A avaliação da leitura em língua estrangeira em provas de acesso

Kélvya Freitas Abreu[1]

[1] Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora Assistente de Espanhol do IFsertão/PE. e-mail: kelvya.freitas@ifsertao-pe.edu.br

Resumo: Abordar a temática do vestibular ou provas de acesso é consequentemente debater sobre o exame que é a "porta de entrada" para o acesso ao ensino superior, uma vez que tal concurso torna-se o elo de passagem de um nível educacional para o outro. Neste sentido, o presente estudo buscou analisar as provas de compreensão leitora de espanhol como língua estrangeira em processos seletivos após a publicação de documentos governamentais (OCNEM, BRASIL, 2006) que sugerem a abordagem da leitura em uma perspectiva interpretativa e crítica (concepção sociocultural). Portanto, considerou-se que estas provas são importantes instrumentos que medem e aferem o conhecimento dos candidatos utilizando-se da habilidade leitora para traçar o diagnóstico/resultados destes alunos. Consequentemente, a confecção destes exames devem primar por uma teoria/concepção que a norteará, além de ser válida, precisa e confiável, pois terão impactos nos níveis de ensino que o antecedem (efeito retroativo). Assim, concebeu-se três eixos de investigação, compreendendo a leitura em uma perspectiva linguística, psicolinguística e sociocultural (ABREU, 2011;CASSANY, 2006). No entanto, a investigação revelou que as provas de acesso não concebem a leitura segundo uma abordagem interpretativa de um dado contexto sociohistórico da língua e ainda não convidam a reflexão crítica do texto posto em questão para o exame; apenas buscam aferir conhecimentos metalinguísticos do idioma. Deste modo, entende-se que apesar da relevância dos documentos governamentais recomendarem uma mudança teórico-metodológico quanto ao entendimento entre língua, sujeito e leitura; as provas investigadas ainda seguem uma perspectiva que não contribui para a formação de sujeitos críticos, plurais, cidadãos que uma universidade espera.

Palavras–chave: avaliação, espanhol, leitura, língua estrangeira, vestibular

1. INTRODUÇÃO

O termo avaliação, por muitas vezes, tem um significado nas práticas escolares de algo injusto, incômodo, incompleto, ideológico, facilmente autoritário, excludente e humilhante (HOFFMANN, 2005). Isso ocorre devido ao sentido dado de emissão de um julgamento exato ou não dentro de uma realidade que pode ou não ser quantificável para depois ter sido ou não efetivado uma medição, aferição dentro de uma escala numérica (BARLOW, 2006, p.12), estando à ênfase no produto, no resultado do processo de ensino e aprendizagem.

Por outras vezes, a avaliação pode ser vista como um processo de formação e reflexão do trabalho feito e apreendido em sala de aula de forma conjunta entre professores e alunos em uma concepção de avaliação formativa, de construção de sentidos. Surge, então, uma outra abordagem para avaliação: a holística, que avalia de forma mais humana e integrada as diferenças e singularidades dos alunos no processo de construção de significados, provocando mudanças a partir do que é visualizado seja por testes ou pelas trocas de experiências na sala de aula (FRAGA, 2001; HOFFMANN, 2005; LABELLA-SÁNCHEZ 2007).

Por conseguinte, avaliar, no vestibular, tem como objetivos: testar, selecionar e classificar os candidatos dentro das vagas determinadas pelas instituições superiores, por meio de um instrumento de avaliação, qual seja, a prova.

No entanto, nos últimos anos, já se evidencia uma perspectiva de mudança ao compreender a construção destes exames não apenas buscando aferir conteúdos, em uma visão memorística da aprendizagem. Mas tenta-se fomentar uma avaliação coerente com a perspectiva de unificar o conhecimento/saber científico com o conhecimento/saber crítico e de mundo do aluno. Assim, o processo seletivo do vestibular, segundo Días Sobrinho (2002), pode provocar mudanças em um efeito

ISBN 978-85-62830-10-5
VII CONNEPI©2012

retroativo positivo diante das escolas de nível médio, reformulando e refletindo sobre toda a concepção de avaliar, do porquê, como e quem avaliar.

Porém, cumpre destacar que estas mudanças recentes, ou sugestões alterações, possuem como marco a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). Uma vez que esta propôs transformações significativas quanto aos direcionamentos institucionais; aos objetivos de cada nível de formação escolar; à ênfase na formação da cidadania, do indivíduo crítico e da autonomia; e à formalização de um currículo de base comum em nível nacional para a educação básica. Consequentemente, o tratamento dado ao ensino de línguas transfigura-se ao concebê-lo com disciplina de formação cidadã, cuja base seja a construção do engajamento discursivo do aluno por meio da linguagem.

Logo, rompe-se com um paradigma de teor metalinguístico que mesclava características de métodos como: Gramático-Tradução, no qual se enfatizava uma visão normativa e prescritiva da língua (conhecimentos gramaticais como mecanismos indispensáveis para aquisição de uma língua estrangeira); Direto, que apesar de dar destaque à oralidade, a aprendizagem se dava mediante a leitura de textos em voz alta para introduzir vocabulário e estruturas gramaticais; e, Áudio-Lingual, no qual a língua era apreendida através de hábitos linguísticos, priorizando estruturas selecionadas previamente e que buscavam uma contextualização (ERES FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006; MARÍN, SÁNCHEZ-LOBATO, 1988). Passa-se assim, a encontrar vínculos pautados no enfoque comunicativo; visto que este concebe a língua enquanto instrumento de comunicação. Comunicação entendida como interagir com o outro e para o outro em vários contextos, em uma relação de construção do sujeito plural, heterogêneo e múltiplo.

Diante de tal cenário, as sugestões propostas pelos documentos governamentais pós-LDBEN (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN - BRASIL, 1998; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM - BRASIL, 2000; Parâmetros Curriculares Nacionais +, PCN+ - BRASIL, 2002; Parâmetros Curriculares Nacionais *em debate*, PCN em debate - BRASIL, 2004; e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, OCNEM - BRASIL, 2006) para se atingir a formação cidadã do indivíduo, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o engajamento discursivo, pauta-se na proposta da atividade de leitura como um elo formador dessas atitudes, conhecimentos e valores.

Deste modo, o ensino de habilidade de leitura revela-se como uma atividade de linguagem complexa que visa unir diversas habilidades antes isoladas (ouvir, falar, ler e escrever). No intuito de levar o indivíduo à construção de sentidos por usos heterogêneos da linguagem em práticas socioculturais contextualizadas, vislumbrando por parte do aluno um conhecimento de mundo, em que ele possa refletir e se posicionar diante dele (OCNEM, 2006, p.116). Logo, não diferente, deve ser o tratamento dado às provas dos exames de seleção.

Portanto, o presente trabalho buscou analisar[1] as seguintes relações: concepção de leitura, texto e avaliação em língua espanhola no vestibular do estado do Ceará em um recorte longitudinal de 2006 a 2010. Concebeu-se que a leitura pode ser entendida, segundo a abordagem sociocultural (OCNEM, 2006) e a proposta de Cassany (2006), em torno de três concepções de leitura: linguística (leitura das linhas), psicolinguística (leitura entrelinhas) e sociocultural (leitura por detrás das linhas). Por isso, a pesquisa pretende traçar um diagnóstico das relações propostas e, por meio dos resultados, contribuir para reflexões futuras sobre a construção das avaliações de leitura de espanhol como língua estrangeira nas instituições públicas de ensino superior.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Considerando que provas são instrumentos que medem e aferem o conhecimento dos candidatos em uma dada situação, estes exigem uma reflexão sobre a sua construção (ALDERSON, 2005). Assim, cumpre destacar a importância de discorrer sobre a relação entre leitura e avaliação no vestibular, já que nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006,

[1] Esta investigação trata-se de um recorte da pesquisa intitulada: *Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular*: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola (ABREU, 2011).

p.116), sugere-se a leitura como instrumento por meio do qual o aluno constrói sentidos por usos heterogêneos da linguagem em práticas socioculturais contextualizadas, refletindo e se posicionando diante do mundo.

Nesse sentido, para esta investigação partiu-se do pressuposto que as provas de exames como o vestibular devem se orientar pelas sugestões fornecidas por documentos governamentais ao decorrer dos últimos anos. De igual forma, pensar na construção desse instrumento avaliativo encontra-se interligada e subjacente a sua confecção uma teoria, uma metodologia, uma concepção de leitura e de texto que lhe dá sustentação e eco nas ações, construindo também um perfil de sujeito. Portanto, a confecção das questões em torno da compreensão leitora nos fornece subsídios para identificar as concepções adotadas pelas instituições.

Assim sendo, para esta pesquisa investigou-se as provas de acesso das universidades públicas do estado do Ceará, no período de 2006 a 2010[2]. Tal delimitação temporal do *corpus* justifica-se porque se levou em consideração dois importantes momentos para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola no Brasil: as publicações da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 e das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) em 2006. Compreendeu-se que essas publicações ganham destaque na interpretação dos dados como um conjunto de documentos e ações políticas que orientam tanto o agir docente como os procedimentos teóricos-metodológicos em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira (LE). Por sua vez, essas terão influência na elaboração de outros documentos, no caso as provas de vestibulares.

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

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

Desta forma, pode-se entender e visualizar as proposições que cada concepção adota. Logo, na concepção linguística da leitura as questões buscam informações em uma leitura linear, superficial e indutiva (CASSANY, 2006; KATO, 2007); não priorizando a (re)interpretação ou atribuição de novos significados a partir das informações presentes no texto, podendo nas alternativas ocorrer paráfrases das informações. Além de solicitar do candidato conhecimentos metalinguísticos, utilizando o texto como pretexto para busca de informações sintáticas, morfológicas ou léxico-semânticas.

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

Quanto a concepção sociocultural da leitura, objetivou-se visualizar nas questões, enunciados que instiguem o ponto de vista, a intenção e a argumentação presentes no texto e que o extrapolam (CASSANY, 2006). Em outras palavras, procurou-se uma interpretação por parte do aluno do que há por detrás das linhas de um texto, em uma visão crítica de mundo, compreendendo que os discursos são sociohistoricamente situados no tempo e no espaço.

---

[2] Quatro universidades no total: Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Cumpre destacar que adotou-se uma postura ética de preservação das universidades, pois nem todas as provas são de acesso público. Deste modo, as instituições superiores pesquisadas serão denominadas de forma aleatória, como: Universidade A, Universidade B, Universidade C e Universidade D.

Em síntese, este estudo trata-se de uma pesquisa exploratória de base interpretativista do instrumento avaliativo prova. Traçando por meio da observação, da sistematização, da descrição e da interpretação um diagnóstico desses exames, no sentido de revelar o que isso implica para o ensino da leitura na língua espanhola no nível médio da educação básica do nosso país. Logo, para uma maior organização, sistematizou-se e agrupou-se as ocorrências em tabelas e quadros segundo as categorias de análises identificadas neste tópico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alderson (2005) entende que ao construir uma prova de leitura é importante abordá-la por intermédio de várias formas para que o concursante possa interagir mais com o teste e demonstrar a sua habilidade de interpretar em várias situações. Para esse autor (2005, p.207), existem dois momentos na prova de leitura ou duas formas de abordá-la, dependendo das finalidades e de quais habilidades se pretendem medir. Em uma delas pode-se solicitar dos candidatos que identifiquem aspectos discretos ou uma análise pontual do texto e em outro que se integrem de maneira mais ampla os objetivos deste texto, incentivando a uma compreensão ou intepretação por parte do concursante.

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

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

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

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

Assim sendo, pode-se considerar e exemplificar, utilizando-se do corpus investigado, que uma leitura que visa retomar o que já é dito no texto, sem o uso de inferências ou de outros processos cognitivos e críticos/discursivos para se chegar à compreensão global ou à interpretação, trata-se de uma visão linguística da leitura. Uma vez que, o objetivo é trabalhar com a estrutura do texto por intermédio de manipulação mecanicista das sentenças (KLEIMAN, 2001), estando o significado nas linhas do texto (CASSANY, 2006). Observa-se tal modelo no exemplo a seguir:

Fonte: Texto 16, questão 32, retirado da prova 10, universidade B, 2006.1[3].
Exemplo 1: leitura como decodificação – concepção linguística (Universidade B)

ORIHUELA

[3] O corpora e o resultados totais deste estudo poderão ser visualizados na página: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6370

En la parte meridional del antiguo reino de Valencia, colidando con la región murciana, al piel del Oriol y cruzada por el río Segura, se levanta [...]

(UNI- 3 – 2006.1)32 - ¿Qué río cruza Orihuela?
a. ( )Oriol b. ( )Segura c. ( ) Guadalajara d. ( ) N.D.A

Neste exemplo o enunciado da questão não sinaliza em que parte do texto encontra-se a informação. Mas na própria confecção da questão indica o que se deve buscar mais explicitamente no texto, neste caso, o nome do rio que entrecorta Origuela. Observa-se que ao candidato caberá, somente, identificar o nome do rio, sem exigir uma compreensão maior do texto.

Na leitura interativa ou visão psicolinguística, trata-se de abordar o texto levando em consideração a compreensão deste em uma perspectiva cognitiva da leitura. Em outras palavras, a leitura é relacionada a um ato cognitivo que envolve conhecimento prévio de mundo, textual e linguístico (KLEIMAN, 2001; CASSANY, 2006). Além de solicitar o uso de estratégias metacognitivas por parte do leitor, visando à produção e à construção de sentidos (ROJO, 2004; CASSANY, 2003, 2006) para se chegar à compreensão textual, como: antecipação ou predição de conteúdos; formulação de hipóteses; localização de determinadas informações tidas como relevantes para a compreensão local ou global do texto; comparação de informações provenientes do próprio texto ou advindas de outras relações textuais e de conhecimento de mundo; generalização como estratégia para sintetizar o conteúdo expressado; e produção de inferências locais ou globais, compreendendo as intencionalidades das ideias contidas no texto produzidas pelo autor.

Fonte: Texto 33, questão 55, retirado da prova 27, universidade C, 2010.1.
Exemplo 2: leitura como interação – concepção psicolinguística (Universidade C)

55. El tema central del texto es la costumbre que tienen los españoles de
A) hacer exámenes rutinarios para prevenir el estrés
B) alojarse en hoteles de lujo con toda clase de comodidades
C) dormir o simplemente descansar después del almuerzo
D) prepararse la agenda para la segunda parte de la jornada de trabajo

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

Quanto a concepção discursiva ou sociocultural da leitura, as questões visam entender que a compreensão origina-se da comunidade de falantes, sendo que o significado nasce da cultura que compartem autor e leitor (CASSANY, 2006; CORACINI, 2005). Vale destacar que essa interpretação não dá margens a qualquer entendimento, pois as pistas linguísticas existentes no próprio texto direcionam de igual modo a significação dada aos implícitos contidos nele. Esta concepção ainda admite que os discursos contidos nas mais diversas esferas da atividade humana (gêneros discursivos) não são neutros. Daí o ato de ler possuir uma dimensão política e de conscientização dos discursos subjacentes nos mais diversos contextos da atividade de linguagem, compreendo o que há por detrás do texto e o que isso implica e está implicado sociohistoricamente nos contextos variados. De acordo com Cassany (2004a, p. 1):

> [...] Em cada contexto sociocultural, ler e escrever adotaram práticas próprias, em forma de gêneros discursivos que cumprem umas determinadas funções, com

> objetivos determinados do leitor e autor, com uns usos linguísticos prefixados e uma retórica também preestabelecida [...]

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

No entanto, revelou-se que muitas questões visam examinar a normatividade da língua por intermédio de regras gramaticais ou ainda o uso do conhecimento léxico-semântico para entrever a sinonímia ou antonímia de frases, além de escolher trechos, expressões, palavras para tradução.

Fonte: Texto 11, questão 27, retirado da prova 8, universidade A, 2009.2.
Exemplo 3: conhecimento metalinguístico – dissociado do texto: gramatical (Universidade A)

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

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

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

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

Destaca-se ainda outro fator que a enquadra como questão de conhecimento metalinguístico dissociado do texto: os exemplos para serem verificados a correta acentuação gráfica não fazem parte do texto de origem. Ou seja, as palavras são descontextualizadas, não são retiradas nem do texto fonte utilizado para o exame. Trata-se, portanto, de uma questão que seleciona conteúdo gramatical, mas que não possui nem uma relação discursiva, interpretativa e contextualizada do gênero.

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

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

Em resumo, a presente investigação obteve os seguintes dados do recorte longitudinal (2006 a 2010) das universidades pesquisadas, do total de 32 provas e 318 questões investigadas:

Tabela 1 – Síntese do observado

	Universidade A	**Universidade B**	**Universidade C**	**Universidade D**
Concepção linguística	42%	54%	57%	30%
Concepção psicolinguística	44%	28%	41%	70%
Concepção sociocultural	0%	0%	0%	0%
Conhecimento metalinguístico dissociado do texto	14%	18%	2%	0%

Nota-se que continua a ênfase nas avaliações de compreensão leitora em língua estrangeira (LE) ao entendê-la como apenas verificação de conteúdos gramaticais ou ainda de verificação de informações contidas no texto sem ampliar a percepção do que seria interpretar uma LE.

6. CONCLUSÕES

Diante do exposto e fundamentado na orientação teórica proposta, compreendeu-se para este estudo que a leitura é uma habilidade que possibilita a construção de sentidos, mesmo a partir de informações que não se demonstram explícitas no texto (OCNEM, BRASIL, 2006, p.93). Além de entendê-la como uma atividade plural, não homogênea, não uniforme, na qual se faz necessário considerar as particularidades envolvidas a cada situação comunicativa, depreendendo dos contextos socioculturais e discursivos os discursos ideológicos presentes (CASSANY, 2006). Assim sendo, as OCNEM (BRASIL, 2006), de igual modo, propõem que a abordagem da leitura deve desenvolver um leitor crítico, reflexivo e autônomo, que possa diante do que lê compreender o que há subjacente aquele discurso.

Pela observação desta investigação em nenhuma das universidades houve amostra segundo a concepção sociocultural da leitura. Sobressaindo portanto, a concepção linguística nas instituições B (54%) e C (57%) mais claramente, e a psicolinguística na universidade D (70%). Ao passo que a universidade A, teve um pequeno equilíbrio entre essas duas concepções de leitura (42% e 44%, respectivamente).

Contudo, vale lembrar que a avaliação sobre o entendimento da leitura foi selecionada, por muitas vezes, não para a compreensão leitora em si, mas para entrever os conhecimentos metalinguísticos tendo o gênero discursivo como pretexto, para avaliar as regras gramaticais ou conteúdos sobre vocabulário, por exemplo. Em alguns momentos, esses conhecimentos eram totalmente dissociados do texto da prova, tendo como constância nesses exames os conhecimentos sobre plural, conjugação verbal, heterogenérico, classificação gramatical e sinonímia. Somente a universidade D foi a que não apresentou amostras correlacionadas a um conhecimento com um fim em si mesmo. Esta instituição buscou avaliar a gramática ou vocabulário sempre tendo uma associação ao gênero da prova.

Dessa forma, constata-se que nas provas de vestibular das instituições investigadas se priorizaram conhecimentos sobre a estrutura da língua e não a interpretação textual. Haja vista que não se objetiva abordar a leitura em LE por meio de um trabalho comunicativo na tentativa de verificar as competências sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical, relacionando-as às capacidades do aluno. Concebendo-a como um constructo fechado e como um instrumento possível de fazer uma busca para verificar conhecimentos metalinguísticos, quando muito, busca de informações precisas sobre o texto por intermédio de paráfrases ou inferências locais básicas.

Portanto, por mais que se objetive ter uma diversidade genérica e uma confluência de temáticas diversas que possibilitem questionar e exigir um engajamento discursivo por parte do concursante, conclui-se que não é esse o escopo desses exames. Assim sendo, depreende-se que tais instituições não buscam selecionar leitores de acordo com a proposta do letramento, do letramento crítico, sugerido nos últimos documentos governamentais e que defende-se neste estudo como um parâmetro possível de ser trabalhado em provas de leituras.

Tendo em vista os aspectos mencionados e as características dos exames pesquisados, cabe refletir que se continuar incentivando a formação de um sujeito que só treina, que só decora e se exercita para ser um depósito de informações, mas que não faz uso consciente da linguagem e que não é capaz de interpretá-la criticamente, colabora-se para a formação de um sujeito não crítico, não engajado, não transformador de sua realidade. Além de se continuar adequando e explorando a leitura , segundo a perspectiva priorizada nesses exames, qual seja, a concepção linguística. Consequentemente, a nível de ensino da habilidade leitora em espanhol como LE no ensino médio não há como compreender atividade de leitura como um meio de construção identitária, cidadã e crítica do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kélvya Freitas. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular:** constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ALDERSON, J. Charles. **Assessing Reading.** Cambridge Language Assessement Series. São Paulo: Cambridge University Press, 2005.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades/ Michel Barlow; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 01/12/09.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acessado em: 02/12/09.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. Explorando las necesidades actuales de comprensión – aproximaciones a la comprensión crítica. **Lectura y Vida**, año XXV, 2. Buenos Aires, 2004.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal (org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DÍAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I (org.). **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

ERES FERNÁNDEZ, I.G.M; KANASHIRO, D.S.K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, v.32. nº2, p. 279 – 291, maio/ago. 2006.

FRAGA, Sandra M. R. **Língua Estrangeira Moderna no Vestibular:** Que conhecimento lingüístico é exigido nas provas de língua espanhola? Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul: 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2ª edição. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de espanhol dos vestibulares da UEL, da UEM e da UFPR**: Capacidades de Linguagem e Outros Conhecimentos exigidos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2007.

MARÍN, Francisco Marcos; SÁNCHEZ-LOBATO, Jesús. **Lingüística Aplicada**. Madrid: Ed. Síntesis S.A, 1988.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.