 2007, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE, para julgar a Dissertação de Mestrado intitulada: **COMPREENDER TEXTOS NO VESTIBULAR DE LÍNGUA ESPANHOLA: CAPTAÇÃO OU NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS?**, de autoria de **Edilza Moura**, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Letras. Presentes os membros da comissão examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto (Orientadora), Prof^ª. Dr^ª. Gilda Maria Lins de Araújo, Prof^ª. Dr^ª. Vicentina Ramires Borba. Sob a presidência da primeira, realizou-se a arguição da candidata. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos à candidata: Prof^ª. Dr^ª. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto: **Aprovada**, Prof^ª. Dr^ª. Gilda Maria Lins de Araújo: **Aprovada**, Prof^ª. Dr^ª. Vicentina Ramires Borba: **Aprovada**. Em seguida, a prof^ª. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto comunicou à candidata Edilza de Moura, que sua defesa foi aprovada pela comissão examinadora. E, nada mais havendo a tratar eu, Jozaias Ferreira dos Santos, Auxiliar em Administração, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife 20 de agosto de 2007.

-

-

-

A meus **pais**, pelo exemplo de luta, fé e coragem.
A minha **família**, que soube compreender e ceder
preciosas horas de convívio para que esta dissertação
pudesse ser escrita.

Não tenho palavras para agradecer tua bondade
Dia após dia me cercas com fidelidade
Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho
Tudo o que sou, o que vier a ser
Vem de ti, Senhor”
Ana Paula Valadão

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por permitir mais essa vitória.

Aos **meus pais**, que sempre me incentivaram a vencer os obstáculos da vida.

À **Edson**, meu esposo, guerreiro incansável, que sempre apostou em mim, dando-me palavras de incentivo.

À **minha filhinha Camila**, pelo carinho, pelo amor e pela ajuda nos momentos finais desta dissertação.

A **Abuêndia Padilha**, minha doce orientadora, pela compreensão, pelo incentivo e, sobretudo, pela confiança e credibilidade em mim depositadas. Ser humano maravilhoso, que conduziu todo o processo com muita generosidade. Incentivadora de sonhos e, como guerreira, nunca me permitiu desistir.

Aos **meus queridos professores**, em especial a Luis Antônio Marcuschi, Stella Telles, Nelly Carvalho e Antônio Carlos Xavier, pelos conhecimentos partilhados, pela escuta e pelos debates enriquecedores.

Aos **companheiros de curso**, pela amizade sincera, pela socialização de experiência, pelo carinho e solidariedade.

Ao **CNPq**, pelo incentivo financeiro, sem o qual este trabalho não poderia ter sido realizado.

Às professoras Gilda M^a Lins Lima de Araújo e Vicentina M^a Ramires Borba que se dispuseram a participar da Banca Examinadora e a contribuir nesta etapa final.

Ao **CICM**, que abriu suas portas e disponibilizou as condições necessárias para que os dados desta investigação pudessem ser coletados.

Aos **alunos do CICM**, pela colaboração desinteressada para contribuir com esta pesquisa.

Aos **funcionários** da pós-graduação Eraldo, Diva e Jozaías, pela amizade, pela atenção e pela torcida.

A **TODOS** que, direta ou indiretamente, ajudaram a tornar esse sonho realidade.

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão [...]
E amanhã se esse chão que eu beijei for meu leito e perdão
Vou saber que **valeu delirar e morrer de paixão**
E assim, seja lá como for vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor brotar do impossível chão

Chico Buarque

RESUMO

A função social atribuída aos exames vestibulares despertou o interesse deste estudo que se preocupou em investigar os pilares epistemológicos norteadores da elaboração de perguntas de compreensão, os tipos de raciocínio mobilizados para a obtenção das respostas e a adequação dessas perguntas para o desenvolvimento da compreensão textual. Partindo do pressuposto de que a compreensão depende, em grande parte, dos conhecimentos adquiridos pelo leitor e das estratégias mobilizadas por ele durante o processamento textual, esta investigação se propôs, principalmente, a identificar se a concepção de leitura predominante nas provas de vestibulares em espanhol estaria voltada para a mera identificação do(s) significado(s) do texto ou para a reconstrução e negociação de sentido(s) a partir do texto. O *corpus* foi constituído de exames de vestibulares de Língua Espanhola, realizados no estado de PE, entre os anos de 2000 a 2006. Os sujeitos envolvidos vivenciaram a experiência de ler textos em espanhol e, ao refletirem sobre sua cognição, informaram as principais dificuldades encontradas, as estratégias mobilizadas e os principais fatores que teriam impedido ou favorecido a compreensão. Quanto às questões de compreensão, verificou-se que prevalece o tipo de questão mais indicado para avaliar a leitura, ou seja, as inferenciais, embora seja ainda modesto o percentual que exploram a macroestrutura do texto. Ao término desta investigação constatou-se que os participantes fizeram uso autônomo e eficaz de muitas estratégias cognitivas e metacognitivas, visando à correção de possíveis falhas de compreensão; o redirecionamento da leitura; e a construção do significado do texto. Notou-se, inclusive, que os aprendizes interagiram muito bem com as questões que valorizavam a realização das inferências e que as perguntas de compreensão lexical, que priorizaram a fragmentação textual e a tradução de itens lexicais, foram as que mais dificultaram o reconhecimento das respostas.

Palavras-Chave: Compreensão Textual. Língua Espanhola. Vestibular.

RESUMEN

La función social atribuida a los exámenes de selectividad despertó el interés de este estudio que se preocupó en investigar los pilares epistemológicos que nortean la elaboración de preguntas de comprensión, los tipos de raciocinio movilizados para la obtención de las respuestas y la adecuación de esas preguntas para el desarrollo de la comprensión textual. Partiendo del presupuesto de que la comprensión depende, en gran parte, de los conocimientos adquiridos por el lector y de las estrategias movilizadas por él durante el procesamiento textual, esta investigación se propuso, principalmente, a identificar si la concepción de lectura predominante en las pruebas de selectividad estimularía a la identificación del significado del texto o la reconstrucción y negociación de sentido(s) a partir del texto. El *corpus* fue constituido de exámenes de selectividad de Lengua Española, realizados en el estado de PE, entre los años de 2000 a 2006. Tras la lectura de los textos, los aprendices pudieron reflejar sobre su cognición y, a continuación, informaron las principales dificultades encontradas, las estrategias movilizadas y los principales factores que habrían impedido o favorecido la comprensión. En cuanto a las cuestiones de comprensión, se verificó que prevalece el tipo de cuestión más indicado para evaluar la lectura, es decir, las inferenciales, aunque sea, todavía, modesto el porcentual de cuestiones que exploran la macroestructura del texto. Al término de esta investigación se constató que los participantes hicieron uso autónomo y eficaz de muchas estrategias cognitivas y metacognitivas, visando a la corrección de posibles fallos de comprensión; el redireccionamiento de la lectura; y la construcción del significado del texto. Se notó, incluso, que los aprendices obtuvieron éxito en las cuestiones que valorizaban la realización de inferencias y que las preguntas de comprensión, que valorizaron la fragmentación textual y la traducción de ítems lexicales, fueron las que más dificultaron el reconocimiento de las respuestas.

Palabras-Clave: Comprensión Textual. Lengua Española. Selectividad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As Questões de Compreensão no universo das provas de Língua Espanhola	67
Tabela 2 – As Questões de Leitura no universo das provas de Língua Espanhola	68
Tabela 3 – Tipologia de Questões de Compreensão Textual (CT) com base nos critérios Semânticos e Cognitivos	74
Tabela 4 – Tipologia de Questões de Compreensão Lexical (CL) com base no critério Cognitivo	75
Tabela 5 – Tipologia de Questões de Compreensão nas provas da UFPE 1ª fase	77
Tabela 6 – Tipologia de Questões de Compreensão nas provas da UFPE 2ª fase	78
Tabela 7 – Tipologia de Questões de Compreensão nas provas da UPE	79
Tabela 8 – Tipologia de Questões de Compreensão nas provas da UNICAP	79
Tabela 9 – Tipologia de Questões de Compreensão nas provas da AESO	80
Tabela 10 – Atitude dos alunos diante de Palavras Novas (1ª parte)	84
Tabela 11 – Atitude dos alunos diante de Palavras Novas (2ª parte)	85
Tabela 12 – A influência da Narrativa no Desenvolvimento da Compreensão	90
Tabela 13 – Palavras Novas que Não foram Ressignificadas pelo Contexto	93
Tabela 14 – Fatores que contribuíram com a Leitura de Textos pouco atraentes	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivações para a Leitura	59
Gráfico 2 – Suporte Textual preferido pelos Alunos	60
Gráfico 3 – Estratégias Mobilizadas para Compreender Textos	61
Gráfico 4 – Motivações para investir na Aprendizagem do Espanhol	62
Gráfico 5 – Preocupação dos Alunos ao Lerem em Espanhol	63
Gráfico 6 – Aspectos mais Difíceis da Língua Espanhola	64
Gráfico 7 – Elementos que Dificultam a Compreensão Textual	64
Gráfico 8 – Identificação de Possíveis Falhas na Compreensão	65
Gráfico 9 – Estratégias Cognitivas Acionadas após cada Leitura	82
Gráfico 10 – Linguagem utilizada nos Textos	89
Gráfico 11 – Conteúdo abordado nos Textos	91
Gráfico 12 – Motivação proporcionada pela Leitura dos Textos	95

LISTA DE EXTRATOS DE QUESTÕES

Extrato 1 – Questão de Múltipla Escolha	47
Extrato 2 – Questão Juízo de Verdade	47
Extrato 3 – Questão Objetiva que solicita a Decodificação de Informações	48
Extrato 4 – Questão Inferencial que solicita a Articulação entre Informações Diferentes	49
Extrato 5 – Questão Global que solicita a Redução de Informações	49
Extrato 6 – Questão Mista que solicita tanto a Decodificação de Informações quanto a Articulação entre Informações Diferentes	50
Extrato 7 – Questão que privilegia o Domínio Prévio do Léxico	51
Extrato 8 – Questão que privilegia a Contextualização da Informação Lexical	51
Extrato 9 – Questão que favorece a Compreensão Global do Texto	52
Extrato 10 – Questão de Múltipla Escolha que solicita a Localização de Informações Explícitas.....	70
Extrato 11 – Questão de Múltipla Escolha que solicita a Articulação entre Informações Diferentes	70
Extrato 12 – Questão de Múltipla Escolha que solicita a Redução de Informações	70
Extrato 13 – Questão de Juízo de Verdade que solicita a Localização de Informações Explícitas.....	71
Extrato 14 – Questão de Juízo de Verdade que solicita a Articulação entre Informações diferentes	71
Extrato 15 – Questão de Juízo de Verdade que solicita a Redução de Informações	72
Extrato 16 – Questão de Múltipla Escolha que privilegia a Memorização do Léxico	72
Extrato 17 – Questão de Múltipla Escolha que privilegia a Contextualização do léxico.....	73
Extrato 18 – Questão de Juízo de Verdade que privilegia a Memorização do Léxico.....	73
Extrato 19 – Questão de Juízo de Verdade que privilegia a Contextualização do Léxico.....	73
Extrato 20 – Questão Microinferencial que Dificulta a Resposta do Aluno	76
Extrato 21 – Questão Microinferencial que Favorece o Erro	76

LISTA DE PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

Protocolo 1 – Marcações gráficas deixadas nos textos	83
Protocolo 2 – Marcações adicionais deixadas nas atividades de compreensão	98
Protocolo 3 – Comentário que denota a falta de conhecimento do item lexical avaliado	100
Protocolo 4 – Respostas que indicam a construção de uma representação semântica que não coincide com o significado do item lexical avaliado	100
Protocolo 5 – Resposta que evidencia a focalização da atenção numa única informação presente no enunciado	101
Protocolo 6 – Resposta que denota falta de atenção durante a resolução da questão.....	102
Protocolo 7 – Resposta que desconsidera o contexto no qual o item lexical está inserido....	103
Protocolo 8 – Resposta que mostra a utilização do contexto e a identificação do significado possível do item lexical avaliado	103
Protocolo 9 – Resposta que indica a interpretação de um segmento anafórico	105
Protocolo 10 – Respostas que denotam o desconhecimento de alguns vocábulos nas proposições	105
Protocolo 11 – Resposta em branco evidenciando que o aluno não consegue classificar o gênero textual	106
Protocolo 12 – Resposta que mostra o desconhecimento de um item lexical e a opção de marcar falso em todas as alternativas	106
Protocolo 13 – Resposta que evidencia o descuido do leitor durante a leitura	107
Protocolo 14 – Resposta em branco que indica a existência de uma proposição incompreensível	107
Protocolo 15 – Resposta que evidencia que a aluna levou em consideração, apenas, a primeira parte da proposição	109
Protocolo 16 – Resposta incorreta que mostra a dificuldade do aluno durante a resolução da questão	109
Protocolo 17 – Depoimento que denota a dificuldade do aluno para identificar a resposta ..	109
Protocolo 18 – Resposta que indica que a aluna considerou as diversas informações contidas em cada alternativa	110
Protocolo 19 – Respostas que evidenciam a falta de conhecimento lexical prévio do aluno.....	110

Protocolo 20 – Respostas que mostram o conhecimento lexical do aluno	111
Protocolo 21 – Justificativa que evidencia a interferência das pistas fornecidas pelo elaborador na identificação das respostas	111
Protocolo 22 – Respostas que denotam que a aluna elege a opção que privilegia a superfície textual	113
Protocolo 23 – Resposta em branco evidenciando que não foi possível entender o enunciado da questão	113
Protocolo 24 – Resposta incorreta indicando que o aluno não considerou a classe gramatical durante a resolução da questão	114
Protocolo 25 – Resposta mostrando que o aluno não percebeu o trocadilho de informações.....	115
Protocolo 26 – Resposta corrigida evidenciando que o aluno identificou a existência do erro após releitura	115
Protocolo 27 – Resposta que denota que a aluna desconhece o termo avaliado	115
Protocolo 28 – Resposta que desconsidera algumas informações explícitas facilmente identificadas no texto (1º exemplo)	116
Protocolo 29 – Resposta que desconsidera algumas informações explícitas facilmente identificadas no texto (2º exemplo)	116
Protocolo 30 – Resposta incorreta por não considerar o contexto no qual estava inserido o termo avaliado	117
Protocolo 31 – Algumas respostas em branco indicando que a aluna não conhecia as palavras disponibilizadas nas alternativas	117
Protocolo 32 – Resposta evidenciando o uso do conhecimento lexical prévio a favor do acerto.....	118
Protocolo 33 – Resposta que indica o uso inadequado do conhecimento lexical prévio.....	118
Protocolo 34 – Resposta que denota o conhecimento do termo avaliado e das palavras disponibilizadas em cada proposição	118
Protocolo 35 – Resposta que mostra a dificuldade do aluno para reconhecer a proposição adequada	119
Protocolo 36 – Depoimento que denota a dificuldade do aluno para identificar a resposta certa.....	119
Protocolo 37 – Resposta incorreta dando indício de que algumas informações textuais foram desprezadas	119

Protocolo 38 – Depoimento que denota a necessidade da releitura durante a resolução das questões	120
Protocolo 39 – Resposta correta evidenciando que a aluna apoia-se em argumentos do texto para refutar as alternativas falsas e reconhecer as verdadeiras	120
Protocolo 40 – Resposta incorreta devido a falta de conhecimento de um item lexical presente na proposição	121
Protocolo 41 – Depoimento que denota a necessidade de se conhecer previamente o item lexical avaliado	121
Protocolo 42 – Resposta incorreta por desconsiderar completamente o significado do termo.....	122
Protocolo 43 – Resposta incorreta por desconsiderar o significado de uma proposição.....	122
Protocolo 44 – Resposta incorreta por desconsiderar o significado da 2ª aceção do item lexical avaliado	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. PROCESSAMENTO TEXTUAL: Diferentes Enfoques, Múltiplas Contribuições.....	23
a) A leitura como Processo Ascendente e Linear: <i>Quando LER é DECIFRAR a informação textual</i>	23
b) A Leitura como Processo Descendente e Não-Linear: <i>Quando LER é INFERIR a informação textual</i>	25
c) A Leitura como Processo Interativo: <i>Quando LER é PRODUZIR SIGNIFICADO(S)</i>	28
d) A Leitura como Processo Sociocognitivo-Interacional: <i>Quando LER é NEGOCIAR SENTIDOS</i>	30
2. O PROCESSO DE GERAÇÃO DE SENTIDOS: Pluralidade de Leituras, Múltiplos Significados	34
2.1. Mobilização de Conhecimentos e Estratégias na Atividade de Produção de Sentido(s).....	34
2.2. Fatores que Interferem na Compreensão Textual	38
a) Fatores da Compreensão provenientes do Texto	38
b) Fatores da Compreensão provenientes do Leitor	40
2.3. Multiplicidade de Leituras e os Horizontes da Compreensão	42
3. COMPREENDER E AVALIAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Uma Negociação de Sentidos	44
3.1. Conhecimento Lexical, Processo de Inferenciação e Proficiência na Leitura em Língua Estrangeira	44
3.2. As Perguntas de Compreensão, o Processo de Inferenciação e a Formação do Leitor Proficiente	45
a) Tipologia com base no critério da Formatação das Questões	47
b) Tipologia das Questões de Compreensão Textual (CT) segundo a Operação Mental exigida para a identificação da(s) resposta(s) adequada(s) e com base nos critérios Semânticos e Cognitivos	47
c) Tipologias de questões de Compreensão Lexical (CL), segundo a Atividade Cognitiva	

exigida para a obtenção da(s) resposta(s) correta(s)	50
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
4.1. A Seleção do <i>Corpus</i>	53
a) Os Sujeitos da Pesquisa	53
b) Os Instrumentos de Coleta	53
4.2. Considerações a respeito das Análises	56
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
5.1. Sujeitos envolvidos e o Processo de Geração de Sentidos	57
a) Caracterização dos Alunos-Participantes	57
b) Relação do Aluno-Leitor com a Língua Materna	58
c) Relação do Aluno-Leitor com a Língua Estrangeira	61
5.2. A análise das Questões de Compreensão nas Provas de Vestibular	66
5.2.1. Análise Global das Questões de Compreensão	67
a) Análise Qualitativa dos Dados segundo a Formatação das Questões de Compreensão Textual (CT) e Lexical (CL)	69
b) Análise Quantitativa das tipologias de questões de Compreensão Textual (CT), segundo a Operação Mental exigida para a identificação da(s) resposta(s) adequada(s) e com base nos critérios Semânticos e Cognitivos	74
c) Análise Quantitativa das tipologias de questões de Compreensão Lexical (CL), segundo a Atividade Cognitiva exigida para a obtenção da(s) resposta(s) correta(s) e a Informação Semântica Prevalente nas Perguntas	75
5.2.2. A Análise das Questões de Compreensão em cada Universidade	77
a) O Vestibular da UFPE (1ª fase)	77
b) O Vestibular da UFPE (2ª fase)	78
c) O Vestibular da UPE	78
d) O Vestibular da UNICAP	79
e) O Vestibular da AESO	80
5.3. Investigação das Estratégias Mobilizadas na Construção de Sentidos	81
5.4. Investigação dos Fatores que Interferem na Compreensão Textual	89
a) Fatores provenientes dos Textos	89
b) Fatores provenientes dos Leitores	94

5.5. A Resolução das Perguntas de Compreensão	97
a) As Questões da UFPE (1ª fase/2000)	99
b) As Questões da UFPE (1ª fase/2006)	101
c) As Questões da UFPE (2ª fase/2001)	102
d) As Questões da UFPE (2ª fase/2005)	104
e) As Questões da UPE (2001)	108
f) As Questões da UPE (2005)	112
g) As Questões da UNICAP (2002)	114
h) As Questões da UNICAP (2006)	116
i) As Questões da AESO (2001)	117
j) As Questões da AESO (2004)	120
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 125
 REFERÊNCIAS	 130
 ANEXOS	 134

INTRODUÇÃO

As provas de vestibular têm se constituído, nos dias atuais, num importante instrumento pedagógico, uma vez que suas questões são utilizadas como parâmetro de ensino e de aprendizagem para os que objetivam obter sucesso neste processo seletivo (professores e alunos do Ensino Médio e Pré-Vestibular). Por servirem de espelho para a prática de ensino, os exames de língua espanhola despertaram o interesse deste estudo que se propôs a investigar:

- o processo de negociação de sentido(s) durante a leitura;
- os pilares epistemológicos norteadores da elaboração de perguntas de compreensão;
- as tipologias e os processos cognitivos predominantes nesses materiais;
- os tipos de raciocínio mobilizados para a obtenção das respostas;
- a adequação dessas perguntas para o desenvolvimento da compreensão e para a aprendizagem do léxico espanhol.

Como a concepção de leitura que fundamenta este trabalho parte do pressuposto de que a compreensão depende, em grande parte, dos conhecimentos adquiridos pelo leitor e das estratégias acionadas por ele durante o processamento textual, ao término dessa investigação se pretende responder as seguintes questões:

1. A concepção de leitura predominante nos vestibulares de língua espanhola está voltada à identificação do(s) significado(s) do texto ou à reconstrução e negociação de sentido(s) a partir do texto?
2. As tipologias predominantes nos exames de vestibular contribuem de fato para a compreensão?

Partindo da premissa de que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa, que envolve vários aspectos, tais como: a percepção, a predição, o processamento, a memória, a inferência, a dedução, o monitoramento e a avaliação; a análise dos dados será realizada, principalmente, com base nas contribuições construtivistas de Smith (1978), inferenciais de Kintsch e Van Dijk (1988), transacionais de Rosenblatt (1985) e sociopsicolinguísticas de Goodman (1985). Esses referenciais teóricos norteiam este trabalho, pois apontam para a existência de um leitor que sempre negocia significados com o texto, quer acionando seus esquemas mentais e mobilizando vários conhecimentos durante a decodificação, quer fazendo uso de múltiplas estratégias cognitivas e metacognitivas para monitorar, regular e controlar a

própria compreensão.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído de exames de vestibulares de Língua Espanhola, realizados por quatro instituições de ensino superior do estado de PE (UFPE, UPE, UNICAP e AESO), entre os anos de 2000 a 2006. Desse intervalo, foram selecionadas duas provas de cada instituição para serem analisadas e aplicadas a um grupo de alunos. Os sujeitos envolvidos neste estudo vivenciaram a experiência de realizar 10 provas e, ao refletirem sobre sua cognição, informaram as estratégias mobilizadas durante a execução dos exames e, ainda, mencionaram os principais fatores que teriam impedido ou favorecido tanto a compreensão dos textos quanto a resolução das questões.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1, apresenta-se como se dá o **processamento textual sob a ótica de diversos modelos teóricos**: o *bottom-up* (vê a leitura como uma atividade de captação e reprodução de ideias – ênfase no texto); o *top-down* (concebe a leitura como um processo de atribuição de significados – ênfase no leitor); o interativo (a compreensão dá-se interativamente – ela depende dos dados proporcionados pelo texto e das atividades mentais realizadas pelo leitor); e o sociocognitivo-interacional (defende que a negociação de sentidos é realizada por indivíduos cognitivos situados historicamente, que produzem significação a partir do lugar que ocupam). Esses princípios forneceram subsídios teóricos para delinear a noção de compreensão adotada nesta investigação.

No capítulo 2, colam-se em foco o **processo de geração de sentidos, a pluralidade de leituras e os horizontes da compreensão**. Dada à complexidade cognitiva da atividade de leitura, foram utilizadas algumas pesquisas na área da Psicologia Cognitiva sobre: a mobilização de diferentes conhecimentos durante a negociação de significados (KOCH, 2006); a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas no trabalho de produção de sentidos (JOU e SPERB, 2003; SERRA e OLER, 2003 e SOLÉ, 2003); o armazenamento da informação e a interferência da memória na leitura (MATLIN, 2004); os principais fatores que interferem na compreensão textual, tanto provenientes do texto quanto do leitor (KATO, 1995; ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005; e KOCH, 2006); a multiplicidade de leituras e a limitação de sentidos (KLEIMAN, 1998; MARCUSCHI, 2003 e POSSENTI, 1990).

No capítulo 3, serão discutidos os **aspectos inerentes a leitura em língua estrangeira e a avaliação da compreensão**. Inicialmente foi abordada a importância do conhecimento lexical e do processo de inferência para a proficiência em segunda língua (KLEIMAN, 1995). Depois foi discutido o papel das perguntas de compreensão para a formação do leitor proficiente e, tomando referência a tipologia de perguntas desenvolvidas por Marcuschi (2001), foram classificadas as questões de compreensão encontradas nos

exames investigados.

No capítulo 4, descreve-se **o método de coleta de dados** usado tanto para analisar as atividades de leitura quanto para investigar as respostas dos vestibulandos. Assim, visando explicitar como se deu a presente investigação, foram apresentados os sujeitos envolvidos (10 alunos do 3º ano do Ensino Médio), os instrumentos de coleta (as provas, o questionário sociocognitivo e o diário reflexivo) e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No capítulo 5, são apresentados **os dados coletados**, seguidos por análises quantitativa e qualitativa dos dados obtidos pelas respostas dos alunos. No primeiro momento, foi estabelecido o perfil dos informantes que participaram da pesquisa, a partir do questionário sociocognitivo. Em seguida, foram verificadas as questões predominantes nos exames analisados e, partindo das informações obtidas no diário reflexivo, foram identificadas as estratégias mobilizadas durante a realização das provas e os principais fatores que interferiram na compreensão dos textos lidos e na obtenção das respostas.

As **conclusões** desta pesquisa levam a implicações teóricas, empíricas, metodológicas e algumas considerações pedagógicas com vistas à ampliação da discussão sobre a compreensão e a avaliação em língua estrangeira, pois os resultados evidenciaram que:

- prevalece nos vestibulares de língua espanhola o tipo de questão mais indicado para avaliar a compreensão textual, ou seja, as inferenciais, embora seja ainda modesto o percentual de questões que exploram a macroestrutura do texto;
- as questões que priorizam as informações implícitas e a negociação de sentidos foram as que mais estimularam à realização de inferências que, ainda, não tinham sido feitas no processo de leitura (MARCUSCHI, 2001);
- as perguntas que favoreceram o erro foram aquelas que requeriam, principalmente, um saber lexical que o grupo não possuía. Por isso, impossibilitados de traduzir todos os termos, os alunos acabaram tomando certas decisões que não favoreceram a compreensão lexical, como a eliminação de algumas alternativas, o chute aleatório e o falseamento de determinadas proposições.

Espera-se que os resultados apresentados neste estudo levem os diversos profissionais envolvidos na realização de vestibulares, bem como os professores de espanhol, a uma maior reflexão sobre o uso das perguntas de compreensão e a sua relevância para o desenvolvimento da competência leitora, já que esse recurso vem sendo usado continuamente nas aulas de língua como fio condutor do ensino e da aprendizagem desse idioma.

CAPÍTULO 1

PROCESSAMENTO TEXTUAL

Diferentes Enfoques, Múltiplas Contribuições

Muitas são as teorias que buscaram explicar a construção do(s) significado(s) de um texto através da teorização de diferentes modelos e concepções de leitura. Após uma retrospectiva teórica com base em vários autores (KOCH, 2006; DELL'ISOLA, 2005; SOLÉ, 2003; CORACINI, 2002; KLEIMAN (2001; 1998); LEFFA, 1999; SANTOS e NEVES, 1999; KATO, 1995), foi possível perceber que os enfoques de leitura divergiam entre si, não apenas no modo como explicavam o processamento da informação textual, mas, principalmente, na forma como concebiam a compreensão e a atividade de leitura.

Parindo, então, dessa constatação, foi verificado que os diversos modelos de leitura poderiam ser distribuídos em, pelo menos, três grupos, de acordo com a concepção de leitura subjacente a cada teoria: a ascendente ou *bottom-up* (o sentido é extraído a partir do texto e em direção ao leitor); o descendente ou *top-down* (o significado surge a partir do leitor e em direção ao texto); e o interativo (a compreensão se dá por meio da inter-relação dos processamentos *bottom-up* ↔ *top-down*, neste caso, o sentido surge da interação entre texto e leitor ou entre autor e leitor por meio do texto).

A seguir, será apresentado com mais detalhes os distintos focos de análise que sustentam tais pressupostos e, ao término desse percurso teórico, será possível perceber que as concepções de leitura existentes na literatura trilham desde uma perspectiva estruturalista (decodificação de letras e sons: análise intra-segmental) até uma perspectiva sócio-construtivista (construção do significado do texto: análise hiper-segmental e extra-segmental).

a) A leitura como Processo Ascendente e Linear: Quando LER é DECIFRAR a informação textual

Durante muito tempo, a leitura foi concebida como um processo mediado pela compreensão oral (KATO, 1995) e consistia na capacidade de decodificar, instantaneamente, letras em sons. A ênfase no processamento grafêmico e no caráter perceptual da compreensão, impulsionou teóricos como Gough, LeBerge e Samuels (1976 apud KLEIMAN, 2001) a teorizarem sobre o sequenciamento dos processos envolvidos na decodificação.

Na opinião de Gough (1976), precursor do Modelo de Processamento Serial, a apreensão da informação partia sempre da imagem visual. Inicialmente, o leitor analisava a informação gráfica, permitindo, assim a identificação das letras (representação fonêmica); em

seguida, as combinações de letras davam lugar ao reconhecimento de sílabas e palavras (representação lexical); e a partir daí, as palavras formavam frases, as frases períodos, até que fosse possível extrair o significado completo de cada segmento (representação da estrutura profunda).

Nesse modelo de leitura, o processamento textual se dava sempre de modo hierárquico e unidirecional [partia das unidades menores (letras, sílabas, palavras) para as unidades maiores (sintagmas, frases)] (SANTOS e NEVES, 1999), uma vez que as operações envolvidas nesse processo fundamentavam-se num modelo composicional semântico ascendente, como se a leitura fosse “*um processo de decodificação linear de etapas composicionais indutivas*” (DELL'ISOLA, 2005, p.67).

LeBerge e Samuels (1976) idealizaram outro modelo de leitura ascendente, o Modelo de Processamento Automático, para explicar os principais estágios pelos quais o estímulo escrito se transformava em significado. Nesse modelo, percebe-se uma modesta participação do leitor, já que ele precisaria recorrer à memória visual, fonológica e semântica durante o processo de automatização da palavra (DELL'ISOLA, op. cit.). Esse processo podia ser operado (e automatizado) através de três estágios de aprendizagem perceptual: num primeiro estágio, o leitor estabelece os traços distintivos da forma gráfica e registra-os em sua memória visual; num segundo, a memória fonológica julga e organiza os traços relevantes (fonemas/letras) numa unidade maior (sílabas/palavras); e num terceiro estágio, o processo de organização dos traços se torna automático (*unitizing*), graças à memória semântica que considera as representações de sentido (palavras, sentenças) do que se lê; desta forma, praticando e repetindo, o procedimento visual alcança o estágio da unificação (*scanning*).

Para os teóricos desse segundo modelo, o processo de significação também envolveria uma sequência hierarquizada de estágios (KLEIMAN, op. cit.) e o significado de uma palavra seria obtido por meio de um processo associativo (fonológico e semântico), no qual o leitor, dependendo do grau de familiaridade com o estímulo grafêmico, poderia reconhecê-la de modo *instantâneo* (se se trata de uma palavra comum e bastante conhecida) ou *não-automático* com mediação da memória episódica (se se trata de uma palavra pouco recorrente ou desconhecida) (KLEIMAN, 2001).

Como foi possível perceber, os principais pressupostos dos modelos ascendentes tratam a leitura como um processo linear (DELL'ISOLA, 2005), o texto como um lugar de informações (CARMAGNANI, 2002) e a compreensão como uma atividade de captação e reprodução de ideias (KOCH, 2006). Durante o processamento textual, portanto, seria vetada toda e qualquer interpretação não autorizada, restando ao leitor, apenas, a missão de

decodificar os itens linguísticos (KATO, 1985) e extrair o sentido pré-estabelecido.

Essa visão de leitura desconsidera a existência de outros saberes necessários à compreensão e supervaloriza a informação visual (representação fonêmica, por exemplo) como se a decodificação dos elementos do texto garantisse a 'captação' do sentido, independentemente das expectativas, conhecimentos e vontade do leitor (legibilidade absoluta do texto). Nessa perspectiva, o foco da leitura concentra-se a partir do texto (processamento *bottom-up*: de baixo para cima, das unidades menores para as maiores); a *forma* (as marcas linguísticas impressas no texto) seria a peça-chave de qualquer processo de significação (DELL'ISOLA 2005) e o bom leitor, por sua vez, seria aquele que, ao analisar cuidadosamente os elementos linguísticos, sintetiza e integra as partes menores para obter o significado do todo.

b) A Leitura como Processo Descendente e Não-Linear: Quando LER é INFERIR a informação textual

As limitações do modelo anterior levaram alguns teóricos a acreditar que os paradigmas estruturalistas não davam conta de explicar todos os processos que envolviam a compreensão. Fundamentados na Psicologia Cognitiva, que defendia que o ambiente e as estruturas pré-existentes do indivíduo serviriam para explicar fatos da língua, teóricos como Goodman (1967) e Smith (1989) idealizaram teorias que se opunham ao modelo mecanicista, que concebia o texto como um receptáculo de informações a serem absorvidas passivamente pelo leitor.

Em seu primeiro modelo Psicolinguístico, Goodman (1967, apud KLEIMAN, 2001) concebeu a leitura como uma atividade essencialmente preditiva, de formulação e verificação de hipóteses, diferindo daquela visão de leitura linear proposta pelo modelo ascendente. A informação visual (parte gráfica do texto) deu lugar a informação não-visual (conhecimentos prévios do leitor), por isso, o conhecimento que o sujeito dispõe antes de se encontrar com o texto, lhe ajuda a inferir o restante de uma palavra, sem que ele precise decodificar letra por letra. A ênfase dada ao caráter seletivo e preditivo levou o próprio Goodman a caracterizar a leitura como “*um jogo psicolinguístico de adivinhação*” (apud KATO, 1995, p.65), já que, durante o processamento textual, o leitor utilizava os conhecimentos de que dispunha (linguístico e conceitual) e a sua experiência com o material escrito, para fazer predições ou antecipações sobre as informações contidas no texto.

Ao redefinir alguns de seus pressupostos, Goodman (1976 apud KLEIMAN, 2001) incorpora aos estudos sobre o processo de leitura o papel do autor. Nessa segunda fase, ele

passa a considerar que o significado de um texto estaria tanto na mente do autor quanto na do leitor (ambos, sujeitos desse processo) e que, por isso, o leitor deveria reconstruir o sentido que foi codificado pelo autor, da melhor maneira possível, através de antecipações sobre os elementos que apareceriam no texto: *“o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções”* (CORACINI, 2002, p.14). A compreensão continuaria sendo um processo de constante elaboração e verificação de hipóteses (o leitor partiria da informação visual, formularia hipóteses e as testaria semanticamente) e durante a leitura seriam processadas, simultaneamente, informações grafo-fônicas, sintáticas e semânticas (SANTOS e NEVES, 1999).

Antes de relatar a definição posterior do modelo de Goodman (o sociopsicolinguístico), outro enfoque descendente teorizado por Smith (1978) também partia da premissa de que *“o conhecimento prévio dos indivíduos influi de maneira decisiva no tratamento da nova informação”* (SMITH apud SOLÉ, 2003, p.23). Influenciado pelos trabalhos de Bartlett (1939) sobre a organização conceitual da memória, o modelo construtivista passou a defender a leitura enquanto um processo interativo no qual interagem dois tipos de informação: a informação visual (proporcionada pelo texto) e a não-visual (os conhecimentos que possui o leitor) (SMITH apud DUBOIS, 1995). É nesta perspectiva que, nos estudos sobre a compreensão, Smith (op. cit.) consegue evidenciar como ocorre o processamento textual: os olhos captam a informação gráfica que é enviada ao cérebro, que por sua vez, a processa graças aos conhecimentos e experiências contidas na memória do leitor.

Para explicitar como se processava o 'diálogo mental' entre o texto e o leitor, os construtivistas elaboraram a *teoria dos esquemas*¹ e difundiram a ideia de que o leitor só conseguiria compreender um texto quando é capaz de encontrar em seu arquivo mental a configuração de esquemas que lhe permita explicar o texto de forma adequada. Isso significa dizer que a leitura poderia ser muito difícil (e talvez impossível) quando o indivíduo não dispuser de esquemas para ativar um conhecimento determinado.

Comparando os modelos idealizados por Goodman (1967/1976) e Smith (1989) com os de Gough (1976) e de LeBerge e Samuels (1976), é possível perceber que houve uma

¹ A ideia de *esquema* existe desde Kant (1781). Para Bartlett (1932), um esquema seria a rede na qual se armazena no cérebro tudo o que se aprende (DUBOIS, 1995). Como nunca paramos de aprender, nossos esquemas estariam em constante desenvolvimento e transformação. Assim, quando recebemos uma nova informação, os esquemas se reestruturam e se ajustam e, dessa maneira, cada nova informação amplia e aperfeiçoa o esquema já existente.

mudança no papel do leitor durante o processamento textual. Enquanto nos modelos ascendentes, cabia ao indivíduo apenas a tarefa de decodificar a informação, no descendente, o sujeito passa a ser até mais importante do que o texto (SANTOS e NEVES, 1999), pois compete a ele a missão de reconstruir a informação e atribuir significados

Essa redefinição do papel do leitor foi, sem dúvida, a característica principal dos modelos descendentes. Ao considerarem a leitura como atividade não-linear, onde o leitor utiliza mais os seus conhecimentos prévios e a sua capacidade de inferência do que a informação impressa na página (DELL'ISOLA, 2005), os teóricos passaram a defender a existência de um leitor ativo que utiliza seus conhecimentos armazenados na memória para atribuir significado ao texto.

Sob esta ótica, a leitura não é mais concebida como fruto de uma mera decodificação e a compreensão depende, principalmente, do tipo e da quantidade de conhecimento que o leitor consegue levar para o texto. Como o sentido do que se lê é algo reconstruído pelo leitor no momento da leitura (DELL'ISOLA, op. cit.) e a memória *“comanda o que o leitor vê ou deixa de ver”* no texto (LEFFA, 1999, p.25), a capacidade de previsão do leitor, portanto, é o que torna *“a leitura eficiente na medida em que afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento”* da informação (LEFFA, op. cit., p.27). Por isso quanto mais conhecimentos possua o leitor sobre o texto e quanto maior for a sua experiência geral de leitura, maior também será a sua capacidade de prever o que está no texto, antes mesmo de iniciar a leitura.

Sendo a compreensão um processo de atribuição de significados (LEFFA, 1999), o bom leitor, portanto, seria aquele que durante a leitura consegue utilizar, de modo intensivo e dedutivo, as informações não visuais para predizer o texto. Nessa perspectiva, o foco da leitura sai do texto e passa a centrar-se no leitor (processamento *top-down*: de cima para baixo, dos conhecimentos e experiências do leitor para o texto), sendo, pois, o texto, apenas, uma unidade confirmadora de hipóteses (CORACINI, 2002).

Mas apesar de alguns avanços, o modelo descendente sofreu duras críticas. De um lado, porque as pesquisas desenvolvidas sobre leitura desconsideravam algumas questões eminentemente linguísticas (DELL'ISOLA, 2005) e, de outro, porque esse enfoque também conduzia a uma concepção unidirecional de leitura. Ansiosos em descobrir como a leitura se processava na mente do leitor (LEFFA, op. cit.) e como os saberes armazenados influenciavam no processo de compreensão, os teóricos continuavam isolando o texto do seu contexto de produção.

O fato da compreensão não depender exclusivamente dos conhecimentos do texto,

nem a atribuição de sentidos estar à mercê exclusivamente dos saberes prévios do leitor/autor, levou vários pesquisadores, como Kleiman (1998), Kato (1985) e Rumelhart (1976), a considerar que a leitura não poderia ser definida apenas por um único processo, uma vez que seria impossível obter a compreensão de um texto, sem que se inter-relacionassem o processamento ascendente e o descendente. Para Adams e Collins (1979), somente graças à interação de diferentes processos², muitos conhecimentos e estratégias seriam utilizados pelo indivíduo para construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2001). Desse modo, foi idealizado, então, o modelo o interativo que *“integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores”* (SOLÉ, 2003, p.24).

c) A Leitura como Processo Interativo: Quando LER é PRODUZIR SIGNIFICADO(S)

A partir da década de 80, um novo paradigma passa a ser defendido pelos especialistas em leitura. Partindo da premissa de que o processamento da informação dá-se interativamente (DELL'ISOLA, 2005), a compreensão textual passa a depender dos dados proporcionados pelo texto, dos diferentes conhecimentos do leitor e das atividades mentais que são realizadas durante a leitura.

O modelo inferencial de Kintsch e Van Dijk (1988), fundamentado na ideia de que a leitura seria um processo de significação no qual participam o sujeito e o objeto da leitura (VAN DIJK, 1997), defendia que a compreensão textual depende não só das informações explícitas do texto, mas também daquelas que podem ser inferidas a partir do texto. Dentre as diferentes atividades realizadas pelo leitor, Jou e Sperb (2003) destacam dois tipos de interação: a do sujeito com o texto e a do sujeito com sua cognição. No primeiro caso, como todo texto possui uma estrutura textual (VAN DIJK, op. cit.), isto é, características linguísticas presentes na superfície do texto, a interação se dá quando o leitor partindo das microestruturas (marcas linguísticas, significados de palavras) constrói as macroestruturas (sentido global). No segundo caso a interação se configura quando ele utiliza estratégias **cognitivas**³ e **metacognitivas**⁴, para planejar, monitorar, regular e *“avaliar a própria compreensão, permitindo a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas”* (LEFFA,

² O processamento *“top-down”* seria utilizado para antecipar dados e resolver ambiguidades e o *“bottom-up”* para acionar esquemas de conhecimentos e monitorar se o dado novo é coerente com suas hipóteses e com o contexto do texto (KLEIMAN, 2001).

³ Operações mentais que regem comportamentos automatizados (inconscientes do leitor) que ajudam a construir a coerência local do texto. Desenvolvem-se junto com a aquisição da leitura e aperfeiçoam-se com a prática (KLEIMAN, 2000).

⁴ Atividades mentais que envolvem introspecção consciente das habilidades que o leitor deve acionar para compreender textos (BOWN, 1980 apud JOU e SPERB, 2003).

1999, p. 25).

Ao teorizar sobre o processamento da informação, Van Dijk (1992) afirma que a compreensão é um processo estratégico que passa por diferentes níveis. Num primeiro momento, o leitor acessa a informação semântica das microestruturas (palavras e frases) utilizando-se da capacidade associativa da **memória de curto prazo**⁵. Em seguida, ele relaciona as microestruturas e organiza-as em macroestruturas para estabelecer o sentido global do texto. É assim que o leitor, estabelecendo “*relações entre as sequências textuais e os esquemas semânticos ativados na memória de longo prazo*”⁶ (JOU e SPERB, 2003, p.16), realiza inferências sobre as partes do texto e atribui significados.

O sujeito-leitor constrói, portanto, um modelo a partir dos esquemas ativados pelos elementos iniciais do texto, que será utilizado progressivamente, à medida que a informação inicialmente implícita vai se tornando explícita. Durante o processamento é possível, inclusive, que as expectativas ou hipóteses do leitor não sejam confirmadas pela informação nova que apresenta o texto e, neste caso, o leitor precisará rever suas hipóteses e acionar determinadas estratégias para remediar essa falha de compreensão.

Em seus estudos sobre as estratégias de processamento textual, Kintsch (1988) buscou evidenciar que as diferentes operações mentais realizadas pelo leitor interferem diretamente na forma como ele constrói o significado do texto. É, portanto mais um teórico a defender que, durante a leitura, o sujeito realiza várias operações mentais, visando à construção de uma representação interna hierarquizada de ideias sobre o texto. Na sua concepção, “*o leitor liga e sintetiza ideias do texto, evoca ideias de seu conhecimento prévio e elabora novas ideias*” (KINTSCH, 1988 apud VIDAL ABARCA e RICO, 2003, p.144) por meio de inferências textuais⁷ ou extratextuais⁸. Para Vidal Abarca e Rico (2003), a realização destes tipos de inferências, requerem conhecimentos e habilidades diferenciadas. No primeiro

⁵ Denominada também como *memória de trabalho* (MT), a **memória de curto prazo** ajuda a lembrar de informações sonoras (**circuito fonológico**) visuais e espaciais (**bloco visoespacial**), além de coordenar as atividades cognitivas e planejar estratégias. Embora seja de curta duração (as informações podem desaparecer em menos de um minuto), toda informação é constantemente manejada, combinada e transformada no **executivo central**, uma vez que a MT contém tanto o material novo quanto o antigo extraído da *memória de longo prazo* (MLP) (MATLIN, 2004).

⁶ Esse tipo de memória possui uma capacidade ampla e contém o registro de experiências e informações acumuladas durante a vida (MATLIN, op.cit). Costuma-se subdividi-la em: **memória episódica** (conhecimento de fatos que aconteceram durante a vida); **memória procedural** (conhecimento sobre o modo de fazer as coisas); e **memória semântica** (conhecimento sobre o mundo, no qual se inclui o léxico da língua).

⁷ As inferências de conexão textual permitem o leitor inferir a relação entre as ideias do texto que são sucessivas ou muito próximas e ajudam a manter a progressão temática entre os diferentes ciclos de processamento.

⁸ As inferências extratextuais vão além da informação explícita do texto e implicam num processamento mais profundo da informação.

caso, a realização ou não das inferências textuais, dependerá do conhecimento do leitor sobre o tema e de sua habilidade de leitura. Já no segundo caso, as inferências extratextuais requerem a ativação considerável de conhecimentos prévios do leitor que permitam relacionar ideias distantes e estabelecer relações de caráter mais global entre as ideias do texto.

Esse modelo inferencial exige do leitor muitos recursos cognitivos, por isso, a sua atuação frente ao texto dependerá de seu grau de conhecimento prévio: quanto mais conhecimentos tenha e melhores estratégias possua, esse leitor conseguirá elaborar uma representação mais coerente do texto, integrada por ideias de maior importância e ligadas por meio de inferências mais globais. É por isso que a dificuldade de compreensão seria causada, principalmente, por uma inadequação das inferências do leitor com relação ao texto (VIDAL ABARCA e RICO, 2003).

Alguns teóricos como Coracini (2002), Grigolletto (2002), Carmagnani (2002), Leffa (1999), Orlandi (2004), entre outros, reconheceram o avanço dos estudos interativos, mas alertaram para o fato de que essas correntes teóricas, ainda, concebiam a leitura como um processo isolado de seu contexto sócio-histórico. Para os interacionistas, o **texto** continuava pré-determinando o número de leituras autorizadas (CORACINI, op.cit.); e o **leitor** era apenas um sujeito cognitivo que procurava estabelecer um equilíbrio entre a informação que ele trazia consigo e aquela que o texto oferecia (KLEIMAN, 2001). Um bom leitor, portanto, seria aquele que, perseguindo as pistas deixadas pelo autor, compreende adequadamente as ideias inscritas nos enunciados (CORACINI, 2001).

Contrários à ideia de que a compreensão seria algo eminentemente individual, alguns teóricos passaram a defender que as marcas abandonadas no texto são sociais (PAULINO, 2001, p.14), pois os sujeitos cognitivos (autor e leitor) também pertencem a um grupo social com seus valores, seus poderes, seus interesses e suas expectativas. Esse novo olhar sobre o leitor e o processo de significação fez surgir mais um modelo, o sociocognitivo-interacional, voltado para o pressuposto de que a produção de sentidos é realizada por indivíduos situados historicamente, que produzem significação a partir do lugar que ocupam (CARMAGNANI, 2002).

d) A Leitura como Processo Sociocognitivo-Interacional: Quando LER é NEGOCIAR SENTIDOS

Após uma breve retrospectiva teórica sobre os diversos modelos de leitura, foi possível verificar que os modelos Psicolinguístico de Goodman (1967), Construtivista de Smith (1978) e Inferencial de Kintsch e Van Dijk (1988) buscaram explicar, por meio de seus

pressupostos, como *“o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, 'construindo', assim o sentido”* (CORACINI, 2002, p.14). Isso significa

Rosenblatt (1985 apud DUBOIS, 1995), entretanto, critica essa aparente separação entre o sujeito (leitor) e o objeto (texto) e resolve adotar o termo transacional, no lugar do interativo, por acreditar que o significado não está pronto no texto nem no leitor. Segundo essa autora, o sentido seria gerado no ato da leitura, durante a transação entre o leitor e o texto. Nesta perspectiva, autor, texto e leitor não apenas trocam informações, mas no processo se transformam: o autor produz um texto que é transformado no ato de leitura, no momento em que o leitor com seus esquemas constrói um 'novo' texto. Assim, leitor e autor mudam durante o processo de produção e recepção, assim o texto *“é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo”* (LEFFA, 1999, p.29).

Com base nesses pressupostos, Goodman (1985) revê seus postulados teóricos do modelo psicolinguístico e apresenta um modelo sociopsicolinguístico transacional no qual insere autor, leitor e texto, considerando o contexto em que os sujeitos atuam e as mudanças que a sua atuação produz: *“o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico, com intenções específicas”* (GOODMAN, 1994 apud LEFFA, op. cit. p.29). Assim, o sentido não reside no texto, nem existe fora dessa relação. A produção dos sentidos é realizada por *“sujeitos situados historicamente, que ocupam um 'lugar' e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupam”* (GRIGOLLETO, 2002, p.88). Nessa perspectiva, as leituras podem variar de um leitor para o outro, porque também diferem as intenções, as experiências (individuais e sociais) e os conhecimentos (linguísticos e de mundo) que os sujeitos levam para o ato de ler.

Como ler é muito mais do que atribuir significado ao texto, é participar do processo sócio-histórico de produção de sentidos, Orlandi (2004) sugere a existência de um 'acordo de responsabilidade mútua' entre os sujeitos envolvidos, já que o escritor deseja que sua obra seja compreendida e o leitor deseja compreendê-la. A *forma* como o texto se apresenta linguisticamente organizado, por exemplo, pode ajudá-lo a construir uma representação coerente, a ativar seus conhecimentos prévios, e, por conseguinte, facilitar a tirada de possíveis conclusões para as quais o texto aponta. É nesta perspectiva que **o autor**, ao produzir o seu texto, *“deve ser informativo, claro e relevante”* (KLEIMAN, 2001, p.66); **o leitor**, ao se deparar diante de alguma incompletude ou ambiguidade, *“deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio do mundo, linguístico e textual”* (KLEIMAN, loc.cit.); **o texto**, como um instrumento de significação, deve adequar-se à situação, à

intenção, e à audiência; e **o significado** deve depender, portanto, dessa inter-relação que se estabelece entre autor-texto-leitor, todos inseridos num contexto sociocultural.

O fato do sentido não estar no texto de forma preexistente (e de que o mesmo pode ser negociado na interação texto-sujeitos) impulsiona o leitor a sair em busca do significado (KOCH, 2003) e, conseqüentemente, a mobilizar todos os conhecimentos e estratégias cognitivas de que dispõe para poder interpretá-lo. Como o processamento textual só é possível mediante a interação entre leitor e autor por meio do texto (CORACINI, 2002), **o autor** deve planejar o que quer dizer (utilizando várias estratégias de organização textual) e fornecer pistas textuais para a construção de (possíveis) sentidos por parte do leitor; **o texto** (organizado estrategicamente pelo autor) pode estabelecer limites quanto às leituras possíveis; e **o leitor** precisa proceder à construção dos sentidos, a partir das sinalizações do texto e da mobilização do contexto (cognitivo, informações intratextuais (co-texto) e fatores extratextuais (entorno social, histórico, político e cultural)).

Diante dessa pluralidade conceitual, foi possível perceber que perpassa em cada modelo teórico (ascendente, descendente, interativo e sociointerativo), enfoques diferenciados de leitura que fundamentam o modo como cada abordagem trata a atividade de compreensão textual: enquanto algumas teorias defenderam a extração de informações (como se o sentido estivesse pré-estabelecido no texto) ou a atribuição de significados (como se o texto fosse apenas uma unidade confirmadora de hipóteses); outras a conceberam enquanto uma atividade interativa ou sociocognitivo-interacional, que prioriza os sujeitos (autor e leitor), os conhecimentos e as estratégias mobilizados durante o processo de geração de sentidos.

Essa última concepção de leitura fundamentará este estudo, já que existe o interesse em investigar o processo de geração de sentidos durante a compreensão de textos em língua espanhola. Sendo a *“leitura uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”* (KOCH, 2006, p.11), para entendê-la melhor, no entanto, esse estudo não limitou sua análise a um único modelo de leitura, posto que objetiva ampliar a visão sobre o fenômeno da compreensão em língua estrangeira. É nesse sentido que os dados coletados nessa pesquisa serão discutidos, principalmente, com base nas contribuições construtivistas de Smith (1978), inferenciais de Kintsch e Van Dijk (1988) e sociopsicolinguísticas de Goodman (1985) e Rosenblatt (1985).

Se para entender melhor o fenômeno da compreensão textual devem ser levados em consideração vários aspectos envolvidos durante o ato de ler, no próximo bloco, serão discutidas algumas pesquisas na área de Psicologia Cognitiva que têm contribuído para o entendimento de questões como a mobilização de diferentes conhecimentos para a negociação

de significado; a utilização de estratégias no trabalho de produção de sentido; o armazenamento da informação; a interferência da memória na leitura; e a identificação dos principais fatores que influenciam (interferem) o ato de ler.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE GERAÇÃO DE SENTIDOS:

Pluralidade de Leituras, Múltiplos Significados

A leitura é uma *“atividade cognitiva complexa que mobiliza o leitor e o faz assumir uma posição ativa diante do texto”* (TEBEROSKI, 2003, p.30). a partir dos modelos mencionados anteriormente, pode-se dizer que a compreensão textual envolve vários aspectos (percepção, predição, processamento, memória, inferência, dedução, monitoramento e avaliação) e o leitor negociaria sempre significado(s) com o texto (e com o seu autor) quando:

- a) aciona seus esquemas mentais e mobiliza vários conhecimentos, fazendo uso de sua memória de trabalho (MT)⁹, durante a decodificação de palavras e frases;
- b) faz uso de estratégias de processamento textual num processo eminentemente sociointerativo;
- c) e utiliza sua competência linguística e comunicativa para construir sentido(s).

É exatamente por isso que a concepção sociocognitivista-interacional de leitura, que fundamenta esta investigação, distancia-se da ideia de leitura enquanto mera captação de informações, pois parte do pressuposto de que a compreensão depende, em grande parte, dos conhecimentos adquiridos pelo interlocutor e das estratégias mobilizadas por ele durante o processamento textual, como evidenciado a seguir.

2.1. Mobilização de Conhecimentos e Estratégias na Atividade de Produção de Sentido(s)

Na literatura sobre o processamento textual, foi possível observar que algumas teorias refutaram a ideia de leitura enquanto extração de informações e/ou captação de sentido preestabelecido no texto, porque acreditavam que o discurso não nascia pronto, sendo, portanto, recriado permanentemente na (inter)relação que se estabelecia entre o texto e o leitor. (CORACINI, 2002). Partindo então da premissa de que o sentido não reside no texto, os estudos sobre o problema da compreensão textual passaram a considerar *“que os*

⁹ A MT ajuda a lembrar do material contido na frase em processo de leitura e a recordar o material anterior armazenado na *memória de longo prazo* (MLP). Por isso desempenha um papel importante na decodificação de frases, pois: 1) ajuda as pessoas a associarem uma palavra familiar a uma palavra de língua estrangeira; 2) contribui para que os leitores deduzam o significado de palavras incomuns com base no contexto da frase; 3) ativa e mantém na mente diferentes significados de um termo ambíguo, até que a ambiguidade seja resolvida; 4) favorece a compreensão de sentenças complicadas (MATLIN, 2004).

conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão” (MARCUSCHI, 1999, p.96), motivando, portanto, a investigação dos principais sistemas de conhecimento que poderiam estar à disposição dos sujeitos envolvidos no ato de ler.

Na abordagem sociocognitivista-interacional, por exemplo, os sujeitos ativos (autor e leitor) estão empenhados em uma atividade comunicativa na qual convergem conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais. Por isso, de acordo com os seus pressupostos, o significado de um texto só pode ser construído durante a prática discursiva, à medida que muitos conhecimentos são compartilhados pelo autor e leitor. É no ato da leitura que o leitor aciona saberes que podem, em maior ou menor grau, contribuir com o processo de significação textual.

Koch (2004, 2005, 2006), citando Heinemann e Viehweger (1991), teoriza sobre os diversos conhecimentos que podem ser mobilizados durante o processamento textual e engloba-os em três grandes sistemas:

- O **Conhecimento linguístico**¹⁰ (ou sistêmico) é responsável pela seleção lexical e pela organização linguístico-gramatical da superfície textual. À medida que este saber se amplia, o leitor aumenta seu conhecimento sobre a estrutura da língua e dos aspectos de coesão textual e isto facilita a construção de significado(s), já que o sujeito desvia a atenção dada aos subprocessos iniciais, para habilidades de compreensão mais elaboradas, como a inferência, por exemplo (PINTO, 2002).
- O **Conhecimento enciclopédico**¹¹ (ou de mundo) corresponde ao saber que cada sujeito tem arquivado na memória e varia de acordo com a experiência de cada indivíduo ou com o momento histórico vivenciado por ele (MAINGUENEAU, 2004). Quando o leitor, durante o processamento de um texto, precisa “*suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual*” (KOCH, 2004, p.23), ele aciona o modelo cognitivo¹² (esquemas, scripts e frames) que lhe parece mais adequado para realizar inferências.

¹⁰ Compreende os conhecimentos fonético-fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos.

¹¹ Compreende o conhecimento *declarativo* (proposições sobre os fatos do mundo) e o *episódico* (modelos cognitivos) que são armazenados na memória dos sujeitos.

¹² O conhecimento de mundo apresenta-se organizado em estruturas ou modelos cognitivos, denominados frames, esquemas e scripts (KATO, 1995). Os *frames* representam modelos lexicais estabilizados e são responsáveis pela recuperação automática de algumas lacunas no texto (DELL'ISOLA, 2001). Os *esquemas* representam o conhecimento sobre os conceitos subjacentes ao objeto de conhecimento, situações, eventos e ações (Santos e Neves, 1999) e possibilitam o resumo, a memorização e a reprodução de textos (MARCUSCHI, 1999, p. 98). Os *scripts* são sequências simples e bem estruturadas de acontecimentos associados a uma atividade familiar (rede conceitual) (DELL'ISOLA, op.cit.p.49).

- **Conhecimento socioverbal**¹³ (ou sociointeracional) é o conhecimento sobre as ações verbais e refere-se às formas de interação através da linguagem.

Esses conhecimentos, embora descritos de modo dissociado, se inter-relacionam e se complementam. Leffa (1999), citando a teoria da compensação de Stanovich (1980), ressalta inclusive que, quando o leitor possui um déficit num desses sistemas, ele precisará recorrer aos outros tipos de conhecimento para compensar essa deficiência e, assim, minimizar as possíveis falhas na compreensão. Dessa forma, quando nos deparamos com alguma palavra que não nos é familiar, podemos recorrer ao conhecimento de mundo, por exemplo, para inferir o significado do termo desconhecido. Para que esse mecanismo de compensação funcione adequadamente, no entanto, é necessário que o leitor possua patamares mínimos de proficiência, porque um leitor com poucos conhecimentos sistêmicos *“para, retoma o que leu várias vezes e é obrigado a desistir porque não consegue ir adiante”* (op.cit., p.29).

Para que estes conhecimentos contribuam adequadamente com a produção de sentidos, o leitor deverá, portanto, fazer uso autônomo e eficaz de algumas estratégias de leitura que lhe permita:

- 1) construir o significado do texto;
- 2) reconduzir sua leitura (avançando ou retrocedendo no texto);
- 3) e conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios, incorporando-os a sua 'rede de informações' (SERRA e OLLER, 2003).

É nessa perspectiva que várias pesquisas têm se preocupado em definir algumas funções que caracterizariam um leitor competente. Autores como Palincsar e Brown (1984 apud JOU e SPERB, 2003), Jou & Sperb (2003), Solé (2003) e Serra e Oller (2003), entre outros, defendem que um leitor proficiente, na busca pela construção do sentido do texto, seria capaz de:

- 1) Colocar na leitura seus interesses, suas motivações e seus conhecimentos prévios para ajudar na compreensão.
- 2) Compreender e estabelecer os objetivos para a leitura [RECONHECIMENTO DA TAREFA].
- 3) Focalizar sua atenção naquilo que é mais importante, construir o significado global do texto e distinguir a informação essencial da pouco relevante [AMOSTRAGEM E

¹³ Abrange os conhecimentos *ilocucional* (os propósitos do locutor); *comunicacional* (quantidade de informação, variante linguística; adequação dos tipos de textos); *metacomunicativo* (uso de ações linguísticas que asseguram a compreensão do texto); *superestrutural* (reconhecimento das estruturas dos diferentes gêneros e tipos).

SELEÇÃO].

4) Elaborar e testar diferentes inferências, tentando conjecturar, interpretar, e antecipar conclusões [INFERÊNCIA].

5) Identificar a estrutura do texto, suas características gráficas, formais e linguísticas [ESTRATÉGIAS ESTILÍSTICAS] e os mecanismos retóricos responsáveis pela eficácia persuasiva do texto [ESTRATÉGIAS RETÓRICAS].

6) Usar algumas estratégias cognitivas para regular a compreensão (faz pausas, repete palavras, parafraseia, reduz a velocidade da leitura, relê segmentos, conclui trechos e faz algumas marcas nos textos lidos, como sublinhar, circular palavras e fazer setas) [AUTOMONITORAÇÃO DA COMPREENSÃO].

7) Avaliar e integrar a informação nova e, quando necessário, reformular as ideias iniciais [CORREÇÃO].

8) Avançar ou utilizar elementos linguísticos e extralinguísticos para a construção dos sentidos, inclusive na compreensão do léxico desconhecido [FATIAMENTO].

9) Avaliar a consistência interna do texto (sua (in)adequação ao conhecimento prévio e às expectativas), identificando se o texto tem sentido e se suas ideias são coerentes [CONFIRMAÇÃO OU CONTESTAÇÃO].

10) Monitorar as estratégias utilizadas e avaliar a compreensão durante o processamento do texto, tomando iniciativas para corrigir erros de compreensão [ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS].

As estratégias acima possibilitam que os leitores controlem a própria compreensão enquanto leem e, dessa forma, eles podem tomar decisões adequadas ante as falhas ou equívocos de compreensão. No entanto, não é a quantidade de estratégias mobilizadas que indica o nível de proficiência desses aprendizes, mas a sua utilização efetiva, ou seja, o uso de estratégias relevantes para a negociação de sentidos com o texto (COHEN, 1998). Vale ressaltar, ainda, que a ativação de qualquer estratégia dependerá do tipo de texto e da atividade de leitura a ser realizada pelo leitor, já que as características textuais (da estrutura e de conteúdo) e os objetivos de leitura norteiam a compreensão (SERRA & OLLER, 2003) e se constituem em fatores facilitadores da leitura.

Após essa síntese dos conhecimentos acionados durante a leitura e a explicitação das principais estratégias mobilizadas pelo leitor, visando à negociação de sentidos, é preciso salientar que o processo de compreensão também pode variar de acordo com as circunstâncias da leitura. Por isso, a seguir, serão discutidos os principais aspectos que podem interferir no processamento textual, no momento em que o indivíduo interage com o texto.

2.2. Fatores que Interferem na Compreensão Textual

Já que as condições de produção e recepção de um texto influenciam o processo de significação textual, quando há problemas de compreensão não se deve responsabilizar apenas o leitor, o autor ou o texto de modo dissociado. As falhas de compreensão surgem, geralmente, quando há uma inadequação entre o texto e o leitor, no momento em que se processa a informação (VIDAL ABARCA e RICO, 2003). Nessa perspectiva, a leitura seria uma atividade complexa, pois que a compreensão de um texto dependeria de vários fatores inter-relacionados (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005) e, ao mesmo tempo, interdependentes (PINTO, 2002).

Embora este estudo defenda que há uma correlação de diferentes fatores implicados na compreensão, a seguir, por uma questão didático-expositiva, será abordado de modo dissociado como os principais fatores provenientes do texto ou do leitor poderiam interferir nesse processo, ajudando ou dificultando a leitura.

a) Fatores da Compreensão provenientes do Texto

Há alguns fatores do texto que influenciam ou interferem diretamente na compreensão textual. Para alguns pesquisadores como Kato (1995), Allende e Condemarín (2005) e Koch (2006) determinados aspectos materiais, linguísticos ou de conteúdo podem comprometer a leitura e o processo de compreensão.

Para Allende e Condemarín (op.cit.), os **aspectos materiais** (a forma como o texto se apresenta graficamente ao leitor) que mais interferem durante o ato de ler são: o tamanho e a clareza das letras; a fonte utilizada; a cor e a textura do papel; o comprimento das linhas; e a constituição de parágrafos muito longos. Mas existem outros fatores gráficos que também podem comprometer o processo de negociação de sentidos, como a omissão¹⁴ de determinadas informações e a leitura¹⁵ de fragmentos.

Dentre os **aspectos linguísticos** que podem tornar o texto ilegível, a utilização indevida de palavras pouco frequentes é a mais citada pelos pesquisadores. O uso de um texto repleto de vocábulos desconhecidos exige um esforço muito grande por parte do leitor, pois

¹⁴ A ausência de algumas informações (título ou contexto de produção, por exemplo), empobrece as expectativas do leitor e isso, segundo Kleiman (1989), diminui a possibilidade de o indivíduo realizar inferências, quando este desconhece algum item lexical. Além disso, quando não se menciona a fonte de onde o texto foi publicado e veiculado originalmente, o leitor pode até ser levado a realizar uma interpretação que não corresponde à intenção do autor (CORACINI, 2001).

¹⁵ A leitura de textos incompletos costuma prejudicar a compreensão, posto que o recorte realizado, muitas vezes, impede o estabelecimento do sentido global do texto (BOFARULL, 2003).

ele precisa realizar, paralelamente ao processo de decodificação, a inferência de possíveis significados para que possa progredir em sua compreensão (KATO, 1995).

O **conteúdo** abordado, também pode influir na compreensão, já que “*um texto não se destina a todos e a quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor*” (KOCH, 2006, p.28). Pensando nisso, Alliende e Condemarín (2005) chegam a afirmar que, em muitos casos, a compreensão pode ser dificultada, quando os textos tratam de “*conteúdos abstratos, complexos, não correspondentes a idade mental e cronológica do leitor*” (op.cit. p.123). Kleiman (2001), no entanto, acredita que não deva existir uma legibilidade textual (grau de dificuldade do texto) anterior ao momento da leitura, já que um texto pode ser considerado difícil apenas para um determinado leitor, num determinado momento e, de acordo com esse pressuposto, os critérios idade e série não deveriam ser utilizados como parâmetros absolutos para rotular previamente um texto como adequado ou ilegível.

Para Kato (1995), o conteúdo ainda pode determinar a forma como se realiza uma leitura: quando o leitor lê um texto cujo tema é familiar, ele opta pelo *processamento descendente*, uma vez que consegue usar seus esquemas para negociar sentido(s) com o texto; ou quando se depara com um assunto desconhecido ou pouco tratado no seu universo, ele adota o *processamento ascendente*, já que os esquemas mentais de que dispõe são ineficazes e não contribuem para o estabelecimento da significação textual.

Além dos aspectos mencionados, não se pode deixar de ressaltar que outros estudos têm investido esforços para analisar as restrições que determinados textos impõem à compreensão por sua própria estrutura. Van Dijk (1992), ao investigar como os **aspectos textuais** influenciavam a produção de sentido(s), comprovou que os diferentes tipos de textos¹⁶ possuem estruturas e elementos característicos que condicionam a interpretação do leitor. Assim, cada texto fornece suas chaves de leitura (PAULINO, 2001): o léxico e os tempos verbais não são os mesmos, quando um indivíduo relata uma notícia ou quando ele escreve instruções para a montagem de um eletrodoméstico (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nessa perspectiva, a identificação de um determinado tipo de texto, poderá contribuir para que o aluno levante hipóteses sobre o conteúdo a ser lido e, ainda favorecerá uma boa compreensão e fixação desse conteúdo (JOU e SPERB, 2003).

Como a aprendizagem de um determinado gênero textual não é transferida para os demais (KLEIMAN, 2001), é necessário que ao leitor lhe sejam oferecidas oportunidades de leitura diversificada, já que ele aciona processos de compreensão diferentes, quando se depara

¹⁶ Textos narrativo, descritivo, expositivo, dissertativo, persuasivo, causal, explicativo, entre outros.

com diferentes gêneros textuais. Esta diversidade textual levou muitos pesquisadores a perceber que alguns gêneros poderiam representar um índice maior de facilidade ou dificuldade na hora da leitura. Em Pinto (2002), por exemplo, os narrativos seriam mais indicados para aqueles alunos que estão iniciando o processamento textual numa língua estrangeira: *“a narrativa que representa um tipo de texto com o qual o aluno já está familiarizado e que obedece a uma ordem regular de acontecimentos poderá ser usada nos estágios iniciais de desenvolvimento do processo de construção do sentido”* (op. cit., p.35). Paulino (2001), por sua vez, afirma que os poéticos poderiam ser usados com mais cautela, pois requerem muitas inferências. Segundo a autora, a falta de conhecimentos prévios (experiências de leitura) e o nível de elaboração da linguagem utilizada nesses textos, poderiam levar o leitor a parafrasear o poema (quando muito), sem ultrapassar a superficialidade textual (op. cit.).

Diante do exposto, foi possível observar que o conteúdo e as características gráficas, linguísticas e textuais, influenciam a compreensão e, de acordo com Serra e Oller (2003), a forma como o texto apresenta-se ao leitor determina também as estratégias que serão utilizadas para assegurar o processamento da informação. Contudo, antes mesmo de começar a leitura, alguns fatores derivados do leitor (cognitivos e emocionais) também podem interferir na compreensão, conforme será explicitado a seguir.

b) Fatores da Compreensão provenientes do Leitor

Embora a leitura seja uma atividade cognitiva que exige o emprego de vários processos, Allende e Condemarín (2005) ressaltam que alguns fatores que influenciam o processo de significação textual são provenientes do leitor: os **cognitivos** (esquemas prévios e bagagem linguística e cultural) e os **afetivos** (interesses e objetivos para a leitura).

Os **fatores cognitivos**¹⁷ fazem parte dos diferentes sistemas de conhecimento (sistêmico, enciclopédico e socioverbal) que o leitor dispõe. Esses saberes, no entanto, precisarão ser projetados no texto, para que se inicie a negociação de sentido(s), já que todo texto é incompleto em si mesmo (PINTO, 2002). É desse modo que a compreensão depende em parte dos esquemas do leitor e da interação destes conhecimentos com o conteúdo do texto (ALLIENDE e CONDEMARÍN, op.cit.). Isto significa dizer, que alguns problemas de compreensão podem surgir quando o leitor não dispõe de esquemas relativos ao conteúdo do

¹⁷ Os **fatores cognitivos** envolvidos no processo de compreensão são: identificação e organização da informação; hipóteses, reconhecimento da organização textual, análise, síntese, avaliação e monitoração da compreensão (PINTO, 2002).

texto; quando não aciona um esquema relevante relacionado ao conteúdo, mesmo possuindo tais esquemas; ou ainda se ele constrói uma representação diferente daquela que o autor teve a intenção de transmitir (STANOVICTCH, 1988, apud VIEIRA, 2002).

É por isso que se pode afirmar que durante a leitura realiza-se um esforço inconsciente para reconstruir o significado do texto. Assim, na busca da coerência textual, além de ativar todos os conhecimentos disponíveis, o leitor também estabelece alguns objetivos que interferem na realização dessa atividade. Isto significa que, a partir de uma meta estabelecida, ele formula hipóteses, seleciona os processos de leitura mais adequados e constrói o sentido global do texto (KLEIMAN, 1995).

A atitude do leitor e seus interesses, portanto, fazem parte dos **fatores afetivos**¹⁸ que podem interferir na compreensão: os *objetivos de leitura* ajudam a melhorar sua capacidade de processamento e de memória; e as *expectativas do leitor* norteiam o modo como a leitura será realizada (tempo destinado para a atividade; a atenção dispensada¹⁹; a mobilização e interação de diferentes conhecimentos e estratégias).

A autoimagem do sujeito enquanto leitor, sua capacidade de continuar investindo na leitura ou seu medo de fracassar, são aspectos que fazem parte de qualquer leitura (COLOMER, 2001), mas quando o leitor é “*instigado pelo que lê, (...) produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando a sua biblioteca interna, jamais em repouso*” (PAULINO, 2001, p.29). A motivação, portanto, determina o desejo de ler e condiciona o desenvolvimento posterior da compreensão, já que o nível de interesse do leitor garante a atenção necessária para o processamento da informação.

Se a leitura eficiente depende da “*atitude favorável do leitor para com o texto*” (MATHEWSON, 1985 apud MAGALHÃES, 2004, p.17), a falta de interesse, por sua vez, pode contribuir para que o leitor, com medo de fracassar, abandone a leitura quando se deparar frente a problemas de compreensão. Por isso, o professor ao sugerir ou selecionar um texto para a leitura, deve levar em consideração os interesses do sujeito e o significado que o seu conteúdo possa ter para ele, pois “*se um texto está fora dos interesses do leitor, a sua compreensão se torna difícil*” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p.127).

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, não se pode deixar de ressaltar que, ao considerar o leitor e seus conhecimentos no processo de geração de sentidos, é preciso

¹⁸ Os **fatores afetivos** determinam as preferências dos leitores por determinados temas, estilos de leitura, motivação, entre outros.

¹⁹ Como não se pode dar atenção a tudo de uma vez, quando se lê é preciso concentrar-se nas partes mais relevantes do texto e ignorar as informações triviais. Uma falha de concentração, inclusive, pode ocasionar em problemas de compreensão, principalmente, quando o leitor presta muita atenção a informações sem importância (MATLIN, 2004).

estar atento ao fato de que a leitura de um único texto poderá remeter a outras leituras (KLEIMAN, 1998). Por isso, a seguir, será abordada a multiplicidade de significados, já que as experiências, os saberes prévios, os fatores afetivo-cognitivos e os valores culturais variam de indivíduo. Além disso, será enfatizada a limitação existente no processo de significação, já que toda leitura precisa ser legitimada pelo texto.

2.3. Multiplicidade de Leituras e os Horizontes da Compreensão

Da mesma forma que o texto não possui significado fora da situação de enunciação, devido sua heterogeneidade e intertextualidade, para Koch (2006) a pluralidade de leituras e de sentidos dependeria tanto do texto (o modo como ele foi constituído, o que foi explicitamente revelado e implicitamente sugerido) quanto do leitor (a ativação de conhecimentos diversos e sua atitude cooperativa diante do texto).

Como toda leitura precisa ser legitimada pelo texto, pois o sentido *“é construído ou reconstruído a partir de uma base explícita e literal já dada, sem a qual não seria possível explicar as semelhanças de interpretação, uma vez que o conceito de leitor tem um valor subjetivo e individualizado”* (GRIGOLETTO, 1992, p.94), o fato de um único texto permitir muitas leituras não significa dizer que qualquer leitura deverá ser aceita (CONCEIÇÃO, 2005). Para tratar um pouco mais sobre essa questão de legitimação textual, Marcuschi (2003) exemplificou, através dos **05 horizontes de compreensão textual**, como um texto poderia ser lido sob perspectivas diferentes (desde a cópia de informações até a realização de leituras não permitidas), evidenciando a existência de, pelo menos, cinco níveis de compreensão:

1. Falta de horizonte ou **Compreensão limitada**: quando o leitor apenas repete o que está dito no texto (CÓPIAS);
2. Horizonte mínimo ou **Compreensão mínima**: momento em que o indivíduo repete com outras palavras o que foi dito no texto (PARÁFRASES);
3. Horizonte máximo ou **Compreensão inferencial**: o sujeito consegue ler nas entrelinhas, estabelecendo relações entre as informações do texto e as informações armazenadas na sua memória (INFERÊNCIAS);
4. Horizonte problemático ou **Compreensão problemática**: o indivíduo vai muito além das informações do texto (EXTRAPOLAÇÕES);
5. Horizonte indevido ou **Compreensão errada**: quando o leitor realiza uma leitura indevida, errada ou até mesmo proibida pelo texto (FALSEAMENTOS).

Sem desconsiderar que as diferentes interpretações para um único texto se

explicariam “*pela heterogeneidade constitutiva do sujeito, atravessado por diferentes vozes que o tornam singular*” (CORACINI, 2001, p.152), o estabelecimento desses horizontes ou níveis de compreensão, serviu para evidenciar não só a existência de algumas inferências autorizadas pelo texto, como mostrou que existem leituras erradas, impossíveis e não autorizadas (POSSENTI, 1990).

A limitação de significados ou as semelhanças de interpretações, no entanto, não são frutos do acaso, nem dependem exclusivamente da experiência subjetiva e individualizada de cada leitor. Os sentidos são convencionalizados numa determinada cultura e num determinado momento histórico (CARMAGNANI, 2002). A constituição de sentido de um texto, portanto, é social (GRIGOLETTO, 1992) e o leitor produz sentidos a partir de sua história, de seu modo de ser e de ver o mundo. Nessa perspectiva, leitores diferentes costumam produzir compreensões semelhantes (CORACINI, op. cit.) quando partilham do mesmo momento sócio-histórico, vivenciam experiências comuns e compartilham determinados conceitos (sociais e culturais).

Como nessa pesquisa objetiva-se investigar as atividades de leitura presentes nos exames de vestibular de língua espanhola e analisar como os vestibulandos realizam tais atividades (se compreendem as informações que estão na superfície textual e se ativam outros conhecimentos armazenados na sua memória que lhes permitam ultrapassar a superfície textual), no próximo capítulo, serão apresentados alguns estudos que abordam a língua estrangeira e a avaliação da leitura, visando à negociação de sentidos.

CAPÍTULO 3

COMPREENDER TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE):

Uma Negociação de Sentidos

Quando se depara com textos em língua estrangeira, o leitor também realiza várias atividades simultâneas durante o processamento textual, como foi discutido anteriormente. Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, o significado é construído pelo leitor a partir do texto. A informação gráfica, portanto, só traz benefícios para a compreensão quando ela faz sentido ao sujeito (SMITH, 1999), ou seja, quando o indivíduo, utilizando de sua bagagem experiencial, associa partes do texto a seus esquemas prévios.

Nesse sentido, a compreensão de textos em outro idioma, também requer diversas habilidades e, por isso, juntar o significado isolado de cada palavra não garante a significação textual, já que muitos vocábulos têm em si vários significados e só o contexto poderá desfazer alguma ambiguidade, justificar efeitos de sentido polissêmico ou resgatar um enunciado desviante (KOCH, 2003).

Para ampliar essa discussão sobre o processo de significação textual em língua estrangeira, a seguir será abordada a importância do conhecimento lexical e das inferências para a proficiência na leitura, já que todo processo de negociação de sentidos, prescinde de um conhecimento mínimo sobre o idioma em que o texto está escrito.

3.1. Conhecimento Lexical, Processo de Inferenciação e Proficiência na Leitura em Língua Estrangeira (LE)

O vocabulário compõe a parte material gráfica de um texto, que necessita ser explorada e conhecida para que a leitura se torne mais dinâmica e eficiente. Nesse sentido, a aquisição do léxico seria um dos fatores de grande importância para o desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes de uma segunda língua, pois quando o leitor sabe muito pouco sobre o que está escrito, ele não consegue progredir na leitura.

Entretanto não se pode deixar de ressaltar que o leitor pode avançar na leitura, mesmo sem conhecer todas as palavras desse texto. Da mesma forma que não existe um sentido a ser recuperado, o significado de palavras e expressões pode ser construído no decorrer da leitura. Nesse caso, o sujeito mobilizando os diversos conhecimentos de que dispõe realizaria inferências e atribuiria significação ao que lê (KLEIMAN, 2001). Um vocábulo desconhecido, por exemplo, pode ser inferido por meio do contexto, quer seja

linguístico (com o uso da sinonímia, substituição, definição ou expressão explicativa, paralelismo intra-sentencial, entre outros), textual (com o reconhecimento das estruturas dos diferentes gêneros e tipos textuais) ou extralinguístico (experiências e vivências pelo leitor).

Kleiman, todavia, adverte que nem todos os leitores conseguem fazer uso de estratégias cognitivas para resolver problemas de compreensão lexical. Alguns sujeitos impossibilitados de traduzir todas as palavras sentem-se incapazes de compreender o que leem, porque desconhecem que podem deduzir o significado (exato ou aproximado) de alguma palavra, antes mesmo de conhecer todas as acepções do termo ignorado. Segundo a autora, apenas o leitor proficiente seria capaz de:

- a) realizar o reconhecimento global das palavras;
- b) fazer o pareamento de elementos cognatos entre as duas línguas; e
- c) utilizar o contexto para inferir o significado exato das palavras-chaves e o sentido aproximado das palavras secundárias (podendo, inclusive, ignorá-las).

O processo de inferenciação, portanto, seria o maior responsável pelo encadeamento entre as ideias do texto e pela negociação de sentidos entre o leitor-texto-autor (VIDAL ABARCA, 2003). O trabalho com textos em língua estrangeira, por conseguinte, não pode estar limitado à tradução de palavras isoladas, pois a fragmentação textual dificultaria (e até impediria) a atribuição de sentido(s).

Grigoletto (2002) ressalta, porém, que a crença de que se pode descobrir o sentido através da tradução termo a termo parece estar bastante consolidada no imaginário daqueles que participam de práticas de ensino-aprendizagem de idiomas e, talvez por isso, as atividades de leitura sugeridas se limitem preferencialmente, ao exercício de tradução linear.

O uso frequente das provas de vestibulares anteriores no âmbito escolar, como estratégia de ensino, despertou o interesse desse estudo, que se propôs a descobrir se o tipo de atividade predominante também incentivaria a tradução literal dos termos ou se favoreceria a construção dos sentidos. Para fundamentar esta análise, a seguir será refletido sobre o papel das perguntas de compreensão para a formação do leitor proficiente e depois, usando a tipologia desenvolvida por Marcuschi (2001), serão explicitadas as classificações presentes nesses exames.

3.2. As Perguntas de Compreensão, o Processo de Inferenciação e a Formação do Leitor Proficiente

As perguntas de compreensão de leitura se constituem num recurso avaliativo

bastante utilizado na prática pedagógica, por isso alguns estudos têm se dedicado a investigar a estrutura das perguntas e a relação que estas estabelecem com as respostas previstas. Como muitas questões não ultrapassam a barreira das informações explícitas, alguns teóricos passaram a estudar a relevância dessas perguntas para a compreensão.

De acordo com Widdowson (1991), Solé (1998) e Marcuschi (2001), as questões que se limitam à superficialidade textual, pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Preocupados em promover a compreensão e a aprendizagem dos alunos, Vidal Abarca e Rico (2003) defendem que a formulação de perguntas, aliada a outras medidas como a ativação de conhecimentos prévios e o incentivo às auto explicações, podem favorecer a realização de inferências, desde que essa técnica de pergunta-resposta não seja reduzida a um questionamento objetivo e com uma única resposta (MARCUSCHI, 2001).

As questões de compreensão, na realidade, precisam desenvolver o raciocínio, o pensamento, as habilidades argumentativas e a formação de opinião do leitor. Para isso, essas questões devem priorizar aquilo que o texto deixa implícito e os prováveis conhecimentos que os leitores possuem, se objetiva estimulá-los a fazer inferências (textuais ou extratextuais) que ainda não foram realizadas no processo de leitura.

Outros teóricos também defendem a formulação de perguntas de compreensão, posto que o problema não resida na utilização desse recurso como instrumento avaliativo, mas em sua estrutura e nas intenções subjacentes. Nesse sentido, as questões podem se converter numa estratégia necessária a compreensão dos aprendizes (KLEIMAN, 2001) e ensiná-los a responder perguntas bem estruturadas (SOLÉ, 1998), inclusive, poderá influir positivamente na sua formação enquanto leitores proficientes. Isso porque durante a realização de inferências eles desenvolvem a habilidade para ativar esquemas de interpretação que subjazem à compreensão dos textos.

Como o que importa não é a quantidade de conhecimentos armazenados na memória do leitor, mas a sua capacidade de acioná-los adequadamente, as questões que priorizam apenas a ativação de saberes prévios pode favorecer a um índice maior de respostas incorretas, além de contribuir para o fracasso da compreensão. Apenas as questões que incentivam a realização de inferências, portanto, colaboram com a compreensão, pois o leitor quando retorna ao texto, compreende melhor a informação, lembra de mais dados sobre o texto e, por isso, responde melhor as perguntas inferenciais e, ainda, abandona ideias que se distanciam do tema.

Essas concepções fundamentam o conceito de perguntas de compreensão adotado nesta pesquisa e as questões dos vestibulares serão investigadas com base nas tipologias

elaboradas por Marcuschi (2001), Coracini (1999) e Widdowson (1991), mediante as seguintes categorias:

a) Tipologia com base no critério da Formatação das Questões

Foi possível observar que as comissões organizadoras dos vestibulares definem previamente o tipo de pergunta que disponibiliza em toda prova, independentemente do objeto de conhecimento avaliado. No caso específico das provas de vestibular da língua espanhola, apenas dois tipos foram encontrados nas instituições analisadas:

- **Múltipla Escolha** – quando ofereciam cinco opções de respostas, tendo apenas uma como a correta.

Extrato 1 – Questão de Múltipla Escolha

05. *Una caja* (22) es:
 A) un hoyo o agujero;
 B) un árbol de tronco hueco;
☒ C) un recipiente;
 D) una cueva típica de montaña;
 E) un marco de madera para exponer lienzos.

(UFPE/2000)

- **Juízo de Verdade** – quando as perguntas exigiam que o vestibulando identificasse, dentre as proposições disponibilizadas, as respostas verdadeiras e falsas. Neste caso, as respostas deveriam ser marcadas numa coluna dupla (o item verdadeiro seria marcado na coluna esquerda e o falso na direita).

Extrato 2 – Questão de Juízo de Verdade

03. Atributo (5) denota:	
I	II
0	☒ atribulación
1	☒ atrevimiento
2	☒ trivialidad
☒ 3	3 propiedad
☒ 4	4 cualidad

(UFPE/2001)

b) Tipologia das Questões de Compreensão Textual (CT) segundo a Operação Mental exigida para a identificação da(s) resposta(s) adequada(s) e com base nos critérios Semânticos e Cognitivos

Partindo do pressuposto de que no processamento textual estão inseridos aspectos

cognitivos, semânticos e pragmáticos, a análise das questões estará fundamentada na junção desses aspectos. Assim, serão investigados **o tipo de informação semântica** predominante (local, global, contextual) e **a atividade cognitiva** prevalente (localização de informações, inferência ou redução de informações), por serem mais adequadas com o objeto de investigação dessa pesquisa. Nesse sentido, as tipologias encontradas puderam ser classificadas em:

- **Objetivas** – quando solicitavam a identificação de informações postas explicitamente no texto.

Extrato 3 - Questão Objetiva que solicita a Decodificação de Informações

02.	
0	0 Para el próximo año, Juan Riera piensa tener una factura de poco menos de 2 millones de euros.
1	1 Los padres dejan que trabajen los hijos, pero las decisiones las toman ellos.
2	2 David Navarro es un tiburón de los negocios.
3	3 La generación.com vive en el mundo del ciberespacio.
4	4 A pesar de casi niños ya poseen sus negocios informáticos.

(UNICAP/2006)

Para responder à questão anterior, o fera²⁰ precisaria ler as proposições com atenção e localizar as informações que pudessem assegurar se a proposição era verdadeira ou falsa. Desse modo, as (0-0) e (4-4) se justificariam verdadeiras, pois no texto lemos que Juan Riera “... *espera facturar el año que viene más de 1.830.000 euros*” e que estes jovens, apesar de pouca idade “*Poseen empresas, ingresan jugosas nóminas*”. Já as demais proposições, como contradizem o que está no texto, se justificariam falsas: a (1-1) afirma que as decisões são tomadas pelos pais e, no entanto, no texto aparece “*Mis padres son trabajadores de la compañía, pero las decisiones las tomo yo*”; a (2-2) menciona que David Navarro é um ‘tubarão dos negócios’, porém quem seria esse tubarão é Juan Riera (conforme terceiro parágrafo do texto); e na (3-3) a afirmação de que a geração.com vive no mundo do ‘ciberespacio’, não encontra sustentação, pois ela utiliza a internet apenas para inserir-se no mercado de trabalho e, por isso “*...no concibe el mundo sin la palabra ciberespacio*”.

- **Inferenciais** – quando exigiam a articulação de informações postas em lugares diferentes no texto ou a articulação de informações textuais ou contextuais.

²⁰ Termo utilizado em PE para referir-se aos alunos que prestam exame de vestibular, para ingressar em uma instituição de ensino superior.

Extrato 4 - Questão Inferencial que solicita a Articulação entre Informações Diferentes

06. La señora compra un periódico (20)
- A) para distraerse;
- B) para enterarse del horario de llegada del tren de sus amigos extranjeros;
- C) para hacer un poco de ejercicio;
- ☒ D) para conseguir un poco de dinero;
- E) para recuperar fuerzas.

(UPE/2001)

Nessa questão, o vestibulando precisava estabelecer relações entre várias partes do texto, para identificar a resposta correta: a senhora compra um jornal, para obter dinheiro trocado (“*no tendo sueldo*”) e, com isso, comprar um bilhete na máquina, para ir até a plataforma (“*obtiene cambio*” e “*saca el billete*”).

- **Globais** – quando solicitavam a compreensão da macroestrutura, ou seja, buscavam identificar os possíveis objetivos dos textos (ou do autor).

Extrato 5 - Questão Global que solicita a Redução de Informações

01. El texto trata sobre
- ☒ A) las peripecias de una señora que va a la estación a esperar a unos amigos extranjeros.
- B) las dificultades de una señora para sacar un billete de andén.
- C) el sufrimiento de una señora para conseguir cambio.
- D) una serie de diálogos de una señora con un empleado.
- E) el retraso de un tren.

(UPE/2000)

Na questão anterior, o aprendiz precisaria identificar, dentre várias informações, a que remete à ideia principal do texto. No caso específico desse exemplo, embora todas as situações mencionadas nas alternativas tenham ocorrido no texto (a senhora teve dificuldades para comprar o bilhete porque não tinha dinheiro trocado (B); ela precisou cruzar a estação, em sentido oposto, até encontrar uma banca e comprar o jornal para trocar o dinheiro) (C); o texto foi escrito predominantemente em discurso direto, por isso a presença dos diálogos entre os personagens (D); e o trem realmente estava atrasado em uma hora (E)), a única alternativa que consegue sintetizar ou englobar as demais proposições é a proposição (A): a ida à estação de trem se converteu numa aventura, pois a senhora teve que ultrapassar vários obstáculos para poder esperar os seus amigos estrangeiros na estação.

- **Mistas** – quando solicitavam, na mesma questão, a localização de informações explícitas e a articulação de informações ou a localização de informações explícitas e a redução de informação. Esse tipo de pergunta apareceu nas questões de juízo de verdade.

Extrato 6 - Questão Mista que solicita tanto a Decodificação de Informações quanto a Articulação entre Informações Diferentes

04. Conforme el texto, el autor quiere decir que:	
0	☐ María de la Luz temía ahogarse por causa de la lluvia.
1	☐ La mujer de aspecto militar le pidió, con el dedo, que no fumase.
2	☐ María de la Luz secó sus medias con la toalla.
3	☐ La mujer que viajaba junto al conductor vivía en un sitio al lado.
4	☒ María de la Luz no consiguió encender sus cigarrillos con sus propias cerillas.

(AESO/2004)

Para responder a esse tipo de questão, o leitor precisaria realizar atividades cognitivas diferenciadas, quer retirando as informações do texto que garantissem a informação correta, quer estabelecendo relações entre diferentes partes do texto para decidir a resposta adequada. A proposição (4-4) é considerada verdadeira, pois o que aparece no texto corresponde ao que foi afirmado na referida alternativa: “*María... trató de encender un cigarrillo, pero los fósforos estaban mojados. La vecina [...] le dio fuego*”, ou seja, ela não conseguiu acender o cigarro com seu próprio fósforo. As demais proposições seriam falsas: A proposição (0-0) porque o termo *desahogarse* foi usado no sentido de desabafo; a (1-1) contradiz ao que foi afirmado implicitamente no texto “*Mientras fumaban, María cedió las ansias de desahogarse, y su voz resonó más que la lluvia y el traqueteo del autobús. La mujer la interrumpió con el índice en los labios*”, ou seja, o que perturbou a vizinha foi o comportamento de Maria que falava muito. Assim, o gesto foi um pedido para que Maria parasse de falar e não de fumar; a expressão *medias*, da proposição (2-2), aparece no fragmento do texto “*Después de secarse a medias, María se sentó*”, significando que Maria não se secou completamente; o termo *sitio*, da proposição(3-3), se refere ao lugar onde supostamente vivia a mulher que já estava no ônibus, enquanto que no texto “*y le hizo un sitio a su lado*” o termo se referia à atitude da mulher que afastou-se para que Maria pudesse sentar-se ao seu lado.

c) Tipologias de questões de Compreensão Lexical (CL), segundo a Atividade Cognitiva exigida para a Obtenção da(s) Resposta(s) Correta(s)

Ao analisar as questões que avaliavam o léxico, os enunciados e as alternativas,

verificou-se que algumas perguntas priorizavam a tradução de vocábulos enquanto que outras incentivavam a contextualização dos termos. Assim, considerando a **operação mental** exigida para a obtenção da resposta correta, verificou-se que algumas questões:

- Enfatizavam a **Memorização lexical** – quando o aluno não precisava ler o texto para acertar a pergunta ou quando ele teria que acessar o conhecimento vocabular arquivado na sua memória para responder adequadamente.

Extrato 7 – Questão que privilegia o Domínio Prévio do Léxico

05. “Un periodico” es:
 A) una golosina.
 B) un tipo de bombón.
☒ C) un impreso que se publica con determinados intervalos de tiempo.
 D) un crucigrama.
 E) un bocadillo.

(UFPE/2001)

Essa questão solicita que o aluno identifique, dentre as alternativas propostas, o significado da palavra **periódico**. Como no texto não aparecem indícios que possam favorecer a contextualização desse termo, o fera só conseguiria responder corretamente, se esse vocábulo fizesse parte do seu conhecimento lexical.

- Enfatizavam a **Microinferência lexical** – quando o aluno poderia recorrer ao texto para atribuir significado, exato ou aproximado, por meio de inferências contextuais (linguísticas, textuais ou extralinguísticas). Nesse caso, ele se apoiaria no contexto imediato do enunciado e realizaria a inferência de microunidades.

Extrato 8 – Questão que privilegia a Contextualização do léxico

02. Colores Chillones (5) es:
☒ A) colores vivos, llamativos;
 B) colores muertos, ocre;
 C) colores neutros, apagados;
 D) colores discretos, poco llamativos;
 E) tonalidad del blanco, en general.

(UFPE/2000)

Para chegar à resposta correta, o leitor, além de constatar que o texto apresenta uma

criança diferente das demais “[...] *Al niño los juguetes de colores chillones, la pelota, tan redonda, y los camiones, con sus ruedecillas, no le gustaban [...]*”, ou seja, uma criança que não gosta de brinquedos, ele precisaria retomar o texto e contextualizar a expressão solicitada “*colores chillones*”. Para isso, precisaria acionar seu conhecimento de mundo, recordando que os brinquedos infantis, geralmente, possuem cores vibrantes para atrair à atenção da criança. Desta forma, ao ler as alternativas propostas, dificilmente terá dificuldades para encontrar a alternativa correta (A), pois é a única a abordar que as cores eram vivas.

- Enfatizavam a **Macroinferência lexical** – quando o aprendiz precisava se apoiar no contexto global para ressignificar o termo desconhecido. Neste caso, ele realizaria a inferência de macrounidades ou a construção da compreensão global do texto.

Extrato 9 – Questão que favorece a Compreensão Global do Texto

06. No es un niño corriente debe ser interpretado así:
 A) no es un niño nervioso;
 B) no es un niño común, como los demás;
 C) no es un niño deportista;
 D) no es un niño corredor;
 E) no es un niño que muestre especial afición a los corros.

(UFPE/2000)

Na pergunta acima, o leitor precisaria estabelecer conexão entre várias partes do texto, para ressignificar a expressão destacada. Assim, ao relacionar as seguintes informações “*um niño que no sabía jugar*”; “[...] *los juguetes [...]* *no le gustaban*”; e “*Es um niño que piensa*”, o vestibulando seria levado a inferir as relações implícitas que asseguravam a coerência textual.

Após a apresentação dos pressupostos teóricos que norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa, a continuação, serão descritos os procedimentos metodológicos que orientaram essa investigação, desde a definição dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos de coleta, até os critérios de análise adotados.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desse estudo, a pesquisadora definiu que a pesquisa constaria de varias etapas. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, objetivando revisitar os principais teóricos que versavam sobre leitura e compreensão, tanto em língua materna quanto estrangeira. Em seguida, por meio de uma pesquisa documental, foram definidas as provas de vestibular que fariam parte do *corpus*, bem como os aspectos que seriam analisados (textos e questões de compreensão). Por fim, através de uma pesquisa de campo, foi possível captar como vestibulandos realizam a leitura dos textos e respondem as questões de compreensão. Nessa última etapa, a pesquisadora pôde identificar as principais dificuldades encontradas, bem como as estratégias utilizadas conscientemente para responder as perguntas propostas.

4.1. Seleção do *Corpus*

a) Os Sujeitos da Pesquisa

O *corpus* desse estudo foi constituído por 10 alunos do Ensino Médio, de uma escola particular do município de Olinda (PE), que se dispuseram a participar de modo voluntário dessa investigação. Esses alunos (identificados como A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈, A₉ e A₁₀, segundo a ordem alfabética de seus nomes) possuíam conhecimentos linguísticos básicos do espanhol (todos estudaram essa disciplina por, pelo menos, dois anos) e dessa forma puderam contribuir de modo mais consciente com essa investigação, uma vez que conseguiram, na maioria das vezes, transcender a decodificação e negociar significado(s) com os textos (PINTO, 2002).

Por serem pré-vestibulandos que vivenciariam a experiência do vestibular ao término do ano letivo (eles cursavam o 3º ano no momento da coleta), a possibilidade de acesso e contato com provas de vestibulares anteriores acabou contribuindo para que os participantes se sentissem motivados a participar de todas as etapas dessa pesquisa (desde o preenchimento do questionário sociocognitivo até o comparecimento aos 10 encontros propostos para a análise das provas e ao preenchimento do Diário Reflexivo).

b) Os Instrumentos de Coleta

Após a revisão da literatura e a definição dos sujeitos envolvidos, a pesquisadora passou para a etapa seguinte: **a definição e análise das provas** que fariam parte dessa

investigação.

Fizeram parte desse *corpus*, as provas de vestibulares anteriores, aplicadas entre os anos de 2000 e 2006, por duas instituições públicas: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE); e por duas instituições privadas: a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e a Associação de Ensino Superior de Olinda (AESO), todas reconhecidas pela qualidade dos serviços prestados à sociedade pernambucana. Para compor mais rápido o banco de dados (35 provas, 07 de cada instituição, com exceção da UFPE que possuía 14, uma vez que dispõe de um processo seletivo dividido em duas fases), a pesquisadora acessou os sites de cada instituição e as páginas da web de alguns cursinhos pré-vestibulares, para ter acesso às provas e aos respectivos gabaritos.

De posse de todos os exames, foram escolhidos apenas dois exames de cada instituição para serem aplicados aos participantes, perfazendo um total de 10 provas. Para que essa escolha não se desse de forma aleatória, foram selecionadas as provas com maior número de questões de compreensão, já que nessa investigação foram desconsideradas as perguntas que se referiram a aspectos puramente linguísticos (gramática, vocabulário e ortografia), sem nenhuma conexão com o texto, ou seja, que exigiram o conhecimento metalinguístico de modo descontextualizado.

Em seguida, a pesquisadora **elaborou e aplicou um Questionário Sociocognitivo** (Anexo 1), para traçar o perfil dos alunos participantes enquanto sujeito leitores. Para facilitar a análise, esse instrumento foi dividido em quatro partes: a primeira visou obter alguns dados de identificação dos envolvidos (nome, sexo, idade, etc.); a segunda, composta de uma única pergunta, objetivou mapear os principais gostos e preferências dos participantes; a terceira parte, formada por cinco perguntas, delineou o perfil de cada sujeito, com relação aos seus hábitos e concepção de leitura em língua materna. A última, constituída por catorze questões, teve como objetivo registrar a experiência pessoal dos alunos com o idioma espanhol (tempo de contato com a língua, oportunidades de uso em situações reais, valorização do idioma, etc.) e traçar o perfil dos sujeitos-leitores em língua espanhola (o desempenho em leitura, as principais dificuldades enfrentadas durante as atividades de compreensão e algumas estratégias mobilizadas na hora da leitura).

A aplicação desse questionário se deu após o constato inicial da pesquisadora com os alunos em sala de aula e, naquele momento, foi explicado o propósito da pesquisa e mencionado o caráter voluntário do estudo. Além disso, foi enfatizado que os alunos precisariam comparecer aos encontros posteriores (um total de 10), para ler e responder a questões de compreensão retiradas de provas de vestibulares e registrar, no Diário Reflexivo,

seus questionamentos e reflexões sobre cada prova trabalhada.

Muitos alunos demonstraram interesse em participar, mas alguns não puderam comparecer a todos os momentos, já que a coleta de dados ocorreu fora do horário escolar. Nesse caso, a pesquisadora precisou eliminar aqueles sujeitos que não haviam participado de todas as etapas da investigação, posto que seria preciso observar como cada sujeito interagiu com o texto e as questões, das 10 provas selecionadas.

Foi **elaborado um Diário Reflexivo** (Anexo 2), visando captar os processos e estratégias utilizados durante a leitura e a realização das questões em cada prova. Sua aplicação serviu de complementação e ampliação dos dados coletados no Questionário Sociocognitivo, possibilitando a inclusão de informações sobre o processamento textual em língua estrangeira (as atitudes dos participantes enquanto leitores, as estratégias utilizadas para assegurar a compreensão dos textos, as principais dificuldades, entre outros).

O Diário Reflexivo foi aplicado nos 10 encontros, um para cada prova de vestibular e com duração máxima de uma hora. Para garantir certa uniformidade nas instruções, estes momentos foram coletivos. Cada aluno após o recebimento do diário, entretanto, respondeu individualmente e de forma silenciosa ao seu material, sem poder consultar nem o colega nem a pesquisadora. Este rigor metodológico foi de extrema importância, uma vez que a interferência externa ou a interação com os pares poderia influenciar a condução das respostas, o que inviabilizaria a lisura dos dados coletados sobre cada prova.

O Diário Reflexivo constou de três partes. A primeira incentivou os alunos a registrarem as estratégias utilizadas por eles durante ou após a leitura dos textos (pausa, releituras, paráfrase, ativação de conhecimento prévio, etc.); na segunda, os sujeitos-leitores tiveram a oportunidade de escrever os principais fatores que contribuíram para o êxito e/ou fracasso de sua compreensão (a linguagem textual, o conteúdo, o vocabulário desconhecido, etc.); na terceira parte, após vivenciarem a experiência de fazer as questões da prova, os participantes tiveram que emitir uma análise adicional sobre as questões propostas nos exames (as questões mais fáceis, o caminho utilizado para respondê-las, as questões mais difíceis, entre outras).

Foi notório o compromisso que todos os alunos demonstraram ter para com o avanço e a produção científica durante a realização de todas as etapas dessa investigação. Mas na última etapa da coleta de dados, isto tomou proporções ainda maiores, uma vez que muitos já não se contatavam em responder apenas o que lhes foi perguntado no diário. Nos registros apareceram também críticas (quanto à elaboração de algumas questões) e sugestões para a melhoria dos exames, enriquecendo a análise dessa pesquisa.

4.2. Considerações a respeito das Análises

A análise que será apresentada é de natureza quantitativa e qualitativa e, a partir dos instrumentos, foram investigados:

- Os alunos, enquanto leitores de língua materna e língua estrangeira, visando a identificação das dificuldades enfrentadas durante as atividades de compreensão e das estratégias mobilizadas para obtenção das respostas;
- Os textos presentes nos exames, objetivando identificar os principais fatores que contribuíram com o êxito e/ou fracasso de sua compreensão;
- As atividades de compreensão, visando identificar a adequação das perguntas para o desenvolvimento da compreensão textual dos aprendizes envolvidos nesse estudo. Em função disso, será feita uma análise detalhada de caráter comparativo e estabelecida uma classificação das atividades de compreensão presentes nos vestibulares de língua espanhola, tendo como base a tipologia elaborada por Marcuschi (2001), Coracini (1999) e Widdowson (1991).

Para facilitar essa análise, serão classificadas, inicialmente, de acordo com a formatação de questões (múltipla escolha ou juízo de valor). Em seguida, serão separadas as questões que avaliaram a compreensão de texto (CT) das que avaliaram o léxico (CL). Depois as perguntas de CT serão agrupadas segundo a operação mental exigida para a identificação das respostas adequadas (objetivas, inferenciais, globais e mistas). Por fim, as questões de CL também serão separadas de acordo com a atividade mental exigida para a obtenção da resposta certa (memorização e inferenciação).

Apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, no capítulo 5 serão abordadas a análise e a discussão dos resultados obtidos por meio dos instrumentos descritos. Os dados coletados foram analisados com base nos pontos discutidos no percurso teórico desta pesquisa e têm como finalidade atender os objetivos estabelecidos no início desse trabalho.

A apreciação dos resultados será ilustrada por gráficos, tabelas, extratos de questões e por excertos das respostas dos alunos. São, pois, esses dados que indicarão o nível de proficiência dos envolvidos, bem como evidenciarão até que ponto as questões extraídas dos vestibulares contribuíram para o desenvolvimento da leitura dos aprendizes.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo foi traçado, inicialmente, o perfil dos leitores investigados, partindo dos dados coletados no questionário sociocognitivo (Anexo 1). Em seguida, foi realizada uma análise das perguntas de compreensão propostas no universo das provas investigadas. Por fim, e com base nas informações obtidas no diário reflexivo (Anexo 2), foram identificadas as estratégias mobilizadas e os fatores que interferiram no processamento da informação e, ainda, foi evidenciado como os alunos responderam a essas questões de compreensão.

5.1. Sujeitos envolvidos e o Processo de Geração de Sentidos

Com base na análise do Questionário Sociocognitivo aplicado aos alunos, foi realizada a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e traçado um perfil inicial dos participantes enquanto leitores, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Nesse perfil foi possível perceber, dentre outras coisas, o tipo de relação que cada participante mantinha com a leitura (a existência ou não do gosto pela leitura); a concepção de leitura prevalente no grupo; a preferência por um determinado gênero textual; a valorização do idioma espanhol; as principais dificuldades enfrentadas durante as atividades de compreensão; e o modo como os aprendizes monitoravam a compreensão, durante a leitura de textos.

a) Caracterização dos Alunos-Participantes

Inicialmente foi realizada a identificação dos leitores através do levantamento de informações pessoais (sexo, idade, bairro onde mora, escolaridade dos pais). De acordo com os dados coletados, esses alunos tinham, na época, uma idade média que variava entre 15 e 17 anos. Dentre esses alunos, 06 eram do sexo feminino e 04 do sexo masculino e todos residiam no mesmo município em que estudavam. A maioria dos pais, inclusive, já havia concluído o ensino superior (70%), mas havia alguns que possuíam apenas o ensino fundamental (15%) e o ensino médio (15%). Esses dados demonstraram que os adolescentes apresentam condições socioeconômicas que favorecem a um bom desempenho acadêmico: estão dentro da faixa etária, são oriundos de classe média e, com o nível de instrução dos pais, vivenciam experiências de uso da leitura em situações variadas.

Após a verificação desses aspectos, partiu-se, então, para observar os principais gostos e preferência dos alunos, quando estes se encontravam em momentos de ócio e lazer.

Através dos depoimentos coletados, foi possível notar que o grupo-participante era composto de jovens dinâmicos que, nas horas livres, desenvolviam atividades diferenciadas (costumavam ler, ir ao cinema, conversar e navegar na internet), tinham acesso a diferentes meios de informação (jornal, revista, televisão, internet) e de diversão (cinema, teatro, praia, shows).

O fato de a leitura ter sido mencionada como uma das formas de entretenimento preferencial dos sujeitos serviu de indicativo para que a pesquisadora conjecturasse que estaria diante de jovens que poderiam ser leitores proficientes em língua materna e, talvez em língua espanhola, devido a uma provável familiaridade com textos.

No entanto, para evitar que houvesse alguma precipitação (afinal, se iriam participar de um estudo sobre leitura, como afirmariam que não possuíam o hábito de ler?), a pesquisadora considerou as demais informações registradas no questionário (a concepção e hábitos de leitura de cada aluno; o seu desempenho em compreensão textual; as principais dificuldades percebidas por eles durante a realização de atividades de compreensão e, ainda, a utilização de algumas estratégias para a superação das mesmas) para só, então, estabelecer o perfil dos participantes enquanto leitores, conforme será descrito a seguir.

b) Relação do Aluno-Leitor com a Língua Materna

Para começar a traçar esse perfil, a pesquisadora constatou, a partir dos depoimentos dos alunos, que apenas um entrevistado não gostava de ler (o aluno A⁴, em seu depoimento, relatou que não teve esse hábito desenvolvido na infância). Os demais, inclusive, enfatizaram que costumavam ler sempre (44,4%) ou regularmente (55,6%) e apresentaram as seguintes justificativas para a adoção dessa prática no seu cotidiano:

Excerto das Respostas dos Alunos – Questionário Sociocognitivo

Você gosta de ler? Por quê?

A¹: “...porque aprendo cada vez mais”.

A³: “...porque é um meio de aprendizagem e também de diversão”.

A⁶: “...porque com a leitura posso saber o que ocorre em outros países, obtendo assim mais informações”.

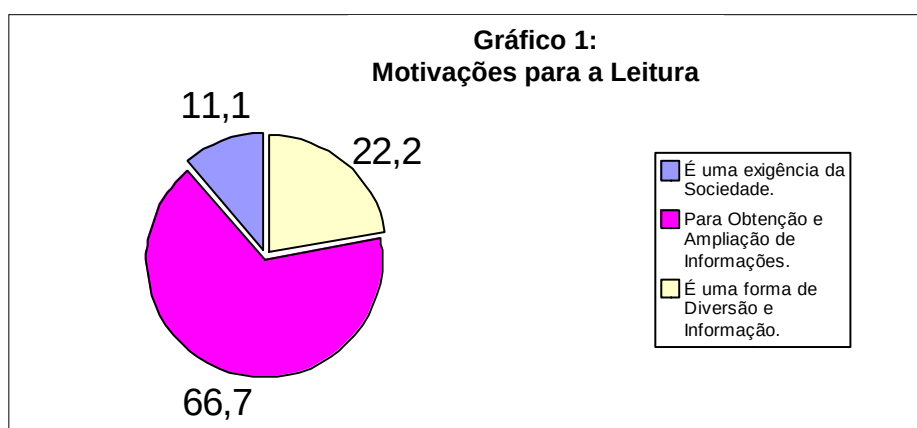
A⁷: “...porque é uma ocupação, diversão, informação, entre outros”.

A⁸: “...porque há necessidade da leitura para fazer qualquer coisa atualmente”.

A⁹: “...tornar-me informado é uma dádiva para poucos nessa sociedade”.

Ao analisar os depoimentos anteriores, é possível conjecturar que os jovens acabaram 'gostando de ler', muito mais por uma necessidade social de se manterem atualizados, do que pelo simples prazer de ler, atitude esta que poderia ter sido fomentada desde a infância destes jovens, como bem destacou o aluno A⁴.

Os sujeitos envolvidos neste estudo, portanto, parecem ver o texto como lugar de informações (CARMAGNANI, 2002) e a leitura como uma atividade de extração e reprodução de ideias (KOCH, 2006). Daí a real motivação para a leitura, de acordo com esses jovens, acabaria sendo, preferencialmente, a busca e a ampliação de informações (66,7%), conforme observamos no Gráfico 1.



Esta prevalência no caráter informativo da leitura e na extração de informações também se fez presente quando os participantes tiveram que conceituar leitura. As concepções coletadas no *corpus* revelaram que, a maioria dos sujeitos envolvidos, possuía certa necessidade de se manter bem informada e de ampliar seus conhecimentos, como podemos observar nos extratos a seguir:

Excerto das Respostas dos Alunos – Questionário Sociocognitivo

Para você, o que significa ler?

A¹: “...ampliar meus conhecimentos e, a partir daí, obter mais informações”.

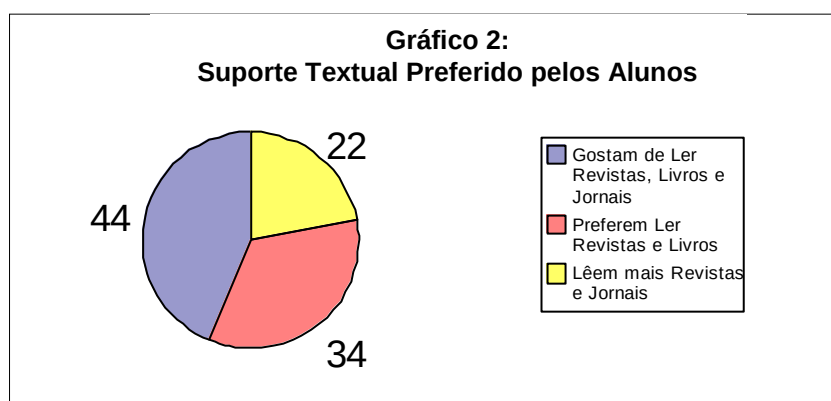
A³: “Uma forma de adquirir conhecimentos”.

A⁵: “Ter a sabedoria”.

A⁷: “Adicionar informações ao seu conhecimento”.

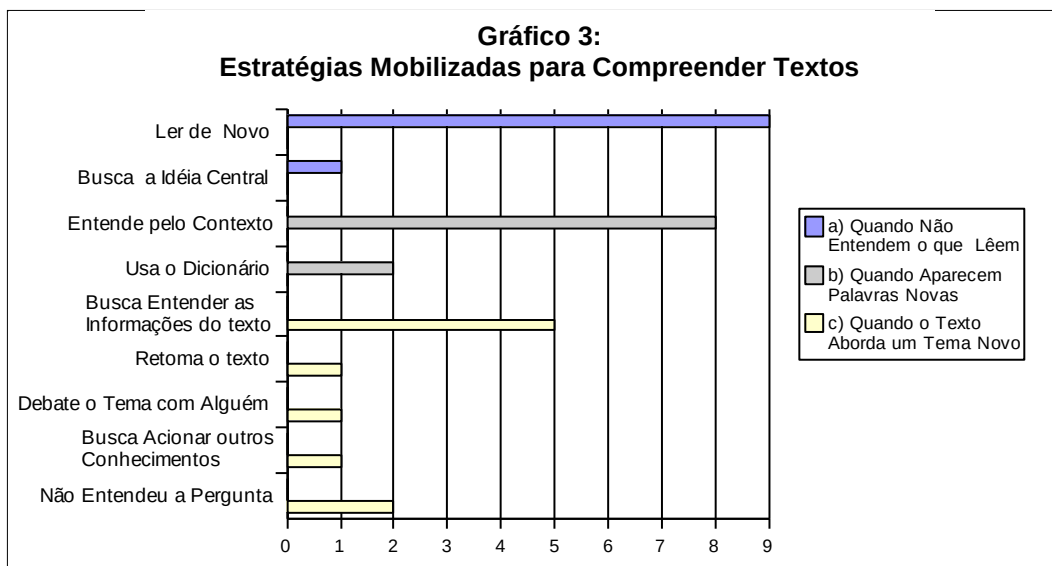
A⁹: “Um aprofundamento do conhecimento acerca da nossa sociedade”.

O desejo do grupo de se manter atualizado, também ficou evidenciado no questionário, quando os participantes afirmaram utilizar, com frequência, revistas (Superinteressante, Época, Veja, Aventura na História, Isto É, Galileu) e jornais (Diário de PE e Jornal do Comércio) para se informar, embora alguns sujeitos tenham admitido que leem livros também para se distrair (Olga, Cidade de Deus, Tróia, Da Cor da Pele, Dom Quixote, Crônicas de Arthur e Harry Potter). O cruzamento de diferentes informações, além de evidenciar que o grupo-participante possui opções de leitura bastante ecléticas, nos possibilitou observar outro dado interessante: nem todos faziam uso dos três suportes textuais (revista, jornal e livro), conforme é possível observar no gráfico 2.



No gráfico 2, pode-se constatar que 44% dos participantes afirmaram utilizar revistas, livros e jornais, simultaneamente; 34% mencionaram que preferiam ler revistas e livros; e 22% disseram gostar de ler mais revistas e jornais, evidenciando uma preferência maior por revistas, um suporte preferencialmente informativo.

Diante dos registros analisados até o momento (as concepções de leitura dos participantes, a preferência destes por textos informativos e as principais motivações de que dispõem para ler textos) pôde-se concluir que predominava no grupo a visão de leitura como 'recebimento de informações' (DUBOIS, 1995). Ao analisar outros dados, no entanto, foi possível verificar como os leitores interagiam com os textos lidos, desconstruindo, assim, a ideia anterior e, ainda, saber como eles monitoravam sua compreensão e o que eles costumavam fazer quando não compreendiam o que liam ou quando se deparavam com palavras desconhecidas, como foi evidenciado a seguir no Gráfico 3.



Os dados acima revelam que os vestibulandos demonstraram estar desenvolvendo sua capacidade de monitorar a própria compreensão (LEFFA, 1999), pois conseguiram não só se projetar diante de algumas situações-problema, como propuseram algumas estratégias para superá-las. Diante de palavras desconhecidas, por exemplo, o grupo optaria, preferencialmente, pela utilização do contexto para atribuir sentido(s). Isso significa dizer que esses alunos parecem saber que a limitação imposta à compreensão, por causa do surgimento de palavras novas, poderia ser amenizada, à medida que eles, conseguindo relacionar as sequências textuais com os esquemas mentais de que dispunham, realizassem inferências sobre as partes do texto e atribuíssem o(s) significado(s) (JOU e SPERB, 2003). Contudo, foi possível perceber que as demais medidas, propostas para o estabelecimento da compreensão, ainda estiveram bastante limitadas ao texto (releitura, entendimento das informações, retomada do texto).

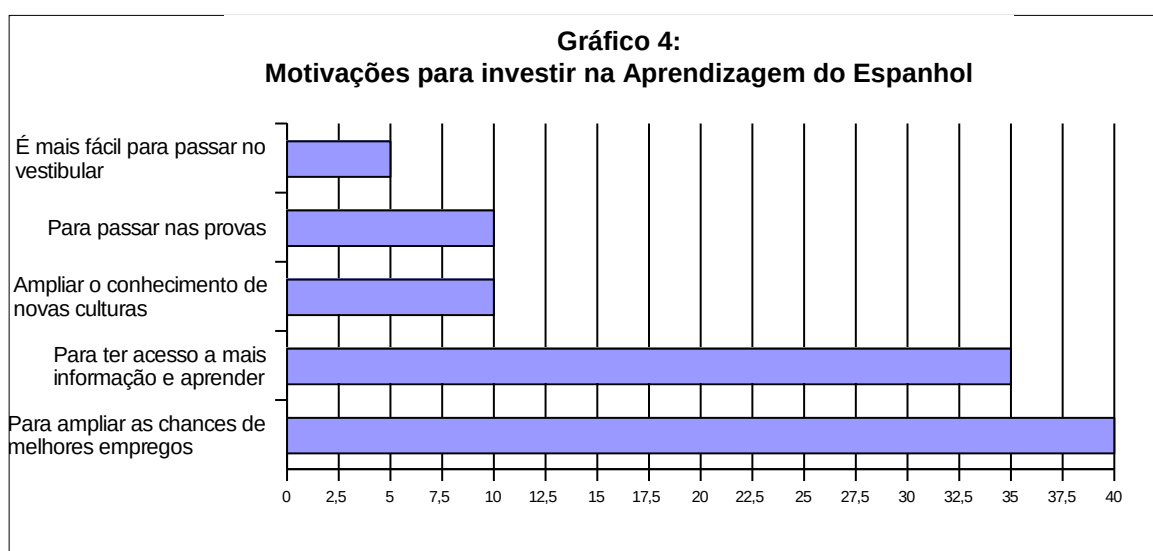
Embora demonstrem certa proficiência em língua materna, o fato de apenas um aluno ter afirmado que acionaria outros saberes para compreender texto(s) que abordasse(m) tema(s) novo(s), parecia indicar que, nesse momento, eles desconsideraram que a sua experiência enquanto leitores e os seus conhecimentos prévios seriam indispensáveis para a negociação de sentido(s) com o texto lido (KLEIMAN, 1998).

c) Relação do Aluno-Leitor com a Língua Estrangeira

Antes de relatarmos como os alunos percebiam sua experiência de leitura em língua estrangeira, nos parece importante ressaltar que os participantes, de um modo geral, não possuíam outras experiências de uso da língua espanhola que transcendesse o espaço de sala

de aula da escola, posto que não frequentavam curso de idioma, nem estabeleciam contato direto ou virtual com nativos.

Apesar de possuírem pouco tempo de contato com esse idioma, os aprendizes demonstraram uma atitude bastante positiva com relação ao espanhol. Em seus depoimentos, eles revelaram que a aprendizagem da língua espanhola poderia ajudá-los a adquirir mais informação (preocupação já mencionada anteriormente) e a ampliarem suas chances para a obtenção de um bom emprego (gráfico 3).

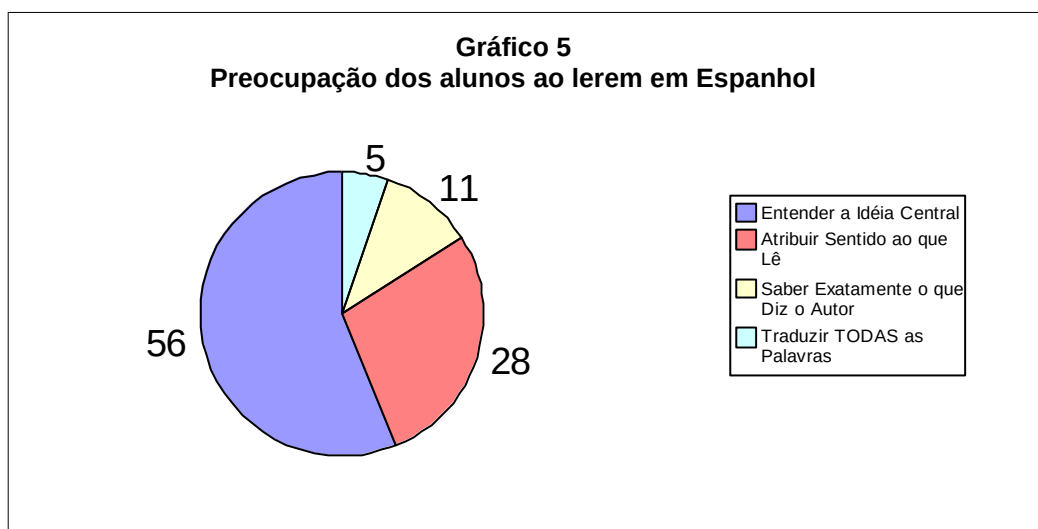


Após constatar que os participantes possuíam motivações pessoais e profissionais para investirem na aprendizagem do espanhol, foram investigados alguns aspectos inerentes ao hábito de leitura em língua estrangeira. Ao serem indagados sobre a frequência com que liam e o motivo que os impulsionavam a ler textos em espanhol, 70% do grupo-participante informou possuir o hábito de leitura por iniciativa própria, enquanto 30% dos envolvidos relatou que lia apenas quando solicitado pelo professor e para cumprir obrigações escolares.

Nesse momento, ficou evidente que a motivação para a realização da leitura em língua estrangeira diferenciava-se da motivação que os fazia ler em língua materna, já que o grupo envolvido lia em português para se manter informado, enquanto que em espanhol, a motivação prevalente era o lazer (57% costumavam ler para se distrair). Além disso, os participantes demonstraram possuir uma atitude de corresponsabilidade pela produção de significação(ões), no momento em que relataram que não costumavam traduzir o texto (palavra por palavra), pois sua atenção se voltava para o entendimento da ideia central (56%) e para a atribuição de sentido(s) (28%).

Dessa forma, é possível notar, no gráfico 4, que os alunos preferiram as alternativas

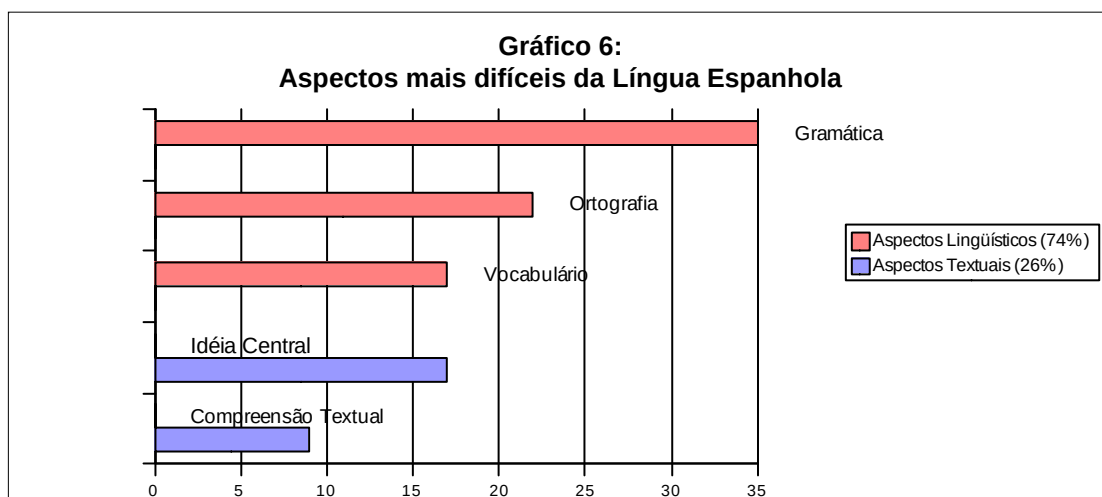
que trilhavam em direção à construção de significados e, desprezaram, por conseguinte, as que incentivavam a reprodução de sentidos preestabelecidos.



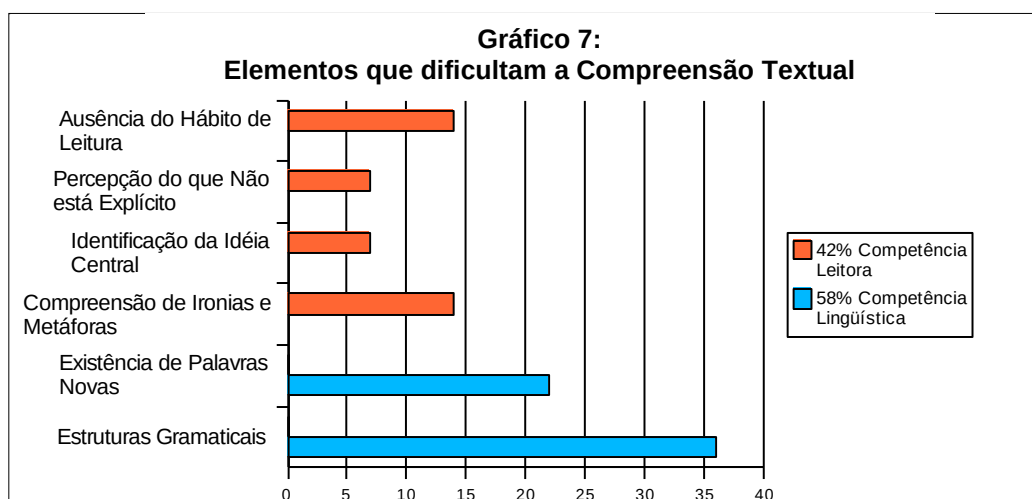
É interessante ressaltar que, enquanto os alunos pensavam sobre sua atitude diante de um texto em língua materna, a preocupação se voltava, principalmente, para a extração de informações. Isso evidenciava que eles possuíam uma visão componencial de texto, assim como uma concepção de leitura linear (GRIGOLETTO, 2002). Todavia, isso parecia não ocorrer quando os sujeitos se referiam à leitura de textos em espanhol, já que eles demonstraram possuir certa autonomia da forma impressa do texto, ao afirmarem que ao invés de realizarem traduções literais, eles priorizavam a atribuição de sentidos e a construção de uma ideia central.

Esta aparente contradição nos depoimentos dos alunos poderia estar relacionada ao fato de que, a existência de um número maior de palavras desconhecidas numa língua estrangeira, estaria contribuindo para a tomada de consciência sobre a existência de outros processos envolvidos durante a compreensão. Por isso, eles pareciam acreditar que o significado de qualquer texto em espanhol, não estaria necessariamente preso à informação gráfica (SMITH, 1999) e que o sentido seria algo negociado com o texto, no momento da leitura, durante a transação que ele (leitor) estabeleceria com o texto (ROSENBLATT, 1985, apud DUBOIS, 1995).

A compreensão de textos escritos parece não oferecer maiores problemas para esses alunos, pois quando interrogados sobre quais aspectos da língua espanhola ofereceriam maior dificuldade para a sua aprendizagem, foram enfatizadas a gramática e a ortografia como sendo os pontos mais difíceis da língua espanhola, conforme se observa no gráfico 5.



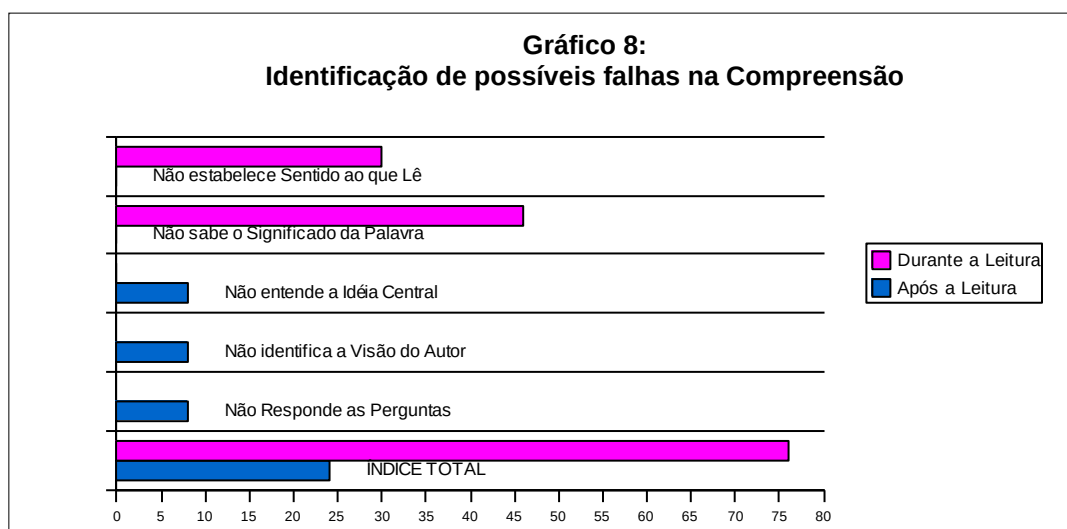
A análise do gráfico anterior permite notar ainda que, se juntar os percentuais de cada item por categoria, os aspectos 'puramente' linguísticos parecem oferecer maiores dificuldades para os alunos do que os aspectos textuais. O mais interessante, no entanto, foi perceber que o conhecimento linguístico também foi mencionado como sendo o aspecto que mais dificultaria a compreensão de textos em espanhol (gráfico 6).



A leitura do gráfico 6, parece evidenciar que as estruturas gramaticais e a existência de palavras novas podem se constituir num entrave para a compreensão leitora dos alunos participantes. O fato de esses jovens chegarem a esta constatação parecia demonstrar que eles sabiam (ainda que de forma intuitiva) que, quanto mais conhecimentos eles possuíssem sobre a estrutura da língua e sobre os aspectos de coesão textual, mais autônomos estariam na hora da leitura, inclusive, para realizar inferências e construir significados (PINTO, 2002).

Se a forma como os leitores encaram o surgimento de vocábulos novos (traduzindo-os literalmente ou contextualizando-os) pode contribuir ou dificultar a compreensão, era

preciso saber também se os participantes conseguiam perceber a existência de problema(s), quando liam textos em língua espanhola. Ao analisar os dados coletados, foi possível notar que os alunos monitoravam a compreensão em língua estrangeira e que, na maioria das vezes, esses problemas eram identificados no decorrer da leitura, o que facilitava a tomada de medidas corretoras que ajudavam a estabelecer o sentido global do texto (gráfico 7).



Diante desse gráfico, observa-se que a maioria (76%) foi enfática ao dizer que é, principalmente, durante a leitura que se identifica alguma incompreensão. Isso denota que os sujeitos envolvidos parecem não esperar o término da leitura, para só então descobrir que não foi possível negociar sentidos com o texto. No entanto não deixa de ser preocupante o fato de muitos alunos (46% das respostas) demonstrarem que vocábulos desconhecidos poderiam se constituir num dos maiores entraves durante o processamento textual.

Nesse caso, evidencia-se certa insegurança dos participantes com relação ao conhecimento lexical do idioma espanhol. Tal insegurança, entretanto, poderia ser minimizada, a medida que os alunos, adquirindo mais confiança em si mesmos e nos conhecimentos que já possuem, partissem das informações contidas no texto (explicações, sinônimos, pronomes, etc.) para construir o significado da palavra desconhecida, ainda que aproximado (KLEIMAN, 2001).

Diante dessa angústia gerada pela provável existência de termos e expressões desencadeantes de incompreensões textuais, surgiu o interesse em saber que procedimentos seriam mais utilizados pelos participantes, quando estes se deparavam com vocábulos novos. Em seus depoimentos, os aprendizes afirmaram que preferiam descobrir os respectivos significados através do contexto (45% das respostas).

Embora tenha predominado, isoladamente, a atitude de ressignificação de sentidos no texto, não deixa de ser preocupante o índice expressivo (55% das respostas) de posturas que incentivam a tradução do vocábulo, quando junta-se o percentual de alunos que consultaria o dicionário (23% das respostas) com o índice de leitores que perguntaria ao professor (32% das respostas). Os índices observados, portanto, sugerem que muitos participantes acabariam fazendo a opção pela interrupção da leitura, sempre que necessitassem ‘descobrir’ significado(s).

Tal constatação evidencia que esses aprendizes adotariam procedimentos que prejudicam a compreensão e a construção de sentido(s) do texto, já que a busca pelo significado de palavras isoladas impossibilita a mobilização de estratégias, como a previsão e a realização de inferências, fundamentais para a resolução de incompletudes ou ambiguidades textuais (SMITH, 1979). Talvez por isso, o vocábulo tenha sido apontado por muitos alunos como um dos elementos que mais dificultaria a compreensão textual.

As atitudes descritas e analisadas, nessa segunda parte, indicam que o texto, aos poucos, vem deixando de ser um repertório de informações (KLEIMAN, 1998). Através de seus depoimentos, os alunos admitiram algumas possibilidades de troca de saberes entre texto e leitor, quando afirmaram se preocupar em atribuir sentido ao que lê. Isto significa dizer que esses leitores, durante a leitura de textos em espanhol, poderiam estar se dando conta de que outros conhecimentos e estratégias entrariam em cena durante a leitura, já que o sentido não está no texto de forma preexistente e pode ser negociado na interação entre texto-autor-leitor (KOCH, 2003).

Como esse estudo objetiva analisar a compreensão textual nos vestibulares de língua espanhola e verificar a valorização dos processos inferenciais nas atividades propostas nesses exames, a seguir, será realizada a análise das questões presentes no *corpus* desta investigação e, depois, serão evidenciados os fatores que teriam dificultado a compreensão dos textos propostos, bem como a resolução das questões.

5.2. A Análise das Questões de Compreensão nas Provas de Vestibular

A avaliação da leitura dos aprendizes de língua espanhola foi realizada mediante perguntas de compreensão, já que essa foi a forma de avaliar encontrada nos exames de vestibular. Anteriormente foi apresentado que esse recurso tem sofrido muitas críticas, porque na maioria das vezes as questões exigem respostas que não ultrapassam a superficialidade textual. Essa pesquisa, contudo, se propôs a investigar de que forma essas perguntas de

compreensão têm auxiliado na formação leitora daqueles que participam deste processo seletivo, uma vez que a formatação das questões reduz a resposta a um questionamento objetivo e, muitas vezes, a uma única alternativa.

Para facilitar, essa análise será subdividida em duas partes. Na *análise global das questões* será evidenciada a relevância atribuída às perguntas de compreensão nos exames de vestibulares investigados, a formatação e a atividade cognitiva predominante nas questões. Na *análise comparativa das questões*, serão verificados a tipologia priorizada e o tipo de inferência predominante em cada instituição.

5.2.1. Análise Global das Questões de Compreensão

Uma análise detalhada no *corpus* dessa investigação permitiu a pesquisadora identificar que, no universo das provas analisadas, prevalecem as questões de compreensão (incluindo as que avaliavam o léxico presente no texto), embora muitas perguntas ainda façam referência a aspectos da gramática, vocabulário e ortografia dissociados do texto (Tabela 2).

Tabela 1: AS QUESTÕES DE COMPREENSÃO NO UNIVERSO DAS PROVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA											
	UFPE 2000 1ªfase	UFPE 2006 1ªfase	UFPE 2001 2ªfase	UFPE 2005 2ªfase	UPE 2001	UPE 2005	UNICAP 2002	UNICAP 2006	AESO 2001	AESO 2004	TOTAL
QUANTIDADE DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO	08	08	08	14	08	06	02	05	05	04	68
QUANTIDADE TOTAL DE QUESTÕES	08	08	16	16	20	16	10	08	10	10	122
% DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO	100%	100%	50%	87,5%	40%	37,5%	20%	62,5%	50%	40%	55,74%

Como foi possível notar, prevalece a presença das questões de compreensão no universo total das provas (55,74%), o que indica que a leitura e a compreensão possuem peso significativo nos vestibulares de língua espanhola. Contudo, percebe-se que inexistente uma padronização entre elas e, por isso, foram encontrados casos completamente antagônicos, que vão desde a valorização absoluta da leitura (a UFPE 1ªfase destina todas as questões para a compreensão) até ao desprezo quase que total da compreensão (a UNICAP/2002 sobrevalorizou as questões metalinguísticas).

Observando os dados das provas por instituição, verifica-se que em quatro

vestibulares (UFPE 1ªfase/2000, UFPE 1ªfase/2006, UFPE 2ªfase/2005 e UNICAP/2006) as questões de compreensão corresponderam a mais de 50% do total das questões disponibilizadas; que em apenas dois (UFPE 2ªfase/2001 e AESO/2001) as perguntas de compreensão chegaram a 50%; e que nos demais exames seletivos (UPE/2001, UPE/2005, UNICAP/2002 e AESO/2004), o índice de questões de leitura girou entre 20% e 40%, evidenciando a existência de uma menor importância a este tipo de pergunta.

Contudo, vale ressaltar que este percentual decresce significativamente, quando se subdivide tais questões em dois grupos: 1) as que avaliam leitura; e 2) as que exploram o significado de itens lexicais presentes nos textos (Tabela 3).

Tabela 2: AS QUESTÕES DE COMPREENSÃO NO UNIVERSO DAS PROVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA											
	UFPE 2000 1ªfase	UFPE 2006 1ªfase	UFPE 2001 2ªfase	UFPE 2005 2ªfase	UPE 2001	UPE 2005	UNICAP 2002	UNICAP 2006	AESO 2001	AESO 2004	TOTAL
QUANTIDADE DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO DA LEITURA	02	08	02	14	03	02	02	03	03	02	41
QUANTIDADE DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO DO LÉXICO	06	--	06	--	05	04	--	02	02	02	27
QUANTIDADE TOTAL DE QUESTÕES	08	08	16	16	20	16	10	08	10	10	122
% DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE LEITURA	20%	100%	12,5%	87,5%	15%	12,5%	20%	37,5%	30%	20%	33,6%

Os dados acima revelam que em apenas dois vestibulares (UFPE 1ªfase/2006 e UFPE 2ªfase/2005) prevaleceram as perguntas de leitura. Como a incidência de questões que avaliam o léxico é muito alta, principalmente, quando se considera cada prova em separado (UFPE 1ªfase/2000, UFPE 2ªfase/2001, UPE/2001, UPE/2005), a análise dos dados coletados passou a ser realizada sob duas perspectivas: a da compreensão textual (CT) e a da compreensão lexical (CL).

Para facilitar a apreciação das perguntas de compreensão, foi realizada, inicialmente, uma análise qualitativa dos dados, considerando a formatação das questões (múltipla escolha e juízo de verdade), já que este critério não difere quando se avalia a CT ou a CL. Em seguida, foram realizadas duas análises quantitativas sobre: 1) as tipologias de questões de CT, com base na operação mental exigida para a identificação das respostas adequadas

(identificação de informações explícitas, articulação de informações e compreensão da macroestrutura do texto); e 2) as tipologias de perguntas de CL, considerando a atividade mental requerida para a resolução das questões (memorização ou inferenciação).

a) Análise Qualitativa dos Dados segundo a Formatação das Questões de Compreensão Textual (CT) e Lexical (CL)

Como já foi mencionado antes, cada instituição padronizou o exame a ser aplicado e definiu o tipo de pergunta disponibilizado em cada prova. Desse modo, foi evidenciado que da UFPE (1ª fase) e UPE possuíam apenas questões de *múltipla escolha*, enquanto que as da UNICAP, AESO e UFPE (2ª fase) apresentavam somente questões de *juízo de verdade*.

Essas tipologias, no entanto, apresentaram algumas limitações quando avaliaram a compreensão. As questões de múltipla escolha, por exemplo, não levaram em consideração as diferenças existentes entre os diversos leitores, por isso priorizaram, apenas, uma determinada interpretação como sendo a correta (geralmente a do examinador). Embora as instituições tenham encontrado uma forma de reduzir a possibilidade de acertos ao acaso – nas questões de juízo de verdade –, o fato de não solicitar justificativas para as alternativas falsas e verdadeiras, certamente, impossibilitou a banca de saber o que realmente cada candidato compreendeu após a leitura.

Ao desconsiderarem o processo pelo qual os leitores chegaram a uma determinada resposta, evidenciou-se uma concepção restrita de compreensão, já que a ênfase esteve, apenas, no produto final da leitura. Apesar dessa visão reducionista não coincidir com os estudos desenvolvidos no campo da leitura, a opção por tipologias que não requeiram o uso de destrezas relacionadas com a produção pode facilitar a correção óptica das provas, agilizar o processo seletivo e, ainda, reduzir a possibilidade de favorecimentos de fraudes.

Além do que foi mencionado, não se pode deixar de ressaltar que a formatação encontrada no *corpus* dessa investigação não impediu que fossem disponibilizadas perguntas que exigiram operações mentais diferenciadas. Isto foi mais uma evidência de que a formatação parece não interferir no desenvolvimento da competência leitora, como afirmou Mascuschi (2001), mas sim o tipo de raciocínio exigido em cada questão ou a habilidade desenvolvida através da pergunta.

Sendo assim, nos exemplos de 1 a 6, pode-se observar as questões de CT que priorizaram a localização de informações explícitas (objetivas), a articulação entre informações postas em diferentes lugares (microinferenciais) e a redução de informação (macroinferenciais) e perguntas de CL distintas (exemplos de 7 a 10) que enfatizaram tanto a

memorização, quanto a inferenciação dos itens lexicais.

Extrato 10 – Questão de Múltipla Escolha que solicita a Localização de Informações Explícitas

01. Este cuento nos presenta a un niño:

- A) hablador y juguetón;
- B) extrovertido;
- C) sensible, amante de los animales ;
- D) estudioso;
- ☒ E) al que no le gusta los juguetes.

(UFPE 1ªfase/2000)

Nessa questão, para encontrar a alternativa correta, bastava o leitor recuperar o que foi dito explicitamente no texto: “*Al niño, los juguetes (...) no le gustaban*”.

Extrato 11 – Questão de Múltipla Escolha que solicita a Articulação entre Informações Diferentes

01. El hecho de que al niño no le gustara jugar:

- A) preocupaba a su padre;
- ☒ B) preocupaba a su madre;
- C) preocupaba a su madre y a su padre;
- D) no preocupaba a ninguno de ellos;
- E) regocijaba a su madre.

(UFPE 1ªfase/2000)

Já a pergunta anterior requer que o leitor realize inferências, por meio do entrelaçamento de informações: “*La madre le miraba desde la ventana ir y venir por entre los caminitos (...) La madre miraba inquieta al niño, que iba y venía como una sombra entre los ojos. “Si al niño le gustara jugar yo no tendría frío mirándole ir y venir (...) Un día la madre se abrigó y siguió al niño*”. Desse modo, percebe-se que a mãe aparece sempre no texto, observando e monitorando, de modo apreensivo, o comportamento do filho. Além disso, as pistas utilizadas pelo autor destacadas anteriormente (*inquieta, no tendría frío mirándole*), também reforçam a ideia de que a mãe realmente se preocupava com o fato do menino não gostar de brincar.

Extrato 12 – Questão de Múltipla Escolha que solicita a Redução de Informações

01. Podemos afirmar que el objetivo principal de este texto consiste en:

- A) indicar las formas correctas de usar la lengua española;
- B) establecer los elementos lingüísticos comunes que unen a los países de habla hispana;
- C) comparar el Diccionario de la Real Academia Española con otros diccionarios de la lengua;
- ☒ D) servir de presentación para la página electrónica del Diccionario de la Real Academia;
- E) enumerar las modificaciones incorporadas a esta edición del Diccionario de la Real Academia

(UFPE 1ªfase/2006)

Para chegar à resposta indicada, o vestibulando precisaria perceber os diferentes

níveis de informação e reconhecer as macrounidades do texto. Isto significa dizer que algumas informações precisariam ser *secundarizadas* ou até mesmo, *abandonadas*. Como o objetivo principal do texto seria a divulgação da versão eletrônica do DRAE (D); as informações presentes nas alternativas (C) e (E), são complementares: ou enfatiza que existe um dicionário eletrônico diferente dos demais (C), ou ressalta que as alterações são periodicamente incorporadas (E). Já as respostas das proposições (A) e (B), não poderiam ser consideradas, já que se referem aos objetivos de um dicionário e não aos de um texto.

Extrato 13 – Questão de Juízo de Verdade que solicita a Localização de Informações Explícitas

01. Según informa el texto:	
0	☐ el congreso internacional de la Lengua Española será realizado en noviembre próximo en Buenos Aires, Argentina.
1	☐ Repsol YPF será el mayor patrocinador del Congreso de la Lengua Española.
2	☐ durante el Congreso Internacional de la Lengua Española, será concluido el diccionario que reúne 100.000 americanismos.
3	☐ el Congreso Internacional de la Lengua Española será organizado por una comisión encabezada por Magdalena Faillace.
4	☐ el Diccionario de Americanismos será publicado por la Real Academia Española (RAE).

(UFPE 2ª fase/2005)

Nessa questão, as respostas puderam ser encontradas explicitamente no texto. As proposições (0-0), (1-1), (2-2) e (4-4) são falsas porque: a) o congresso será realizado na cidade de Rosario (“[...] *la realización del III Congreso [...], previsto para noviembre próximo, en Rosario*”) e não em Buenos Aires, como afirma a (0-0); o projeto desse dicionário será apresentado no CILE ([...] *el proyecto [...] será presentado en el congreso*”), por isso não será concluído durante o congresso, como sugere a proposição (2-2); não há referências no texto que permitam considerar as assertivas (1-1) e a (4-4) como verdadeiras. A única verdadeira, a (3-3), fez menção ao grupo que organizará o evento (“[...] *la presidenta de la comisión ejecutiva que organiza el Congreso de Rosario, la subsecretaria de Cultura, Magdalena Faillace*”).

Extrato 14 – Questão de Juízo de Verdade que solicita a Articulação entre Informações Diferentes

02. “Yo tenía por tu padre, tú lo sabes, un cariño y una devoción extraordinarios...” expresa:	
0	☐ Un sentimiento que nació en el momento que escribió la carta.
1	☐ Algo que surgió al recibir la noticia.
2	☒ 2 Afectos que eran anteriores al momento del texto.
3	☐ Algo que pertenece al futuro.
4	☐ Algo sorprendente.

(AESO/2001)

Já na pergunta anterior, o aprendiz precisará inferir que apenas a (2-2) é verdadeira,

já que os sentimentos mencionados são anteriores à morte: no texto aparecem indícios de que tais afetos foram surgindo à medida que ele disfrutava da companhia de Manolo: “[...] y me parece mentira que no lo hayamos a ver nunca, con su gracia y su bondade, por las calles de Granada y en el café de Alameda, donde **tan buenísimos ratos tengo pasado con él**”. Além disso, nota-se uma grande admiração de García Lorca pelo pai do seu amigo; “*Hombres como tu padre había muy pocos [...] Un hombre [...] que hacía el milagro de unir la bondad más Dulce con la ironía más aguda*”. Desse modo, as demais alternativas são falsas: a (0-0) porque afirma que o sentimento nasceu no momento em que Lucas escreveu a carta; a (1-1), pois diz que algo surgiu quando o autor recebeu a notícia; a (3-3) já que afirma que o afeto pertence ao futuro; e a (4-4) porque menciona que tais sentimentos seriam surpreendentes e, no entanto, no texto o que causou surpresa foi a notícia: “*Así, de pronto, la noticia fue una sorpresa de las que no se olvidan*”.

Extrato 15 – Questão de Juízo de Verdade que solicita a Redução de Informações

06. Por último, en relación al autor de “Trece líneas para vivir”, podemos decir que
- ☐ 0 García Márquez pretende ofrecernos una lección de vida.
 - ☐ 1 García Márquez se basa exclusivamente en sus experiencias.
 - ☐ 2 García Márquez se dirige a un público especializado.
 - ☐ 3 García Márquez recopila en este texto frases y máximas de otros autores.
 - ☒ 4 García Márquez interpela directamente al lector mediante variados procedimientos.

(UFPE 2ª fase/2005)

Para a obtenção da resposta indicada, o fere precisaria perceber que o objetivo de um texto organizado em máximas, seria o de oferecer lições de vida, através de uma interpelação direta e, por isso, as proposições (0-0) e (4-4) são verdadeiras. A (2-2) é falsa, pois o autor ao expressar saberes comuns de maneira clara, evidenciou que não pretendia dirigir-se a um público especializado. A (1-1) e a (3-3) também seriam falsas, posto que no texto não houve indícios que permitissem afirmar que o autor havia se baseado, exclusivamente, em suas experiências pessoais, nem que ele havia compilado frases e máximas de outros autores.

Extrato 16 – Questão de Múltipla Escolha que privilegia a Memorização do Léxico

03. “Un guante” (9), es
- A) un paraguas;
 - B) un bolso;
 - ☒ C) una prenda de ropa para cubrir la mano;
 - D) una chaquetilla;
 - E) un monedero.

(UPE/2001)

Na questão anterior, o leitor não encontra elementos que possam favorecer a

inferência do significado da palavra *guante* (luva): sabe-se apenas que algo caiu no chão e que a senhora o apanhou. Como não dá para saber se o objeto seria uma sombrinha (A), uma bolsa (B), uma luva (C), uma jaqueta (D) ou um porta-moedas (E), apenas o conhecimento lexical prévio, poderá ajudar o fera a identificar a resposta correta.

Extrato 17 – Questão de Múltipla Escolha que privilegia a Contextualização do Léxico

07. “Saca el billete”, en el texto, es lo mismo que
 A) introduce el billete;
☒ B) compra el billete;
 C) extrae el billete;
 D) enseña el billete;
 E) entrega el billete.

(UPE/2001)

Já para responder essa questão, o fera precisará recorrer ao texto, já que o termo *sacar* possui várias acepções (*extraer/comprar*) e só o contexto poderá favorecer a identificação da acepção adequada (*comprar*): a senhora precisa adquirir a passagem (*billete*) para poder esperar seus amigos na plataforma do trem.

Extrato 18 – Questão de Juízo de Verdade que privilegia a Memorização do Léxico

03. La palabra “**calle**” significa:
 0 ☒ 0 Galerías.
 1 ☒ 1 Veredas.
 2 ☒ 2 Canaletas.
☒ 3 3 Vías.
 4 ☒ 4 Aceras.

(AESO/2001)

Na questão acima, evidencia-se, mais uma vez, a ênfase em avaliar o conhecimento lexical prévio e não a ressignificação do termo, pois o aluno precisará conhecer o significado, não só da palavra *calle*, como também das demais palavras propostas nas alternativas (*veredas*: trilhas/calçadas/veredas; *aceras*: calçadas), para chegar à resposta correta.

Extrato 19 – Questão de Juízo de Verdade que privilegia a Contextualização do Léxico

06. A palavra “**ganancia**” significa
 0 ☒ 0 ambición
 1 ☒ 1 galón
☒ 2 2 rendimiento
☒ 3 3 lucro
 4 ☒ 4 ganadero

(UNICAP/2006)

Já nessa pergunta, a palavra *ganancia* poderia ser contextualizada, pois o texto

oferece indícios para que o leitor possa realizar inferências possíveis: os jovens mencionados no texto estão no mercado de trabalho, são bem-sucedidos e possuem empresas que geram lucro (*“las **ganacias** de su pequeña empresa, sus ingresos se asemejan a los de cualquier ejecutivo español”*). O aluno, contudo, que não retomar o contexto de enunciação deste item lexical, ou não reconhecer tais pistas contextuais, provavelmente se equivocará na sua resposta, já que em português a palavra *ganância* é sinônima de *ambição*, sugerida na proposição (0-0).

Diante dessa diversidade de questões, a seguir, é possível verificar o índice de perguntas que efetivamente contribuíram para o desenvolvimento da compreensão dos participantes, pois, como foi mencionado anteriormente, apenas as questões que incentivam a realização de inferências influem positivamente na formação de leitores proficientes (SOLÉ, 1998).

b) Análise Quantitativa das tipologias de questões de Compreensão Textual (CT), segundo a Operação Mental exigida para a identificação da(s) resposta(s) adequada(s) e com base nos critérios Semânticos e Cognitivos

Se o tipo de pergunta (múltipla escolha ou juízo de verdade) não influenciou a realização de uma determinada atividade cognitiva, resta, portanto, observar na tabela 4, a operação mental que predominou nos vestibulares analisados, quando se pretendia avaliar a leitura e a compreensão textual (CT).

Tabela 3 - TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO TEXTUAL (CT) COM BASE NOS CRITÉRIOS SEMÂNTICOS E COGNITIVOS											
TIPOLOGIA DE PERGUNTAS	UFPE 2000 1ªfase	UFPE 2006 1ªfase	UFPE 2001 2ªfase	UFPE 2005 2ªfase	UPE 2001	UPE 2005	UNICAP 2002	UNICAP 2006	AESO 2001	AESO 2004	% TOTAL
OBJETIVA	1	1	1	1	-	-	-	2	-	1	7 17,1%
MICRO INFERENCIAL	1	6	-	6	2	-	-	-	2	-	17 41,5%
MACRO INFERENCIAL	-	1	-	6	1	2	-	-	-	-	10 24,3%
MISTA (Objetiva+Inferencial)	-	-	1	1	-	-	2	1	1	1	7 17,1%
Subtotal	2	8	2	14	3	2	2	3	3	2	41 100%

De acordo com a tabela acima, verifica-se que há uma predominância de questões

inferenciais (as microinferenciais, 41,5%, e as macroinferenciais, 24,4%, perfazendo um total de 65,9%) nas provas analisadas, principalmente, nos exames da UFPE (1ªfase/2006; 2ªfase/2005). Também é notório que as questões objetivas apresentaram a menor incidência (15,4%), inclusive, constata-se a ausência dessas perguntas nas provas da UFPE (1ªfase/2006), UPE (2001/2005), UNICAP (2002) e AESO (2001).

Os dados, portanto, revelam que prioriza-se a informação semântica contextual, local e global, já que o leitor é incentivado a realizar mentalmente inferências ou redução de informações. Daí pode-se afirmar que prevalece nos vestibulares de língua espanhola o tipo de questão mais indicado para avaliar a compreensão textual (as inferenciais), embora seja ainda modesto o percentual de questões que exploram a macroestrutura do texto.

c) Análise Quantitativa das Tipologias de Questões de Compreensão Lexical (CL), segundo a Atividade Cognitiva exigida para a Obtenção da(s) Resposta(s) Correta(s)

A atividade cognitiva que prevalece nas perguntas de compreensão lexical (CL), parece considerar os estudos linguísticos desenvolvidos nas últimas décadas, pois a inferenciação tem sido priorizada, 66,7%, em detrimento da memorização, 33,3% (Tabela 5).

Tabela 4 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEXICAL (CL) COM BASE NO CRITÉRIO COGNITIVO											
TIPOLOGIA DE PERGUNTAS	UFPE 2000 1ªfase	UFPE 2006 1ªfase	UFPE 2001 2ªfase	UFPE 2005 2ªfase	UPE 2001	UPE 2005	UNICAP 2002	UNICAP 2006	AESO 2001	AESO 2004	% TOTAL
ÊNFASE NA MEMORIZAÇÃO LEXICAL	01	--	03	--	02	01	--	--	01	01	09 33,3%
ÊNFASE NA INFERENCIAÇÃO LEXICAL	05	--	03	--	03	03	--	02	01	01	18 66,7%
Subtotal	06	--	06	--	05	04	--	02	02	02	27 100%

Após a constatação de que a maior parte dos itens lexicais poderia ser contextualizada no decorrer da leitura, foi possível observar ainda que nas questões de CL era incentivada a inferência de microunidades do texto. Por isso a informação semântica predominante nas provas analisadas era a microinferencial, com 59,3%. Os dados evidenciaram que há um predomínio das tipologias que priorizam a inferência dos termos lexicais, embora o percentual destinado à identificação temática seja bastante reduzido (7,4%). Por outro lado, o percentual de perguntas que incentivam a fragmentação textual e

valorizam o acervo lexical presente na memória do leitor (33,3%) dá indícios de que, para responder a perguntas de CL, os vestibulandos precisarão ter certo domínio do léxico espanhol, já que muitos itens não poderão ser ressignificados durante a leitura.

Como para essa análise foram consideradas, tanto as perguntas quanto as possíveis respostas oferecidas em cada alternativa, um olhar mais atento revelou que algumas perguntas poderiam **dificultar as respostas** dos alunos, posto que nas proposições foram utilizados termos que não podiam ser recuperados durante a leitura; e outras que poderiam **favorecer ao erro**, já que solicitavam a identificação de várias acepções, quando apenas uma acepção podia ser recuperada no texto, conforme se pode observar nos extratos abaixo:

Extrato 20 – Questão Microinferencial que Dificulta a Resposta do Aluno

07. “Prometedor” significa:	
☐ 0	0 favorable
☐ 1	☒ 1 desdeñoso
☒ 2	2 lisonjero
☐ 3	☒ 3 desalentador
☐ 4	☒ 4 complaciente

(UNICAP/2006)

Na questão mencionada, o leitor poderia ressignificar o termo *prometedor*, ao retomar o fragmento: “*Los niños de la red (...). Cuando nacieron, el ordenador ya estaba en sus casas y su futuro no puede ser más prometedor*”. Contudo, além de associar o item lexical a algo promissor, o aprendiz precisaria identificar dentre as proposições, as mais adequadas (*favorable/lisonjero*) e isto só poderia ocorrer se ele conhecesse o significado dos vocábulos presentes nas alternativas, já que não existem elementos que permitam a contextualização de cada elemento.

Extrato 21 – Questão Microinferencial que Favorece o Erro do Aluno

03. La palabra “señas” puede traducirse al portugués por:	
☐ 0	☒ 0 signo
☒ 1	1 lugar e domicilio de alguém
☐ 2	☒ 2 senhas
☒ 3	3 sinais
☐ 4	☒ 4 bilhete

(AESO/2004)

Nesse segundo exemplo, o item lexical *señas* pode ser inferido no seguinte fragmento: “*Al cabo de una hora de señas desesperadas a los automóviles y camiones de carga que pasaban raudos en la tormenta, el conductor de un autobús destartalado se*

compadeció de ella” e, por isso, a sua tradução seria encontrada em uma das proposições (sinais). No entanto, foi cobrada também uma segunda acepção (lugar e domicílio de alguém) que não apareceu no texto. Se o aprendiz de língua espanhola não souber previamente os dois significados, ele provavelmente marcará apenas uma opção como verdadeira. E o pior é que, nesse tipo de questão, cada erro anula um acerto, logo, o fera seria levado a cometer, pelo menos, dois erros.

A análise, até o momento, apresentou uma visão geral das questões de compreensão utilizadas nesse estudo. Um olhar mais detalhado voltado às especificidades de cada instituição poderia complementar e ampliar o conhecimento sobre o tema. Por isso, a seguir, será verificada a tipologia recorrente e o tipo de operação mental predominante nas questões de compreensão.

5.2.2. A Análise das Questões de Compreensão em cada Universidade

Após a realização de uma análise global dos dados, é possível apreciar as perguntas de compreensão, considerando as especificidades de cada universidade, posto que as diferenças percebidas em cada vestibular acabaram influenciando às respostas dos aprendizes e o caminho utilizado para a obtenção dessas respostas.

a) O Vestibular da UFPE 1ª fase

As questões dessa instituição, conforme observa-se na tabela 6, caracterizam-se pela predominância absoluta das questões de compreensão, principalmente quando juntamos os percentuais das perguntas de compreensão textual (CT) e compreensão lexical (CL).

Tabela 5 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO NAS PROVAS DA UFPE 1ª FASE								
Ano	TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CT				TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CL		TIPOLOGIA DE PERGUNTAS METALINGÜÍSTICAS	% TOTAL
	Objetiva	Micro Inferência	Macro Inferência	Mista (O + I)	Memorização	Inferenciação		
2000	12,5%	12,5%	-	-	12,5%	62,5%	-	100%
2006	12,5%	75%	12,5%	-	-	-	-	100%
Subtotal	12,5%	43,75%	6,25%	-	6,25%	31,25%	-	100%
Total de Questões Prevalentes	62,5%				37,5%		-	100%

Pode-se perceber, contudo, que no ano de 2000 prevaleceu a avaliação do léxico (75%, destes apenas 12,5% focalizavam o vocabulário prévio presente na memória do leitor)

em detrimento da leitura (25%). Apesar da prova de 2006 ter enfatizado apenas a avaliação da leitura, observa-se também um uso marcante de pergunta microinferenciais (75%) e uma quase ausência de questões macroinferenciais (12,5%). Diante desses dados, pode-se afirmar que as questões de leitura presentes nas provas analisadas tendiam a avaliar aspectos particulares do texto e não os aspectos globais.

b) O Vestibular da UFPE 2ª fase

Os dados apresentados na tabela 7 evidenciam que nos exames da UFPE 2ª fase houve certa oscilação entre a predominância das questões: enquanto em 2001 prevaleceu a gramática (50%), em 2005 predominou a compreensão (87,5%).

Tabela 6 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO NAS PROVAS DA UFPE 2ª FASE								
Ano	TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CT				TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CL		TIPOLOGIA DE PERGUNTAS METALINGÜÍSTICAS	% TOTAL
	Objetiva	Micro Inferência	Macro Inferência	Mista (O + I)	Memorização	Inferenciação		
2001	6,25%	-	-	6,25%	18,75%	18,75%	50%	100%
2005	6,25%	37,5%	37,5%	6,25%	-	-	12,5%	100%
Subtotal	6,2%	18,8%	18,8%	6,2%	9,4%	9,4%	31,2%	100%
Total de Questões Prevalentes	50%				18,8%		31,2%	100%

Quando se analisa os dados referentes ao ano de 2001, percebe-se que as questões de uso efetivo da língua (leitura e compreensão) foram preteridas e, por isso, apenas 12,5% foram destinados à avaliação da CT. O fato de destinarem 37,5% a CL e 50% a metalinguagem evidenciou que nesse vestibular foi priorizado o conhecimento prévio de regras e de palavras isoladas.

Já em 2005 verifica-se não só que houve uma redução considerada no número de perguntas que avaliaram a metalinguagem (de 50% em 2001 para 12,5% em 2005), como também observa-se que as questões de compreensão lexical foram completamente abolidas nessa prova. O número significativo de perguntas de CT centradas, principalmente, na realização de inferências (75%) evidencia que essa prova substituiu o enfoque mecanicista presente na prova anterior pela abordagem inferencial.

c) O Vestibular da UPE

As questões dessa instituição caracterizaram-se pela predominância de perguntas que avaliam a metalinguagem (61,1%). Nesse caso, na tabela 8, é possível observar que

prevaleceram questões que avaliavam o conhecimento prévio do fero sobre os aspectos eminentemente linguísticos.

Tabela 7 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO NAS PROVAS DA UPE								
Ano	TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CT				TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CL		TIPOLOGIA DE PERGUNTAS METALINGÜÍSTICAS	% TOTAL
	Objetiva	Micro Inferência	Macro Inferência	Mista (O + I)	Memorização	Inferenciação		
2001	-	10%	5%	-	10%	15%	60%	100%
2005	-	-	12,5%	-	6,25	18,75%	62,5%	100%
Subtotal	-	5,6%	8,3%	-	8,3%	16,7%	61,1%	100%
Total de Questões Prevalentes	13,9%				25%		61,1%	100%

A imersão nos dados possibilita constatar, inclusive, que o índice de prevalência de questões de CT decresce (de 15% em 2001 para 12,5% em 2005), enquanto que o de perguntas metalingüísticas aumenta (de 60% em 2001 para 62,5% em 2005). Nesse caso, evidencia-se que a ênfase posta nos conhecimentos metalingüísticos dissociados do texto aumentou com o passar dos dois anos, contrariando os estudos linguísticos recentes.

Um dado interessante que merece ser ressaltado refere-se às questões destinadas a avaliação dos itens lexicais: verifica-se que permaneceu inalterado o percentual de perguntas que avaliaram a CL (25%), enquanto que ampliou-se o índice de perguntas que incentivaram a contextualização dos vocábulos e expressões (de 15% em 2001 para 18,75% em 2005).

d) O Vestibular da UNICAP

As questões dessa universidade, como evidencia-se na tabela 9, também caracterizam-se pela predominância das questões metalingüísticas, principalmente em 2002.

Tabela 8 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO NAS PROVAS DA UNICAP								
Ano	TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CT				TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CL		TIPOLOGIA DE PERGUNTAS METALINGÜÍSTICAS	% TOTAL
	Objetiva	Micro Inferência	Macro Inferência	Mista (O + I)	Memorização	Inferenciação		
2002	-	-	-	20%	-	-	80%	100%
2006	25%	-	-	12,5%	-	25%	37,5%	100%
Subtotal	11,1%	-	-	16,7%	-	11,1%	61,1%	100%
Total de Questões Prevalentes	27,8%				11,1%		61,1%	100%

Os dados acima revelam, portanto, que a importância destinada a gramática reduziu

significativamente (de 80% em 2002 para 37,5% em 2006). Isso significa dizer que, com o passar do tempo, as questões de compreensão textual ganharam um pouco mais de espaço (de 20% em 2002 para 37,5% em 2006). Já as questões de léxico foram pouco exploradas, inclusive, sequer apareceram na prova de 2002. Vale salientar, contudo, que os 25% registrados em 2006 estão em consonância com os estudos citados na fundamentação teórica dessa pesquisa, pois permitem a inferenciação de vocábulos e expressões.

Embora a prova de 2006 se apresente com uma distribuição de questões bastante equilibrada nas diferentes áreas e valorize, sobretudo, a compreensão (62,5%), não se pode deixar de ressaltar que, dos 37,5% destinados a CT, 25% limita-se a avaliar a compreensão de informações presentes na superficialidade textual, ou seja, apenas 12,5% pode contribuir com a ampliação da compreensão do leitor.

e) O Vestibular da AESO

As provas dessa instituição também priorizaram a avaliação dos conhecimentos gramaticais em detrimento das questões de compreensão, inclusive, no ano de 2004, o índice de predominância das perguntas metalinguísticas chega a 60%, conforme verifica-se na tabela abaixo.

Tabela 9 – TIPOLOGIA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO NAS PROVAS DA AESO								
Ano	TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CT				TIPOLOGIA DE PERGUNTAS DE CL		TIPOLOGIA DE PERGUNTAS METALINGUÍSTICAS	% TOTAL
	Objetiva	Micro Inferência	Macro Inferência	Mista (O + I)	Memorização	Inferenciação		
2001	-	20%	-	10%	10%	10%	50%	100%
2004	10%	-	-	10%	10%	10%	60%	100%
Subtotal	5%	10%	-	10%	10%	10%	55%	100%
Total de Questões Prevalentes	25%				20%		55%	100%

Além do percentual de questões de gramática ter aumentado (de 50% em 2001 para 60% em 2004), os dados acima revelam que houve, conseqüentemente, um decréscimo no índice destinado à compreensão textual, já que se manteve o número de perguntas destinadas à compreensão lexical. Quando se observa essas alterações, é possível notar ainda que a qualidade das perguntas de CT sofreu também profunda mudança. Em 2001 as questões incentivavam, principalmente, a realização de microinferências (20%), enquanto que em 2004 a ênfase na obtenção de informações explícitas parece ter assumido maior destaque.

A importância destinada à metalinguagem evidencia, portanto, que nessa instituição

prioriza-se o conhecimento prévio de regras e de palavras isoladas, contrariando, pois, os estudos recentes sobre leitura.

A análise das provas de cada instituição, portanto, evidenciou que apenas dois exames demonstraram estar em consonância com os estudos atuais sobre ensino e avaliação em língua estrangeira (UFPE 1ªfase/2006 e UFPE 2ªfase/2005). Nas demais provas, ficou evidente que a ênfase permaneceu nas questões eminentemente linguísticas, ora avaliando o saber vocabular do vestibulando (UFPE 1ªfase/2000), ora avaliando o seu saber metalinguístico (UFPE 2ªfase/2001, UPE/2001, UPE/2005, UNICAP/2002, AESO/2001 e AESO/2004).

Embora o número de questões destinadas a avaliação da compreensão tenha sido reduzido, não se pode deixar de ressaltar que, dentre as instituições investigadas, a UFPE foi a universidade que apresentou o índice mais expressivo de perguntas que incentivavam a realização de inferências (nas provas da 1ªfase/2000, 1ªfase/2006 e 2ªfase/2005) e, consequentemente, a que mais contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora dos feras.

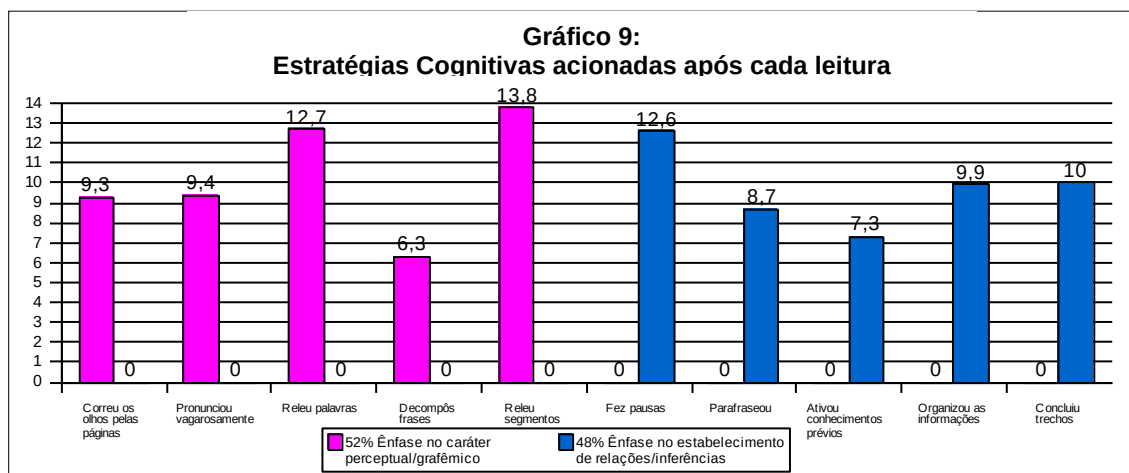
Após essa análise detalhada sobre as provas e as especificidades de cada instituição, a seguir, será evidenciado como os sujeitos-participantes realizaram os exames propostos. Vale salientar, no entanto, que esse estudo se propôs a investigar não só o produto final da leitura, mas os processos envolvidos durante a compreensão dos textos. Assim, serão apresentadas as estratégias efetivamente utilizadas pelos leitores durante o processo de negociação de sentidos e os fatores que influenciaram a compreensão, antes da abordagem da resolução das questões propriamente dita.

5.3. Investigação das Estratégias Mobilizadas na Construção de Sentidos

A concepção de compreensão adotada nessa investigação concebe a leitura como uma atividade não-linear (DELL'ISOLA, 2005) que envolve a utilização de vários conhecimentos e estratégias durante o ato de ler. Por isso para investigar o processo de negociação de significado(s) durante a leitura de textos em espanhol, seria fundamental saber que processos cognitivos foram utilizados e explicitados pelos alunos-leitores no diário reflexivo. Para identificação e análise das principais estratégias mobilizadas, foram examinadas tanto as informações registradas após cada leitura, quanto as marcações adicionais deixadas pelos leitores no texto original.

Nos dados desse registro retrospectivo, foi possível notar os principais caminhos que

ajudaram o leitor a regular sua própria compreensão, embora tenha sido verificado o uso predominante de estratégias voltadas ao processamento *bottom-up* (gráfico 8).



Embora saiba-se que a ativação de uma estratégia depende do tipo de texto e da atividade de leitura realizada pelo leitor (SERRA e OLLER, 2003), cabe salientar que, os indivíduos, ao explicitarem as operações mentais utilizadas durante a leitura, não mencionaram alguns comportamentos fundamentais a compreensão como, correr os olhos pelas páginas, parafrasear, organizar informações, entre outros, que provavelmente teriam sido realizados por eles durante o processamento do texto.

Tal constatação apresenta indícios de que os leitores não informaram a mobilização de algumas estratégias em determinados momentos, porque elas foram acionadas de modo automatizado, isto é, o uso dessas estratégias não foi autônomo, nem consciente. Além disso, o índice informado sobre a ativação de conhecimentos prévios evidenciou, mais uma vez, que os participantes desconhecem que seus saberes e experiências afetam decisivamente na compreensão (MARCUSCHI, 1999).

Na análise das marcações deixadas nos textos, foi possível perceber outras estratégias que foram utilizadas pelos aprendizes para destacar informações importantes e para registrar traduções de vocábulos ou expressões. Inclusive, constatou-se que houve certa uniformidade tanto na maneira pela qual os participantes ilustraram algumas de suas operações mentais, quanto na funcionalidade que foi atribuída a cada uma dessas marcas. Assim, dentre as marcas investigadas, foi possível notar que:

- 46,4% das marcas encontradas eram **trechos sublinhados** que serviam para destacar e fixar informações relevantes que seriam (e foram) recuperadas depois;
- 31,3% dos sinais observados se referiam aos **vocábulos ou expressões**

circulados (conhecidos ou não) que mereciam a atenção dos leitores, pois contribuiriam com o estabelecimento do sentido global do texto; e

- 22,3% desses indícios aludiam às **anotações realizadas à margem** dos textos que, em sua maioria, foram traduções literais ou contextualizadas.

No protocolo de observação 1, pode-se observar as principais marcas realizadas pelos leitores-participantes, tomando como exemplo o aluno A₆.

Protocolo de Observação 1
Marcações Gráficas deixadas nos Textos (A₆)

A. Leitura do texto

EL NIÑO QUE NO SABÍA JUGAR

1 Había un niño que no sabía jugar. La madre le
 2 miraba desde la ventana ir y venir por los
 3 caminitos de tierra, con las manos quietas,
 4 como caídas a los dos lados del cuerpo. Al niño,
 5 los juguetes de **colores chillones** la pelota, tan
 6 redonda, y los camiones, con sus ruedecillas, no
 7 le gustaban. Los miraba, los tocaba, y luego se
 8 iba al jardín, a la tierra sin techo, con sus
 9 manitas, pálidas y no muy limpias, pendientes
 10 junto al cuerpo como dos extrañas campanillas
 11 mudas. La madre miraba inquieta al niño, que
 12 iba y venía como una sombra entre los ojos. "Si
 13 al niño le gustara jugar yo no tendría frío
 14 mirándole ir y venir". Pero el padre decía con
 15 alegría: "No sabe jugar, no es un niño corriente
 16 Es un niño que piensa".
 17
 18 Un día la madre se abrigó y siguió al niño, bajo
 19 la lluvia, escondiéndose entre los árboles.
 20 Cuando el niño llegó al borde del **estanque**,
 21 **se agachó**, buscó **grillitos**, gusanos, **crías de**
 22 **rana y lombrices**. Iba metiéndolos en una **caja**.
 23 Luego, se sentó en el suelo, y uno a uno los
 24 sacaba. Con sus uñitas sucias, casi negras,
 25 hacía un leve **ruidito**, **¡crac!** y les **sesgaba** la
 26 **cabeza**.

(Cuento de Ana María Matute)

os jogos com cores chamativas
brinquedos
está dizendo que não é uma criança comum
deposito de lixo
cria de rã
gusanos → ?
é algum bicho, só não sei qual cantava, talvez...
o menino deve estar matando os animais, pois
grilos
se abaixou
minhocas

Como se pôde perceber, o aluno A₆ sublinhou, circulou, fez setas e anotações à margem. Cada uma dessas marcas, inclusive, parecia cumprir uma função específica que ajudava esse leitor a monitorar e controlar sua compreensão. Assim, verificando o protocolo acima, nota-se que a informação mais relevante do texto, que remete à ideia central: "No sabe jugar, ... Es un niño que piensa", apareceu **sublinhada**. Alguns termos e expressões (vocabulário novo ou desconhecido) foram **circulados** e quase todas as **anotações realizadas à margem** representaram traduções, muitas vezes aproximadas (*juguetes de colores chillones* (os jogos com cores chamativas/brinquedos), *no es un niño corriente* (está dizendo que não é

uma criança comum), *estanque* (depósito de água), *se agachó* (*se abaixou*), *grillitos* (grilos), *gusanos* (é algum bicho, só não sei qual), *crías de ranas* (cria de rã), *lombrices* (minhoca), *ruidito*, *¡crac!* (o menino deve estar matando os animais, será?), *les sesgaba la cabeza* (cortava, talvez...).

Vale salientar, contudo, que houve certa alternância no uso dessas marcas (nem sempre foram utilizadas as três marcações e o uso variou de acordo com o texto ou com o leitor) e que os alunos A₂, A₄ e A₅ fizeram pouquíssimo uso de marcações adicionais. O fato de alguns aprendizes terem usado mais estratégias que outros, no entanto, não implicaria, a princípio, que eles seriam leitores mais competentes do que os demais, pois segundo Cohen (1998) não é o número de estratégias ativadas que indicam o nível de proficiência de um aluno, mas o uso efetivo de estratégias que são relevantes para a produção da significação do texto.

Além dessas estratégias mobilizadas, os participantes explicitaram, na segunda parte do diário reflexivo, o uso de outras estratégias cognitivas para resolver problemas de compreensão lexical. Tal como havia sido evidenciado em Kleiman (1995), os alunos, quando se deparam com alguns itens lexicais desconhecidos, buscaram contextualizá-los e, assim, negociaram sentidos com os textos lidos, como evidencia-se na tabela 10.

Tabela 10 – ATITUDE DOS ALUNOS DIANTE DE PALAVRAS NOVAS (1ª parte)			
ESTRATÉGIA	Nº de ALUNOS	PROVA	EXEMPLOS
1. Resignificou as palavras pelo contexto.	03	UFPE 1ªfase/2000	<i>un niño corriente</i>
	04	UFPE 1ªfase/2006	<i>accedan/pantalla/servidumbre</i>
	02	UFPE 2ªfase/2001	<i>aislada</i>
	03	UFPE 2ªfase/2005a	<i>habrá/conozca/sepa/quizás</i>
	03	UFPE 2ªfase/2005b	<i>duda/invitados/echó</i>
	02	UFPE 1ªfase/2005c	<i>Soledad/tenieblas</i>
	04	UPE/2001	<i>andén/empleado/suelto</i>
	05	UPE/2005	<i>escapadita/autocaravanas aparcamientos/alquiler</i>
	03	UNICAP/2002	<i>ermita/empezó</i>
	05	UNICAP/2006	<i>ciberespacio/tiburón/ordenador prometedor/poseen</i>
	02	AESO/2001	<i>buenísimos ratos/calles</i>
	05	AESO/2004	<i>señas/lejos/avería/alquilado</i>

Os alunos evidenciam nessa tabela que utilizaram o contexto para inferir o

significado de muitos vocábulos novos. Dentre os exemplos mencionados, constatou-se que alguns termos se constituem palavras ou expressões-chave para o estabelecimento da compreensão:

1) **a nível frasal**, como no caso de *accedan / pantalla / servidumbre; aislada; habrá / conozca / sepa / quizás; invitados / echó; tenieblas; empleado / suelto; aparcamientos / alquiler; ermita / empezó; ciberespacio / tiburón / ordenador / prometedor / poseen; buenísimos ratos / calles; señas / lejos / alquilado*;

2) e **a nível global**, como no caso de *un niño corriente; duda; soledad; escapadita / autocaravanas; avería*.

Durante o processamento textual, esses aprendizes também desprezaram algumas palavras que não comprometiam a compreensão textual, evidenciando que eles possuem certa proficiência em leitura, já que conseguiram fazer distinção entre uma palavra-chave (contextualizando-as) e um termo secundário (ignorando-os), como verifica-se na tabela 11.

Tabela 11 – ATITUDE DOS ALUNOS DIANTE DE PALAVRAS NOVAS (2ª parte)			
ESTRATÉGIA	Nº de ALUNOS	PROVA	EXEMPLOS
2. Ignorou as palavras desconhecidas.	04	UFPE 1ªfase/2000	<i>Gusanos</i>
	04	UFPE 1ªfase/2006	<i>componente léxico/cierre/supresiones</i>
	02	UFPE 2ªfase/2001	<i>charlatanes/quizás/mientras</i>
	-	UFPE 2ªfase/2005a	-----
	01	UFPE 2ªfase/2005b	<i>invitados</i>
	02	UFPE 1ªfase/2005c	<i>tenieblas</i>
	01	UPE/2001	<i>guante/recoge</i>
	03	UPE/2005	<i>muebles/alquiler/añadir</i>
	04	UNICAP/2002	<i>ermita</i>
	01	UNICAP/2006	<i>Nómina</i>
	03	AESO/2001	<i>depurada/Andalucía aristocrática/hubiese</i>
	01	AESO/2004	<i>avería/resonó</i>

Como se pode ver na tabela acima, mesmo sem conseguir traduzir tudo, os leitores-participantes progrediram na leitura e, geralmente, ignoraram palavras que não ofereciam riscos à compreensão global dos textos (*gusanos; charlatanes / quizás / mientras; invitados; tenieblas; guante / recoge; añadir; ermita; depurada / Andalucía / aristocrática / hubiese*;

resonó).

Não poderíamos deixar de ressaltar, entretanto, que as seguintes palavras ou expressões extraídas da tabela 02 poderiam ter sido inferidas, se os leitores tivessem reconhecido as pistas contextuais fornecidas no texto ou acionado esquemas adequados:

1) *componente léxico* (“*Las lenguas cambian de continuo, y lo hacen de modo especial en su **componente léxico***”) - Fica claro que se estabelece no texto uma relação entre mudanças lexicais e necessidade de atualização do dicionário espanhol. Embora não tenha sido mencionado explicitamente que o termo em questão se refere ao conjunto de palavras de uma língua, os alunos teriam inferido o significado do item lexical se tivessem recorrido ao conhecimento prévio sobre dicionário;

2) *supresiones* (“*De ahí el compromiso de ir haciendo públicas con periodicidad semestral las adiciones, **supresiones** y enmiendas*”) - O termo em questão se refere a uma das fases do trabalho de modificação de um dicionário e poderia ter sido inferido se os leitores tivessem vivenciado experiências de atualização de documentos (em sites, blogs, orkut, por exemplo), já que a exclusão de informações, é um dos procedimentos utilizados neste tipo de atividade. Ou ainda, de um modo mais fácil: a palavra *supresiones* é um elemento cognato com o português: supressões, palavra que se opõe semanticamente a adições (*adiciones*), também mencionada no trecho acima;

3) *cierre* (“*Lo que a partir de de abril de 2005 ofrece la Real Academia Española es el conjunto de más de 12.000 modificaciones aprobadas desde el **cierre** de la edición anterior hasta junio de 2004*”) - A palavra destacada ganha significação dentro do contexto a que se refere: o encerramento da edição anterior;

4) *muebles* (“*Los vehículos llevan todos los servicios más necesarios: ducha, cuarto de baño, cocina... pero la lista de elementos opcionales es muy amplia, como por ejemplo, televisión, microondas, **muebles** de madera ...*”) - O vocábulo mencionado é um elemento cognato ao português: móveis;

5) *alquiler* (“*Tanto en **alquiler** como en propiedad, las autocaravanas empiezan a hacerse un hueco en las vacaciones*” / “*... ahora son muchos los que optan por el **alquiler**, algo cara, pero siempre mucho más barata que alquilar un apartamento en una zona de esquí*” / “*Según algunas de las empresas de **alquiler** y venta de autocaravanas de Madrid...*”) - esse termo aparece várias vezes no texto, como sendo uma alternativa economicamente mais viável, para aqueles que não podem adquirir e manter um trailer (“*un vehículo apto para una pareja puede costar en torno a los 15.000 euros / para más personas... el precio sería de 20.000 euros en adelante*” / “*A eso hay que añadir los gastos de mantenimiento y el seguro,*

que puede superar los 3.000 euros”), mas que desejam usufruir do conforto e da praticidade desta nova forma de viajar (“*tiene la ventaja de que no hay que preocuparse por nada más que por **recoger el vehículo el día que se quiera salir de viaje**. Se puede encontrar autocaravanas de 6 plazas desde unos **130 euros diarios** em temporada baja...*”). Assim, o aluguel aparece no texto como sendo a solução encontrada por muitos usuários, para a utilização deste tipo de transporte;

6) *nómina* (“*Poseen empresas, ingresan jugosas **nóminas**... / Con 18 años recién cumplidos, se suma a **nómina** en una compañía de telecomunicaciones lo que cobra por sus diseños web y las ganancias de su pequeña empresa, sus ingresos se asemejan a los de cualquier ejecutivo*”). O texto trata de jovens bem-sucedidos, que por manejarem muito bem a internet, prestam serviços à empresas e, ainda possuem seus próprios negócios. Daí o termo desconhecido poderia ter sido inferido, tanto pelo contexto extralinguístico: um jovem “*tiburón de los negocios*”, ganha muito dinheiro, recebe um salário muito alto; ou pelo linguístico: o autor do texto substituiu essa palavra por outras que fazem parte do universo econômico, como *ingresos* (“*sus ingresos se asemejan a los de cualquier ejecutivo español*”) e *factura* (“*espera facturar el año que viene más de 1.830.000 euros*”).

É interessante ressaltar, ainda, que o lidar bem com o vocabulário, não só favoreceu a leitura, como também ajudou os alunos a responderem algumas questões propostas nos respectivos vestibulares. Dentre os termos contextualizados pelos alunos, foram realizadas as seguintes questões:

UFPE 1ª fase/2000 (Anexo 13, questão 6):

06. No es un niño corriente debe ser interpretado así:
- A) no es un niño nervioso;
 - B)** no es un niño común, como los demás;
 - C) no es un niño deportista;
 - D) no es un niño corredor;
 - E) no es un niño que muestre especial afición por los corros.

UPE/2001 (Anexo 17, questão 2):

02. **Andén** es:
- A) la tercera persona del plural del presente de indicativo del verbo andar.
 - B) la tercera persona del plural del imperativo del verbo andar.
 - C) vestíbulo.
 - D) patio de agujas.
 - E)** especie de acera a lo largo de la vía.

UPE/2005 (Anexo 18, questão 1):

01. Hacer una escapadita blanca significa:
- A) practicar la trata de blancas.
 - B) poner en práctica las enseñanzas del cuento “Blancanieves y los siete enanitos”
 - ☒ C) pasar un periodo de tiempo en la nieve.
 - D) huir blanqueando dinero.
 - E) pintar de blanco una autocaravana.

UNICAP/2002 (Anexo 19, questão 2, proposição 1):

Para responder à questão 2, leia com atenção o texto a seguir:

- ☒ 1 “El río estaba junto a una capilla. (ermita)”

AESO/2001 (Anexo21, questão 3):

03. La palabra “**calles**” significa:

- 1 ☒ 1 Galerías.
- 2 ☒ 2 Veredas.
- 3 ☒ 3 Canaletas.
- ☒ 4 4 Vías.
- 5 ☒ 5 Aceras.

AESO/2004 (Anexo22, questões 1 e 3):

01. “Un automóvil **alquilado**” significa:
- 1 ☒ 1 Un automóvil prestado.
 - ☒ 2 2 Un coche usado por alguien mediante pago.
 - 3 ☒ 3 Un coche conducido por el dueño.
 - ☒ 4 4 Vehículo de plaza.
 - 5 ☒ 5 Un coche estropeado.
03. La palabra **señas** puede traducirse al portugués:
- 0 ☒ 0 signo
 - ☒ 1 1 lugar e domicílio de alguém
 - 2 ☒ 2 senhas
 - ☒ 3 3 sinais
 - 4 ☒ 4 bilhete

Diante do que foi analisado neste bloco, nota-se que os participantes lançaram mão de várias estratégias cognitivas específicas da leitura, apontadas por Palincsar e Brown (1984 apud Jou e Sperb, 2003), Jou e Sperb (2003), Solé (2003) e Serra e Oller (2003). Isto significa dizer que eles realizaram processos cognitivos relacionados à metacognição, para entender o que acontece no momento da leitura e que, na maioria das vezes, estiveram cientes do que fizeram para compreender o texto.

Como o processo de compreensão pode variar de acordo com as circunstâncias de

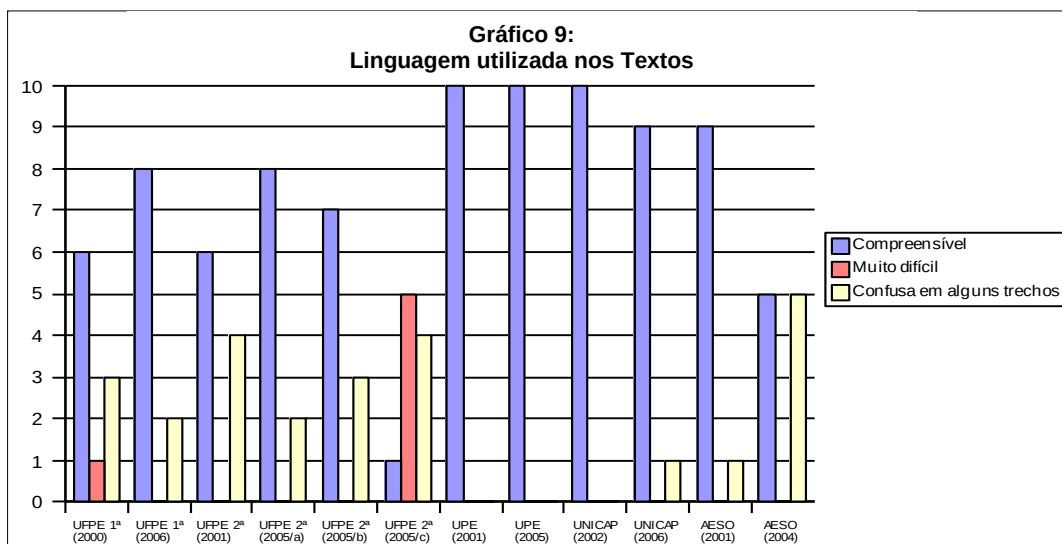
leitura, em seguida, serão apresentados os fatores que teriam interferido na negociação de sentidos, quando os alunos leram os textos extraídos de vestibulares anteriores.

5.4. Investigação dos Fatores que Interferiram na Compreensão Textual

Para a identificação das principais dificuldades encontradas durante o processamento textual, foram analisados os dados registrados na segunda parte do diário reflexivo. Assim, antes mesmo de responder às questões de compreensão propostas nos exames, os leitores informaram os fatores provenientes do texto (linguagem, conteúdo e vocabulário) que poderiam ter ajudado (ou impedido) à compreensão e os fatores provenientes do leitor (motivação e atenção) que teriam influenciado na realização das atividades de leitura.

a) Fatores provenientes dos Textos

No nosso *corpus*, constatamos que os textos sem título (UFPE 1ªfase/2006, UFPE 2ªfase/2005c, UNICAP/2002, AESO/2001 e AESO/2004) e sem fonte de publicação (UFPE 2ªfase/2005c, UNICAP/2002, AESO/2001), dificultaram a realização de inferências de alguns itens lexicais desconhecidos. Em consonância com o que afirma Kleiman (1995), foi evidenciado que nesses textos, a incidência de leitores que não puderam contextualizar vocábulos não familiares foi muito maior. Mesmo assim, a maior parte dos textos analisados apresentou, de um modo geral, uma linguagem clara e de fácil compreensão, segundo a opinião de nossos informantes (gráfico 9).



A observação dos textos que detinham uma linguagem mais clara levou a pesquisadora a conjecturar que talvez a familiaridade dos participantes com um determinado tipo de estrutura textual (a narrativa), tenha tornado a atividade de leitura ainda mais fácil, se

pode observar, a seguir, na tabela 12.

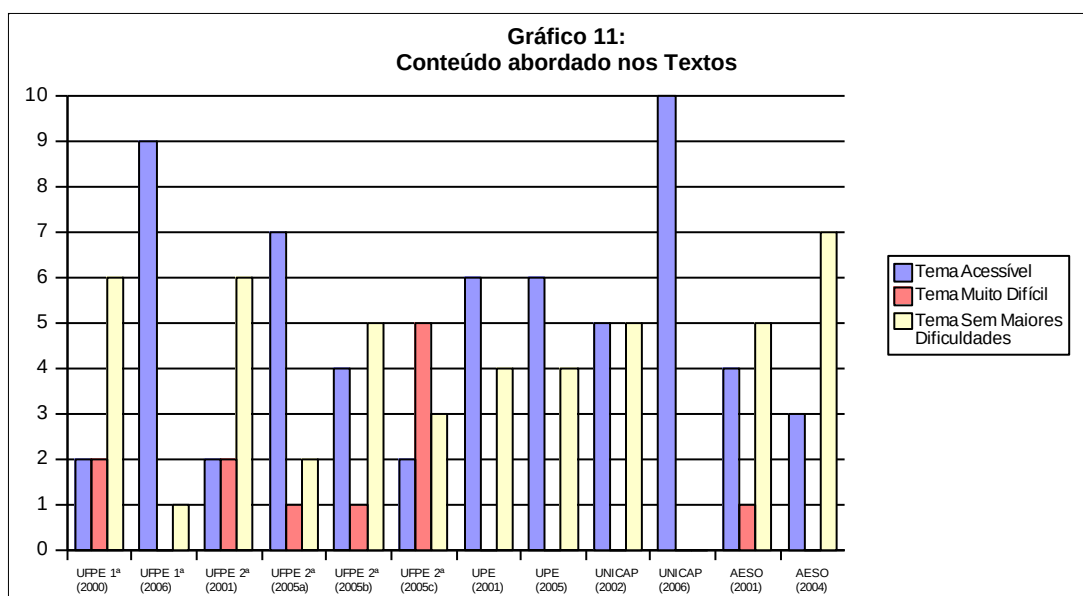
Tabela 12 – A INFLUÊNCIA DA NARRATIVA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO		
INSTITUIÇÃO/ANO	ESTRUTURA TEXTUAL	LINGUAGEM
UFPE 1ª fase/2000 (Anexo 3)	Usou um conto sobre uma criança que não sabia ou gostava de brincar.	COMPREENSÍVEL, MAS CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS
UFPE 1ª fase/2006 (Anexo 4)	Utilizou um texto informativo extraído do site www.rae.es que divulgava o dicionário eletrônico da RAE.	COMPREENSÍVEL
UFPE 2ª fase/2001 (Anexo 5)	Usou o relato de uma exposição de quadros, enfatizando que apenas uma mulher havia conseguido perceber o essencial de uma obra de arte.	COMPREENSÍVEL, MAS CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS
UFPE 2ª fase/2005a (Anexo 6)	Mostrou 13 máximas que descreviam ações que poderiam ajudar o leitor a viver melhor.	COMPREENSÍVEL
UFPE 2ª fase/2005b (Anexo 6)	Utilizou uma notícia sobre o Congresso Internacional de Língua Espanhola.	COMPREENSÍVEL
UFPE 2ª fase/2005c (Anexo 6)	Usou o fragmento de um dos poemas que integram a obra <i>20 poemas de amor y una canción desesperada</i> , de Pablo Neruda.	MUITO DIFÍCIL E CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS
UPE/2001 (Anexo 7)	Apresentou uma narração de uma história engraçada.	COMPREENSÍVEL
UPE/2005 (Anexo 8)	Utilizou uma reportagem sobre viagem no período de inverno.	COMPREENSÍVEL
UNICAP/2002 (Anexo 9)	Mostrou um relato de crianças curtindo um dia de sol.	COMPREENSÍVEL
UNICAP/2006 (Anexo 10)	Usou uma reportagem sobre a internet e os jovens de hoje.	COMPREENSÍVEL
AESO/2001 (Anexo 11)	Apresentou uma carta de condolências .	COMPREENSÍVEL
AESO/2004 (Anexo 11)	Utilizou um fragmento do conto <i>Sólo vine a hablar por telefono</i> , de Gabriel García Márquez.	COMPREENSÍVEL, MAS CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS

Os dados da tabela acima, em consonância com o que afirma Pinto (2002), evidenciam que a narrativa (o tempo verbal, o léxico e a sequência cronológica do fatos) presente na maioria dos textos lidos teria favorecido o desenvolvimento do processo de construção de sentidos. É importante ressaltar, no entanto, que na prova da AESO/2004, cujo texto também apresentava uma estrutura narrativa, isso parece não ter acontecido. Muitos leitores não conseguiram entender todo o texto e, inclusive, relataram que em alguns trechos

(principalmente na parte final) a linguagem adotada lhes parecia muito confusa, o que dificultava a significação de algumas palavras. O fato de os alunos terem se deparado com um texto incompleto poderia ter impedido a compreensão, uma vez que não foi possível estabelecer o sentido global do texto (BOFARULL, 2003).

Já a prova da UFPE 2ªfase/2005c foi a que apresentou o texto com a linguagem mais difícil. A falta de conhecimentos prévios sobre a linguagem poética (PAULINO, 2001), aliada ao fato de essa composição ter sido recortada do original, provavelmente, pode ter contribuído para que esses leitores não conseguissem sair da superficialidade textual. Por isso, muitos alunos não perceberam que o autor do texto, utilizando-se de um tom melancólico, estabelecia relações entre a solidão e o mar.

Após a investigação da linguagem usada em cada prova, a pesquisadora passou a investigar outro aspecto que pode influir na compreensão: o conteúdo dos textos. Sua intenção, nesse momento foi identificar o grau de dificuldade dos temas tratados e a sua interferência na compreensão dos leitores envolvidos. Como se pode constatar no gráfico abaixo, os assuntos tratados parecem não dificultar a compreensão dos alunos, já que predominam temas acessíveis ou sem maiores dificuldades para o estabelecimento da compreensão.



Dentre os conteúdos tratados, foram apontados os seguintes temas como sendo os mais acessíveis aos alunos:

- 1) os adolescentes, a internet e as possibilidades de trabalho (UNICAP/2006);
- 2) a divulgação da página eletrônica do Dicionário da RAE (UFPE 1ªfase/2006);

3) algumas lições de vida (UFPE 2ªfase/2005a);

4) as peripécias de uma senhora que vai à estação de trem para esperar uns amigos estrangeiros (UPE/2001);

5) o uso do trailer como uma alternativa de viagem (UPE/2005);

Nota-se que a maior parte desses assuntos fazem parte do universo de todo adolescente de classe média (internet, site, romance, amizade, aventura, viagem), ou seja, do seu conhecimento de mundo. Por isso, os alunos puderam acionar seus esquemas e negociar sentidos com o texto, como já havia sido afirmado anteriormente por Kato (1995). Inclusive, isso pode ter contribuído para que os alunos afirmassem que esses textos apresentavam também uma linguagem mais clara e compreensível.

Alguns conteúdos, segundo os leitores-participantes, não teriam suscitado maiores dificuldades, embora eles não possuíssem conhecimentos prévios sobre os assuntos tratados, a saber:

1) um incidente de trânsito e as peripécias de uma mulher para se comunicar com o seu marido por telefone (AESO/2004);

2) a criança que não sabia brincar (UFPE 1ªfase/2000);

3) a dificuldade das pessoas em perceber o essencial numa obra de arte (UFPE 2ªfase/2001);

4) a existência de duas versões opostas sobre a realização do Congresso Internacional da Língua Espanhola (UFPE 2ªfase/2005b);

5) a tristeza do autor ao saber do falecimento de seu grande amigo (AESO/2001);

6) o passeio de um grupo de jovens num dia ensolarado (UNICAP/2002).

Esses pareceres demonstram que os jovens conseguiram reconhecer os conhecimentos de que dispunham ou não para a compreensão. O interessante foi perceber que, embora tenham afirmado não possuir esquemas que pudessem ativar conhecimentos necessários à leitura, a falta de conhecimentos prévios (sobre o tópico) parece não ter tornado impossível a compreensão dos respectivos textos. Nesse caso, outros conhecimentos, como o linguístico ou o superestrutural podem ter sido acionados para compensar essa provável deficiência, o que minimizou as possíveis falhas de compreensão dos leitores. Isto evidencia que os alunos, em consonância com a teoria de compensação de Stanovich (1980), recorreram a outros saberes para negociar significados no texto.

Vale ressaltar que o texto da UFPE 2ªfase/2005c, além de possuir uma linguagem textual muito difícil, também apresentou um conteúdo que dificultou a compreensão dos alunos. O tema tratado (as relações entre a solidão e o mar), provavelmente, não faz parte do

universo dos adolescentes e aborda algo abstrato e complexo (separação, melancolia, solidão, amor não correspondido). Por isso, o processamento textual foi muito custoso para o grupo e o texto acabou sendo considerado ilegível, uma vez que os jovens não conseguiram transcender a superfície textual.

Além dos aspectos mencionados (linguagem e conteúdo), foram investigados também os aspectos linguísticos (palavras e expressões) que mais interferiram na leitura dos textos, já que alguns vocábulos não puderam ser ressignificados e, ainda, impediram a negociação de sentidos (tabela 13).

Tabela 13 – PALAVRAS NOVAS QUE NÃO FORAM RESSIGNIFICADAS PELO CONTEXTO		
PROVA	Nº DE ALUNOS	EJEMPLOS
UFPE 1ªfase/2000	----	-----
UFPE 1ªfase/2006	01	<i>añade</i>
UFPE 2ªfase/2001	01	<i>playita</i>
UFPE 2ªfase/2005a	01	<i>lastime</i>
UFPE 2ªfase/2005b	---	-----
UFPE 1ªfase/2005c	06	<i>hoguera / rojas / tenieblas / orilla / tiro / olean / hembra / hago</i>
UPE/2001	04	<i>andén / guante / cambiar</i>
UPE/2005	01	<i>hueco</i>
UNICAP/2002	03	<i>empezó / mañana / ermita</i>
UNICAP/2006	03	<i>jugosas / nóminas / tiburón</i>
AESO/2001	02	<i>Melchorito / hubiese</i>
AESO/2004	03	<i>avería / alquilado / percance</i>

Observando a tabela anterior, é possível notar que a maioria dos textos apresentava um alto índice de palavras conhecidas pelos participantes, por isso poucos vocábulos não foram ressignificados durante a leitura. A falta de conhecimento prévio e a dificuldade para inferir os significados de alguns termos, no entanto, podem ter comprometido a negociação de sentidos em algumas provas. O caso mais contundente parece ter sido o da UFPE 2ªfase/2005c, que disponibilizou um texto repleto de palavras desconhecidas e talvez, por isso, esses aprendizes tenham considerado a sua linguagem bastante confusa e o seu conteúdo de difícil entendimento, conforme mencionado anteriormente.

No texto da AESO/2004, houve uma palavra (*avería*) que gerou muita dificuldade de compreensão para 04 leitores: 01 aluno ignorou-a e prosseguiu na leitura e 03 aprendizes leram e releram o texto, mas não conseguiram saber o significado dessa palavra. O fato de não

terem conseguido negociar o sentido desse termo, pode ter prejudicado a compreensão do texto, já que seria de fundamental importância associar que as diversas situações pelas quais passava a personagem na trama eram decorrentes do termo ignorado e, nesse caso, um significado aproximado do vocábulo (incidente/acidente), já teria sido suficiente para que o processo de geração de sentidos fosse iniciado.

Embora a maior parte dos termos não-ressignificados não tenha interferido no estabelecimento da compreensão global dos textos, três dessas palavras (*andén*, *ermita* e *guante*) foram utilizadas nos exames de vestibular, como exemplificado a seguir.

UPE/2001 (Anexo 17, questões 2):

02. **Andén** es:

- A) la tercera persona del plural del presente de indicativo del verbo andar.
- B) la tercera persona del plural del imperativo del verbo andar.
- C) vestíbulo.
- D) patio de agujas.

UPE/2001 (Anexo 17, questões 3):

03. "Un guante" es:

- A) un paraguas.
- B) un bolso.
- ☒ C) una prenda de ropa para cubrir la mano.
- D) una chaquetilla.
- E) un monedero.

UNICAP/2002 (Anexo 19, questões 2, proposição 1):

Para responder à questão 2, leia com atenção o texto a seguir:

- 1** "El río estaba junto a una capilla.

Nesse caso, além de sentirem dificuldades na hora de respondê-las, o fato de não possuírem conhecimentos lexicais prévios pode ter favorecido o erro dessas questões, já que os alunos não puderam ou não conseguiram contextualizá-las no momento da leitura.

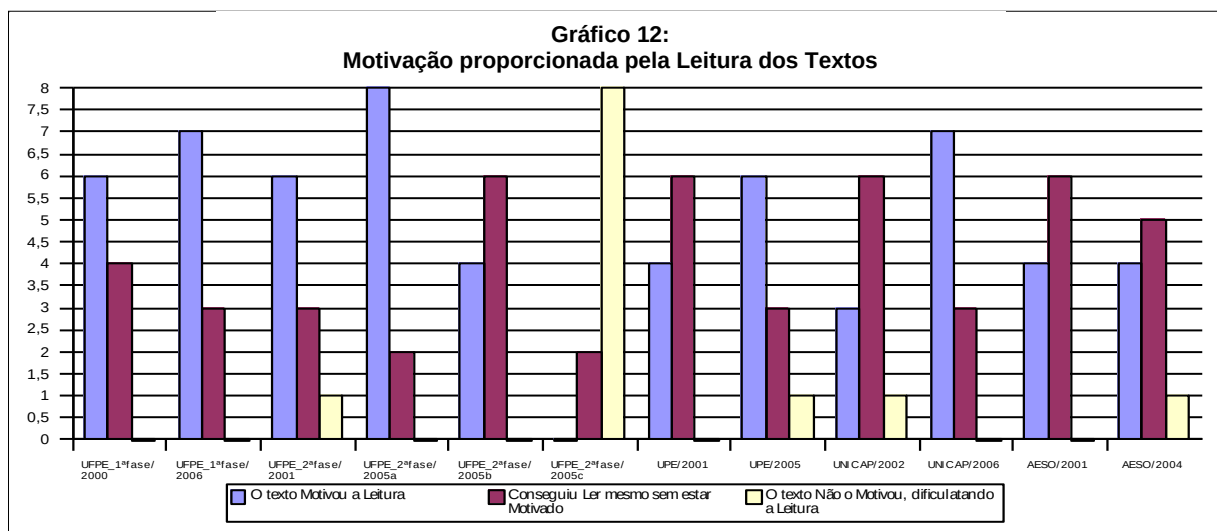
b) Fatores provenientes dos Leitores

No bloco anterior foi abordado como o conteúdo e as características (linguísticas e textuais) de alguns textos acabaram influenciando a compreensão dos alunos. Como a origem

dos problemas de compreensão não pode ser vista de modo dissociado, como se a culpa por certas incompreensões fosse apenas do texto, a pesquisadora passou, então, a investigar como os fatores provenientes dos leitores (afetivos e cognitivos), também poderiam ter interferido no processo de geração de sentidos.

Desde o princípio, os aprendizes demonstraram muito interesse em participar desse estudo, pois parecia-lhes que esta seria uma boa oportunidade para que eles, futuros vestibulandos, tivessem contato com provas de vestibulares anteriores. No decorrer das sessões, esse interesse foi aumentando, à medida que eles foram percebendo que a realização dos exames também permitia que eles avaliassem suas habilidades de leitura e, ainda favorecia a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua espanhola.

Como os objetivos de leitura e as expectativas do leitor são responsáveis pela motivação e acabam norteando a compreensão, pode-se dizer que o grupo-participante possuiu as condições afetivas necessárias para participar dessa investigação. O interesse prévio influenciou os sujeitos a lerem atentamente cada texto, mesmo quando o tema abordado não os instigava ou não os atraía para a leitura, conforme observa-se no gráfico 11.



Observando o gráfico acima, é possível notar que a maior parte dos textos motivou os participantes para a leitura. As provas da UFPE 2ªfase/2005a, UFPE 1ªfase/2006, UNICAP/2006, UFPE 1ªfase/2000, UFPE 2ªfase/2001 e UPE/2005 foram as que apresentaram textos mais interessantes, enquanto que os textos das provas da UNICAP/2002, UFPE 2ªfase/2005b, UPE/2001, AESO/2001, AESO/2004 e UFPE 2ªfase/2005c foram os que despertaram menos interesse nos participantes.

O fato de persistirem na leitura de todos os textos levou a pesquisadora a refletir sobre a existência de outros aspectos que poderiam ter contribuído para que os participantes

continuassem investindo na leitura de algo pouco atraente. Ao cruzar os dados sobre a linguagem utilizada nos textos, o conteúdo abordado e o baixo índice de palavras desconhecidas (tabela 14), foi possível conjecturar que esses aspectos acabaram contribuindo para que os leitores demonstrassem uma atitude mais favorável para com esses textos menos interessantes (MATHEWSON, 1985) e, por isso, eles não abandonaram a leitura.

Tabela 14 – FATORES QUE CONTRIBUÍRAM COM A LEITURA DE TEXTOS POUCO ATRAENTES				
INSTITUIÇÃO ANO	LINGUAGEM	CONTEÚDO	PALAVRAS NOVAS	MOTIVAÇÃO
UFPE 1ª fase/2000	COMPREENSÍVEL, MAS CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS	SEM MAIORES DIFICULDADES	BAIXO ÍNDICE	TEXTO INTERESSANTE
UFPE 1ª fase/2006	COMPREENSÍVEL	ACESSÍVEL AO FERA	ALTO ÍNDICE	TEXTO INTERESSANTE
UFPE 2ª fase/2001	COMPREENSÍVEL, MAS CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS	SEM MAIORES DIFICULDADES	BAIXO ÍNDICE	TEXTO INTERESSANTE
UFPE 2ª fase/2005a	COMPREENSÍVEL	ACESSÍVEL AO FERA	BAIXO ÍNDICE	TEXTO INTERESSANTE
UFPE 2ª fase/2005b	COMPREENSÍVEL	SEM MAIORES DIFICULDADES	BAIXO ÍNDICE	TEXTO SEM DESPERTAR O INTERESSE, mas o leitor continua a leitura
UFPE 2ª fase/2005c	MUITO DIFÍCIL E CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS	MUITO DIFÍCIL	ALTO ÍNDICE	TEXTO SEM DESPERTAR O INTERESSE, dificultando a compreensão do leitor
UPE/2001	COMPREENSÍVEL	ACESSÍVEL AO FERA	ÍNDICE INTERMEDIÁRIO	TEXTO SEM DESPERTAR O INTERESSE, mas o leitor continua a leitura
UPE/2005	COMPREENSÍVEL	ACESSÍVEL AO FERA	ÍNDICE INTERMEDIÁRIO	TEXTO INTERESSANTE
UNICAP/2002	COMPREENSÍVEL	SEM MAIORES DIFICULDADES	BAIXO ÍNDICE	TEXTO SEM DESPERTAR O INTERESSE, mas o leitor continua a leitura
UNICAP/2006	COMPREENSÍVEL	ACESSÍVEL AO FERA	ÍNDICE INTERMEDIÁRIO	TEXTO INTERESSANTE
AESO/2001	COMPREENSÍVEL	SEM MAIORES DIFICULDADES	ÍNDICE INTERMEDIÁRIO	TEXTO SEM DESPERTAR O INTERESSE, mas o leitor continua a leitura
AESO/2004	COMPREENSÍVEL, MAS CONFUSA EM ALGUNS TRECHOS	SEM MAIORES DIFICULDADES	ÍNDICE INTERMEDIÁRIO	TEXTO SEM DESPERTAR O INTERESSE, mas o leitor continua a leitura

Diante dos dados acima, é possível afirmar que o resgate do interesse durante o

processamento textual parece ter contribuído para que os leitores tenham conseguido dialogar melhor com os textos e, assim, produzir sentidos (PAULINO, 2001). Apenas na prova da UFPE 2ª fase/2005c, a falta de motivação associada a outros fatores como a linguagem confusa, conteúdo inadequado e índice muito alto de vocábulos não familiares, parece ter impedido a compreensão.

Da mesma forma que os fatores afetivos interferiram positivamente na compreensão textual, os aprendizes de LE utilizaram sua cognição para negociar sentidos. Os sujeitos envolvidos ativaram os esquemas prévios de que dispunham para reconstruir significados. Por isso durante a decodificação de cada texto, ficou evidenciado que os leitores, fazendo uso de sua memória de trabalho (MT), transcendiam a superfície textual e contextualizavam o sentido das palavras que lhes pareciam incomuns (MATLIN, 2004).

A habilidade com que leram os textos, inclusive, evidenciou que os participantes possuíam conhecimentos linguísticos (sobre a estrutura da língua e os aspectos de coesão textual) que facilitaram tanto a decodificação quanto a realização de inferências necessárias ao entendimento global dos textos (PINTO, 2002). O fato de muitos assuntos abordados fazerem parte do universo desses jovens-leitores contribuiu para que eles pudessem fazer uso do seu conhecimento enciclopédico, para suprir algumas lacunas deixadas no texto (KOCH, 2004). Contudo, foi verificado que a falta de esquemas prévios do leitor sobre o conteúdo, o gênero e o vocabulário utilizado no texto da UFPE 2ª fase/2005c, em consonância com o que afirmam Alliende e Condemarín (2005) ocasionou em falhas de compreensão.

Os sujeitos envolvidos identificaram os aspectos que poderiam ter dificultado a negociação de significados (LEFFA, 1999) e fizeram uso autônomo e eficaz de muitas estratégias cognitivas e metacognitivas, visando à correção de possíveis falhas; o redirecionamento da leitura; e a construção do significado do texto (SERRA e OLLER, 2003). No próximo bloco será apresentado como os sujeitos-leitores responderam as questões propostas nos vestibulares selecionados, ressaltando as estratégias utilizadas para responder cada pergunta e os fatores que porventura dificultaram a obtenção das respostas corretas.

5.5. A Resolução das Perguntas de Compreensão

Anteriormente foi possível constatar que os leitores-participantes demonstraram grande proficiência em leitura de textos em língua espanhola, posto que foram capazes de monitorar, avaliar e regular a própria compreensão. Após a investigação do processo de negociação de sentidos por meio da leitura, a pesquisadora passou a analisar como esses

alunos interagiram com as questões propostas nos respectivos vestibulares. Assim, com base no diário reflexivo foi possível diagnosticar o caminho utilizado pelos alunos para a obtenção de suas respostas. Além disso, as apreciações realizadas pelo grupo sobre cada uma das provas revelaram as principais dificuldades encontradas durante a resolução dos exames.

O modo como justificaram a opção por determinada resposta denotou que os aprendizes fizeram uso autônomo de várias estratégias, inclusive, as marcações deixadas nas atividades de compreensão possibilitaram a identificação de outras operações cognitivas que poderiam ter favorecido a obtenção das respostas.

Protocolo de Observação 2
Marcações Adicionais deixadas nas Atividades de Compreensão (A₉)

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola	
No vestibular da COVEST/2000, estas foram as questões propostas após a leitura do texto. Você precisará respondê-las, antes de passar para a etapa seguinte:	
01. Este cuento nos presenta a un niño: A) hablador y juguetón; B) extrovertido; C) <u>sensible</u>, amante de los animales; D) estudioso; E) al que no le gustaban los juguetes.	05. Una caja (22) es: A) un hoyo o agujero; B) un árbol de tronco hueco; C) <u>un recipiente</u>; (<u>lógico!</u>) D) una cueva típica de montaña; E) un marco de madera para exponer lienzos.
02. Colores chillones (5) significa: A) <u>colores vivos, llamativos</u>; → <u>tipicos de niños</u> B) colores muertos, ocre; C) colores neutros, apagados; D) colores discretos, poco llamativos; E) tonalidades del blanco, en general.	06. No es un niño corriente (15) debe ser interpretado así: A) no es un niño nervioso; B) no es un niño común, como los demás; <u>se ha afirmado que "no sabe jugar" no puede ser!</u> C) no es un niño deportista; D) no es un niño corredor; E) no es un niño que muestre especial afición por los corros.
03. Un estanque (20) es: A) un invernadero para cultivar mudas; B) una balsa donde se recoge agua; C) un parque de plantas; → <u>estanque</u> D) un jardín de flores; E) un estanco o expenduría. <u>Lo fiteo</u>	07. Al final del cuento, leemos ... y les <u>sesgaba</u> la cabeza (25-26). O sea: A) acariciaba a los animalitos; B) jugaba con los animalitos; C) golpeaba la cabeza de los animalitos; D) cortaba la cabeza de los animalitos; E) asustaba a los animalitos haciendo ruidos extraños en torno a sus cabezas. <u>Lo pela propia onomatopeya</u>
04. Se agachó (21) quiere decir: A) se apostó o tumbó; B) se arrodilló; → <u>a pulso</u> C) se sentó o tomó asiento; D) se incorporó; E) se inclinó o bajó.	08. El hecho de que al niño no le gustara jugar: A) preocupaba a su padre; B) preocupaba a su madre; C) preocupaba a su madre y a su padre; D) no preocupaba a ninguno de los dos; E) regocijaba a su madre.

Esse protocolo evidencia que o A₉ faz uso de diferentes marcas, tais como:

- **Risco** – diante de proposições que devem ser eliminadas;
- **Grifo** – diante de palavras que precisam ser levadas em consideração durante o processo de reconhecimento da resposta correta, como no caso da questão 01 (*sensible*);
- **Setas** – para destacar alguma palavra ou expressão;

- **Círculo** – diante da palavra *sesgaba*, provavelmente, desconhecida, mas que foi contextualizada;
- **Traduções à margem** – de palavras que contribuem para descartar alternativas. Se na questão nº03 a palavra *estanco* é fiteiro, a alternativa E seria inviável, pois não faz parte do campo lexical a que o texto se refere (infância). Da mesma forma a ação de ajoelhar difere do ato de inclinar, por isso a alternativa B, da questão nº04 também foi desconsiderada;
- **Comentários adicionais** – para referendar as alternativas identificadas como corretas, demonstrando que a opção pela resposta não foi aleatória. Na questão nº02, por exemplo, o aluno afirma que *colores chillones* seriam *colores vivos, llamativos* (letra A), pois são cores “*típicas de criança*”. Na pergunta nº06 utiliza-se de **uma informação contida no título** para fundamentar a sua escolha: “*Se já afirma que ‘no sabe jugar’, só pode ser B*”. Na questão nº07 o aluno utiliza-se de seu **conhecimento anterior e associa a onomatopeia** *¡crac!* à ação de cortar. Assim, *sesgaba la cabeza*, “*pela própria onomatopeia*” seria *cortaba la cabeza de los animalitos* (letras D).

Vale salientar que nem sempre foram utilizadas todas essas marcas nas provas, pois a opção por uma ou outra marca dependia, não só do tipo de pergunta, mas também do tipo de raciocínio empregado pelo sujeito que estava sendo avaliado. Essas marcações, no entanto, se repetiram e se alternaram com bastante frequência em todo *corpus* dessa pesquisa, como será evidenciado, inclusive, nas atividades que estão em Anexo.

Após o levantamento das estratégias utilizadas, todas as respostas foram conferidas e, ao traçar o desempenho dos envolvidos, foi diagnosticado o grau de dificuldade das perguntas em cada prova, conforme será relatado a seguir.

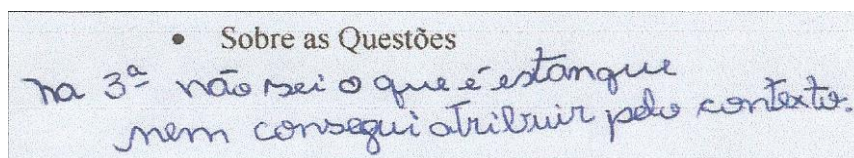
a) As Questões da UFPE 1ª fase/2000 (Anexo 13)

Nesse vestibular predominaram perguntas que incentivavam a contextualização de itens lexicais. As questões apontadas com as mais fáceis, no entanto, saíram do grupo das que se propuseram a avaliar a compreensão textual. Embora os participantes tenham alegado que a questão nº01 não tenha oferecido maiores problemas, pois a **informação estava bastante clara no texto**, foi observado que as perguntas inferenciais, que exigiam que os leitores **realizassem articulação entre diferentes informações** (nº08) e **elaborassem o significado de termos** (nº02, nº06 e nº7), também foram facilmente respondidas.

Os jovens informaram ainda que, para responder as perguntas de nº04 e nº05, foi preciso apenas **acionar o acervo lexical** de que dispunham, pois já conheciam o significado dos termos *se agacho* e *cajá*, antes de lerem o texto. A questão mais difícil foi a que mais favoreceu o erro. 50% dos participantes não conseguiu responder satisfatoriamente a pergunta de nº03, pois de acordo com alguns depoimentos foi priorizado o **saber lexical prévio** que o grupo não possuía.

Protocolo de Observação 3

Comentário que denota a Falta de Conhecimento do Item Lexical Avaliado (A₃)



Na falta de esquemas lexicais prévios, inclusive, observa-se que certos aprendizes acionaram seus conhecimentos de mundo para **escolher um resposta que ‘coincidissem’ com o texto lido**, como evidencia-se a seguir.

Protocolo de Observação 4

Respostas que indicam a Construção de uma Representação Semântica que Não coincide com o Significado do Item Lexical Avaliado (A₂, A₁₀ e A₃, respectivamente)

03. Un estanque (20) es:
 A) un invernadero para cultivar mudas;
 B) una balsa donde se recoge agua;
 C) un parque de plantas;
☒ D) un jardín de flores;
 E) un estanco o expendeduría.

03. Un estanque (20) es:
 A) un invernadero para cultivar mudas;
 B) una balsa donde se recoge agua;
☒ C) un parque de plantas;
 D) un jardín de flores;
 E) un estanco o expendeduría.

03. Un estanque (20) es:
☒ A) un invernadero para cultivar mudas;
~~B) una balsa donde se recoge agua;~~
 C) un parque de plantas;
 D) un jardín de flores;
 E) un estanco o expendeduría.

Nos protocolos anteriores, foi possível notar que as respostas selecionadas (jardim, parque ou mudas) pareciam ser lugares adequados para se encontrar “bichinhos” e por isso eles **acabaram construindo uma representação semântica diferente daquela que corresponderia o significado do termo avaliado** (“una balsa que donde se recoge agua”). Os demais alunos, como não inferiram o significado da palavra *estanque*, só conseguiram

responder a essa pergunta porque **eliminaram alternativas ou**, simplesmente, **chutaram**.

b) As Questões da UFPE 1ª fase/2006 (Anexo 14)

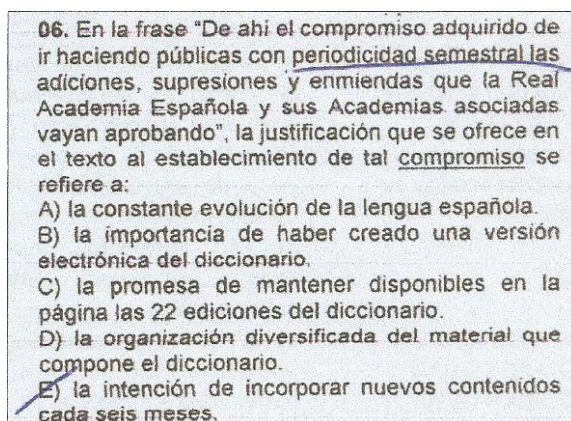
No ano de 2006, a UFPE fez a opção de avaliar, preferencialmente, a leitura. Metade das questões propostas foi considerada fácil pelo grupo, por razões bem distintas. De acordo com os alunos, a de nº04 seria uma questão simples, porque solicitou que fosse identificada uma **informação** que aparecia **clara no enunciado**; as perguntas de nº03 e nº08 foram consideradas acessíveis, embora tenham solicitado que o jovem **inferisse a relação implícita**, que justificasse o uso dos dois pontos (nº03) e da expressão *Lo que* (nº08); e a pergunta de nº01 também foi respondida sem maiores problemas, apesar de haver solicitado que o leitor conectasse as partes e desse coerência ao texto, ou seja, **identificasse a ideia central**.

Semelhante à prova anterior, a questão considerada mais difícil favoreceu uma incidência maior de erros, 30% dos alunos **sequer conseguiu entender o enunciado** da pergunta nº03. Talvez por isso, ao invés de marcarem a justificativa que aparece no texto para a realização da atualização periódica do dicionário da ERA (*“la constante evolución de la lengua”* – letra A), eles selecionaram a opção que remetia ao próprio compromisso estabelecido por essa instituição (*“la intención de incorporar nuevos contenidos cada seis meses”* – letra E).

Ao observar algumas respostas, no entanto, a pesquisadora passou a conjecturar que alguns alunos poderiam ter sido levados ao erro, pois **teriam focalizado sua atenção, apenas, numa única informação**. Note que a expressão sublinhada no enunciado da pergunta nº06, pode ter contribuído para que o A₉ tenha marcado a proposição incorreta, já que *periodicidade semestral* significa cada seis meses.

Protocolo de Observação 5

Resposta que evidencia a Focalização da Atenção numa Única Informação presente no Enunciado (A₉)



Outra pergunta que gerou dúvidas nos participantes foi a de nº05. Nessa questão, os

feras teriam que identificar, dentre quatro conclusões, apenas as afirmações corretas. Se a princípio essa atividade parecia fácil, devido seu baixo nível de exigência (as informações necessárias à identificação das proposições corretas apareciam de modo explícito no texto), a **leitura desatenta da conclusão 3** pode ter favorecido a existência de dúvidas, na hora da identificação da resposta.

No protocolo 6, é possível observar que o A₂ **não consegue perceber que a palavra ‘todas’ invalida completamente sua resposta**: as últimas transformações sofridas na língua não se encontram na versão impressa do DRAE, mas na sua versão eletrônica.

Protocolo de Observação 6

Resposta que denota Falta de Atenção durante a Resolução da Questão (A₂)

05. Después de leer el texto, podemos concluir que:

- 1) La versión electrónica del Diccionario de la Real Academia Española presenta contenidos que no están incluidos en la versión impresa. ✓
- 2) La Real Academia es la institución más adecuada para legislar en cuestiones relativas al uso de la lengua española. ✗
- 3) La lengua española ha sufrido grandes transformaciones en los últimos años, todas las cuales han sido registradas en la última versión del Diccionario de la Real Academia. ✓
- 4) La versión electrónica del Diccionario de la Real Academia está sujeta a periódicas modificaciones. ✓

Están correctas las afirmaciones

A) 1 y 3
 B) 2 y 3
 → C) 1 y 4
 D) 1, 3 y 4
 E) 3 y 4.

Nesse caso, apenas um olhar mais atento poderia levar esse aluno a identificar o **artifício criado para levá-lo ao erro**.

c) As Questões da UFPE 2ª fase/2001 (Anexo 15)

As perguntas propostas nesse vestibular priorizaram a avaliação do conhecimento metalinguístico do fera e a ativação de seus saberes lexicais prévios. As únicas questões de compreensão textual (nº01 e nº02) não incentivaram a realização de inferências e solicitaram, preferencialmente, a **identificação de informações que apareciam explicitamente no texto**, o que favoreceu bastante ao reconhecimento das respostas corretas.

Esse interesse da banca examinadora pelo significado de vocábulos e expressões extraídos do texto, em alguns casos, não chegou a atrapalhar os vestibulandos. As questões de nº04, nº05 e nº06, inclusive, também foram apontadas com as mais fáceis, pois **os termos selecionados eram familiares**: *ventanita, arriba/pequeña/remota e muchacha*. Sendo assim,

os feras tiveram apenas que **associar o significado prévio de que dispunham às alternativas adequadas.**

Dentre as questões apontadas como as mais difíceis pelo grupo destacam-se as de nº03 e nº08. Ambas se referem a perguntas de compreensão lexical, cujos **itens selecionados poderiam ser ressignificados durante a leitura**, caso os leitores desconhecessem seus significados. Talvez **a falta de conhecimentos prévios sobre o conteúdo** tratado nesse texto (o essencial em obra de arte) **tenha dificultado a realização de algumas inferências e ocasionado possíveis falhas de compreensão.** Na questão nº03, por exemplo, alguns leitores não conseguiram compreender que a palavra *atributo* denotaria propriedade (3-3) e qualidade (4-4) do quadro Maternidade (*“Tenía, en fin, los atributos que esos charlatanes encontraban siempre en mis telas”*).

Outra possibilidade interpretativa para que essas perguntas tivessem favorecido mais o erro que as anteriores, seria **o fato de esses termos terem aparecido de maneira isolada** na prova. Como uma palavra pode assumir várias acepções dependendo do contexto, quem considerou o enunciado no qual estava inserida a palavra *detenía* (questão nº08), pode ter atribuído significados diferenciados, que não condizem ao texto.

Protocolo de Observação 7

Resposta que Desconsidera o Contexto no qual o Item Lexical está inserido (A₈)

08. Detenia (26), forma flexionada del verbo *detenerse*, significa en el texto.
 0-0) controlarse.
 1-1) contenerse.
 2-2) admirarse.
 3-3) pararse.
 4-4) impresionarse.

Observe que a A₈ parece relacionar o termo *detenía* à jovem (*muchacha*) que parou (3-3) diante da tela, admirou (2-2) e se impressionou (4-4) com o quadro. A palavra em destaque, no entanto, faz menção ao grupo de pessoas que passava ou parava disnte da obra. **Apenas retomando o trecho (“no vio ni oyó a la gente que pasaba o se detenía frente a mi tela”), o leitor poderia negociar sentidos possíveis com o texto e não cometeria equívocos**, conforme evidenciado no protocolo a seguir.

Protocolo de Observação 8

Resposta que mostra a Utilização do Contexto e a Identificação do Significado Possível do Item Lexical Avaliado (A₅)

08. Detenia (26), forma flexionada del verbo *detenerse*, significa en el texto.
 F 0-0) controlarse.
 F 1-1) contenerse.
 F 2-2) admirarse.
 Y 3-3) pararse.
 Y 4-4) impresionarse.

Ainda de acordo com os depoimentos dos alunos, **a presença de palavras desconhecidas nas proposições** dificultou a identificação de algumas respostas e, para minimizar esse problema, eles decidiram marcar falso, sempre que as alternativas traziam consigo alguma(s) palavra(s) ou expressão(ões) nova(s). assim, ao arriscarem no falso, **eles cometeram acertos, mesmo sem saber o significado dos itens lexicais avaliados**. Foi o que ocorreu na questão nº04, que apresentou termos estranhos aos alunos (*cúpula o ábside*) na proposição (1-1).

Ao adotarem essa mesma decisão na questão nº07, no entanto, **eles também cometeram erros, porque a resposta apresentada para o termo *ajeno* (4-4) não coincidiu com o gabarito estabelecido**. Isso evidencia que a decisão tomada pelo grupo, além de não favorecer a compreensão, pode ser bastante prejudicial para o fero, pois de acordo com a comissão organizadora desse vestibular, um erro anula um acerto.

d) As Questões da UFPE 2ªfase/2005 (Anexo 16)

A prova desse vestibular difere significativamente dos demais exames analisados, pois apresenta um número expressivo de questões de compreensão textual. Além disso, possibilita um vasto campo de análise, já que prioriza a realização de inferências. Contudo não se pode deixar de ressaltar que se trata de uma prova extensa, com três textos e dezesseis perguntas. Para facilitar a coleta desses dados, os alunos realizaram a leitura e a prova em etapas, lendo e respondendo as perguntas referentes a cada texto, para garantir a recuperação das estratégias utilizadas e o levantamento de possíveis dificuldades durante o processamento da informação.

Várias perguntas consideradas simples proporcionaram um índice bastante expressivo de acerto, posto que exploravam o uso prévio do leitor, tanto para antecipar as informações que eram previsíveis quanto para inferir dados sobre o texto. Assim, **deduzindo as informações implícitas**, ele pôde identificar, na questão nº01, as alternativas que melhor classificavam o texto escrito em máximas (objetivo, linguagem, estrutura textual, recursos estilísticos) e, na pergunta nº03, **inferir os efeitos de sentido** gerados pelas reticências.

Outras questões, reconhecidamente fáceis, também não dificultaram a resposta dos vestibulandos. A de nº11 solicitou que cada leitor **conferisse a leitura realizada pela banca**. Nesse caso, ele teria apenas que identificar elementos do texto que comprovassem a compreensão sugerida. Já a de nº10 solicitou **a interpretação de um segmento anafórico** (*cuya investigación*) que foi facilmente identificado pelos sujeitos, como podemos observar no protocolo a seguir.

Protocolo de Observação 9

Resposta que indica a Interpretação de um Segmento Anafórico (A₄)

10. En la frase "Los dichos de López Morales se produjeron en la sede de la Academia Argentina de Letras, cuando se lo consultó sobre el proyecto del primer diccionario académico, que unificará, en cuatro años, 100.000 americanismos en un único cuerpo, cuya investigación será financiada por Repsol YPF, con 700 mil euros, y será presentado en el congreso", el segmento "cuya investigación" **alude**

- 0-0) a los dichos de López Morales.
- 1-1) a la Academia Argentina de Letras.
- 2-2) al proyecto del primer diccionario académico.
- 3-3) a la unificación de 100.000 americanismos.
- 4-4) a 700 mil euros.

O uso de alguns termos desconhecidos, no entanto, fragilizou a segurança dos participantes na hora demarcarem a resposta certa. **Expressões** como: *viven metódicamente* (1.1-1), *frases hechas* (1.3-3), *tono didáctico* (2.2-2) e *recursos estilísticos* (3.1-1) **não faziam parte de seu acervo lexical** e, por isso, constituíram-se em fator de dificuldade para alguns alunos do ensino médio. E, para não deixar a questão em branco, a aluna A₈ decidiu marcar falso, conforme vemos no protocolo a seguir.

Protocolo de Observação 10

Respostas que denotam o Desconhecimento de alguns Vocábulos nas Proposições (A₈)

1. Podemos decir que "Trece líneas para vivir" es un título adecuado para el texto de Gabriel García Márquez, porque

- 0-0) el texto está formado por una serie compuesta de trece puntos.
- 1-1) el texto está dirigido a aquellos que viven metódicamente.
- 2-2) el texto indica la conveniencia de adoptar ciertas actitudes.
- 3-3) el texto se limita a enumerar frases hechas. —
- 4-4) el texto pretende crear determinados efectos en el lector.

2. El texto está organizado como una lista de máximas. Después de una detenida lectura, podemos inferir que algunas de las características de una máxima consisten en

- 0-0) ser sentenciosa y breve.
- 1-1) utilizar siempre verbos en imperativo.
- 2-2) adoptar un tono didáctico.
- 3-3) presentarse como una formulación verdadera y necesaria.
- 4-4) proponer varias alternativas delante de una situación específica. —

3. En el primer punto del texto, "Te quiero no por quien eres, sino... por quien soy cuando estoy contigo", la presencia de los puntos suspensivos indica:

- 0-0) una falta de imaginación del autor.
- 1-1) un recurso estilístico.
- 2-2) un vacío imposible de llenar. —
- 3-3) una forma de realzar el final de la frase.
- 4-4) una pausa obligatoria.

Embora essa decisão de marcar falso tenha favorecido o acerto na questão nº01 (1-1; 3-3), vale ressaltar que se A₈ estivesse numa situação real de avaliação, **os erros advindos das perguntas seguintes (2.2-2; 3.1-1) subtrairiam pontos já conquistados.**

Uma questão, relativamente fácil, acabou gerando muitas dúvidas, para acertar a questão nº07, bastaria o leitor possuir **conhecimentos mínimos sobre o gênero notícia**. No entanto, **a pouca familiaridade com termo periodístico** parece ter dificultado a identificação da resposta certa. Analisando o *corpus*, foi possível notar que alguns alunos se sentiram seduzidos a classificar o texto 2 em linguístico (já que noticiava algo sobre a existência do *Congresso Internacional de Lengua Española*) ou acadêmico (uma vez que mencionou o nome de várias *Academias de la Lengua Española*). Outros aprendizes, simplesmente, não responderam a essa questão (como a aluna A₃) ou mantiveram a decisão de falsear todas as proposições, posto que haviam percebido a existência de apenas uma alternativa verdadeira (como a aluna A₇).

Protocolo de Observação 11

Respostas em Branco evidenciando que o Aluno Não Consegue Classificar o Gênero Textual (A₃)

7. El texto que acabamos de leer puede ser definido como

- 0-0) un texto de lingüística.
- 1-1) un texto periodístico.
- 2-2) un texto académico.
- 3-3) un texto de carácter administrativo.
- 4-4) un texto de divulgación oficial.

Protocolo de Observação 12

Respostas que mostra o Desconhecimento de um Item Lexical e a Opção de Marcar Falso em Todas as Alternativas (A₇)

7. El texto que acabamos de leer puede ser definido como

- 0-X) un texto de lingüística.
- 1-X) un texto periodístico?
- 2-X) un texto académico.
- 3-X) un texto de carácter administrativo.
- 4-X) un texto de divulgación oficial.

acional

Embora a questão nº09 tenha exigido apenas o reconhecimento de **informações explícitas no texto**, algumas proposições não foram respondidas satisfatoriamente. A proposição (2-2), fazendo **um trocadilho de informações**, afirma que o dicionário será concluído durante o CILE. No entanto, de acordo com o texto 2, o projeto do dicionário será apresentado no CILE e “*unificará, em cuatro años, 100.000 americanismos*”.

Outra proposição, igualmente problemática, foi a (3-3). A relevância atribuída no texto, ao pronunciamento de apenas um dos dois entrevistados, pode ter contribuído para que os leitores, desatentos, acreditassem que o congresso seria organizado por uma comissão presidida por López Morales (*uno de los académicos más reconocidos en el mundo*) e não por Faillace (*la subsecretaria de cultura*).

A leitura descuidada e desatenta, portanto, fez com que quatro feras se equivocassem nas duas proposições, como visualizado no protocolo 13.

Protocolo de Observação 13

Resposta que evidencia o Descuido do Leitor durante a Leitura (A₁₀)

9. Según informa el texto

0-~~X~~ el Congreso Internacional de la Lengua Española será realizado en noviembre próximo en Buenos Aires, Argentina.

1-~~X~~ Repsol YPF será el mayor patrocinador del Congreso Internacional de la Lengua Española.

~~X~~2) durante el Congreso Internacional de la Lengua Española, será concluido el diccionario que reúne 100.000 americanismos.

3-~~X~~ el Congreso Internacional de la Lengua Española será organizado por una comisión encabezada por Magdalena Faillace.

4-~~X~~ el Diccionario de Americanismos será publicado por la Real Academia Española (RAE).

Analisando, ainda, as questões que mais favoreceram o erro, foi observada a questão nº05, que solicitou **o reconhecimento de alguns recursos estilísticos** empregados para garantir a coerência do texto 1. Embora os leitores tenham percebido que os treze pontos, aparentemente isolados, formavam uma unidade coerente de sentido (3-3), 50% do grupo hesitou na hora de responder a proposição (2-2). Alguns integrantes, inclusive, informaram que **não haviam entendido a referida alternativa**, como o aluno A₃.

Protocolo de Observação 14

Respostas em Branco que indica a Existência de uma Proposição Incompreensível (A₃)

5. Luego de leer el texto, y a modo de apreciación general, podemos decir que

0-~~X~~ la abundancia de repeticiones léxicas perjudica la comprensión del lector.

1-~~X~~ para respetar la secuencia lógica, el último punto tendría que haber sido colocado antes.

2-2) existe una estrecha relación causal que articula una máxima con la siguiente.

3-3) las partes del texto forman una unidad coherente de sentido.

4-~~X~~ existe conflicto o contradicción entre algunas de las máximas aquí presentadas.

Talvez faltasse a esses aprendizes **um pouco mais de contato com o gênero literário**. Assim, eles teriam percebido com mais facilidade as diversas estratégias retóricas utilizadas pelo autor (uso de reticências, repetição léxica, intertextualidade), para alcançar seus objetivos, o deleite e a fruição estética.

Não se pode deixar de ressaltar que as perguntas referentes ao texto 3 (apontado como sendo o menos compreensível, devido ao alto número de termos novos e pelo tema abordado) obtiveram um índice de acerto bastante razoável. Os alunos, inclusive, afirmaram que as perguntas eram bem mais fáceis do que o poema lido.

Reverendo as questões, foi diagnosticado que todas elas **incentivavam a realização de inferências** e isso pode ter favorecido a compreensão, pois ao tentar respondê-las **o aprendiz retornou ao texto e ativou seus esquemas de interpretação**. Na questão nº12, por exemplo, os leitores foram capazes de identificar, após a leitura das perguntas, que no poema predominava um tom melancólico, já que o autor descrevia um amor não-correspondido.

Mesmo tendo estimulado os alunos a **estabelecerem relações que ainda não tinham sido feitas no processo da leitura**, algumas proposições acabaram favorecendo o erro. Isso foi evidenciado na questão nº13, quando os alunos erraram a proposição (2-2) porque não perceberam que a palavra *allí* faz **uma referência anafórica** ao sintagma “*a tus ojos oceánicos*”. Já na questão nº14, os erros encontrados foram ocasionados, principalmente, pelo **desconhecimento de alguns itens lexicais**, como *monólogo*, na proposição (0-0), e *despectiva*, na (2-2)

e) As Questões da UPE/2001 (Anexo 17)

Esse vestibular priorizou a avaliação do conhecimento metalinguístico do fera e o domínio de determinados itens lexicais. Ao observar o desempenho do grupo nessa prova, foi possível notar que os aprendizes obtiveram êxito nas questões que favoreciam a realização de inferências e, por isso, foram capazes de **deduzir o significado correto dos termos** investigados nas questões nº04 e nº07 e de **construir a lógica que relacionava as informações** apresentadas nas perguntas nº01 e nº06.

Somente a questão de nº08 suscitou algumas dúvidas nos participantes. No protocolo 15, por exemplo, a aluna A₅ evidencia que **levou em consideração, apenas, a primeira parte da alternativa** e por isso ela não conseguiu perceber que o restante da proposição apontava para uma resposta incorreta (a causa do descontentamento da senhora, não teria sido a compra inútil de um bilhete, mas o fato de o funcionário não haver-lhe informado sobre o atraso do trem).

Protocolo de Observação 15

Resposta Incorreta que evidencia que a aluna levou em consideração apenas a primeira parte da proposição (A₅)

08. La pregunta ¿por qué no me lo ha dicho antes? (25) revela

☒ A) un sentimiento de rabia por parte de la señora, al comprobar que ha comprado inútilmente el billete de andén.
☐ B) un sentimiento de alegría de la señora.
☐ C) un sentimiento de gratitud de la señora.
☐ D) un sentimiento de frustración de la señora por haber llegado tarde, perdiendo, así, la oportunidad de recibir a sus amigos.
☐ E) un reproche o queja de la señora al empleado por no haberle comunicado antes el retraso del tren, lo que le habría ahorrado las prisas.

Já no protocolo 16, o aluno A₂ parece reconhecer que a compra do bilhete não teria sido inútil (sem ele a personagem não poderia adentrar a estação para esperar seus amigos). Mesmo assim, ele marcou a resposta inadequada, posto que não conseguiu identificar o sentimento que acometia a referida senhora, conforme evidenciado no protocolo 17.

Protocolo de Observação 16

Resposta Incorreta que mostra a Dificuldade do Aluno durante a Resolução das Questões (A₂)

08. La pregunta ¿por qué no me lo ha dicho antes? (25) revela

☐ A) un sentimiento de rabia por parte de la señora, al comprobar que ha comprado inútilmente el billete de andén.
☒ B) un sentimiento de alegría de la señora.
☐ C) un sentimiento de gratitud de la señora.
☐ D) un sentimiento de frustración de la señora por haber llegado tarde, perdiendo, así, la oportunidad de recibir a sus amigos.
☐ E) un reproche o queja de la señora al empleado por no haberle comunicado antes el retraso del tren, lo que le habría ahorrado las prisas.

Protocolo de Observação 17

Depoimento que denota a Dificuldade do Aluno para Identificar a Resposta (A₂)

3. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais difícil (eis) para responder? Por quê?

8 -> não sei o sentimento que a tia está sentindo

Isto significa dizer que, para acertar a essa questão, o fera precisaria considerar **as diversas informações contidas em cada alternativa**. No protocolo 18, por exemplo, é possível constatar que o A₈ identificou não só o sentimento da personagem, como também o que teria ocasionado tal emoção.

Protocolo de Observação 18

Resposta que indica que a Aluna considerou as Diversas Informações contidas em cada alternativa (A₈)

08. La pregunta ¿por qué no me lo ha dicho antes? (25) revela
- A) un sentimiento de rabia por parte de la señora, al comprobar que ha comprado inútilmente el billete de andén.
 - B) un sentimiento de alegría de la señora.
 - C) un sentimiento de gratitud de la señora.
 - D) un sentimiento de frustración de la señora por haber llegado tarde, perdiendo, así, la oportunidad de recibir a sus amigos.
 - ☒ E) un reproche o queja de la señora al empleado por no haberle comunicado antes el retraso del tren, lo que le habría ahorrado las prisas.

Não se pode deixar de ressaltar, contudo, que as perguntas que priorizaram a **ativação de saberes prévios**, como a nº02, nº03 e nº05, **favoreceram a um índice bem maior de respostas incorretas**. No protocolo abaixo, evidencia-se que a A₆ não consegue atribuir significação aos vocábulos solicitados, devido à falta de conhecimento lexical prévio.

Protocolo de Observação 19

Respostas que evidenciam a Falta de Conhecimento Lexical Prévio do Aluno (A₆)

02. "Andén" (3) es
- A) la tercera persona del plural del presente de indicativo del verbo andar.
 - ? B) la tercera persona del plural del imperativo del verbo andar.
 - C) vestibulo.
 - D) patio de agujas.
 - E) especie de acera a lo largo de la vía.
03. "Un guante" (9) es
- A) un paraguas.
 - B) un bolso.
 - C) una prenda de ropa para cubrir la mano.
 - D) una chaquetilla.
 - E) un monedero.

É interessante notar, inclusive, que os alunos, durante a leitura, já haviam diagnosticado que desconheciam esses dois termos e, por isso, fizeram uso de algumas estratégias cognitivas para minimizar esse problema de compreensão lexical (cf. Tabelas 10 e 11). Porém, quatro jovens não conseguiram ressignificá-los (cf. Tabela13) e isso acabou comprometendo a qualidade de suas respostas.

Nesse caso, apenas **os feras que sabiam o significado** de *andén* e *guante*, como o A₉, **puderam responder**, de maneira consciente, as respectivas questões.

Protocolo de Observação 20
Respostas que mostram o Conhecimento Lexical do Aluno (A₅)

→ plataforma

02. "Andén" (3) es

A) la tercera persona del plural del presente de indicativo del verbo andar.

B) la tercera persona del plural del imperativo del verbo andar.

C) vestíbulo.

D) patio de agujas.

☒ E) especie de acera a lo largo de la vía.

→ luva

03. "Un guante" (9) es

A) un paraguas.

B) un bolso.

☒ C) una prenda de ropa para cubrir la mano.

D) una chaquetilla.

E) un monedero.

Vale salientar, ainda, que o elaborador dessas perguntas pôde guiar o processo de leitura de modo mais incisivo. Algumas questões, tal como haviam sido elaboradas, acabaram facilitando ou dificultando a identificação das respostas corretas.

Segundo o relato de A₅, mesmo sem dispor de conhecimentos lexicais prévios, teria sido possível obter êxito na resolução de certas perguntas, desde que o fera percebesse a pista deixada pelo realizador da prova: **a definição de determinados termos nas alternativas corretas.**

Protocolo de Observação 21
Justificativa que evidencia a Inferência das Pistas fornecidas pelo Elaborador na Identificação das Respostas (A₅)

3. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais difícil (eis) para responder? Por quê?

2-3-5. Sem que ter conhecimento vocabular para responder as dadas questões. Porém, por deduzir que se existe uma maneira de expressar um objeto, a resposta seria descobrir o objeto.

Mas o grupo-leitor também conseguiu perceber um fator que poderia dificultar a identificação da resposta e/ou favorecer ao erro: **a presença de vocábulos que não puderam ser ressignificados nas proposições.** Para acertar as questões de léxico, por exemplo, não bastaria contextualizar os itens lexicais solicitados; era preciso conhecer a maior parte das palavras utilizadas nas alternativas.

Nesse caso, parece que a ênfase não seria avaliar o quanto havia sido compreendido, mas o quanto se conhecia sobre o léxico da língua espanhola. E, nessa perspectiva, mesmo

sabendo que *andén* é plataforma, o reconhecimento consciente da resposta adequada só se daria se os participantes conhecessem os termos *vestíbulo* (C), *patio de agujas* (D) e *acera* (E). Talvez por isso muitos tenham admitido que o chute teria sido o caminho utilizado para chegar a reposta da questão nº02.

f) As Questões da UPE/2005 (Anexo 18)

Essa prova permaneceu com o mesmo enfoque do ano anterior. Porém, comparando os dois exames, foi possível notar que o de 2005 apresentava duas pequenas alterações: a redução do número de perguntas de compreensão textual e a ampliação do índice de questões que incentivavam a contextualização dos itens lexicais. Comparando o desempenho obtido nesse vestibular com os analisados anteriormente, a pesquisadora constatou que os jovens-leitores apresentaram, no ano de 2005, um índice de acerto muito maior em quase todas as questões propostas (entre 70% a 80%, aproximadamente). Algumas, inclusive, obtiveram 100% de aproveitamento.

Analisando os prováveis motivos que teriam favorecido a obtenção desse percentual tão expressivo, foram identificadas razões diferenciadas. A pergunta de nº03 foi respondida com sucesso, pois solicitava **a identificação do significado de uma palavra bastante familiar** para os participantes (*parejas*). A de nº04 também não ofereceu maiores problemas, posto que **a expressão poderia ser facilmente recuperada no texto** (*Por esse motivo son cada vez más los que se decantan por el alquiler*). Mesmo exigindo um pouco mais do leitor, a questão nº06 não dificultou a resposta do grupo e, por isso, ele **reconheceu a alternativa que melhor condensava as duas partes do texto**.

Apenas a aluna A₈ não respondeu satisfatoriamente a pergunta nº01 e ainda demonstrou dificuldades para responder a pergunta seguinte. Como essas questões estimulavam **a realização de microinferências**, os erros cometidos evidenciam que esse leitor, ao limitar-se à superfície textual, **não conseguiu acionar um esquema relevante que o ajudasse a negociar sentidos com o texto e a ressignificar as expressões destacadas** (*“Hacer una escapadita blanca” e “Las autocaravanas empiezan a hacerse un hueco en las vacaciones”*).

Protocolo de Observação 22

Respostas que denotam que a Aluna Elege a Opção que Privilegia a Superfície Textual (A₅)

01. Hacer una escapadita blanca (5) significa

☒ A) practicar la trata de blancas.
 B) poner en práctica las enseñanzas del cuento "Blancanieves y los siete enanitos".
☒ C) pasar un período de tiempo en la nieve.
 D) huir blanqueando dinero.
 E) pintar de blanco una autocaravana.

02. La acepción más corriente del adjetivo calificativo hueco es "cóncavo", "vacío". En el texto aparece, en la línea 7, sustantivado. Hacer un hueco es una expresión idiomática española que significa "correrse en un asiento o arreglar las cosas de manera que quede una plaza para alguien o algo".

Según esto, las autocaravanas empiezan a hacerse un hueco en las vacaciones (6-7) equivale a decir que

A) las autocaravanas son huecas en las vacaciones.
☒ B) las autocaravanas hacen huecos en las vacaciones.
 C) las autocaravanas se ahuecan en las vacaciones.
 D) las autocaravanas comienzan a imponerse en las vacaciones.
 E) las autocaravanas se hacen a huecos especialmente en las vacaciones.

A única questão considerada como sendo a mais difícil, a nº05, por mais da metade do grupo, acabou sendo a que mais erros suscitou nessa prova. Inclusive, o A₃ afirmou que não conseguiu respondê-la, pois **sequer havia entendido o seu enunciado**.

Protocolo de Observação 23

Resposta em Branco evidenciando que Não foi possível Entender o Enunciado da Questão (A₃)

05. Palabras clave son sustantivos que sintetizan un mensaje. Señala *el único conjunto de palabras clave* que consiga sintetizar las dos partes del texto.

A) Viaje, autocaravana, vacación, ventaja, gasto.
 B) Viaje, autocaravana, descanso, contra, pro.
 C) Esquiar, autocaravana, aventura, ventaja, aparcar.
 D) Salir, autocaravana, nieve, ventaja, descansar.
 E) Utiliza, autocaravana, escapadita, ventaja, familia.

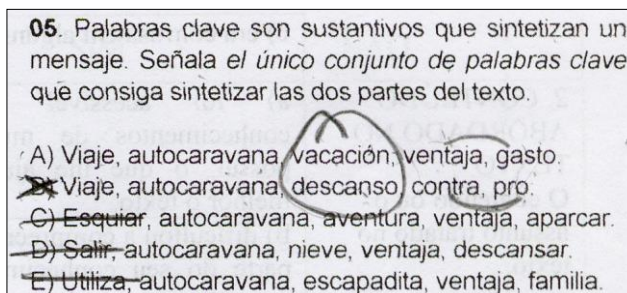
Nota-se que o elaborador dessa prova, ansiando tornar-se bastante compreensível, construiu **várias sentenças longas**. Talvez, esse excesso de explicações e exemplos, **tenha desviado a atenção** de alguns vestibulandos e **suscitado pequenas incompreensões** durante a leitura de certas perguntas. Mas esse não foi o único problema encontrado nessa questão. O

fato de algumas **alternativas** serem **semanticamente muito parecidas** contribuiu para que se instalasse a dúvida e, por falta de parâmetros que pudessem dirimi-las, o aluno acabou fazendo a opção pelo chute, que tanto favoreceu o erro como ao acerto.

Na realidade, isso teria sido minimizado se o leitor tivesse percebido a pista deixada pelo realizador da prova, logo no início dessa questão. Ao definir que “*Palabras clave son sustantivos (...)*”, ele deixou transparecer que **o respeito à categoria gramatical** poderia garantir o reconhecimento da resposta adequada. Isto significa dizer que o leitor só poderia ter marcado, conscientemente, a opção correta, se soubesse reconhecer, dentre todas as palavras, as que eram substantivas. Mas observando o protocolo 24, verifica-se que o A₄ não respeita esse princípio e, por isso, não obtém êxito na sua resposta.

Protocolo de Observação 24

Resposta Incorreta indicando que o Aluno Não considerou a Classe Gramatical durante a Resolução da Questão (A₄)



Para acertar a pergunta supracitada, esse participante precisaria ter eliminado as alternativas que apresentaram verbos (C, D e E) e preposições (B) e, nesse momento, **a distração ou a falta de conhecimentos linguísticos prévios pode ter favorecido o erro.**

g) As Questões da UNICAP/2002 (Anexo 19)

Esse vestibular também priorizou a avaliação do conhecimento metalinguístico do fera. Das dez questões disponibilizadas, somente duas foram destinadas a avaliação da compreensão e, para respondê-las, os participantes precisaram realizar atividades cognitivas distintas, ora **extraíndo informações explícitas** do texto, ora **estabelecendo cadeias de inferências** que permitissem a integração das informações.

O índice de acerto nessa prova foi muito bom. Apenas duas proposições suscitaram dúvidas no grupo e favoreceram o erro. Na pergunta nº01(1-1), alguns alunos, como a A₇, não perceberam que havia **um trocadilho de informação** (não era a temperatura da água que estava muito boa, mas sim a do ambiente) e, por isso, marcaram a resposta incorreta.

Protocolo de Observação 25

Resposta mostrando que o Aluno Não percebeu o Trocadilho de Informações (A₇)

01.

0-~~X~~ Fuimos a bañarnos a pesar de que el día estaba nublado.

~~X~~-1) La temperatura del agua era muy buena.

2-~~X~~ Nos quedamos en el río dos horas y media.

3-~~X~~ Cuando vamos al río volvemos a casa en bicicleta.

4-~~X~~ Para ir desde el río a casa hay que andar una hora.

Essa simples distração poderia ter sido evitada, se o grupo fizesse **uma releitura mais atenta do texto** (e da proposição). O A₉, por exemplo, após ter identificado que a informação da alternativa diferia do texto, apaga a resposta errada e corrige-a.

Protocolo de Observação 26

Resposta Corrigida evidenciando que o Aluno Identificou a Existência do Erro após Releitura (A₉)

01.

0-~~0~~ Fuimos a bañarnos a pesar de que el día estaba nublado.

~~0~~-1) La temperatura del agua era muy buena.

2-~~2~~ Nos quedamos en el río dos horas y media.

3-~~3~~ Cuando vamos al río volvemos a casa en bicicleta.

4-~~4~~ Para ir desde el río a casa hay que andar una hora.

Mas os jovens também não conseguiram responder a questão nº02 (1-1). Nesse caso, a dificuldade foi ocasionada pelo **desconhecimento de um único item lexical** presente na proposição, como evidencia-se a seguir.

Protocolo de Observação 27

Resposta que denota que a Aluna Desconhece o Termo Avaliado (A₆)

02.

0-~~X~~ A las siete empezó a salir el sol.

1-~~X~~ El río estaba junto a una capilla ? *porque denota um possessivo denominado*

2-~~X~~ Tardaron una hora en llegar porque en el camino había una fiesta de campesinos F

~~X~~-3) A veces pedaleaban para hacer ese trayecto ✓

4-~~X~~ A media mañana es lo mismo que a la primera hora ✓

Observando o protocolo acima, é possível conjecturar que o fato de **não possuir o termo capilla em seu acervo lexical** pode ter prejudicando o desempenho dessa aluna nessa prova, já que poderia ter perdido ponto, se estivesse numa situação real de avaliação institucional.

h) As Questões da UNICAP/2006 (Anexo 20)

Nessa prova foi evidenciado certa mudança de foco, posto que a instituição reduziu o número de questões de gramática e ampliou o quantitativo de perguntas de leitura. Porém, ao investigar a relevância dessas questões para a compreensão, a pesquisadora notou que ainda prevaleciam as perguntas que não ultrapassavam a barreira das informações explícitas e talvez por isso tenha sido mais fácil respondê-las.

Observando o desempenho do grupo, ficou constatado que todos os alunos acertaram a questão nº01, que solicitava tanto a **identificação de informações explícitas** quanto a **realização de inferências**. Embora a incidência de erros tenha sido pequena nas demais questões, alguns desse equívocos teriam sido evitados, se o leitor tivesse **atentado para pequenos detalhes**. Analisando as respostas do A₁₀, foi possível perceber que ele se equivocou duas vezes, pois desconsiderou que a cifra apresentada no texto (1.830.000) corresponderia *a menos de 2 millones de euros* (0-0); e porque não notou que o *tiburón de los negocios* seria Juan Riera e não David Navarro (2-2).

Protocolo de Observação 28

Resposta que desconsidera algumas Informações Explícitas facilmente Identificadas no Texto (A₁₀)

- 0-0) Para el próximo año, Juan Riera piensa tener una factura de poco menos de 2 millones de euros.
 1-1) Los padres dejan que trabajen sus hijos, pero las decisiones las toman ellos.
 2-2) David Navarro es un tiburón de los negocios informáticos.
 3-3) La generación.com vive en el mundo del ciberespacio.
 4-4) A pesar de casi niños ya poseen sus negocios con importantes ingresos.

Essa troca de nomes, inclusive, fez com que outros vestibulandos, como A₂, errassem a proposição (0-0), da questão nº03.

Protocolo de Observação 29

Resposta que desconsidera algumas Informações Explícitas facilmente Identificadas no Texto (A₂)

- 0-0) Una parte de las entradas que recibe Juan Riera proviene de los dibujos web que ejecuta.
 1-1) Cuando los niños de la red llegaron a sus hogares, el ordenador ya estaba allí.
 2-2) Juan Riera ha formado una gran compañía y es su alto ejecutivo.
 3-3) David y Juan no pueden ser ejemplos de esta generación cibernética.
 4-4) El ordenador también llamado carpeta, es un cartón doblado donde se archivan muchos datos.

Embora os itens lexicais avaliados pudessem ser ressignificados no texto, as questões nº04 e nº05 proporcionaram um índice maior de respostas equivocadas. Na pergunta nº04, o **uso de um falso cognato** pode ter favorecido o erro, principalmente, se o jovem atribuiu

significado ao termo *ganancia* sem levar em consideração o contexto enunciativo, como o A₂.

Protocolo de Observação 30

Resposta Incorreta por Não Considerar o Contexto no qual estava Inserido o Termo Avaliado (A₂)

04. A palavra "**ganancia**" significa:

- ~~0-0~~) ambición
- 1-~~1~~) galón
- 2-~~2~~) rendimiento
- 3-~~3~~) lucro
- 4-~~4~~) ganadero

Mesmo contextualizando os termos *ganancia* e *prometedor* durante a leitura (cf. tabela 10), a **utilização de algumas palavras desconhecidas nas proposições** dificultou a resposta de outros feras, como podemos ver no protocolo 31.

Protocolo de Observação 31

Algumas Respostas em Branco indicando que a Aluna Não Conhecia as Palavras disponibilizadas nas Alternativas (A₃)

04. A palavra "**ganancia**" significa:

- ~~0-0~~) ambición
- 1-1) galón ?
- ~~2-2~~) rendimiento
- ~~3-3~~) lucro
- 4-4) ganadero ?

05. "**Prometedor**" significa:

- ~~1-1~~) favorable
- 0-0) desdeñoso ~
- ~~2-2~~) lisonjero
- 3-3) desalentador
- 4-4) complaciente

Observe que a falta de conhecimentos lexicais prévios (*galón/ganadero/desdeñoso/desalentador/complaciente*) **impossibilitou** a referida aluna de **eliminar conscientemente as demais opções** e, para não chutar, ela preferiu deixá-las em branco. Sendo assim, evidencia-se, mais uma vez, que esse tipo de questão acabou priorizando o saber lexical armazenado ao invés de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora dos participantes.

i) As Questões da AESO/2001 (Anexo 21)

Nesse vestibular percebe-se que há um equilíbrio entre as perguntas que avaliam a compreensão e as questões metalinguísticas. Os alunos, da mesma forma que não tiveram dificuldades para compreender o texto, obtiveram bons resultados durante a realização dessa prova. Nas questões nº02 e nº05, por exemplo, houve 100% de acerto, evidenciando que eles conseguiram **utilizar as informações transmitidas explicitamente no texto para inferir as relações implícitas** sugeridas em cada proposição.

A pergunta nº01 foi facilmente respondida, pois os jovens **já conheciam o item lexical avaliado**. Observando a resposta do A₉, inclusive, nota-se que ele **utiliza o saber prévio a favor do acerto**: traduz o termo antes de responder e, em seguida, identifica as proposições que possuem significado semelhante à tradução.

Protocolo de Observação 32

Resposta evidenciando o Uso do Conhecimento Lexical Prévio a Favor do Acerto (A₉)

1) En el texto la expresión "... **de pronto** ..." (línea 3), da idea de:

I	II
0	0 Tarde.
1	1 Listo. → <i>listo</i>
2	2 Rápido.
3	3 Instantáneo.
4	4 Temprano.

Alguns aprendizes como A₁₀, porém, fazendo uso de seu conhecimento vocabular prévio, também marcaram a alternativa que apresentava **a tradução do termo** (português-espanhol), como verificamos a seguir, na proposição (1-1).

Protocolo de Observação 33

Resposta que indica o Uso Inadequado do Conhecimento Lexical Prévio (A₁₀)

1) En el texto la expresión "... **de pronto** ..." (línea 3), da idea de:

I	II
0	0 Tarde.
1	1 Listo.
2	2 Rápido.
3	3 Instantáneo.
4	4 Temprano.

Lendo os depoimentos do grupo, um fato curioso chamou a atenção da pesquisadora: a pergunta nº03, que **priorizou o saber lexical prévio do leitor**, foi considerada fácil por aqueles que já conheciam o significado da palavra *calle* (como o A₄) e, ao mesmo tempo, difícil por aqueles que não possuíam tal conhecimento (como o A₁₀), conforme evidenciado nos protocolos 38 e 39, respectivamente.

Protocolo de Observação 34

Resposta que denota o Conhecimento do Termo Avaliado e das Palavras disponibilizadas em cada Proposição (A₄)

3) La palabra "**calles**" (línea 7), significa:

I	II
0	0 Galerías.
1	1 Veredas.
2	2 Canaletas.
3	3 Vías.
4	4 Aceras

Além de reconhecer a alternativa correta, no protocolo anterior, podemos perceber que o aluno evidencia **um certo conhecimento vocabular**, quando ele associa, por meio de

uma seta, duas palavras que são sinônimas (*vereda* e *acera* traduzidas ao português significam calçada).

Já o aluno A_{10} demonstrou bastante dificuldade para reconhecer, dentre as alternativas propostas, as respostas corretas.

Protocolo de Observação 35

Resposta que mostra a Dificuldade do Aluno para Reconhecer a Proposição Adequada (A_{10})

3) La palabra "**calles**" (línea 7), significa:

I	II
☒ 0	Galerías.
☒ 1	Veredas.
☒ 2	☒ Canaletas.
☒ 3	Vías.
☒ 4	Aceras.

Analisando alguns depoimentos, o do A_2 fornece indícios de que **as palavras utilizadas nas proposições se constituíram em fator de dificuldade** para alguns participantes e que **podem, inclusive, ter favorecido o erro**, como evidenciado no protocolo abaixo.

Protocolo de Observação 36

Depoimento que denota a Dificuldade do Aluno para Identificar a Resposta Certa (A_2)

3. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais difícil (eis) para responder? Por quê?
a 3ª pois tem palavras que não conheço

Por fim, a pergunta nº04, que se propôs a avaliar a compreensão leitora dos feras, exigiu que o grupo **formulasse inferências a partir das informações textuais**, porém algumas dessas relações não puderam ser inferidas.

Protocolo de Observação 37

Resposta Incorreta dando indícios de que algumas Informações Textuais Foram Desprezadas (A_3)

4) Señale la respuesta verdadera:

I	II
0	☒ La noticia ya era aguardada por el autor.
1	☒ Continuarán los encuentros con el padre de Manolo.
☒ 2	Es una carta de condolencias.
☒ 3	El amigo de Federico G. Lorca era um hombre común.
☒ 4	Fernando es hermano de la persona a quien la carta se refiere.

Observe que a A_3 **desprezou os elementos apresentados no texto que lhes ajudaria a inferir** que o amigo de Lorca era uma pessoa especial (3-3): "*Yo tenía por tu padre (...) un cariño y una devoción extraordinarios (...) Hombres como tu padre había muy pocos. Era un pedazo de Andalucía (...) aristocrática e inteligentísima. Un hombre de raza*

vieja y depurada, que hacía el milagro de unir la bondad más dulce con la ironía más aguda (...).”. Além disso, essa aluna comete outro equívoco na proposição (4-4), talvez, por **falta de atenção** ou **de releitura**: se Fernando é irmão de quem recebe a carta (*Saluda cariñosamente a tu hermano Fernando*) e trata-se de uma carta de condolências, a pessoa a quem essa carta se refere não é a Fernando, mas sim ao pai de Fernando e Manolo que morreu.

Não foi à toa que a A₇ chega a enfatizar importância da atenção e da releitura para não se equivocar na obtenção dessas respostas.

Protocolo de Observação 38

Depoimento que denota a Necessidade da Releitura durante a Resolução das Questões (A₇)

3. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais difícil (eis) para responder? Por quê?

A 4ª e a 5ª porque necessita de mais atenção e voltar ao texto para ler.

j) As Questões da AESO/2004 (Anexo 22)

Comparando essa prova com a anterior, percebe-se que amplia-se nesse vestibular a ênfase destinada a gramática e, inclusive, constata-se uma redução no número de questões inferenciais. Apesar disso, o desempenho do grupo foi bastante satisfatório. A pergunta nº04, apontada como a mais fácil, obteve um índice de 80% de acerto, pois os aprendizes conseguiram interagir muito bem com essa questão. Assim, apoiando-se em argumentos do texto, eles refutaram as alternativas falsas e reconheceram a proposição verdadeira, como verifica-se no protocolo da A₆.

Protocolo de Observação 39

Resposta evidenciando que a Aluna apoia-se em Argumentos do Texto para Refutar as Alternativas Falsas e Reconhecer a Correta (A₆)

4. Conforme el texto, el autor quiere decir que:

0 ☒ María de la Luz temía ahogarse por causa de la lluvia. *→ deu uma toalha*

1 ☒ La mujer de aspecto militar le pidió, con el dedo, que no fumase *e uma marda*

2 ☒ María de la Luz secó sus medias con la toalla. *→ não tem nada no*

3 ☒ La mujer que viajaba junto al conductor vivía en un sitio al lado. *→ texto que*

4 ☒ María de la Luz no consiguió encender sus cigarrillos con sus propias cerillas. *→ estava molhada* *deixe claro que isto aconteceu*

Observe que a aluna consegue certificar-se das respostas, mesmo havendo **alguns trocadilhos nas informações**. A expressão presente no texto (“*María cedió a las ansias de desahogarse, y su voz resonó más que la lluvia y que el traqueteo del autobús*”) dá indícios de que María desabafa e fala muito alto; e isso difere da versão apresentada na proposição (0-

0), quando sugere que ela teria medo de afogarse (*temía ahogarse*).

Dando seguimento ao trecho anterior (“*La mujer la interrumpió con el índice en los labios*”), evidencia-se que a outra passageira, ao sentir-se incomodada com a atitude de María, pede para que ela se cale e não que ela pare de fumar, como sugere a alternativa (1-1).

Na proposição (2-2), realiza-se **uma 'significação literal' da expressão** “*secarse a medias*”, sugerindo que *María secó sus medias con la toalla*. No entanto, ao retomar o texto, o leitor poderia inferir que María secou-se um pouco (ou rapidamente) com a toalha (e não secou suas meias).

Além dos aspectos mencionados, percebe-se **a exploração do conhecimento lexical prévio do leitor** quando faz-se **uso de um falso cognato** (*sitio*) na alternativa (3-3) e **de uma palavra sinônima** (*cerillas*) na proposição (4-4) e, nesse caso, ambas favoreceriam o erro se o aprendiz não **soubesse previamente o significado dos respectivos termos**.

Já a questão nº02, não ofereceu maiores problemas, pois, de acordo com os participantes, **as informações estariam muito claras no texto**. A alternativa (3-3) foi a única que ofereceu um pouco de dificuldade para dois alunos que, por **desconhecerem o significado do termo** *todavía* (ainda), se equivocaram na escolha de sua resposta.

Protocolo de Observação 40

Resposta Incorreta devido à Falta de Conhecimento de um Item Lexical presente na Proposição (A₇)

2. Según el texto, está correcto afirmar:

I	II
0	☒ El conductor del autobús dijo que no podría llevarla.
☒ 1	María de la Luz quiso ir de todas formas.
2	☒ Ella no quería llamar por teléfono.
☒ 3	María de la Luz era una muchacha guapa y todavía famosa.
4	☒ Ella acabó desesperada por las señas que hacían los automóviles.

Enquanto as perguntas de leitura não apresentaram maiores dificuldades para os leitores-participantes, as questões de léxico dificultaram a identificação das respostas corretas e, ainda, favoreceram o erro do fero. Para responder a questão nº01, por exemplo, o vestibulando precisaria **acionar o acervo lexical** de que dispunha, uma vez que **não aparece indícios no texto** que pudesse ajudá-lo a ressignificá-lo, conforme bem destacou a aluna A₅.

Protocolo de Observação 41

Depoimento que denota a Necessidade de se Conhecer Previamente o Item Lexical Avaliado (A₅)

3. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais difícil (eis) para responder? Por quê?

1- Não tem explicando no texto e se não souber o que significa não sai do lugar.

Para evidenciar como essa opção pela ativação de um saber prévio favoreceu um índice maior de respostas incorretas, foram selecionados dois protocolos que mostram as possibilidades encontradas pelos alunos para responder a essa questão.

Protocolo de Observação 42

Resposta Incorreta por Desconsiderar Completamente o Significado do Termo Avaliado (A₁)

1. "Un automóvil alquilado" (1.3) significa:	
I	II
0	0 Un automóvil prestado.
1	1 Un coche usado por alguien mediante pago.
2	2 Un coche conducido por el dueño.
3	3 Vehículo de plaza.
4	4 Un coche estropeado.

Observe que a aluna denota total desconhecimento do termo *alquilar* (alugar), posto que opta por alternativas que se contrapõem: um carro alugado não seria conduzido pelo dono (2-2).

Protocolo de Observação 43

Resposta Incorreta por Desconsiderar o Significado de uma Proposição (A₂)

1. "Un automóvil alquilado" (1.3) significa:	
I	II
0	0 Un automóvil prestado.
1	1 Un coche usado por alguien mediante pago.
2	2 Un coche conducido por el dueño.
3	3 Vehículo de plaza.
4	4 Un coche estropeado.

Já esse aluno entende que o carro não pertence a Maria, mas como desconhece que um carro alugado seria um 'carro de praça' (3-3), já que serve ao transporte público, ele deixa de marcar essa alternativa.

Vale salientar, no entanto, que a pergunta nº03 foi ainda mais problemática: apenas um aluno conseguiu respondê-la satisfatoriamente. No protocolo 44, nota-se que a aluna comete erros, mesmo tendo inferido adequadamente o item lexical *señas* no texto. Isso ocorreu porque a questão requeria, inclusive, o conhecimento de outra acepção (lugar e domicílio de alguém) que sequer apareceu no texto (fragmento) selecionado para a leitura.

Protocolo de Observação 44

Resposta Incorreta por Desconsiderar o Significado da 2ª Acepção do item Lexical Avaliado (A₃)

3. La palabra "señas" puede traducirse al portugués por:	
I	II
0	0 signo
1	1 lugar e domicilio de alguém
2	2 senhas
3	3 sinais
4	4 bilhete

Isso significa dizer que os alunos teriam sido prejudicados e que o elaborador da

questão acabou conduzindo-os ao erro, quando solicitou **a tradução de um termo descontextualizado**. Mais uma vez, evidencia-se que **o conhecimento lexical prévio parece ter mais importância do que a habilidade de estabelecer relações e negociar sentido com o texto**.

A análise realizada, a partir das respostas dos alunos, possibilitou o entendimento de que o tipo de raciocínio empregado e a habilidade exigida nas questões acabaram interferindo no desempenho dos participantes. Retomando os principais aspectos mencionados anteriormente, pode-se dizer que algumas perguntas favoreceram ao acerto porque solicitaram:

- a identificação de informações que apareceriam explicitamente no texto;
- a articulação entre diferentes informações e a dedução de informações implícitas;
- a construção do significado de termos lexicais por meio de pistas contextuais (linguísticas e extralinguísticas);
- o conhecimento lexical de palavras familiares.

Isto significa dizer que os sujeitos envolvidos nesta investigação, em consonância com os estudos relatados na fundamentação teórica dessa investigação, só conseguiram atribuir significado à impressão gráfica, quando associaram partes dos textos a seus esquemas prévios (SMITH, 1999). Foi assim que, mobilizando diferentes saberes, lançaram mão de várias estratégias cognitivas para atribuir significação a determinados itens lexicais. Tal como havia sido afirmado por Kleiman (1995), os aprendizes foram capazes de inferir o sentido dos termos por meio do contexto:

- linguístico, quando reconheceram nas alternativas a presença de sinônimos e definições;
- textual, quando associaram as características de alguns gêneros às informações disponibilizadas nas proposições;
- extralinguístico, quando se apoiaram na sua vivência para deduzir o significado aproximado de vários termos desconhecidos.

O índice de questões que dificultaram a identificação das respostas, no entanto, foi bastante expressivo. De acordo com os dados, **várias perguntas favoreceram o erro, pois requeriam, principalmente, um saber lexical que o grupo não possuía**. Além das questões que priorizavam a tradução dos vocábulos e expressões de modo descontextualizado, a presença de palavras desconhecidas nas proposições dificultou o reconhecimento de determinadas respostas. Por isso, impossibilitados de traduzir todos os termos, os alunos

acabaram tomando certas decisões que não favoreceram à compreensão lexical, como a eliminação de algumas alternativas, o chute aleatório e o falseamento de determinadas proposições.

Vale ressaltar que alguns equívocos poderiam ter sido evitados, tanto pelos vestibulandos quanto pelo elaborador das questões. Se os leitores-participantes tivessem tido um pouco mais de atenção durante a realização das provas, provavelmente, teriam percebido:

- os recursos estilísticos empregados pelo autor para garantir a coerência do texto;
- os indícios textuais que lhes ajudariam a relacionar diferentes informações;
- as pistas fornecidas no enunciado de algumas questões;
- as trocas de pequenas informações do texto.

Certas incompreensões também não teriam sido suscitadas, se o realizador de algumas provas tivesse evitado a utilização de enunciados longos e a solicitação da tradução de itens lexicais isolados de seu contexto enunciativo.

Embora os leitores tenham obtido um índice de acerto muito significativo nas perguntas que limitavam-se à superficialidade textual, as questões que priorizaram as informações implícitas e a negociação de sentidos (entre autor-leitor-realizador da prova) foram as que mais estimularam à realização de inferências que ainda não tinham sido feitas no processo de leitura (MARCUSCHI, 2001). Assim, evidencia-se, mais uma vez, a confirmação dos pressupostos teóricos utilizados nesse estudo, já que as perguntas objetivas pouco contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora (WIDDOWSON, 1991) e as inferenciais desenvolveram a habilidade de ativar esquemas de interpretação que subjazem à compreensão (SOLÉ, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa de que o leitor traz para a leitura sua bagagem experiencial e que só consegue negociar sentidos quando associa partes do texto a seus esquemas mentais prévios, essa pesquisa se propôs a investigar até que ponto as provas de vestibular de língua espanhola incentivavam a reconstrução de sentidos a partir do texto. Nessa perspectiva foram analisados não os textos como também as perguntas de leitura, já que pretendia-se descobrir, inclusive, o papel das questões de compreensão no desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes.

Em vista disso, a pesquisadora se debruçou a analisar, com base nas teorias descritas no aporte teórico, as principais estratégias mobilizadas no processamento textual, bem como as dificuldades percebidas durante a realização das provas. Os questionários e diários reflexivos utilizados nesse estudo possibilitaram a descrição de diversas possibilidades de interação entre vestibulando-texto-autor / vestibulando-prova-elaborador de questões.

A análise desses instrumentos ajudou a pesquisadora a perceber que os sujeitos envolvidos possuem um bom nível de compreensão em língua espanhola, pois refletindo sobre sua cognição, fizeram uso de várias estratégias cognitivas e evidenciaram ter uma boa capacidade metacognitivas. Nesse sentido, foi possível notar, inclusive, que os aprendizes conseguiram monitorar e avaliar seu próprio processo de compreensão e ainda explicitaram muitas estratégias utilizadas para revisar hipóteses, corrigir falhas e redirecionar a leitura (SERA e OLLER, 2003). Dentre as atividades mentais mencionadas (e evidenciadas no diário), pode-se destacar:

- a) a utilização de conhecimentos prévios relevantes para o assunto abordado no texto;
- b) a reflexão sobre o processo de leitura (o que foi possível compreender ou não);
- c) a identificação do que poderia ter dificultado a compreensão;
- d) a regulação do processamento (releituras ou redução da velocidade da leitura);
- e) a realização de inferências;
- f) a avaliação da compreensão (comprovação e revisão de leitura);
- g) a adoção de medidas visando a eliminação dos erros e a superação das dificuldades;
- h) o uso consciente de muitas estratégias.

Além disso, o alto índice de acerto apresentado nas questões de compreensão indicou

que os participantes possuíam uma capacidade inferencial bem desenvolvida, por isso ativaram conhecimentos prévios, inferiram relações, concluíram informações sobre o texto, ou seja, foram capazes de construir as macroestruturas e microestruturas textuais, como sugerem Kintsch e Van Dijk (1988) e Leffa (1996), o que os enquadrariam no Horizonte Máximo de Compreensão (MARCUSCHI, 2003).

Esta análise evidenciou também que a execução das atividades de compreensão dependeu de uma série de fatores, entre os quais se destacaram: o conteúdo, o gênero, a linguagem, o nível de dificuldade de cada texto, as características da tarefa e as demandas cognitivas que tais atividades impuseram a cada leitor. Diante dessas dificuldades, acredita-se que alguns cuidados poderiam ter sido tomados para que o leitor, aprendiz de uma língua estrangeira, se beneficiasse ainda mais da utilização das provas em aprendizagens futuras.

A constatação de algumas variáveis que dificultaram a leitura (o tamanho do texto, a previsibilidade, o desconhecimento ou a complexidade do tópico, o próprio interesse despertado pelo assunto (ou pela tarefa), o conhecimento ou a experiência prévia dos jovens) serviu de alerta para os docentes, posto que a **seleção de textos** utilizados em situação de ensino-aprendizagem não pode ocorrer de forma aleatória, principalmente se de fato existe a intenção de avaliar o grau de inferência e de relação que o sujeito estabelece entre a informação que já possui e a que foi proporcionada pelo texto. Alguns cuidados ajudariam na hora da escolha do texto, a saber:

1. Uso de textos que apresentem algumas informações, como: *Fonte de Publicação* (ou a situação em que os textos poderiam ser publicados) para que não sejam desvinculados de sua história ou do contexto no qual foram produzidos originalmente; *Título* a fim de permitir a previsão do tópico e, conseqüentemente, ampliar a possibilidade para que um item lexical possa ser inferido;
2. Utilização de textos que abordem tópicos que despertam a atenção e motivam a leitura do público-alvo;
3. Uso de textos que apresentem um nível de dificuldade compatível com os leitores a que se destinam (o gênero, o tópico discursivo e o índice de itens lexicais desconhecidos).

Quanto às provas, os resultados revelaram que, apesar da prevalência das questões de compreensão no universo total dos exames (55,74%), em algumas instituições (UPE, UNICAP e AESO) predominaram perguntas que exploravam aspectos metalinguísticos (que não foram objeto dessa investigação). Apenas dois exames demonstraram estar em consonância com os estudos atuais sobre ensino e avaliação em língua estrangeira (UFPE

1ªfase/2006 e UFPE 2ªfase/2005), enquanto que as demais provas permaneceram com muitas questões eminentemente linguísticas, quer avaliando o saber vocabular (UFPE 1ªfase/2000), quer avaliando o saber metalinguístico (UFPE 2ªfase/2001, UPE/2001, UPE/2005, UNICAP/2002, AESO/2001 E AESO/2004). Os dados também revelaram, felizmente, uma substancial mudança no perfil de algumas provas, posto que os exames mais recentes tendiam a apresentar uma maior preocupação com relação às questões relativas a fenômenos textuais, como no caso da UFPE 2ªfase e da UNICAP.

No que se refere às perguntas de compreensão textual, não se pode deixar de ressaltar que prevaleceu a tipologia mais indicada para se avaliar a leitura, as inferenciais, embora seja modesto o percentual de questões que exploram a macroestrutura do texto. Dentre as universidades investigadas, a UFPE foi a instituição que apresentou o índice mais expressivo de perguntas que incentivavam a realização de inferências, nas provas da 1ªfase/2000, 1ªfase/2006 e 2ªfase/2005, e, conseqüentemente, a que mais contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes.

Com relação às perguntas de compreensão lexical, os dados analisados apontam para a prevalência das questões de que incentivavam a contextualização (66,7%) em detrimento da memorização (33,3%). O desconhecimento do significado de alguns itens lexicais, no entanto, em consonância com o que a firma Kleiman (1995), impediu que alguns leitores pudessem acionar seu conhecimento de mundo para inferir significados. Note que os próprios alunos já haviam mencionado no questionário, que as suas dificuldades de compreensão estariam associadas, predominantemente, ao desconhecimento de palavras do texto. Apesar disso, eles não se deixaram intimidar e, para resolver problemas de compreensão lexical, recorreram ao uso de microinferências, à tradução, à comparação com a língua materna, à definição e aos sinônimos, para negociar sentidos. Foi assim que, autorregulando o processo de inferência lexical, conseguiram não só a compreensão, mas também a aprendizagem de muitos termos.

Como o tipo de raciocínio empregado e a habilidade exigida nas questões de compreensão textual e lexical acabaram interferindo no desempenho dos participantes, alguns aspectos poderiam ter sido levados em consideração, para que esse instrumento de avaliação não interferisse negativamente na compreensão dos vestibulandos. Ao elaborar questões, portanto, é preciso:

1. Incentivar a reflexão e ativar esquemas de interpretação que subjazem à compreensão (predição, confirmação ou refutação de hipótese, inferência, seleção de informação, entre outras);
2. Abordar a avaliação do significado de termos contextualizados para que o leitor,

apoando-se nas diversas pistas, consiga atribuir ou negociar sentido;

3. Utilizar enunciados objetivos e claros;
4. Atentar para o fato de que o objetivo maior de uma atividade de leitura é avaliar a compreensão, por isso as alternativas propostas não devem se constituir em fator desencadeante de erros;

Nesta perspectiva, evocando as duas perguntas realizadas no início deste trabalho e fundamentado em tudo o que foi discutido até o momento, é possível fazer as seguintes considerações:

Se as perguntas de compreensão incentivaram, de um modo geral, a articulação entre diferentes informações, a dedução de informações implícitas e a construção do significado de termos lexicais por meio de pistas contextuais (linguísticas e extralinguísticas), **a concepção de leitura predominante nos vestibulares analisados estaria voltada à produção de sentidos**, entre autor-leitor-realizador da prova. Por isso para negociar significados com os diversos textos, os alunos precisaram lançar mão de várias estratégias cognitivas específicas da leitura, apontadas por Palincsar e Brown (1984 apud JOURNAL OF SECOND LANGUAGE RESEARCH, 2003), JOURNAL OF SECOND LANGUAGE RESEARCH (2003), Solé (2003) e Serra e Oler (2003). Isto significa dizer que **as perguntas inferenciais de compreensão**, conseqüentemente, **acabaram contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora** (WIDDOWSON, 1991), já que **desenvolveram a habilidade de ativar esquemas de interpretação que subjazem à compreensão** (SOLÉ, 1998).

Contudo não se pode desconsiderar que as questões que dificultaram a identificação das respostas precisam ser revistas (pela comissão organizadora do vestibular) e repensadas no cotidiano escolar (pelos profissionais que ensinam a língua espanhola). Caso contrário, estará sendo reproduzida a ênfase atribuída à fragmentação textual e, na falta de conhecimentos prévios, os demais estudantes poderão ser levados a optar pelas mesmas decisões que não favoreceram a compreensão daqueles que participaram desta investigação, como a eliminação de algumas alternativas, o chute aleatório e o falseamento de determinadas proposições.

Já que as provas de vestibulares anteriores são utilizadas como um dos recursos pedagógicos (às vezes o único) para o ensino e a aprendizagem do espanhol, seria interessante que o fazer docente não se limitasse apenas a explorar os erros e os acertos obtidos pelos alunos. Um processo educativo voltado para a negociação de sentidos prescinde de que sejam exploradas todas as possibilidades de compreensão possíveis; analisados os porquês de cada resposta (independentemente de ser esta correta ou não); e desenvolvidos os diversos esquemas de interpretação.

Tais constatações, no entanto, não finalizam após as reflexões, análises e conclusões dessa investigação. Os resultados aqui discutidos, provavelmente, irão suscitar novos questionamentos e poderão servir como ponto de partida para futuras investigações sobre a atividade de leitura e a relevância das perguntas de compreensão para o desenvolvimento da competência leitora. Espera-se que as reflexões apresentadas possam oferecer algumas contribuições para os diversos profissionais envolvidos na realização de vestibulares e para os professores de espanhol preocupados com a avaliação da compreensão leitora em língua estrangeira e o incremento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOFARULL, M. T. Avaliação da Compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação. In: TEBEROSKI, A. (org.) **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.128-136.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, M. J. R. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.93-101.

COHEN, A. **Strategies in Learning and Using a second Language**. London and New York: Longman, 1998.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora In: CARVAJAL, F.; RAMOS, J. (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: ARTMED, 2001, p.123-136.

CONCEIÇÃO, R. I. S. **A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática**. Revista Linguagem & Ensino, vol.8, nº1, 2005, p.51-72.

CORACINI, M. J. R. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas. Pontes, 1999.

_____. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. R.; PEREIRA, A. E. (orgs.) **Discurso e sociedade**. Práticas em análise do discurso. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001, p.137-155.

_____. (org.) Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.13-20.

_____. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.27-33.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial (Série Educador em Formação), 2001.

_____. **O sentido das palavras na interação leitor-texto**. BH: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DUBOIS, M. E. Lectura, escritura y formación docente. In: **Lectura y vida**. Revista latinoamericana de lectura. Año 16, nº2, junio, 1995, p.5-11.

GRIGOLETTO, M. A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva

desconstrutivista. In: AROJO, R. (org.) **Implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. São Paulo: Pontes, 1992, p.93-97.

_____. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.85-91.

_____. Processos de significação na aula de leitura em LE. In: CORACINI, M. J. R. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2ed. São Paulo: Pontes, 2002, p.103-111.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: um estudo de caso. In: **Linguagem e ensino**. Vol.6, nº2, jul/dez. Pelotas: EDUCAT, 2003.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 5ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ed. São Paulo, Pontes, 2001, p.37-46; 117-129.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; ARACY, E. **O ensino da leitura e produção textual**. Alternativas de renovação. Pelotas, RS: EDUCAT, 1999, p.13-37.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo. Contexto, 2007.

MAGALHÃES, M. M. **Atividades interativas e processos de compreensão em aula de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (org.) **Estados de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. Coleção Leituras do Brasil, 1999.

_____. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático do Português: múltiplos olhares**. RJ: Lucerna, 2001.

_____. **Compreensão Textual como trabalho criativo**. (mimeo), 2003.

MATLIN, M.W. **Psicologia Cognitiva**. 5ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; DA SILVA, E. T. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. 5ed. São Paulo: Ática, Série Fundamentos, 2004, p.58-77.

PAULINO, G. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PINTO, A. P. Leitura: perspectiva sociocontrutivista. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Ano 20. março, nº38. ISSN 0102-387x. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, São Paulo, 2002.

POSSENTI, S. **A leitura errada existe**. Estudos Linguísticos; Anais de Seminário do GEL, XIX. Bauru, UNESP, 1990, p.558-564.

SANTOS, V. M. X.; NEVES, T. R. P. O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula. In: LEFFA, V. J.; ARACY, E. **O ensino da leitura e produção textual**. Alternativas de renovação. Pelotas, RS: EDUCAT, 1999, p.165-184.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio”. In: TEBEROSKI, A. (org.) **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.35-43.

SMITH, F. Significado. In: **Leitura significativa**. 3ed. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999, p. 67-72.

_____. A compreensão e a nossa teoria do mundo”. In: *Leitura significativa*. 3ed. Porto Alegre: Arte Médicas, 1999, p. 73-80.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Ler, leitura e compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKI, A. (org.) **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.17-34.

VAN DIJK, A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **La ciencia del texto**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

VIDAL ABARCA; RICO Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKI, A. (org.) **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p.139-153.

VIEIRA, S. M. O processo de leitura: uma investigação das estratégias do aluno para a construção de sentidos. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo de pesquisa nº 1
Questionário sócio-cognitivo

I. Dados de Identificação

NOME: _____ SEXO: () Masc () Fem
 IDADE: () até 15 anos () entre 15 e 17 anos () mais de 17 anos

SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO NO COLÉGIO: _____

BAIRRO ONDE MORA: _____

a) PAI: Profissão: _____ Escolaridade: _____

b) MÃE: Profissão: _____ Escolaridade: _____

II. Gostos e Preferências

Obs.: Na questão abaixo, poderá haver mais de uma opção.

§ O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

- () Ler revistas. Cite alguma _____
 () Ler jornais. Cite algum _____
 () Ler livros. Cite algum _____
 () Outras leituras Quais? _____
 () Ouvir música sozinho(a)
 () Ouvir música com outras pessoas
 () Ir ao cinema
 () Dançar
 () Navegar na Internet
 () Praticar esportes
 () Conversar
 () Ver televisão
 () Tocar algum instrumento musical
 () Outras opções Quais? _____

III. Experiência Pessoal com a Leitura em Língua Materna

1. Para você o que significa ler?

2. Você gosta de ler? Por quê?

3. Você lê com frequência? Quando?

() sempre () regularmente () raramente () quase nunca

4. Você se considera um leitor:

() ótimo () muito bom () bom () regular

5. O que você faz para compreender melhor um texto quando:

a. não consegue entender o que acabou de ler numa frase ou parágrafo?

b. aparecem palavras desconhecidas durante a leitura?

c. o texto lido trata de um tema desconhecido?

IV. Experiência Pessoal com a Leitura em Língua Espanhola

- * 1. Há quantos anos você estuda espanhol?
☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ mais de 3 anos
- * 2. Você estuda espanhol em alguma instituição particular de ensino de línguas?
☐ Sim ☐ Não
3. Você já teve outras experiências com a língua espanhola?
☐ contato com amigos ou parentes 'hispano-hablantes'
☐ contato pessoal e presencial com nativos
☐ contato pessoal e virtual com nativos
☐ viajou para algum país hispânico

§ 4. Você acha importante aprender espanhol? Por quê?

☐ Sim

☐ Não

☐ Para passar nas provas.	☐ Não vou conhecer outros países.
☐ Para ampliar minhas chances de melhores empregos.	☐ Não sei nem português, como vou aprender espanhol.
☐ Para ter acesso a mais informação e aprender seja através de livros ou da Internet.	☐ Acho que só os ricos têm acesso à cultura. Nada vai mudar nunca.
☐ Outros motivos. Quais? _____ _____ _____ _____	☐ Outros motivos. Quais? _____ _____ _____ _____

* 5. Você lê, geralmente, em espanhol:

- ☐ espontaneamente e para manter-se informado.
☐ espontaneamente e com fins culturais ou de lazer.
☐ apenas quando solicitado pelo(a) professor(a) e para cumprir as obrigações escolares.

6. Quando você não sabe o significado de algumas palavras num texto, o que você faz?

- ☐ olha o significado no dicionário ou no glossário do livro.
☐ finge que elas não existem, deixa pra lá e continua a leitura.
☐ pergunta à professora o que significa cada uma delas.
☐ relê o texto e tenta descobrir o significado das palavras pelo contexto.
☐ usa outro recurso. Qual? _____

§ 7. Você acha que pode compreender um texto em espanhol sem traduzi-lo termo a termo?

- ☐ Sim ☐ Não

* 8. Quando você lê em espanhol, qual a sua maior preocupação?

- ☐ traduzir todas as palavras.
☐ pronunciar corretamente as palavras.
☐ entender o tema e a idéia central do texto.
☐ decodificar as palavras.
☐ saber exatamente o que quis dizer o autor.
☐ atribuir sentido ao que lê.

* 9. Considerando o seu nível atual de aprendizado em língua espanhola, você considera sua habilidade de leitura na referida língua estrangeira:

- ☐ péssima ☐ regular ☐ boa ☐ ótima

* 10. Em qual dos itens de **língua espanhola** você acha que possui maior dificuldade? (você pode marcar mais de um; no entanto, escreva em ordem crescente, de 1 a 6, de acordo com o seu nível de dificuldade)

- ☐ gramática
- ☐ ortografia
- ☐ vocabulário
- ☐ compreensão textual
- ☐ idéia central
- ☐ compreensão oral

* 11. A que você atribui sua eventual dificuldade em ler em espanhol?

- ☐ ausência do hábito de leitura em língua espanhola.
- ☐ desconhecimento do assunto abordado no texto.
- ☐ existência de palavras desconhecidas.
- ☐ estruturas gramaticais complexas ou desconhecidas.
- ☐ percepção do que não está explícito/ claro.
- ☐ compreensão de ironias, metáforas e outras figuras de linguagem.
- ☐ identificação das idéias principais.

12. O que você considera mais fácil para a compreensão? A leitura de gêneros que...

- ☐ narram (novelas, contos, fábulas, lendas, etc.)
- ☐ relatam (notícias, reportagens, ensaio biográfico, etc.)
- ☐ argumentam (texto de opinião, carta do leitor, etc.)
- ☐ descrevem ações (receita, instruções, regulamentos)

13. Quando você lê um texto em língua espanhola, consegue perceber se existem **problemas de compreensão**? Em que momento? Como isto ocorre?

14. O que você faz diante deste problema?

- ☐ desiste e pára a leitura.
- ☐ volta ao texto e relê a partir do item problemático.
- ☐ continua a leitura e espera que alguém esclareça sua dúvida.

^s questões adaptadas de MOURA, V. L. de L. Construindo sentidos e vislumbrando caminhos através da mediação no ensino de inglês como língua estrangeira. UFPE. Tese de Doutorado, 2004.

* questões adaptadas de NASCIMENTO, M.I.A. Produção do Gênero Resumo. UFPE. Dissertação de Mestrado, 2005.

ANEXO 2
Protocolo de Pesquisa 2
Modelo do Diário Reflexivo

I. Dados de Identificação

NOME: _____ SÉRIE: _____ IDADE: _____

Parte I

A. Leitura do texto

**TEXTO EXTRAÍDO
DO VESTIBULAR**

B. Identificação das Estratégias Mobilizadas Durante e Após a Leitura*

Você quando leu o texto...

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	SIM	NÃO
a) Fez pausas		
b) Releu palavras		
c) Parafraseou		
d) Concluiu trechos		
e) Releu segmentos		
f) Correu os olhos pela página		
g) Pronunciou vagarosamente		
h) Ativou conhecimentos prévios		
i) Organizou as informações		
j) Decompôs frases -		

*Questões adaptadas de JOU & SPERB (2003).

Parte II

Identificação das Dificuldades Encontradas Durante o Processamento Textual

Durante a leitura, vários fatores podem contribuir para o êxito ou o fracasso da compreensão. Por isso gostaria de saber que fatores dificultaram o estabelecimento de sentido durante o processamento do texto lido. Assim, tente registrar na coluna indicada suas principais dificuldades. Caso deseje fazer algum comentário adicional, justificar ou exemplificar sua resposta, utilize a 3ª coluna (observações).

FATORES		SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1. LINGUAGEM TEXTUAL A linguagem utilizada no texto...	a) foi compreensível para você.			
	b) foi muito difícil.			
	c) era confusa em alguns trechos.			
2. CONTEÚDO ABORDADO NO TEXTO O conteúdo ou o assunto tratado no texto...	a) foi acessível porque aborda conhecimentos de mundo que você possui, o que lhe ajudou a entender melhor o texto.			
	b) dificultou a compreensão, pois não faz parte do seu conhecimento de mundo, nem de suas experiências anteriores.			
	c) não apresentou maiores dificuldades, embora não possua conhecimentos prévios sobre o mesmo.			
3. ATENÇÃO DISPENSADA DURANTE A LEITURA	a) Você se concentrou nas partes mais importantes do texto e desconsiderou as partes menos importantes.			
	b) Você se concentrou nas partes mais importantes do texto e leu, inclusive, as partes que não considerou tão importantes.			
	c) Você dedicou atenção igual a todas as partes do texto.			
4. VOCABULÁRIO (palavras novas) Ao encontrar palavras desconhecidas no texto, você...	a) não conseguiu atribuir sentido ao enunciado. (exemplifique)			
	b) tentou descobrir o significado, apoiando-se no contexto global do texto. (exemplifique)			
	c) ignorou-as, já que não comprometiam a compreensão textual global. (exemplifique)			
5. MOTIVAÇÃO O tema abordado no texto...	a) lhe interessou, por isso você se sentiu motivado para ler.			
	b) não despertou nenhum interesse, mesmo assim, você conseguiu ler o texto até o final e tentou compreendê-lo.			
	c) não lhe motivou a ler o texto, o que acabou impedindo a compreensão de determinados enunciados.			

Parte III**A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola**

QUESTÕES EXTRAÍDAS DO VESTIBULAR

1. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais fácil(eis) para responder? Por quê?

2. Como você chegou a resposta das questões da prova? Marque a alternativa que melhor responda a esta pergunta, mencionando ao lado o n° da questão a que se refere cada item[§].

() usou as informações que estavam claras no texto. _____

() identificou a idéia central. _____

() usou as informações que estavam implícitas. _____

() relacionou as informações do texto com as informações armazenadas na sua memória.

() percebeu a relação de sentido entre o título e o texto.

() deduziu o sentido das palavras ou expressões considerando o contexto. _____

() utilizou outro caminho para chegar a resposta. Qual(is)?

3. Quais a(s) questão(ões) que você achou mais difícil(eis) para responder? Por quê?

[§] questões adaptadas de MOURA, V. L. de L. Construindo sentidos e vislumbrando caminhos através da mediação no ensino de inglês como língua estrangeira. UFPE. Tese de Doutorado, 2004.

OS TEXTOS

ANEXO 3
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 1º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A)

Parte I

A. Leitura do texto

EL NIÑO QUE NO SABÍA JUGAR

UFPE_1ªfase/2000

1 Había un niño que no sabía jugar. La madre le
 2 miraba desde la ventana ir y venir por los
 3 caminitos de tierra, con las manos quietas,
 4 como caídas a los dos lados del cuerpo. Al niño,
 5 los juguetes de colores chillones, la pelota, tan
 6 redonda, y los camiones, con sus ruedecillas, no
 7 le gustaban. Los miraba, los tocaba, y luego se
 8 iba al jardín, a la tierra sin techo, con sus
 9 manitas, pálidas y no muy limpias, pendientes
 10 junto al cuerpo como dos extrañas campanillas
 11 mudas. La madre miraba inquieta al niño, que
 12 iba y venía como una sombra entre los ojos. "Si
 13 al niño le gustara jugar yo no tendría frío
 14 mirándole ir y venir". Pero el padre decía con
 15 alegría: "No sabe jugar, no es un niño corriente.
 16 Es un niño que piensa".
 17
 18 Un día la madre se abrigó y siguió al niño, bajo
 19 la lluvia, escondiéndose entre los árboles.
 20 Cuando el niño llegó al borde del estanque,
 21 se agachó, buscó grilitos, gusanos, crías de
 22 rana y lombrices. Iba metiéndolos en una caja.
 23 Luego, se sentó en el suelo, y uno a uno los
 24 sacaba. Con sus uñitas sucias, casi negras,
 25 hacía un leve ruidito, ¡crac!, y les sesgaba la
 26 cabeza.

(Cuento de Ana María Matute)

inútil, por lo tanto

adjetivos: desparecidos / comum; Triste

ANEXO 4
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 2º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₁)

Parte I

UFPE_1ªfase/2006

A. Leitura do texto

Las lenguas cambian de continuo, y lo hacen de modo especial en su componente léxico. Por ello los diccionarios nunca están terminados: son una obra viva que se esfuerza en reflejar la evolución registrando nuevas formas y atendiendo a las mutaciones de significado.

Especial cuidado ha de poner en ello el Diccionario académico al que se otorga un valor normativo en todo el mundo de habla española. La Real Academia Española y las veintiuna Academias que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua española trabajan mancomunadamente al servicio de la unidad del idioma tratando de mejorar y actualizar un diccionario de carácter panhispánico. Cuanto aparece en el DRAE es fruto de ese estudio y de la aprobación colegiada.

Hasta hace poco tiempo la edición en forma de libro constituía la única posibilidad de fijación y transmisión. Los recursos electrónicos de que hoy disponemos hacen posible un modo diferente de actuación. El Diccionario académico es actualmente una base informática de datos, lo que permite un mejor control de su contenido, proporciona mayor facilidad de revisión y, sobre todo, hace compatibles diferentes fases del trabajo sin las servidumbres exigidas por la edición impresa. De ahí el compromiso adquirido de ir haciendo públicas con periodicidad semestral las adiciones, supresiones y enmiendas que la Real Academia Española y sus Academias asociadas vayan aprobando.

De este modo los hispanohablantes que accedan a nuestra página electrónica podrán disponer del documento que contiene el texto de la última edición en papel - en este caso, la vigésima segunda, de 2001, - y, al tiempo, el conjunto de modificaciones aprobadas. Por ello, entre los varios modelos posibles de organización se ha elegido el que mantiene con toda claridad la separación entre los dos documentos. Los consultantes acceden inicialmente a la vigésima segunda edición y, en los casos en que se añada un nuevo registro o un artículo haya sido modificado, verán en la pantalla un aviso que les permitirá contemplar la nueva versión.

Lo que a partir de abril de 2005 ofrece la Real Academia Española es el conjunto de más de 12 000 modificaciones aprobadas desde el cierre de la edición anterior hasta junio de 2004. Han sido ya estudiadas por la Española otras que irán siendo aprobadas por todas las Academias e incorporadas cada seis meses a esta página. De este modo se podrá disponer de una información actualizada del trabajo académico y se facilitará el conocimiento de la evolución del español.

(www.rae.es)

ANEXO 5
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 3º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₁₀)

Parte I

A. Leitura do texto

UFPE_2ªfase/2001

La ventana y la muchacha

1 En el salón de Primavera de 1946 presenté un
 2 cuadro llamado *Maternidad*. Era por el estilo de
 3 muchos otros anteriores: como dicen los críticos en
 4 su insoportable dialecto, era sólido, estaba bien
 5 arquitecturado. Tenía, en fin, los atributos que esos
 6 charlatanes encontraban siempre en mis telas,
 7 incluyendo "cierta cosa profundamente intelectual".
 8 Pero arriba, a la izquierda, a través de una
 9 ventanita, se veía una escena pequeña y remota:
 10 una playita solitaria y una mujer que miraba al mar.
 11 Era una mujer que miraba como esperando algo,
 12 quizá algún llamado apagado y distante. La escena
 13 sugería, en mi opinión, una soledad ansiosa y
 14 absoluta.
 15 Nadie se fijó en esta escena: pasaban la mirada por
 16 encima, como por algo secundario, probablemente
 17 decorativo. Con excepción de una sola persona,
 18 nadie pareció comprender que esa escena
 19 constituía algo esencial. Una muchacha
 20 desconocida estuvo mucho tiempo delante de mi
 21 cuadro sin dar importancia, en apariencia, a la gran
 22 mujer en primer plano, la mujer que miraba jugar
 23 al niño. En cambio, miró fijamente la escena de la
 24 ventana y mientras lo hacía tuve la seguridad de
 25 que estaba aislada del mundo entero: no vio ni oyó
 26 a la gente que pasaba o se detenía frente a mi tela.
 27 La observé todo el tiempo con ansiedad. Después
 28 desapareció en la multitud, mientras yo vacilaba
 29 entre un miedo invencible y un angustioso deseo
 30 de llamarla. ¿Miedo de qué? Quizá, algo así como
 31 miedo de jugar todo el dinero de que se dispone
 32 en la vida a un solo número. Sin embargo, cuando
 33 desapareció, me sentí irritado, infeliz, pensando
 34 que podría no verla más, perdida entre los millones
 35 de habitantes anónimos de Buenos Aires.

Ernesto Sábato (*El túnel*)

ANEXO 6
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 4º Encontro (LEITURA DO TEXTO/As)

Parte I

A. Leitura do texto

UFPE_2ªfase/2005

Texto 1

Trece líneas para vivir

1. Te quiero no por quien eres, sino... por quien soy cuando estoy contigo.
2. Ninguna persona merece tus lágrimas, y quien se las merezca no te hará llorar.
3. Solo porque alguien no te ame como tú quieres, no significa que no te ame con todo su ser.
4. Un verdadero amigo es quien te toma de la mano y te toca el corazón.
5. La peor forma de extrañar a alguien es estar sentado a su lado y saber que nunca lo podrás tener.
6. Nunca dejes de sonreír, ni siquiera cuando estés triste, porque nunca sabes quien se puede enamorar de tu sonrisa.
7. Puedes ser solamente una persona para el mundo, pero para una persona tú eres el mundo.
8. No pases el tiempo con alguien que no esté dispuesto a pasarlo contigo.
9. Quizá Dios quiera que conozcas mucha gente equivocada antes de que conozcas a la persona adecuada, para que cuando al fin la conozcas sepas estar agradecido.
10. No llores porque ya se terminó, sonríe porque sucedió.
11. Siempre habrá gente que te lastime, así que lo que tienes que hacer es seguir confiando y sólo ser más cuidadoso en quien confías dos veces.
12. Conviértete en una mejor persona y asegúrate de saber quien eres antes de conocer a alguien más y esperar que esa persona sepa quien eres.
13. No te esfuerces tanto, las mejores cosas suceden cuando menos te las esperas.

(Gabriel García Márquez)

Texto 2

**A dos meses de su inauguración, el
Congreso de la Lengua en duda**

El secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española y miembro correspondiente de la Real Academia Española (RAE), Humberto López Morales, puso en duda, por razones de financiamiento, la realización del III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), previsto para noviembre próximo, en Rosario.

El académico cubano-español dijo que, para concretar el encuentro internacional, al que asistirán 160 participantes invitados, "se necesitan 1,5 millones de euros y sólo llegaron 100.000 euros a la Argentina".

Los dichos de López Morales se produjeron en la sede de la Academia Argentina de Letras, cuando se lo consultó sobre el proyecto del primer diccionario académico, que unificará, en cuatro años, 100.000 americanismos en un único cuerpo, cuya investigación será financiada por Repsol YPF, con 700 mil euros, y será presentado en el congreso. "Si hay congreso, porque se necesita dinero para pagarlo", expresó el académico.

Las expresiones de López Morales -uno de los académicos más reconocidos en el mundo en el estudio del español, doctor en filología e integrante de varias de las academias de la asociación como miembro correspondiente y de número- tuvieron la inmediata réplica de la presidenta de la comisión ejecutiva que organiza el Congreso de Rosario, la subsecretaria de Cultura, Magdalena Faillace.

"Quiero darle a Humberto López Morales la buena noticia de que va a tener oportunidad de presentar su diccionario en Rosario, porque tenemos cubierta una inversión de \$ 3,8 millones y pensamos tener más recursos del exterior".

Por ejemplo, del Ministerio de Cultura de España, que se comprometió a enviar 60 mil euros", dijo la funcionaria.

La reacción de López Morales se contextualiza en la tensa relación que, desde que el CILE echó a andar, caracteriza el intercambio de uno y otro lado del océano.

(Susana Reinoso, La Nación, 3/9/2004).

Texto 3

Inclinado en las tardes firo mis tristes redes a tus ojos oceánicos.

Allí se estira y arde en la más alta hoguera mi soledad, que da vueltas los brazos como un naufrago

Hago roja señales sobre tus ojos ausentes que olean como el mar a la grilla de un faro.

Sólo guardas tinieblas; hembra distante y mía, de tu mirada emerge a veces la costa del espanto.

Pablo Neruda

ANEXO 7
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 5º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₃)

Parte I

UPE/2001

A. Leitura do texto

Aventura en la estación

- 1 Una señora entra corriendo en la estación.
- 2 Viene a esperar a unos amigos extranjeros. El tren
- 3 llega a las diez y veinte, andén número 12, y ya
- 4 son las diez y cuarto.
- 5 La señora pregunta dónde está el andén 12 y le
- 6 dicen que cae al otro lado de la estación.
- 7 – No voy a llegar a tiempo – dice.
- 8 La señora cruza la estación corriendo, se
- 9 le cae un guante; lo recoge y, ¡por fin!, llega a la
- 10 entrada del andén. El empleado le dice:
- 11 – ¿Tiene usted el billete de andén, señora?
- 12 – No, señor. ¿Es necesario tenerlo?
- 13 – Sí, señora.
- 14 – Puede usted sacarlo en la máquina automática.
- 15 – Sí, pero no tengo suelto. ¿Me puede usted
- 16 cambiar?
- 17 – Lo siento, señora, pero no tengo. Y sin billete de
- 18 andén no puede pasar.
- 19 La señora cruza otra vez corriendo la estación
- 20 en sentido contrario, compra un periódico, obtiene
- 21 cambio, vuelve a la entrada del andén, saca el
- 22 billete y, cuando se lo da al empleado, éste dice:
- 23 – Tiene usted tiempo, señora; el tren trae una hora
- 24 de retraso.
- 25 – Pero... ¿por qué no me lo ha dicho antes?
- 26 – Porque usted no me lo ha preguntado.

HISTORIETAS Y PASATIEMPOS
Luis López Ruiz

ANEXO 8
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 6º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₂)

Parte I

A. Leitura do texto

UPE/2005

Otra forma de viajar (1ª parte)

Otra forma de viajar (2ª parte)

1 En países como Francia o Alemania, ver autocaravanas 2 en los aparcamientos de las estaciones de esquí es algo 3 de lo más normal. Sin embargo, en España sólo ahora los 4 esquiadores se empiezan a dar cuenta de que este tipo de 5 vehículo es ideal para hacer una escapadita blanca. Tanto 6 en alquiler como en propiedad, las autocaravanas 7 empiezan a hacerse un hueco en las vacaciones. 8 9 Aunque lo más habitual es que la gente que ya tiene una 10 autocaravana y la utiliza en verano empiece a sacarla en 11 invierno, ahora son muchos los que optan por la fórmula 12 del alquiler, algo cara, pero siempre mucho más barata 13 que alquilar un apartamento en una zona de esquí. 14 15 Las autocaravanas, que son autosuficientes, 16 se pueden aparcar en cualquier sitio, incluso en primera 17 línea del parking, lo que permite literalmente 'salir de 18 casa con la bolsa puesta'. 19 20 Según algunas de las empresas de alquiler y venta de 21 autocaravanas de Madrid, no hay un usuario tipo de esta 22 clase de vehículos. "Parejas solas, familias con niños, 23 grupos de amigos... Cualquiera persona entre los 25 y los 24 60 años puede llevar una", aseguran. Según el CIS, 25 un 6% de los españoles utiliza caravanas o campings 26 para pasar sus vacaciones. El año pasado se vendieron 27 unas 600 caravanas.	30 El 'pero' más importante para este tipo de viaje es que 31 las autocaravanas no son baratas. Un vehículo apto para 32 una pareja puede costar en torno a los 15.000 euros. En 33 el caso de vehículos para más personas y con más 34 equipamiento, el precio sería de 20.000 euros en 35 adelante. A eso hay que añadir los gastos de 36 mantenimiento y el seguro, que puede superar los 3.000 37 euros en el caso del seguro a todo riesgo 38 39 Por este motivo, son cada vez más los que se decantan 40 por el alquiler, que tiene la ventaja de que no hay que 41 preocuparse por nada más que por recoger el vehículo el 42 día que se quiera salir de viaje. Se pueden encontrar 43 autocaravanas de 6 plazas desde unos 130 euros diarios 44 en temporada baja, 160 si hablamos del verano o la 45 Semana Santa 46 47 Los vehículos llevan todos los servicios más necesarios 48 ducha, cuarto de baño, cocina... Pero la lista de 49 elementos opcionales es muy amplia, como por ejemplo, 50 televisión, microondas, muebles de madera, etcétera 51 Además, para el invierno llevan dos bombonas de 52 propano con las que no solo funciona el agua caliente o 53 la nevera, sino también un sistema de calefacción que 54 permite pasar la noche caliente inclusive con nieve fuera
---	--

El Mundo, 05/08/2004

El Mundo, 05/08/2004

ANEXO 9
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 7º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₁)

Parte I

A. Leitura do texto

UNICAP/2002

Texto 1 (UNICAP 2002.1)

- dia nublado, mas depois de*
- (1) El día había amanecido nublado, pero a media
 - (2) mañana empezó a salir el sol. Entonces fuimos a
 - (3) bañarnos al río que está junto a la ermita. Aunque el
 - (4) agua estaba muy fría, la temperatura ambiente era
 - (5) agradable. Estuvimos allí hasta la hora de la comida.
 - (6) Volvimos a casa dando un paseo. Otras veces íbamos
 - (7) en bicicleta, pero ese día la dejamos en el garaje.
 - (8) Aunque ese trayecto puede hacerse en menos tiempo,
 - (9) tardamos una hora en llegar a casa porque dimos un
 - (10) largo rodeo.

ANEXO 10
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 8º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₆)

Parte I

A. Leitura do texto

UNICAP/2006

A. Leitura do texto

Texto 2 (UNICAP 2006)

Los niños de la red

Son adolescentes e Internet es su mundo. Poseen empresas, ingresan jugosas nóminas y grandes compañías los tientan para hacerse con sus ideas. Cuando nacieron, el ordenador ya estaba en sus casas y su futuro no puede ser más prometedor.

No tienen ni idea de quién es Mickey Mouse. Nunca han visto una televisión en blanco y negro y no conciben el mundo sin la palabra ciberespacio. Son los niños de la generación.com. David Navarro pertenece a ellos, es uno de sus prototipos. [...] Con 18 años recién cumplidos, se suma a su nómina en una compañía de telecomunicaciones lo que cobra por sus diseños web y las ganancias de su pequeña empresa, sus ingresos se asemejan a los de cualquier ejecutivo español.

Juan Riera es un joven de 15 años. No se ha colocado en una empresa, como alto ejecutivo, sino que posee cuatro compañías con las que espera facturar el año que viene más de 1.830.000 euros. Tiene tan clara su condición de tiburón de los negocios que se niega a participar en este reportaje si tiene que verse mezclado con otros chicos de su generación. Es más, en varias ocasiones ha afirmado " Mis padres son trabajadores de la compañía, pero las decisiones las tomo yo".

El País Semanal (adaptado)

Handwritten notes:

- Top right: *ordenador con mundo* (with an arrow pointing to "ordenador")
- Top right: *possum* (with an arrow pointing to "David Navarro")
- Left margin: *Internet so empresa* (with an arrow pointing to "Internet")
- Bottom: *tiburão* (with an arrow pointing to "tiburón")

ANEXO 11
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 9º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A₁)

Parte I

A. Leitura do texto

AESO/2001

Madrid, 5 de noviembre de 1925
 Sr. D. Pedro Orduña
 C. San Antonio, 7
 Granada

1 Mi querido Manolo: *→ como separados*
 2 Ayer me dijo Melchorito todo lo que ha pasado. Así,
 3 de pronto, la noticia fue una sorpresa de las que no se
 4 olvidan. Yo tenía por tu padre, tú lo sabes, un cariño y una
 5 devoción extraordinarios, y me parece mentira que no lo
 6 hayamos a ver nunca, con su gracia y su bondad, por las
 7 calles de Granada y en el café Alameda, donde tan
 8 buenísimos ratos tengo pasado con él. *→ momentos*
 9 Hombres como tu padre había muy pocos. Era un pedazo de
 10 Andalucía, de la auténtica Andalucía aristocrática e
 11 inteligentísima. Un hombre de raza vieja y depurada, que
 12 hacía el milagro de unir la bondad más dulce con la ironía más
 13 aguda.
 14 Hubiese querido estar en Granada para haberte acompañado
 15 en tan triste momento, pero ten la seguridad de que
 16 espiritualmente lo he estado.
 17 Saluda cariñosamente a tu hermano Fernando y demás
 18 familia.
 19 Tú recibe un gran abrazo de Federico García Lorca.

→ pelo pai do Manolo

ANEXO 12
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 10º Encontro (LEITURA DO TEXTO/A)

Parte I

A. Leitura do texto

AESO/2004

1 Una tarde de lluvias primaverales,
2 cuando viajaba sola hacia Barcelona
3 conduciendo un automóvil alquilado *alugado*
4 María de la Luz Cervantes sufrió una
5 avería en el desierto de los Monegros. Era
6 una mexicana de veintisiete años, bonita
7 y seria, que años antes había tenido un
8 cierto nombre como actriz de variedades.
9 Estaba casada con un prestidigitador de
10 salón, con quien iba a reunirse aquel día
11 después de visitara unos parientes en
12 Zaragoza. Al cabo de una hora de señas
13 desesperadas a los automóviles y
14 camiones de carga que pasaban raudos en
15 la tormenta, el conductor de un autobús
16 destartado se compadeció de ella. Le
17 advirtió, eso sí, que no iba muy lejos.
18 No importa – dijo María –. Lo único
19 que necesito es un teléfono.
20 Era cierto, y sólo lo necesitaba para
21 prevenir a su marido de que no llegaría
22 antes de las siete de la noche. Parecía un
23 pajarito ensopado, con un abrigo de
24 estudiante y los zapatos de playa en abril.
25 y estaba tan aturdida por el percance que
26 olvidó llevarse las llaves del automóvil. *no que un os chaves*
27 Una mujer que viajaba junto al conductor,
28 de aspecto militar pero de maneras
29 dulces, le dió una toalla y una manta, y le
30 hizo un sitio a su lado. Después de
31 secarse a medias, María se sentó, se
32 envolvió en la manta, y trató de encender
33 un cigarrillo, pero los fósforos estaban
34 mojados. La vecina de asiento le dió
35 fuego y le pidió un cigarrillo de los pocos
36 que quedaban secos. Mientras fumaban,
37 María cedió a las ansias de desahogarse.
38 y su voz resonó más que la lluvia y el
39 traqueteo del autobús. La mujer la
40 interrumpió con el índice en los labios.
Fragmento del cuento "Sólo vine a hablar por teléfono", de Gabriel
García Márquez, Mondadori, España, S.A., 1992.

AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

ANEXO 13
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 1º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₁)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UFPE 1ª fase/2000

No vestibular da COVEST/2000, estas foram as questões propostas após a leitura do texto. Você precisará respondê-las, antes de passar para a etapa seguinte:

01. Este cuento nos presenta a un niño.

- A) hablador y juguetón; F
- B) extrovertido; F
- C) sensible, amante de los animales; F
- D) estudioso; F
- ☒ E) al que no le gustaban los juguetes.

02. Colores chillones (5) significa:

- ☒ A) colores vivos, llamativos;
- B) colores muertos, ocres; F
- C) colores neutros, apagados;
- D) colores discretos, poco llamativos;
- E) tonalidades del blanco, en general.

03. Un estanque (20) es:

- A) un invernadero para cultivar mudas; F
- ☒ B) una balsa donde se recoge agua;
- C) un parque de plantas; F
- D) un jardín de flores; F
- E) un estanco o expenduría; F

04. Se agachó (21) quiere decir:

- A) se acostó o tumbó;
- B) se arrodilló;
- C) se sentó o tomó asiento;
- D) se incorporó;
- ☒ E) se inclinó o bajó.

05. Una caja (22) es:

- A) un hoyo o agujero;
- B) un árbol de tronco hueco;
- ☒ C) un recipiente;
- D) una cueva típica de montaña;
- E) un marco de madera para exponer lienzos.

06. No es un niño corriente (15) debe ser interpretado así:

- A) no es un niño nervioso; F
- ☒ B) no es un niño común, como los demás;
- C) no es un niño deportista;
- D) no es un niño corredor;
- E) no es un niño que muestre especial afición por los carros. F

07. Al final del cuento, leemos ... y les sesgaba la cabeza (25-26). O sea:

- A) acariciaba a los animalitos; F
- B) jugaba con los animalitos;
- C) golpeaba la cabeza de los animalitos;
- ☒ D) cortaba la cabeza de los animalitos;
- E) asustaba a los animalitos haciendo ruidos extraños en torno a sus cabezas. F

08. El hecho de que al niño no le gustara jugar:

- A) preocupaba a su padre;
- ☒ B) preocupaba a su madre;
- C) preocupaba a su madre y a su padre;
- D) no preocupaba a ninguno de los dos;
- E) regocijaba a su madre.

ANEXO 14
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 2º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A7)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UFPE, 1ª fase/2006

No vestibular da COVEST/2006, estas foram as questões propostas após a leitura do texto. Você precisará respondê-las, antes de passar para a etapa seguinte.

01. Podemos afirmar que el objetivo principal de este texto consiste en:

- A) indicar las formas correctas de usar la lengua española.
- B) establecer los elementos lingüísticos comunes que unen a los países de habla hispana.
- C) comparar el Diccionario de la Real Academia con otros diccionarios de la lengua.
- ☒ D) servir de presentación para la página electrónica del Diccionario de la Real Academia.
- E) enumerar las modificaciones incorporadas a esta edición del Diccionario de la Real Academia.

Per dar nomeado a cada resposta

02. Según el texto, la lengua española

- A) está siendo amenazada por un mundo en constante transformación.
- ☒ B) presenta una diversidad que pretende ser reflejada en el Diccionario de la Real Academia.
- C) presenta varios modelos posibles de organización.
- D) debe ser fijada y transmitida por la Asociación de Academias de la lengua española.
- E) ha visto reconocida su importancia a partir de la última versión del Diccionario de la Real Academia.

03. En el primer párrafo, la presencia de los dos puntos ("Por ello los diccionarios nunca están terminados: son una obra viva que se esfuerza en reflejar la evolución registrando nuevas formas y atendiendo a las mutaciones de significado") se justifica porque:

- A) aparecen en un documento oficial de la Academia.
- B) son empleados para enfatizar una contraposición de ideas.
- C) es común que separen, como en este caso, un participio y un verbo en el tiempo presente. F
- D) evitan la repetición de un elemento nombrado anteriormente. F
- ☒ E) anuncian que habrá de seguir una explicación de lo que antecede.

04. En la frase "De ahí el compromiso adquirido de ir haciendo públicas con periodicidad semestral las adiciones, supresiones y enmiendas que la Real Academia Española y sus Academias asociadas vayan aprobando", la expresión "públicas" concuerda en género y número con:

- A) periodicidad semestral.
- B) supresiones y enmiendas.
- C) la Real Academia Española y sus Academias asociadas.
- D) adiciones.
- ☒ E) adiciones, supresiones y enmiendas.

05. Después de leer el texto, podemos concluir que:

- 1) La versión electrónica del Diccionario de la Real Academia Española presenta contenidos que no están incluidos en la versión impresa. V
- 2) La Real Academia es la institución más adecuada para legislar en cuestiones relativas al uso de la lengua española. F

- 3) La lengua española ha sufrido grandes transformaciones en los últimos años, todas las cuales han sido registradas en la última versión del Diccionario de la Real Academia. F
- 4) La versión electrónica del Diccionario de la Real Academia está sujeta a periódicas modificaciones.

Están correctas las afirmaciones

- A) 1 y 3
- B) 2 y 3
- ☒ C) 1 y 4
- D) 1, 3 y 4
- E) 3 y 4.

06. En la frase "De ahí el compromiso adquirido de ir haciendo públicas con periodicidad semestral las adiciones, supresiones y enmiendas que la Real Academia Española y sus Academias asociadas vayan aprobando", la justificación que se ofrece en el texto al establecimiento de tal compromiso se refiere a:

- ☒ A) la constante evolución de la lengua española.
- B) la importancia de haber creado una versión electrónica del diccionario.
- C) la promesa de mantener disponibles en la página las 22 ediciones del diccionario. F
- D) la organización diversificada del material que compone el diccionario. F
- E) la intención de incorporar nuevos contenidos cada seis meses.

07. Según el texto, la ventaja más importante de la versión electrónica del Diccionario consiste en:

- A) facilitar el conocimiento de las reglas de la lengua española; ésa es una de las principales labores de la Real Academia.
- ☒ B) posibilitar al lector una mayor interacción: puede consultar la última edición y las modificaciones que serán implantadas en la siguiente.
- C) consultar rápidamente la vigésima segunda edición del diccionario. F
- D) ser el resultado de la aprobación colegiada de todas las academias, lo que ofrece una visión panhispánica del español. F
- E) fijar de forma transitoria los cambios sufridos por la lengua española.

08. Lo que a partir de abril de 2005 ofrece la Real Academia Española es el conjunto de más de 12.000 modificaciones aprobadas desde el cierre de la edición anterior hasta junio de 2004. La expresión aquí utilizada, "Lo que", muy frecuente en español

- A) es una expresión que sólo se utiliza en el lenguaje coloquial.
- B) es una cláusula temporal que se refiere a "abril de 2005". F
- ☒ C) se refiere a un contenido que aparece expresado a continuación en la misma frase.
- D) otorga un sentido hipotético a la frase.
- E) tiene un valor anafórico, esto es, se refiere a otros elementos incluidos anteriormente en otro pasaje del texto. F

mais completa

ANEXO 15
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 3º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₆)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UFPE, 2ª fase/2001

No vestibular da COVEST/2001, estas foram as questões propostas após a leitura do texto. Você precisará respondê-las, antes de passar para a etapa seguinte:

01. A juzgar por el texto, el narrador es un pintor:

- 0-~~X~~ que nunca ha expuesto cuadros.
 1-~~X~~ que nutre una gran simpatía por los críticos de arte.
~~X~~2) que queda impresionado por la atención que una muchacha desconocida presta a un detalle de su cuadro *Maternidad*.
 3-~~X~~ que se dedica compulsivamente a buscar compradores para sus cuadros.
~~X~~4) que se irrita ante la posibilidad de perder de vista a una muchacha en plena capital de Chile.

02. El autor del texto quedó impresionado:

- 0-~~X~~ por la belleza de la muchacha desconocida.
~~X~~1) porque la muchacha se quedó mucho tiempo delante de su cuadro.
 2-~~X~~ porque la muchacha se fijó en la mujer que miraba jugar al niño.
~~X~~3) porque la muchacha miró fijamente la escena de la ventana.
~~X~~4) porque la muchacha prestó atención a la escena que a él le parecía esencial.

03. Atributo (5) denota:

- 0-~~X~~ atribulación.
 1-~~X~~ atrevimiento.
 2-~~X~~ trivialidad.
~~X~~3) propiedad.
~~X~~4) cualidad.

04. Ventanita (9) es una palabra derivada de ventana (24). Significa:

- 0-~~X~~ puerta por la que entran o salen personas.
 1-~~X~~ cúpula o ábside.
 2-~~X~~ hueco de la escalera por el que se ve el techo.
~~X~~3) abertura más o menos elevada sobre el suelo que se deja en una pared para dar luz.
~~X~~4) abertura más o menos elevada sobre el suelo que se deja en una pared para ventilar.

05. El enunciado "Pero arriba, a la izquierda, a través de una ventanita, se veía una escena pequeña y remota: una playita solitaria y una mujer que miraba al mar" (9-10) revela que:

- 0-~~X~~ en la parte inferior de *Maternidad* se percibía una escena pequeña y lejana.
 1-~~X~~ en la parte superior de *Maternidad* se percibía una escena de gran tamaño y próxima.
~~X~~2) en la parte superior de *Maternidad* se percibía una escena de poco tamaño y lejana.
~~X~~3) por entre una ventana se observaba una escena reducida y distante.
 4-~~X~~ había un perro en la parte de arriba.

06. Muchacha (19) quiere decir:

- 0-~~X~~ chica joven.
 1-~~X~~ señora mayor.
 2-~~X~~ dama entrada en años.
~~X~~3) moza.
 4-~~X~~ mujer profesional del arte.

07. Aislarse (25) transmite el sentido de:

- 0-~~X~~ estar en compañía de mucha gente.
 1-~~X~~ estar en compañía de pocas personas.
~~X~~2) soledad.
 3-~~X~~ mezclarse con el gentío.
 4-4) quedarse apartado ajeno a compañías.

08. Detenia (26), forma flexionada del verbo *detenerse*, significa en el texto:

- 0-~~X~~ controlarse.
 1-~~X~~ contenerse.
 2-~~X~~ admirarse.
~~X~~3) pararse.
 4-~~X~~ impresionarse.

ANEXO 16
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 4º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A5)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UFPE 2ª fase/2005

No vestibular da COVEST/2005, estas foram as questões propostas após a leitura do texto. Você precisará respondê-las, antes de passar para a etapa seguinte

As questões de 01 a 06 se referem ao texto 1

1. Podemos decir que "Trece líneas para vivir" es un título adecuado para el texto de Gabriel García Márquez, porque

- ☒ 0-0) el texto está formado por una serie compuesta de trece puntos.
- ☒ 1-1) el texto está dirigido a aquellos que viven metódicamente.
- ✓ 2-2) el texto indica la conveniencia de adoptar ciertas actitudes.
- ☒ 3-3) el texto se limita a enumerar frases hechas.
- ✓ 4-4) el texto pretende crear determinados efectos en el lector.

2. El texto está organizado como una lista de máximas. Después de una detenida lectura, podemos inferir que algunas de las características de una máxima consisten en

- ✓ 0-0) ser sentenciosa y breve.
- ✓ 1-1) utilizar siempre verbos en imperativo.
- ✓ 2-2) adoptar un tono didáctico.
- ✓ 3-3) presentarse como una formulación verdadera y necesaria.
- ☒ 4-4) proponer varias alternativas delante de una situación específica.

3. En el primer punto del texto, "Te quiero no por quien eres, sino... por quien soy cuando estoy contigo", la presencia de los puntos suspensivos indica:

- ☒ 0-0) una falta de imaginación del autor.
- ✓ 1-1) un recurso estilístico.
- ☒ 2-2) un vacío imposible de llenar.
- ✓ 3-3) una forma de realzar el final de la frase.
- ☒ 4-4) una pausa obligatoria.

4. En el séptimo punto, "Puedes ser solamente una persona para el mundo, pero para una persona tú eres el mundo", la eficacia y la contundencia de la frase son logradas principalmente por

- ✓ 0-0) la repetición, con referencias diversas, de las palabras "una persona".
- ✓ 1-1) una relación de oposición entre la primera y la segunda parte de la frase.
- ✓ 2-2) la presencia del verbo "puedes" al comienzo de la frase.
- ✓ 3-3) la repetición, estratégicamente situada, de las palabras "el mundo".
- ☒ 4-4) la presencia del adverbio "solamente"

5. Luego de leer el texto, y a modo de apreciación general, podemos decir que

- ☒ 0-0) la abundancia de repeticiones léxicas perjudica la comprensión del lector.
- ☒ 1-1) para respetar la secuencia lógica, el último punto tendría que haber sido colocado antes.
- ☒ 2-2) existe una estrecha relación causal que articula una máxima con la siguiente.
- ✓ 3-3) las partes del texto forman una unidad coherente de sentido.
- ☒ 4-4) existe conflicto o contradicción entre algunas de las máximas aquí presentadas.

6. Por último, em relación al autor de "Trece líneas para vivir", podemos decir que

- ✓ 0-0) García Márquez pretende ofrecernos una lección de vida.
- ☒ 1-1) García Márquez se basa exclusivamente en sus experiencias personales.
- ☒ 2-2) García Márquez se dirige a un público especializado.
- ☒ 3-3) García Márquez recopila en este texto frases y máximas de otros autores.
- ✓ 4-4) García Márquez interpela directamente al lector mediante variados procedimientos.

As questões de 07 a 11 se referem ao texto 2

7. El texto que acabamos de leer puede ser definido como

- ☐ 0-0) un texto de lingüística.
- ☐ 1-1) un texto periodístico.
- ☐ 2-2) un texto académico.
- ☐ 3-3) un texto de carácter administrativo.
- ☒ 4-4) un texto de divulgación oficial.

8. Podemos decir que el objetivo principal del texto de Susana Reinoso es

- ☐ 0-0) indicar el nombre de las empresas que patrocinarán el Congreso Internacional de la Lengua Española.
- ☐ 1-1) establecer las cifras necesarias para la realización del Congreso Internacional de la Lengua Española.
- ☒ 2-2) ofrecer dos versiones opuestas referentes a la realización del Congreso Internacional de la Lengua Española.
- ☐ 3-3) dar a conocer el nombre de los máximos responsables por la organización del Congreso Internacional de la Lengua Española.
- ☐ 4-4) dar a conocer las divergencias que existen entre los participantes españoles y latinoamericanos del Congreso Internacional de la Lengua Española.

9. Según informa el texto

- ☐ 0-0) el Congreso Internacional de la Lengua Española será realizado en noviembre próximo en Buenos Aires, Argentina.
- ☐ 1-1) Repsol YPF será el mayor patrocinador del Congreso Internacional de la Lengua Española.
- ☐ 2-2) durante el Congreso Internacional de la Lengua Española, será concluido el diccionario que reúne 100.000 americanismos.
- ☒ 3-3) el Congreso Internacional de la Lengua Española será organizado por una comisión encabezada por Magdalena Faillace.
- ☐ 4-4) el Diccionario de Americanismos será publicado por la Real Academia Española (RAE).

10. En la frase "Los dichos de López Morales se produjeron en la sede de la Academia Argentina de Letras, cuando se lo consultó sobre el proyecto del primer diccionario académico, que unificará, en cuatro años, 100.000 americanismos en un único cuerpo, cuya investigación será financiada por Repsol YPF, con 700 mil euros, y será presentado en el congreso", el segmento "cuya investigación" alude

- ☐ 0-0) a los dichos de López Morales.
- ☐ 1-1) a la Academia Argentina de Letras.
- ☒ 2-2) al proyecto del primer diccionario académico.
- ☒ 3-3) a la unificación de 100.000 americanismos.
- ☐ 4-4) a 700 mil euros.

11. En este texto, la autora cita dos voces que se contraponen, las de Humberto López Morales y Magdalena Faillace. Ambas opiniones, sin embargo, no son tratadas de la misma forma, ya que una de ellas parece tener mayor peso. Esto lo podemos afirmar debido a que

- ☐ 0-0) el título se refiere a sólo una de ellas.
- ☒ 1-1) ambas personalidades son presentadas de modo diferente.
- ☐ 2-2) ambas personalidades divergen en relación a la importancia del Diccionario de americanismos.
- ☐ 3-3) una de estas personalidades es de origen latinoamericano.
- ☐ 4-4) una de estas personalidades dispone de más dinero.

As questões de 12 a 14 se referem ao texto 3

13. Luego de leer este fragmento de uno de los poemas que integran la obra *20 poemas de amor y una canción desesperada*, de Pablo Neruda, podemos decir que

- ☐ 0-0) el mar es el tema principal del poema.
- ☐ 1-1) el poema describe las virtudes de un amor correspondido.
- ☒ 2-2) en el poema predomina un tono melancólico.
- ☐ 3-3) el poema describe un naufragio en la llamada "costa del espanto".
- ☐ 4-4) el poema se refiere a navegantes ausentes.

14. En los versos "Inclinado en las tardes tiro mis tristes redes/ a tus ojos oceánicos/ Allí se estira y arde en la más alta hoguera/ mi soledad, que da vueltas los brazos como un naufragio", la palabra "allí" se refiere

- ☒ 0-0) a las tardes.
- ☐ 1-1) a la más alta hoguera.
- ☐ 2-2) a tus ojos oceánicos.
- ☐ 3-3) a mi soledad.
- ☐ 4-4) a los brazos.

15. El poema de Pablo Neruda

- ☒ 0-0) representa un monólogo.
- ☐ 1-1) expone un diálogo entre una primera y una tercera persona.
- ☐ 2-2) se refiere a la mujer de forma despectiva.
- ☒ 3-3) relativiza el valor de la mirada femenina.
- ☐ 4-4) sugiere relaciones entre la soledad y el mar.

ANEXO 17
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 5º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₃)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UPE/2001

01. El texto trata sobre

- ☒ A) las peripecias de una señora que va a la estación a esperar a unos amigos extranjeros.
- B) las dificultades de una señora para sacar un billete de andén.
- C) el sufrimiento de una señora para conseguir cambio.
- D) una serie de diálogos de una señora con un empleado.
- E) el retraso de un tren.

02. "Andén" (3) es

- A) la tercera persona del plural del presente de indicativo del verbo andar.
- ☒ B) la tercera persona del plural del imperativo del verbo andar.
- C) vestíbulo.
- D) ~~palo de agujas~~.
- ☒ E) especie de acera a lo largo de la vía.

03. "Un guante" (9) es

- A) un paraguas.
- ☒ B) ~~un bolso~~.
- ☒ C) una prenda de ropa para cubrir la mano.
- D) una chaquetilla.
- E) un monedero.

04. "¿Me puede usted cambiar?" (15-16) significa

- A) ¿podría ponerse en mi lugar?
- B) ¿podría usted ayudarme a cambiar de sitio?
- C) ¿desea que cambie de opinión?
- D) ¿desea imponerme algo?
- ☒ E) ¿puede usted conseguirme dinero suelto?

05. "Un periódico" (20) es

- A) una golosina.
- B) un tipo de bombón.
- ☒ C) un impreso que se publica con determinados intervalos de tiempo.
- D) un crucigrama.
- E) un bocadillo.

06. "La señora compra un periódico" (20)

- A) para distraerse.
- B) para enterarse del horario de llegada del tren de sus amigos extranjeros.
- C) para hacer un poco de ejercicio.
- ☒ D) para conseguir dinero suelto.
- E) para recuperar fuerzas.

07. "Saca el billete" (21-22), en el texto, es lo mismo que

- A) introduce el billete.
- ☒ B) compra el billete.
- C) extrae el billete del bolso.
- D) enseña el billete.
- E) entrega el billete.

08. La pregunta ¿por qué no me lo ha dicho antes? (25) revela

- A) un sentimiento de rabia por parte de la señora, al comprobar que ha comprado inútilmente el billete de andén.
- B) un sentimiento de alegría de la señora.
- C) un sentimiento de gratitud de la señora.
- D) un sentimiento de frustración de la señora por haber llegado tarde, perdiendo, así, la oportunidad de recibir a sus amigos.
- ☒ E) un reproche o queja de la señora al empleado por no haberle comunicado antes el retraso del tren, lo que le habría ahorrado las prisas.

ANEXO 18
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 6º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₂)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UPE/2005

As questões de 01 a 03 se referem a 1ª parte do texto.

01. *Hacer una escapadita blanca* (5) significa

- A) practicar la trata de blancas.
- B) poner en práctica las enseñanzas del cuento "Blancanieves y los siete enanitos".
- ☒ C) pasar un período de tiempo en la nieve.
- D) huir blanqueando dinero.
- E) pintar de blanco una autocaravana.

02. La acepción más corriente del adjetivo calificativo *hueco* es "cóncavo", "vacío". En el texto aparece, en la línea 7, sustantivado *Hacer un hueco* es una expresión idiomática española que significa "correrse en un asiento o arreglar las cosas de manera que quede una plaza para alguien o algo".

Según esto, *las autocaravanas empiezan a hacerse un hueco en las vacaciones* (6-7) equivale a decir que *se compran a una velocidad*

- A) las autocaravanas son huecas en las vacaciones.
- B) las autocaravanas hacen huecos en las vacaciones.
- C) las autocaravanas se ahuecan en las vacaciones.
- ☒ D) las autocaravanas comienzan a imponerse en las vacaciones.
- E) las autocaravanas se hacen a huecos especialmente en las vacaciones.

03. *Parejas solas* (22) son

- A) hombres solos.
- ☒ B) conjuntos de dos personas.
- C) mujeres solas.
- D) familias nucleares con un único hijo.
- E) familias aisladas.

As questões de 04 a 06 se referem a 2ª parte do texto.

04. El verbo *decanter* (39) significa, en su acepción literal, "inclinar suavemente una vasija sobre otra para que caiga el líquido contenido en la primera sin que saiga el poso". En la oración *Por ese motivo son cada vez más los que se decantan por el alquiler* (39-40) quiere decir, en sentido figurado, que aumenta el número de personas que

- A) se desalquilan por el alquiler.
- ☒ B) toman partido por el alquiler.
- C) renuncian al alquiler.
- D) se decepcionan con el alquiler.
- E) descartan el alquiler.

05. Palabras clave son sustantivos que sintetizan un mensaje. Señala el único conjunto de palabras clave que consiga sintetizar las dos partes del texto.

- ☒ A) Viaje, autocaravana, vacación, ventaja, gasto.
- B) Viaje, autocaravana, descanso, contra, pro.
- C) Esquiar, autocaravana, aventura, ventaja, aparcar.
- D) Salir, autocaravana, nieve, ventaja, descansar.
- E) Utiliza, autocaravana, escapadita, ventaja, familia.

06. ¿Cuál es el único período que condensa acertadamente las dos partes del texto?

- ☒ A) Las autocaravanas son ideales, pero caras, tanto si se compran como si se alquilan, en verano o en invierno, pues se trata de vehículos autosuficientes, que se aparcan con facilidad y acogen a cualquier tipo de usuario.
- B) Comprar una autocaravana es muy práctico, tanto para las vacaciones de verano como para las de invierno, preferible al alquiler por diversos motivos, el más importante: no dependes de nadie para echarle a la carretera.
- C) Para disfrutar de verdad de las vacaciones lo mejor es alquilar un vehículo autosuficiente, que te permita aparcar en cualquier sitio y salir de su interior con las botas puestas, o sea, una caravana la contratas cuando te apetece y te deshaces de ella al final de la temporada.
- D) Una caravana es un vehículo autosuficiente, muy práctico para descansar unos días en una estación de esquí, porque posee un sistema de calefacción que te permite estar calentito en su interior aunque nieve fuera.
- E) Una autocaravana es un vehículo que ofrece servicios indispensables, pero que también permite optar por accesorios de lujo, lo que puede transformarla en un transporte ideal para viajar y descansar, brindando a sus ocupantes la oportunidad de relajarse totalmente.

ANEXO 19
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 7º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₁₀)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UNICAP/2002

As questões 01 e 02 se referem ao texto 1

01.

- ~~0-0~~) Fuimos a bañarnos a pesar de que el día estaba nublado.
- ~~*-1~~) La temperatura del agua era muy buena.
- ~~2-2~~) Nos quedamos en el río dos horas y media.
- ~~3-3~~) Cuando vamos al río volvemos a casa en bicicleta.
- ~~4-4~~) Para ir desde el río a casa hay que andar una hora.

02.

- ~~0-0~~) A las siete empezó a salir el sol.
- ~~*-1~~) El río estaba junto a una capilla.
- ~~2-2~~) Tardaron una hora en llegar porque en el camino había una fiesta de campesinos.
- ~~*-3~~) A veces pedaleaban para hacer ese trayecto.
- ~~4-4~~) A media mañana es lo mismo que a la primera hora.

ANEXO 20
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 8º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A4)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

UNICAP/2006

As questões de 01 a 05 se referem ao texto

01.

~~0-0~~) Las grandes compañías no necesitan de los cerebros de los adolescentes en sus empresas.

~~1-1~~) La televisión en blanco y negro empezó con los niños de la generación.com.

~~2-2~~) David Navarro está en la lista de empleados de una empresa de telecomunicaciones.

~~3-3~~) Aunque consuman muchos productos informáticos, los jóvenes no participan de las decisiones de las empresas.

~~4-4~~) Internet es un referente para los jóvenes de hoy.

02.

~~0-0~~) Para el próximo año, Juan Riera piensa tener una factura de poco menos de 2 millones de euros.

~~1-1~~) Los padres dejan que trabajen sus hijos, pero las decisiones las toman ellos.

~~2-2~~) David Navarro es un tiburón de los negocios informáticos.

~~3-3~~) La generación.com vive en el mundo del ciberespacio.

~~4-4~~) A pesar de casi niños ya poseen sus negocios con importantes ingresos.

03.

~~0-0~~) Una parte de las entradas que recibe Juan Riera proviene de los dibujos web que ejecuta.

~~1-1~~) Cuando los niños de la red llegaron a sus hogares, el ordenador ya estaba allí.

~~2-2~~) Juan Riera ha formado una gran compañía y es su alto ejecutivo.

~~3-3~~) David y Juan no pueden ser ejemplos de esta generación cibernética.

~~4-4~~) El ordenador también llamado carpeta, es un cartón doblado donde se archivan muchos datos.

04. A palavra “**ganancia**” significa:

~~0-0~~) ambición

~~1-1~~) galón

~~2-2~~) rendimiento

~~3-3~~) lucro

~~4-4~~) ganadero

05. “**Prometedor**” significa:

~~1-1~~) favorable

~~0-0~~) desdeñoso

~~2-2~~) lisonjero

~~3-3~~) desalentador

~~4-4~~) complaciente

ANEXO 21
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 9º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₆)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola (A₆)

AESO/2001

1) En el texto la expresión "... de pronto ..." (línea 3), da idea de: I II 0 ☒ Tarde. 1 ☒ Listo. 2 ☒ Rápido. 3 ☒ Instantáneo. 4 ☒ Temprano. 2) "Yo tenía por tu padre, tú lo sabes, <u>un cariño y una devoción extraordinarios</u>". (línea 4 y 5) expresa: <i>afecto por su padre</i> I II 0 ☒ Un sentimiento que nació en el momento que escribió la carta. 1 ☒ Algo que surgió al recibir la noticia. 2 ☒ Afectos que eran anteriores al momento del texto. 3 ☒ Algo que pertenece al futuro 4 ☒ Algo sorprendente. 3) La palabra "<u>calles</u>" (línea 7), significa: I II 0 ☒ Galerías. 1 ☒ Veredas. 2 ☒ Canaletas. 3 ☒ Vías 4 ☒ Aceras.	4) Señale la respuesta verdadera: I II 0 ☒ La noticia ya era <u>aguardada</u> por el autor. 1 ☒ Continuarán los encuentros con el padre de Manolo. 2 ☒ Es una carta de <u>condolencias</u>. 3 ☒ El amigo de Federico G. Lorca era um hombre <u>comum</u>. 4 ☒ Fernando es hermano de la persona a quien la carta se refiere. 5) Esta oración del texto: "Ayer me dijo Melchorito <u>todo lo que ha pasado</u>", se refiere a: I II 0 ☒ El fallecimiento del padre de Manolo. 1 ☒ Una <u>sorpresa interesante</u> <i>ya robada la muerte de su padre</i> 2 ☒ Un acontecimiento pasado <i>alguna vez</i> 3 ☒ Un hecho jubiloso <i>interesante</i> 4 ☒ La muerte del padre de Melchorito.
---	--

ANEXO 22
Protocolo de Pesquisa 2
Diário Reflexivo – 10º Encontro (RESOLUÇÃO DAS QUESTÕES/A₄)

Parte III

A. Atividades de Compreensão Textual propostas nos Vestibulares de Língua Espanhola

AESO/2004

- ✓ 1. "Un automóvil alquilado" (1.3) significa:
- | | | |
|-------------------------------------|--|---|
| I | II | F |
| 0 | ☒ Un automóvil prestado. | |
| ☒ | 1 Un coche usado por alguien mediante pago. | |
| 2 | ☒ Un coche conducido por el dueño. | |
| ☒ | 3 Vehículo de plaza. | |
| 4 | ☒ Un coche estropeado. | |
2. Según el texto, está correcto afirmar.
- | | | |
|-------------------------------------|--|---|
| I | II | F |
| 0 | ☒ El conductor del autobús dijo que no podría llevarla. | |
| ☒ | 1 María de la Luz quiso ir de todas formas. | |
| 2 | ☒ Ella no quería llamar por teléfono. | |
| 3 | ☒ María de la Luz era una muchacha guapa y todavía famosa. | |
| 4 | ☒ Ella acabó desesperada por las señas que hacían los automóviles. | |

3. La palabra "señas" puede traducirse al portugués por:
- | | | |
|-------------------------------------|---|---|
| I | II | F |
| 0 | ☒ signo | |
| ☒ | 1 lugar e domicilio de alguém | |
| 2 | ☒ senhas | |
| ☒ | 3 sinais | |
| 4 | ☒ bilhete | |
4. Conforme el texto, el autor quiere decir que
- | | | |
|-------------------------------------|--|---|
| I | II | F |
| 0 | ☒ María de la Luz temía ahogarse por causa de la lluvia. | |
| 1 | ☒ La mujer de aspecto militar le pidió, con el dedo, que no fumase | |
| 2 | ☒ María de la Luz secó sus medias con la toalla. | |
| 3 | ☒ La mujer que viajaba junto al conductor vivía en un sitio al lado. | |
| ☒ | 4 María de la Luz no consiguió encender sus cigarrillos con sus propias cenillas. | |