

TEV
200
PRETO

RELAÇÃO ENTRE HABILIDADE DE EXPRESSÃO
ESCRITA E ASPECTOS DO VOCABULÁRIO NAS
REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS DO CESOPANRIO

José Corrêa da Silva

RELAÇÃO ENTRE HABILIDADE DE EXPRESSÃO
ESCRITA E ASPECTOS DO VOCABULÁRIO NAS
REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS DO CESGRANRIO

José Corrêa da Silva

Tese submetida como requisito
parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro
Fundação Getúlio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Administração de Sistemas Educacionais
1980

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O CLAMOR PÚBLICO SOBRE A "INABILIDADE DE EXPRESSÃO DOS ESTUDANTES	4
1.1 - <i>Um problema que não é só nosso</i>	5
1.2 - <i>A legislação e o ensino da língua</i>	8
1.3 - <i>Uma visão menos pessimista da situação</i>	10
2. O AVULTAMENTO DO PROBLEMA NA SELEÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR	14
2.1 - <i>Evolução histórica</i>	14
2.2 - <i>A exigência de redação no vestibular: algumas questões a se ter em mente</i>	23
2.2.1 - A avaliação de numerosas redações: uma dificuldade a considerar	25
2.2.2 - Alguns estudos de apreciação de redações..	26
3. O VOCABULÁRIO NA EXPRESSÃO ESCRITA: SUAS FORMAS DE MENSURAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA PREDIÇÃO DE RESULTADOS ACADÊMICOS	35
3.1 - <i>Alguns exemplos de pesquisas sobre vocabulário em uso</i>	36
3.1.1 - Frequência de vocábulos em textos ou conversas: estudos no Brasil	36
3.1.2 - Frequência de vocábulos em textos ou conversas: estudos em outras línguas	42
3.1.3 - Estudo do total de ocorrência e de tipos diferentes de vocábulos	44
3.1.4 - Estudo da relação adjetivo-verbo no vocabulário	46
3.1.5 - Vocabulário específico de autores	47
3.1.6 - Estudos de âmbito ainda mais restrito	49
3.1.7 - Apreciação geral dos estudos citados de vocabulário	50

3.2 - <i>Os testes padronizados: uma forma especial de medida de vocabulário</i>	52
3.2.1 - As escalas de Binet	53
3.2.2 - As escalas de Wechster	55
3.2.3 - O estudo fatorial de Thurstone ...	56
3.3 - <i>O estudo do vocabulário como fonte de previsão de resultados acadêmicos</i>	56
3.3.1 - Correlação entre vocabulário e inteligência	57
3.3.2 - Correlação entre vocabulário e habilidade de leitura	58
3.3.3 - Correlação entre vocabulário e habilidade de redigir	62
3.3.4 - Correlação entre testes objetivos e habilidade de redigir	63
3.3.5 - Correlação entre vocabulário e sucesso escolar	64
4. METODOLOGIA DO TRABALHO	73
4.1 - <i>Terminologia adotada</i>	73
4.2 - <i>Propósito do trabalho</i>	74
4.3 - <i>Natureza da investigação</i>	75
4.4 - <i>População-alvo e amostra</i>	76
4.5 - <i>Variáveis consideradas</i>	77
4.6 - <i>Hipóteses</i>	78
4.6.1 - Hipóteses de trabalho	78
4.6.2 - Hipóteses estatísticas	79
4.7 - <i>Tratamento dos dados</i>	81
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	83
5.1 - <i>Medidas de tendência central e análise da variância</i>	
5.2 - <i>Intercorrelações</i>	92
6. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	97
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS (veja volume 2) .	

QUADROS E TABELAS

Quadro I	- Número de palavras diferentes e suas flexões nas idades de 12 a 83 meses	37
Quadro II	- Frequência porcentual das palavras segundo classes gramaticais por faixa etária	38
Quadro III	- Fontes, número total de palavras e número de palavras diferentes	39
Quadro IV	- Frequências de vocabulários segundo classes, número de ocorrências e número de casos diferentes	41
Quadro V	- Frequências de vocábulos segundo classes gramaticais	44
Tabela 1	- Medidas de tendência central e de dispersão do total de palavras nas redações, grupadas por conceito	83
Tabela 2	- Sumário da análise de variância do total de palavras, entre os tres grupos de redações	84
Tabela 3	- Medidas de tendência central e de dispersão do total de substantivos nas redações, grupadas por conceito	85
Tabela 4	- Sumário da análise de variância do total de substantivos, entre os três grupos de redações	85
Tabela 5	- Medidas de tendência central e de dispersão do número de substantivos diferentes nas redações, grupadas por conceito	86

Tabela 6 -	Sumário da análise de <u>variância</u> do número de substantivos diferentes, entre os três grupos de redações	87
Tabela 7 -	Medidas de tendência central e de dispersão do total de adjetivos nas redações, grupadas por conceito	87
Tabela 8 -	Sumário da análise de <u>variância</u> do total de adjetivos, entre os três grupos de redações	88
Tabela 9 -	Medidas de tendência central e de dispersão do número de adjetivos diferentes nas redações, grupadas por conceito	88
Tabela 10 -	Sumário da análise da <u>variância</u> do número de adjetivos diferentes, entre os três grupos de redações	89
Tabela 11 -	Medidas de tendência central e de dispersão do total de verbos nas redações, grupadas por conceito	90
Tabela 12 -	Sumário da análise de <u>variância</u> do total de verbos, entre os três grupos de redações	90
Tabela 13 -	Medidas de tendência central e de dispersão do número de verbos diferentes nas redações, grupadas por conceito ...	91
Tabela 14 -	Sumário da análise de <u>variância</u> do número de verbos diferentes, entre os três grupos de redações	91
Quadro VI -	Matriz de intercorrelações entre conceito, total de palavras, total de substantivos, número de substantivos diferentes, total de adjetivos, número de adjetivos diferentes, total de verbos, número de verbos diferentes, nas redações..	93

RESUMO

Em amostra aleatória de trezentas e duas redações, colhidas na população de cem mil e trezentos candidatos que se submeteram ao vestibular da Fundação Cesgranrio, em janeiro de 1978, fez-se um estudo de vocabulário, através da contagem dos substantivos, adjetivos e verbos empregados. Foi analisada a relação entre o uso de substantivos, adjetivos e verbos diferentes (como medida de riqueza vocabular) e o conceito obtido na redação (como medida de habilidade de expressão escrita).

Os resultados evidenciaram a existência de relação significativa (no nível $\alpha = 0,01$) tanto entre o total de substantivos e o conceito na redação, quanto entre este e o total de adjetivos. Também entre substantivos diferentes e conceito e entre este e adjetivos diferentes encontrados nas redações observou-se associação no mesmo nível de significância.

Foi possível manter a hipótese básica acerca da associação entre riqueza vocabular e habilidade de redigir. O domínio de vocabulário extenso parece ser elemento importante na expressão escrita do vestibulando. Visto que as palavras denotam conceitos, um vocabulário mais amplo indica domínio de maior número deles e provavelmente favorece melhores condições de expressá-los.

Tais conclusões serviram de base às seguintes sugestões:

- a) atenção especial, no processo ensino-aprendizagem de 1º e 2º graus, ao enriquecimento de conceitos (e do vocabulário correspondente), uma vez constatada a estreita relação entre aquele e a habilidade de expressão (escrita e oral);

- b) cuidado, na elaboração de material didático, para que se apresentem aos estudantes, desde as primeiras séries, condições de desenvolverem o seu vocabulário;
- c) uso de instrumento padronizado para medida de vocabulário, destinado a obter uma informação a mais, e confiável, sobre o candidato ao ensino superior, servindo ainda de índice preditivo do desempenho acadêmico do examinando;
- d) outros estudos empíricos, tanto em termos de vocabulário em uso nas redações de concluintes do 2º grau, quanto no que diz respeito à redação, como instrumento utilizado em seleção de grande massa de candidatos.

SUMMARY

The present study of vocabulary is based upon a survey of nouns, adjectives and verbs found in the essays of a randomic sample (three hundred and two applicants) from a population of a hundred thousand and three hundred candidates, tested by Fundação CESGRANRIO in its entrance examinations, january 1978. The relationship between the use in the essays of different nouns, adjectives and verbs (regarded as a measure of vocabulary mastery) and the grade obtained at the essay (seen as a measure of written expression ability) was analysed.

Significant correlations were found (at the level $\alpha = 0,01$) not only between the total of nouns by essay and the essay grades, but also between the latter and the total of adjectives. An association was also observed (at the same level of significance) between the number of different nouns in each essay and the essay grades, as well as between the latter and the number of different adjectives per essay. Similarly significant results, however, were not found in regard to verbs.

It was thus possible to maintain our basic hypothesis on the association between vocabulary mastery and written communication skill. Vocabulary range seems to be an important variable in the written expression of the target applicants. Seeing that words express concepts, an enlarged vocabulary could indicate mastery of greater numbers of concepts, which, on their turn, would probably afford better conditions for verbal expression.

The following suggestions were put forward on the basis of the above findings:

- a) on the elementary and high schools special attention should be paid to the enrichment

of concepts (and to corresponding vocabulary growth), considering the close relationship found between vocabulary and the ability of oral and written expression;

- b) starting from elementary school, in the preparation of didactic material particular care should be given to the specific aim of also improving vocabulary;
- c) the construction and use of a vocabulary standardized test would offer supplementary means to secure more reliable information on the applicants to colleges; such measure could also serve as a predictive index to their future academic performance;
- d) other empirical studies were deemed advantageous to further the understanding of the vocabulary of school graduates; they would also help improve the use of essays as a selection tool in entrance examinations, particularly when great numbers of candidates were to be examined.

INTRODUÇÃO

A idéia de fazer este estudo surgiu das repetidas declarações, vindas a público, sobre a reduzida capacidade de expressão dos alunos de nível superior, seja em provas escritas seja em apresentações orais. O convívio com colegas, professores de nível secundário e superior, só vinha reforçar o que ouvíamos de tais fontes.

A evidenciar o vulto do problema o próprio M.E.C. prescreveu, em 1978, a inclusão da exigência de uma prova de redação nos concursos vestibulares. Um dos objetivos visados era provocar uma revisão no ensino da língua nacional. Falava-se muito (e fala-se ainda) das dificuldades instigadas pelo tipo de questão que vinha sendo utilizado nos últimos dez anos, nos exames vestibulares (provas objetivas). Este tipo de questão, segundo muitos, seria um dos responsáveis pela "acomodação do estudante", "facilitando acertos casuais", "reduzindo a capacidade de raciocínio" e "limitando a possibilidade de se medir a sua capacidade de redigir".

Com as modificações introduzidas nos concursos vestibulares, a partir de 1978 (quando a redação passou a figurar entre as provas), passou-se a contar com vasto material redigido pelos candidatos, que começou a ser utilizado para diferentes pesquisas lingüísticas, com a grande vantagem de abranger população bastante diversificada. Só no CESGRANRIO, por exemplo, naquele ano, mais de cem mil redações ficaram à disposição dos estudiosos. Observe-se, ainda, que antes de 78, estudos-piloto tinham sido realizados, tendo em vista examinar a viabilidade deste tipo de prova para grandes massas, já que a sua análise implicaria sérios problemas de precisão.

O presente estudo ocupou-se apenas com um aspecto das redações, a saber com o que se denominou riqueza-

za vocabular. A análise foi orientada pela hipótese de uma relação entre maior domínio de vocabulário e melhor habilidade de redação. Para tal fim adotou-se como medida do vocabulário a simples contagem de substantivos, adjetivos e verbos, nas redações que constituíram a amostra, enquanto a habilidade de expressão teve como medida o conceito atribuído às mesmas redações pelos examinadores. O âmbito da pesquisa restringiu-se aos candidatos que prestaram exames no vestibular unificado do CESGRANRIO em 1978, tendo sido selecionadas, aleatoriamente, 302 redações (100 de conceito A, 103 do B e 99 do C) para integrarem a amostra.

Os resultados confirmaram quase todas as suposições iniciais (hipóteses mantidas em nível de significância nunca superior a 5%) sobre a existência de relação positiva entre riqueza vocabular e habilidade de redação.

Cumprе salientar que, ao se fazer a contagem dos substantivos e adjetivos levou-se em conta o critério morfossintático. Quanto às expressões adjetivas, não foram elas computadas como tais, já que o objetivo residia na frequência de vocábulos utilizados.

É também oportuno ressaltar que, embora os linguistas diverjam quanto à conceituação de expressividade, para fins deste trabalho, conforme se explicitará no texto, adotou-se o critério da Fundação CESGRANRIO no que se refere à habilidade de expressão escrita dos candidatos.

Torna-se também necessário esclarecer que o presente trabalho situa-se no campo de Medidas Educacionais e não, propriamente, na área de linguística. Apenas partiu-se de um fato linguístico (vocabulário) como uma forma de medir a habilidade de expressão escrita dos examinandos.

Queremos agradecer, primeiramente, à Fundação CESGRANRIO, na pessoa do Prof. Herman Jankovitz, com quem mantivemos os primeiros contatos, e a sua secretária Srta. Norma Malta de Alencar, pela atenção e solicitude com que fomos atendidos em nossos pedidos.

Agradecemos ao Prof. Carlos Mateus pelo trabalho cuidadoso na seleção de vocábulos nas redações, à Professora Norma Freitas Faria que auxiliou na contagem e ao Prof. Olímpio Araujo pela revisão do texto.

Devemos um agradecimento também ao Sr. Edwin Hubner do Centro de Processamento de Dados da Fundação Getúlio Vargas pela atenção dada quando da composição dos resultados.

À minha esposa, pela ajuda material em certos momentos e sobretudo pela paciência, incentivo e compreensão, meu muito obrigado carinhoso.

Um agradecimento muito especial deve ser feito à Profa. Ethel B. Medeiros, orientadora desta dissertação. Foi seu estímulo constante, sua amizade, sua paciência e persistência, mas sobretudo, sua visão ampla de educadora, seu espírito crítico e perspicaz, que possibilitaram a realização deste trabalho. A ela meu muito obrigado profundo, pois em nenhum momento me faltou nem seu apoio, nem sua presença amiga.

1. O CLAMOR PÚBLICO SOBRE A "INABILIDADE DE EXPRESSÃO" DOS NOSSOS ESTUDANTES

Será o despreparo do estudante, em Comunicação e Expressão, assunto apenas dos nossos dias?

Em 1889, o Inspetor Geral Ramiz Galvão relatava que o Colégio Pedro II se havia transformado em "Instituto de mau preparo para as Faculdades Superiores". E sobre os exames de português, da época, escrevia que "houve alunos aprovados que deixaram de responder às mais elementares perguntas de gramática".¹

Também os resultados decepcionantes nos exames vestibulares têm longa história. Já em anos mais próximos, em 1951, queixava-se a Diretora de Ensino Secundário, em circular aos Inspectores de Ensino: *"a situação de crise em que se encontra o ensino secundário no Brasil, denunciada e sublinhada pelo elevado número de reprovações nos exames de ingresso às escolas superiores, bem como o baixo nível de cultura apresentado pela maioria dos estudantes, está, sem dúvida, a exigir reparos urgentes"*.²

A grita que hoje se levanta, tendo como foco principal a má preparação dos candidatos ao ensino superior, acusa, portanto, origens em anos bem anteriores. Não parece pois tratar-se de um episódio atual, como se o problema do ensino da língua nacional, em particular, tivesse sido objeto, nestes últimos anos, de descaso especial no sistema escolar brasileiro.

Em recente entrevista, o filólogo Antonio Houaiss comentava a situação do ensino do português, assinalando a necessidade de um sistema de transmissão da língua, já que "é uma língua de cultura, uma língua de transmissão escrita, uma língua por conseguinte de memória".³ Aponta o estilo de transmissão das ideias, o conjunto de

heranças que tem de ser ensinado, transmitido pelos adultos aos mais jovens. Segundo o mesmo filólogo, um dos problemas mais sérios no ensino da língua, liga-se às formas de verificação de aprendizagem (provas de múltipla-escolha, "preencher buracos", no dizer do mesmo), ao excesso de alunos em sala e ao atendimento massificado.

Ainda que seja um problema antigo, atualmente o assunto tomou vulto maior, pela afluência considerável de candidatos ao terceiro grau de ensino, principalmente tendo em vista as redações realizadas em concursos vestibulares e que deixaram mais patente este despreparo do estudante. A opinião pública e a imprensa passaram a levantar, mais frequentemente, a questão, em artigos e até editoriais, nos jornais de maior tiragem, como, por exemplo, um artigo publicado em O Globo de 11 de março de 1979.

Destacou a articulista que não são apenas os erros de ortografia que chamam a atenção, tais como "imprecionante", "comessaram", "sidade", "cer" etc. Preocupa-a sobretudo a falta de conexão de pensamentos nas redações. Frisou ainda que "a nossa língua está em crise", marcada pelo "linguajar pobre da juventude", eivada de gírias e "linguagem cifrada" ("tá ruço", "numa boa" etc).⁴ Na sua opinião a culpa não é só dos jovens mas igualmente dos textos oficiais, da oratória dos políticos, da linguagem de economistas (o economês), do hermetismo de algumas correntes literárias atuais e das linguagens técnico-científicas. Tudo isto, de certa forma, acentua a "crise" em que se encontra nossa língua, tal como se evidencia na expressão oral e escrita do nosso estudante.

1.1 - Um problema que não é só nosso

Tal insatisfação com o ensino escolar, notadamente na área de Comunicação e Expressão, não é particula

ridade nossa. Pelo contrário, em nações mais desenvolvidas, o problema também se faz sentir de forma aguda, provocando até nos EE.UU. extenso movimento chamado "retorno ao básico".⁵ A idéia central é conquistar mais atenção ao que a comunidade considera os aspectos fundamentais que a escola não parece estar atendendo, quais sejam leitura, redação e aritmética.

Tais sentimentos dizem respeito à insatisfação com as seguidas inovações educacionais dos anos 60, sublinhando o ponto de vista de que a escola tornou-se por demais "permissiva", e voltada para preocupações secundárias.⁶ O desagrado estende-se também ao que se refere à parte disciplinar da escola e aos livros-texto que ela utiliza.

Esta crise de descontentamento vem dando origem ao surgimento, em vários estados norte-americanos, de escolas nos moldes tradicionais, cujos currículos dão o maior destaque à aritmética, à leitura e aos estudos sociais, para valorizar a "disciplina rigorosa com cobrança de deveres de casa e punições".

Na realidade, tal pressão por maior ênfase nas habilidades básicas, nas escolas de 1º e 2º graus, também vem sendo exercida nas escolas de nível superior dos EE. UU. Queixam-se elas de receber alunos deficientes em leitura e escrita. "Em geral os estudantes que vêm para Stanford (uma das universidades de maior prestígio), ou para qualquer faculdade, não sabem escrever bem".⁷ A queixa geral é de que, nos programas escolares, a redação, a matemática e a leitura não estão recebendo peso necessário, daí resultando que "muitos alunos brilhantes e capazes de conversar sobre problemas locais, nacionais e internacionais são incapazes de escrever três frases concatenadas".⁸

A deficiência em redigir ou em ler, encontra-

da entre os concluintes do 2º grau, não parece ser, por tanto peculiaridade brasileira. O exemplo de um país com tantos recursos, como os EE.UU., leva a suspeitar de que o problema tenha raízes mais profundas. Uma das explicações seria, talvez, a indicada por Shirley Neill, em artigo publicado em 1976, no qual deixa entrever a existência de uma crise nacional, bem maior, da educação, com o declínio da capacidade de escrever, por parte dos estudantes. Segundo a autora "os estudantes não sabem escrever, conforme mostram testes padronizados de âmbito nacional. Os professores não têm condições de ensinar a escrever, segundo suas próprias críticas. O público não pode entender porque os alunos não aprendem a escrever e porque os professores não podem ajudá-los, de acordo com o que divulgam os meios de informação. E muitos técnicos não chegam a um acordo de como ensinar a escrever, conforme a opinião de outros técnicos".⁹

Ainda nos EE.UU., o National Assessment of Educational Program, financiado pelo governo, em 1975, comprovou que 12% dos matriculados na escola secundária, com cerca de dezessete anos de idade, eram "functional illiterate" ou seja apresentavam "nível de leitura e aritmética abaixo do 6º ano primário", conforme esclarece George Weber do "council for Basic Education".

Mais um indicador da gravidade do problema são as médias de um dos testes de Aptidão Escolar mais usados (SAT), anualmente aplicado pelo "College Entrance Examination Board", órgão semelhante ao Cesgranrio ou à Fuvest de São Paulo. Segundo dados desta instituição as médias vêm decrescendo nos últimos treze anos. Só nos testes verbais ela caiu de 478 no período de 62-63 para 434 e no correspondente a 74-75.

Corroborando estas observações, um estudo feito por Arn Tibbetts e Charlene Tibbet, publicado em 1978,

mostrou, através de uma pesquisa em cinquenta escolas secundárias americanas, a grande deficiência de escrita dos estudantes. Daí recomendarem "medidas imediatas para salvar a língua".¹⁰ Parece que a preocupação existente nos anos 50 a 60, que tomou maior vulto após a publicação, em 1955, do livro de Rudolf Flesch "*Why Johnny can't read*",¹¹ com relação à dificuldade de leitura, ampliou-se, nos anos 70, para o problema da redação.

1.2 - A legislação e o ensino da língua

Entretanto, se o problema do ensino de português já surgiu há muito e persiste até hoje, parece-nos cabível afirmar que não foi por descaso do sistema escolar.

Há tempos, os textos legais dedicam à matéria atenção particular. Há quase quatro décadas a Lei Orgânica do Ensino Secundário (de 9 de abril de 1942) punha em relevo a importância, para uma Nação, do "conhecimento seguro da própria língua como elemento de organização e conservação de sua cultura". E mais: "o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da Nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma".¹²

A chamada "crise no ensino", tantas vezes denunciada, seria motivo, em 1951, do cuidado especial da Portaria Ministerial 501 de 19 de maio de 1952, dando caráter eliminatório à prova de português, nos exames de admissão ao ginásio. Exigindo nota mínima quatro, especificava que a prova escrita devia incluir ditado, redação e questões de gramática. Além disso, determinava uma prova oral.

As dificuldades, entretanto, persistiriam. Muitos anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (nº 4024 de

20 de dezembro de 1961) voltaria a acentuar que devia "merecer especial atenção o ensino de português nos seus aspectos linguísticos, históricos e literários".¹³

E ainda mais recentemente, a lei 5692 (de 11 de agosto de 1971) continuaria a salientar a necessidade de dar "especial relevo ao ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus".¹⁴

É pois um fato que, em todos estes anos, a legislação, reforçada por pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, sempre evidenciou preocupação acentuada em promover, em todos os graus, o ensino da língua nacional.

Faz poucos anos, em 1975, uma das entidades encarregadas do preparo de exames vestibulares, a Fundação Cesgranrio, reunia uma comissão de onze educadores, composta por professores de língua portuguesa e especialistas em medidas educacionais, para discutirem e emitir rem Parecer sobre a inclusão de provas discursivas em conursos vestibulares. Enfatizando a preocupação da legislação em promover o ensino da língua nacional, salientaram os autores do Parecer que, mesmo com a descentralização e a liberdade de elaboração de currículos, outorgadas pela lei 5692/71, às escolas, os Conselhos de Educação e as Secretarias de Educação, atendendo ao que a lei preconizara sobre a atenção a ser dada à língua portuguesa, procuraram fixar objetivos de ensino concernentes com as condições regionais, prevendo atividades e situações adequadas às mesmas. E na organização dos currículos houve cuidado em destinar maior tempo para Comunicação e Expressão. Aos que, porventura, tenham atribuído o mau desempenho, em português, aos textos usados na escola, responderam os mesmos autores, afirmando que, "na área do livro didático, ressalvadas algumas exceções, jamais a produção nacional atingiu níveis tão altos".¹⁵

Observa-se, pois, que, malgrado tantas disposições legais, emitidas ao longo dos anos, e não obstante a existência de bons livros didáticos, a "crise" do ensino da nossa língua persiste.

1.3 - Uma visão menos pessimista da situação

Cabe, pois, reconhecer que as queixas sobre a dificuldade de expressão escrita, observada nos estudantes, seja de nível secundário seja de superior, é algo que extrapola as fronteiras da escola brasileira. Não parece ser um fato a ser imputado apenas às deficiências próprias do nosso sistema escolar. Também outros sistemas, com maiores recursos, se ressentem da mesma falha.

Dá ser necessário, no nosso caso, uma visão crítica realista. O quadro brasileiro, se bem que pouco animador, não deve ser, porém, encarado com pessimismo.

No Parecer, antes citado, sobre a inclusão de prova discursiva nos Vestibulares, os membros da Comissão indicaram várias razões capazes de encaminhar a reflexão numa direção mais alentadora, entre as quais destacamos as seguintes.

Em primeiro lugar, segundo eles, já foram tomadas certas providências julgadas fundamentais para um bom ensino e aprendizado da Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Assim, no período 71/75 já "houve mudanças nos processos educacionais do País. O prazo decorrido, porém, é muito exíguo para se medirem seus resultados".¹⁶

Em segundo lugar, este desconhecimento da língua não é, de forma alguma, ameaçador à unidade nacional. Não é o mau emprego da linguagem que porá em perigo a unidade da nação.

Afirmam os autores que "quatrocentos e setenta e cinco anos distantes de Portugal, com o Atlântico de permeio, não conseguiram elaborar uma língua brasileira".

Outro reparo que fazem é sobre não se dever julgar a atual geração de estudantes, como sendo, na sua maioria, constituída por incapazes de assimilarem os ensinamentos da escola. "A juventude brasileira não é inepta, abúlica, mentecapta, porque há no seio dela ineptos, abúlicos, mentecaptos".¹⁷ É preciso pois que ela não seja julgada por uma minoria inexpressiva.

Corroborando este modo de pensar, assim escrevia, em artigo, de janeiro de 1980, o Presidente da Academia Brasileira de Letras, Austregésilo de Athaíde, a respeito do clamor sobre a "incompetência" dos candidatos ao ensino superior. *"Chovem os disparates nas provas escritas, mas ninguém fala dos milhares que demonstraram possuir conhecimentos razoáveis e até muito bons das matérias do vestibular. Em todos os tempos e em todas as partes do mundo, há estudantes que se atrevem a prestar exames de disciplinas para as quais não estão preparados"*.¹⁸

Vai mais além o ilustre escritor ao fazer ver que a situação do ensino não era menos ruim em tempos anteriores. *"Quanto a imbecilidades escritas"*, diz ele, *"do mesmo gênero dessas que a imprensa alardeia para desmoralizar a escola, só eram menos numerosas porque também eram bem menos numerosos os que batiam às portas do ensino superior"*.¹⁹

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹MOACIR, Primitivo. *A instrução e a república*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941, v. 1.
- ²RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. Carta- circular de 15 mar. 1951. In: *PARECER sobre a inclusão de prova discursiva em concursos vestibulares*. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 1975.
- ³HOUAISS, Antonio. Entrevista. *O Globo*, Rio de Janeiro, 11 mar. 1979. Supl. Jornal da Família. p. 1.
- ⁴DADARIO, Heloisa. O brasileiro está desaprendendo o português? *O Globo*, Rio de Janeiro, 11 mar. 1979. Supl. Jornal da Família. p. 1.
- ⁵EDITORIAL RESEARCH REPORTS ON ISSUES IN EDUCATION. Washington, Congressional Quarterly, 1976. p. 3.
- ⁶Idem. p. 3.
- ⁷Idem. p. 7.
- ⁸Idem, p. 7.
- X ⁹NEILL, Shirley B. How to improve student writing. *American Education*, Washington, 12(8):6-12, oct. 1976.
- ¹⁰TIBBETTS, Arn & TIBBETTS, Charlene. *What's happenin to american english*. New York, Charles Scribner's Sons, 1978.
- ¹¹FLESCHE, Rudolf. *Why Johnny can't read*. New York, Harper & Row, 1955.
- ¹²BRASIL. Leis, decretos etc. *Lei n. 4244 de 9 de abr. 1942*. DIÁRIO OFICIAL, Rio de Janeiro, 10 abr, 1942, Seção I.

¹³BRASIL. Leis, decretos etc. *Lei n. 4024* de 20 de ago. 1961. *DIÁRIO OFICIAL*, Brasília, 27 de dez. 1961. Seção I, pt. I, p. 11429.

¹⁴_____. *Lei 5692* de 11 de ago. 1971. *DIÁRIO OFICIAL*, Brasília, 12 de ago. 1971. Seção I, pt. I, p. 6377.

¹⁵FUNDAÇÃO CESGRANRIO, Rio de Janeiro. *Parecer sobre a inclusão de prova discursiva em concursos vestibulares*. Rio de Janeiro, dez. 1975. mimeografado.

¹⁶Idem. p. 10

¹⁷Idem. p. 10

¹⁸ATHAYDE, Austregésilo de. *Dura tecla*. Estado de Minas, Belo Horizonte, 17 jan. 1980. p. 4, 1 cad.

¹⁹Idem. p. 4.

2: O AVULTAMENTO DO PROBLEMA NA SELEÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Preocupados em localizar algumas dificuldades relativas ao ingresso de candidatos nas Faculdades, fomos estudar-lhes a evolução, no correr dos tempos, examinando informações sobre nossos procedimentos de seleção para os cursos superiores. Não se trata de histórico exaustivo e pormenorizado, mas de enfoque dos momentos críticos de reformas educacionais e dos grandes problemas então apontados.

2.1 - Evolução histórica

As instituições de ensino superior, no Brasil, foram esboçadas no governo de D. João VI, entre 1808 e 1820, com a criação de "cursos cirúrgicos, aulas de agricultura, de química, de ensino artístico".¹

Nos anos seguintes, projetos e reformas de ensino foram-se sucedendo, buscando melhor organizar a educação nacional. Assim surgia, já em 1854, a reforma Couto Ferraz e logo após, em 1860, o projeto de reforma Paulino de Souza. Em 1871, o projeto de João Alfredo propôs ensino obrigatório, com aumento de escolas de 1º e 2º ciclos, e entre outras coisas, recomendou também a "reforma dos exames de preparatórios", que davam acesso aos cursos superiores. Desta reforma já constava o estudo da língua portuguesa como exigência para os exames preparatórios.²

Em 1878/79, outra reforma, agora de Leôncio de Carvalho, propunha a autonomia das Faculdades, delegando-lhes poderes para escolherem seus alunos.

A reforma proposta por Rui Barbosa, em 1882, preocupou-se com aspectos mais amplos, que iam desde o en

sino primário até o superior, discriminando inclusive propostas curriculares específicas para cada grau de ensino. Para ingresso nos cursos superiores foram considerados indispensáveis "os elementos de ciências físicas e naturais, anatomia e fisiologia, conforme o programa do Imperial Liceu Pedro II".³ Quanto ao tipo de exame, para ingresso nas Faculdades, o próprio Rui Barbosa, mais tarde, em 1889, iria pedir a "decretação dos exames de Madureza",⁴ em face das deficiências que percebia nos Exames Preparatórios. Tal assunto seria objeto de discussões, anos seguidos, culminando, em 1883, quando de um Congresso de Instrução, convocado na Corte, em que foram estudados, além de outros temas que diziam respeito aos demais graus de ensino, estes específicos ao terceiro grau:

- "a) o estado do ensino superior: vícios e lacunas de sua organização, providências e reformas necessárias;
- b) a criação de universidades;
- c) a Escola Politécnica;
- d) a criação de uma Faculdade de Ciências Religiosas;
- e) a Escola de Minas;
- f) a organização do professorado superior;
- g) processo e julgamento dos exames;
- h) a liberdade de ensino superior;
- i) cursos livres nos estabelecimentos de ensino superior;
- j) Faculdades livres;
- k) competência dos poderes provinciais para criar estabelecimentos de ensino superior".⁵

O cuidado com o ensino público iria resultar na criação da "Secretaria da Instrução Pública, Correios e Te

lêgrafos", em 1890. A simples denominação da nova Secretaria sugere a reduzida importância dada à educação.

Quanto ao Exame de Madureza, finalmente decretado em 1890, dava direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter federal, e podia ser feito pelos alunos aprovados em todos os exames do ginásio. Constava de provas escritas e orais sobre as seguintes matérias:

- "a) Línguas vivas, especialmente língua portuguesa e literatura nacional;
- b) Línguas mortas;
- c) Matemática e Astronomia;
- d) Ciências físicas e suas aplicações: Meteorologia, Mineralogia e Geologia;
- e) Biologia: Zoologia e Botânica;
- f) Sociologia e Moral: noções de Economia Política e Direito Pátrio;
- g) Geografia e História Universal, especificamente do Brasil.

Pedia, além disto, provas práticas sobre as disciplinas constantes nos itens d, e, g".⁶

Vale assinalar que as queixas do despreparo do estudante de ensino superior já se repetiam desde então. Assim, o decreto de nº 668, de 1891, determinaria como "condição indispensável para o candidato inscrever-se, em qualquer outra matéria, a aprovação em Português".⁷ Esta prova incluía redação e análise (lexiológica e lógica). Já a prova oral exigiria leitura, resumo de conteúdo, explicação de termos e análise.

Tal medida, porém, não haveria de oferecer melhores resultados. Uma das grandes dificuldades, nesses

Exames Preparatórios, relacionava-se à falta de pessoal habilitado para bem os conduzir. São do Dr. José Verissimo, Diretor do Externato do Ginásio Nacional, estas palavras, em 1896: *"a inscrição foi de mil e sessenta e três candidatos, número avultadíssimo (...) Essa extraordinária concorrência de candidatos explica-se pela facilidade dos exames, facilidade determinada não só pela nossa natural, e como quer que seja, criminosa condescendência mas pela mesma ruim preparação da grande maioria dos candidatos, tal que, se as mesas examinadoras fossem menos benévolas, as reprovações seriam, forçosamente, em número maior que as aprovações"*.⁸

Em 1901 a educação sofreria nova reformulação segundo o "Código de Epitácio Pessoa" - "Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário". A situação de fato, porém, não mudaria muito. E em relação às Faculdades parece que o problema estava a agravar-se, pois como o "Código" aprovado havia dada autonomia às mesmas, diversas instituições, no dizer do Dr. Dunshee de Abranches, em 1904, não estavam tendo como alvo "a excelência do ensino".⁹

Novo projeto de reforma seria enviado à Câmara, em 1907, numa mensagem do Ministro Tavares Lira, mas apenas em 1911 haveria de ser aprovada a reforma de ensino, de autoria do Prof. Rivadavia Correia, recebendo a denominação de Lei Orgânica do Ensino. Na exposição de motivos dizia o Prof. Rivadavia:

"Conferindo às Faculdades de ensino superior o direito de, por um exame de admissão, selecionarem os candidatos à matrícula em seus cursos, libertei o ensino fundamental, desoprimindo-o, da condição subalterna de curso preparatório para o assalto às academias".¹⁰

Em 1914 iria reabrir-se a discussão sobre a

lei de ensino de 1911. Em longo relatório, Carlos Maximiliano, ao expor os motivos de nova reforma, criticaria a importação de modelo estrangeiro da lei anterior, bem como o descuido com que tratava a língua portuguesa. Segundo suas palavras, foi ela *"impatrioticamente atirada para terreno secundário, verificando-se o seu conhecimento pela escrita dos pontos, decorados, de lógica ou de história universal"*.¹¹ Por isto sua reforma tornou obrigatório, em todas as escolas primárias públicas, o ensino da língua portuguesa.

Foi também, no seu texto, que se usou, pela primeira vez, a expressão Exame Vestibular, como exigência para ingresso nas Faculdades, ao estipular como condição para matrícula:

- "a) idade mínima de dezesseis anos;
- b) idoneidade moral;
- c) aprovação no exame vestibular".¹²

Em caso de exame verdadeiramente brilhante, poderia a Congregação permitir a matrícula de candidatos que não houvessem atingido a idade legal. Eram as seguintes as normas a serem observadas:

"O exame vestibular compreenderá prova escrita e oral. A primeira consistirá na tradução de um trecho fácil de um livro de literatura francesa e de outro autor clássico, alemão ou inglês sem auxílio de dicionário. É proibida a inclusão do título dos livros que servirão para exames (...) A prova oral do exame vestibular versará sobre elementos de Física, Química e História Natural, nas Escolas de Medicina; sobre Matemática Elementar, na Escola Politécnica e sobre História Universal, ele -

mentos de Psicologia e de Lógica e História da Filosofia, nas Faculdades de Direito".¹³

A reforma foi aprovada pelo decreto 11.530 de 11 de março de 1915.

Os estudos em torno das instituições de ensino superior, entretanto, não cessariam. Ao contrário, se riam cada vez mais objeto de atenção, já que começava a fase de organização das Universidades Brasileiras.

Em 11 de abril de 1931 o decreto 19851, reforma de Francisco Campos, estabeleceria o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nele, o vestibular, como necessidade para ingresso ao ensino superior, permaneceria como exigência, sendo denominado Concurso, ao invés de Exame, a sugerir talvez seleção mais acurada dos candidatos. Es ta reforma procuraria também dar ao ensino secundário uma filosofia própria, evitando que se reduzisse a mero instrumento de acesso ao nível superior. A segunda parte, po rém, do curso secundário haveria de ser como que uma adaptação dos estudantes às suas futuras profissões, subdividido-se, por isto, em "pré-jurídico, pré-médico e pré-poli-técnico".¹⁴ Em vista disto os vestibulares passaram a ser específicos para cada curso, em face da estreita relação Faculdade-Curso prévio. Assim, numa mesma instituição e ram feitos tantos concursos quantos fossem os cursos nela existentes. *"Eram elas de caráter eliminatórios, sendo suas provas quase que exclusivamente discursivas".¹⁵*

Em meados da década de 60 o crescimento acentuado de matrículas nos níveis anteriores de ensino, fru to de uma política de democratização da educação, desenvolvida nos anos anteriores, provocaria grande pressão so bre as instituições de ensino superior. Este incremento da demanda iria desencadear, por parte dessas instituições, uma reformulação do processo de seleção, passando elas a exigir apenas provas escritas e adotando o tipo de questões objetivas. Ao fim da década de 60, com o avolu-

mamento das inscrições, este tipo de questão passou a ser adotado "pela quase totalidade das instituições de terceiro grau".¹⁶

É opinião do Prof. Edson Machado, Diretor do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), no período 74-78, que o sistema de provas objetivas, ainda que fosse apropriado para lidar com grande número de candidatos, trouxe, com sua adoção, outros problemas, "pois a técnica de elaboração de provas objetivas era quase que desconhecida na maioria das instituições".¹⁷

Mudança significativa nos exames vestibulares iria ocorrer em 1968 com a lei 5540, que preconizava, no art. 21, a unificação do vestibular. Dizia o artigo:

"Dentro do prazo de três anos, a contar da vigência desta lei, o concurso vestibular será idêntico, em seu conteúdo, para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins, e unificado, em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluri-curricular, de acordo com os estatutos e regimentos".

Para atenuar os problemas causados pelos chamados "excedentes", a lei 5540 estabelecia, ainda, que o vestibular fosse classificatório. E quanto ao conteúdo das provas, determinava ela que abrangesse "os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau", conforme explícito no caput do artigo 21.

Para fins de organização dos exames, o decreto 68908/71, no seu artigo 8º, iria aprovar a criação de instituições que, mesmo sendo estranhas às universidades, organizassem os exames vestibulares. Visava-se assim, talvez, suprir o despreparo dos estabelecimentos de ensino

superior para arcarem com a seleção de grandes massas de estudantes. Este mesmo decreto definiria pontos como a natureza do vestibular, o seu conteúdo e a forma dos exames adotados.

Ainda em 1971, a Educação brasileira haveria de sofrer nova reforma, desta vez atingindo o primeiro e segundo graus, ou seja, os antigos cursos primário, ginasial e colegial. A lei foi sancionada em 11 de agosto de 1971 sob número 5692.

Anos depois, a portaria 723 A BSB de 29 de novembro de 1973 fixaria normas que regulamentavam a lei nº 5540, no tocante aos exames vestibulares, que vigorariam em 1975. Definia a época dos exames, o processo de classificação, o conteúdo das provas, o tipo de provas, a forma de padronização dos resultados etc. Quanto ao conteúdo dos exames, rezava o artigo 5º:

"As provas dos concursos vestibulares abrangerão todas as matérias e disciplinas do núcleo comum obrigatório do ensino de segundo grau, expresso pela lei 5692, a saber:

- a) Comunicação e Expressão, abrangendo conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, acrescidos, eventualmente, de uma prova de língua estrangeira moderna . (Dec. 68908/71, art. 6º);*
- b) Estudos Sociais, abrangendo conhecimentos de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil;*
- c) Ciências, abrangendo conhecimentos de Matemática e de Ciências Físicas e Biológicas (Física, Química e Biologia).*

No que se refere ao tipo de provas o art. 9º recomendava "que as provas do concurso vestibular sejam e

laboradas sob a forma de questões objetivas que, tanto quanto possível, eliminem a margem de subjetividade de julgamento e assegurem o rigor de classificação".

Ressalte-se, portanto, que a forma de questões foi indicada, não porque facilitasse apenas a aplicação a grande massa de candidatos, mas, principalmente, porque assegurariam objetividade e rigor de classificação. Saliente-se, ainda, que as deficiências de redação são muito anteriores à utilização de provas objetivas no vestibular, não se podendo atribuir a estas (generalizadas apenas nos fins da década de 60) a pobreza evidenciada na linguagem oral e escrita das novas gerações.

A reintrodução da redação nos vestibulares é, porém, um fato. O Decreto 79298 de 24 de fevereiro de 1977 restabeleceu sua obrigatoriedade. Reza o artigo 1º, alínea D:

"inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa".

A portaria 520, de 29 de maio de 1979 reafirmaria o disposto no Decreto anterior. No seu artigo 3º lê-se:

"As provas dos concursos vestibulares abrangem todas as matérias e disciplinas do núcleo comum obrigatório do ensino do 2º grau, expresso pela Lei 5692/71, incluindo, obrigatoriamente, uma prova ou questão de redação em língua portuguesa".

Esta mesma portaria renovou também o sistema de aprovação no concurso vestibular. Passou-se a exigir um mínimo de conhecimento, abandonando-se a classificação simples. Assim diz o artigo 5º:

"O concurso vestibular deverá utilizar mecanismos que assegurem ingresso no ensino superior apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimentos a nível de 2º grau e de aptidão para estudos superiores".

A preocupação com a seleção de alunos para o 3º grau permanece. Uma Comissão, nomeada pelo Sr. Ministro da Educação, em janeiro de 1980, deverá estudar a forma e conteúdo do vestibular. Tal atitude revela uma procura de instrumentos que garantam melhor qualidade na seleção.

2.2 - A exigência de redação no vestibular:

algumas questões a ter em mente

A reintrodução da exigência de redação nos concursos vestibulares parece, pois, buscar atender aos constantes reparos quanto à deficiência de expressão verbal dos estudantes de nível superior. Uma das razões, frequentemente aduzidas é a suspeita de que a forma usual do vestibular, apoiada em provas objetivas, levaria os estudantes a descuidar do aprimoramento do uso da língua, já que as suas respostas às provas se reduzem a marcar uma entre várias opções de cada questão.

A exigência de redação, no vestibular, estimularia, então, o ensino médio a buscar melhor preparação dos alunos no uso da língua, apresentando como consequência melhoras na forma de expressão verbal, seja oral seja escrita. No dizer dos autores do Parâcer, antes citado, sobre a viabilidade de introdução de provas discursivas no vestibular, "ficaria parecendo que o exercício de redação foi imposto de cima para baixo, vale dizer, aplicar-se-ia nas escolas por constar do programa do concurso vestibular".

lar".¹⁸ Entretanto, segundo estes mesmos autores, não parece ser esta a intenção latente, já que, na opinião dos mesmos, *"a legislação específica determina o inverso"*, isto é, a idéia patenteada nos documentos legais é a de estimular o desenvolvimento de mecanismos tais de ensino da língua, na escola média, que, naturalmente, se concretizam numa redação de vestibular.

Outra grande autoridade no ensino de nossa língua, Magda Soares, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, julga que a inclusão da redação nos vestibulares, de imediato, antes que as outras medidas ligadas ao ensino anterior tenham surtido efeito, fundamenta-se no pressuposto de que *"o concurso vestibular atua como fator determinante e regulador dos graus de ensino que o precedem"*.¹⁹ No seu ver, seria falso *"identificar, ingenuamente, os objetivos avaliados por questões de múltipla escolha com a habilidade de fazer cruzinhas"*.²⁰ Tal visão simplista poria de lado numerosas outras causas do mau uso da língua e que estariam a pedir medidas saneadoras. Para identificá-las, seria designado pelo MEC, em 1976, um Grupo de Trabalho, com o propósito de estudar o problema do desempenho linguístico dos estudantes. No seu relatório final, tal Comissão iria arrolar vinte e duas sugestões, sendo que apenas três diriam respeito a modificações na avaliação do uso da língua. São elas *"a inclusão de prova de redação nos exames supletivos, a recomendação de que nos exames vestibulares e nos concursos públicos, para o funcionalismo, as questões que avaliêm o desempenho linguístico tenham preponderância sobre as que versem sobre conhecimentos teóricos, e a inclusão de prova de redação nos concursos vestibulares"*.²¹ As demais sugestões se refeririam ao aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa, no processo regular de ensino-aprendizagem.

Tudo isto permite supor não ser a forma de medir o desempenho linguístico que ocasiona os fracos resul

tados observados. Talvez fosse melhor questionar, mais diretamente, o próprio sistema de ensino, como um todo, já que o vestibular representa nele apenas um momento, que objetiva somente averiguar algo que deveria ter sido adquirido durante os onze anos que formam as duas primeiras etapas da formação escolar. Pensar, como assinala Magda Soares, que *"se o concurso vestibular incluir redação, os estudantes aprenderão a redigir"*,²² parece confirmar curiosa percepção de que se pretende influir no Sistema Escolar através do vestibular, em lugar de fazer com que o próprio Sistema o defina. Tal exame é apenas breve etapa no processo educativo, cuja importância prende-se mais ao fato de ser necessário selecionar candidatos para número relativamente pequeno de vagas, já que para um grau de escolarização que, por suas características, não constituiria aspiração natural de todos os estudantes. Além disto, a simples introdução de uma redação, num conjunto de numerosas provas, não haveria de ser motivo suficiente para levar o aluno a expressar-se melhor. Se considerarmos o peso da mesma no cômputo geral de pontos, no Cesgranrio, por exemplo, observaremos que só contribui com no máximo de quinze a trinta por cento de uma prova, a de Comunicação e Expressão. Assim, um aluno com bom desempenho nas demais provas poderá classificar-se, mesmo que o seu conceito, na redação, tenha sido tão baixo quanto C. Além do mais, como acentua Magda Soares, será mais um acréscimo à discriminação contra a qual a educação pública luta, pois os alunos de maior bagagem cultural, variável altamente correlacionada com nível sócio-econômico, continuam em vantagem sobre os provenientes de meios menos favorecidos, cuja linguagem mais se distancia dos padrões exigidos pela escola.

2.2.1 - O julgamento de numerosas redações: um problema de vulto a considerar

Dificuldade não pequena, na prova de redação, diz respeito à sua correção, no caso de número elevado de

candidatos, como vem ocorrendo nas nossas maiores capitais. Assim, em 1978, tivemos no Rio de Janeiro 112.476 candidatos que se submeteram ao vestibular unificado da Cesgranrio. Em São Paulo no unificado da FUVEST foram 33.636 enquanto em Belo Horizonte (UFMG) 25.827 e em Porto Alegre (COPEVE) 24.252. Em 1979 este número, no Rio de Janeiro, subiria a 124.245; em São Paulo 55.609; em Belo Horizonte 28.534. Mesmo que haja esforço deliberado, como já se faz, para se estabelecerem padrões comuns de julgamento para todos os examinadores e se preparem, com grande antecedência, equipes de professores, há sério risco de interpretações diferentes na avaliação das redações. Número de linhas (que pode variar de vinte a trinta), tamanho e tipo de letra, paragrafação, legibilidade são fatores estranhos que, segundo pesquisas, geralmente influem nas notas.

2.2.2 - Alguns estudos de apreciação de redação

É opinião de Charlotte Fleming que, o exame dito tradicional, ou seja, do tipo discursivo, não apresenta sérios problemas enquanto se restringe aos limites da sala de aula. No entanto, afirma ela que já nos fins do século passado quando *"pressões de uma população escolar crescente, nas escolas da Europa e da América do Norte, começaram a exigir estudos que precisavam de uma classificação dentro de um grupo mais amplo, e as perguntas exigiam um conhecimento da natureza exata de uma dificuldade escolar, admitiu-se que os exames de dissertação deviam ser complementados por instrumentos capazes de permitir maior discriminação"*, entre os candidatos.²³

As críticas ao exame "tradicional" eram, segundo a autora, de duas origens, isto é *"dos que criticavam a subjetividade da correção (as idiossincrasias dos examinadores e as limitações de sua capacidade para avaliar graus de mérito num trabalho complexo) e dos que criti*

cavam a limitação da amostra de capacidades que esse tipo de exame permitia avaliar".²⁴

Especificamente ao que diz respeito à correção de redações, já no início do século se procuravam mecanismos que permitissem maior objetividade. São desta linha os trabalhos de J. M. Rice (1903), de Hillegas (1912), de E.L. Thorndike (1915) e outros, os quais procuraram criar "escalas" de redações, como modelos de composição. O Objetivo era uma avaliação mais precisa e imparcial das composições escolares, criando meios através dos quais o valor geral de cada redação pudesse ser julgado em comparação direta com outras, dispostas por ordem numa escala crescente. Afirma C. Fleming, *que, várias pesquisas mostraram que, graças ao uso de tais "escalas", era possível aumentar a coerência entre avaliadores diferentes.*²⁵

Outros estudos sobre o problema de julgamentos diferentes das mesmas provas discursivas foram também levados a termo por D. Starch e E.C. Elliot em 1912 e 1913. Em 1916 o mesmo D. Starch daria exemplos de escalas de composição em seu livro de Medidas Educacionais. Em 1923 E. Hudelson apresentava técnicas de avaliação de dissertação. De acordo com C. Fleming estes esforços iniciais de reconsideração crítica do ensino já teriam atingido, em 1935, com o trabalho apresentado por F. Smith, uma grande transformação.²⁶

Mais recentemente, em 1959, na busca de maior objetividade no julgamento de redações, destaca-se a pesquisa de Ellis Page, que programou correções por computador, alcançando correlações positivas entre as notas dadas pelos examinadores e aquelas atribuídas pelo computador.²⁷

Ao estudar, mais tarde, a confiabilidade de provas de redação, William Coffman, em 1968, nelas notou

três principais fontes de erro:

- a) examinadores diferentes tendem a atribuir notas diferentes à mesma redação;
- b) o mesmo examinador tende a atribuir notas diferentes à mesma redação se a julgar em ocasiões diferentes;
- c) estas diferenças de julgamento tendem a aumentar à medida que a questão de redação permita maior liberdade de resposta, isto é, apresente temas mais livres.²⁸

O problema parece decorrer do fato de que, normalmente, as redações são avaliadas como um todo, como observou Travers.²⁹ Desta forma o examinador atribui uma nota a cada uma baseado no seu conceito pessoal do que é uma "boa redação". Se algumas vezes este conceito é claro e até explicitado pelo examinador, na maioria das vezes é apenas formulado em termos muito gerais. Fala-se em "redigir bem", "escrever com habilidade" etc. mas não se traduzem estes julgamentos em termos objetivos, que expressem os comportamentos ou habilidades a serem demonstradas pelo aluno ao redigir.

Entre nós, ainda que escasseiem as pesquisas nesta linha, já podemos contar com alguns bons estudos, como o do Prof. Herald M. Vianna, da Fundação Carlos Chagas. Fica patente no seu trabalho, publicado em 1976, que a correção das redações por diferentes examinadores leva a diferença significativa entre as notas atribuídas à mesma redação. Entre as conclusões por ele apresentadas lê-se:

"as quatro notas atribuídas a cada uma das dissertações por quatro julgadores, apresentaram, em geral, grande amplitude de variação, possivelmente por falta de uniformidade na aplica-

ção do critério de correção; a fidedignidade das notas para um avaliador foi baixa e ficou demonstrado que o fator professor tem influência na distribuição das notas em provas de dissertação". E conclui o Prof. H. Vianna:

"tendo em vista os resultados da presente pesquisa, seria recomendável que as notas de provas de dissertação resultassem da média de, no mínimo, três examinadores, e se possível, de quatro julgadores, a fim de que os resultados possam merecer confiança e não fiquem sujeitos à influência da equação pessoal de cada examinador, fator principal da flutuação dos resultados, em correções de provas de dissertação". Entretanto, como é fácil observar, com o número crescente de candidatos ao ensino superior, tal prática seria proibitiva em custos e em tempo.

Em outro trabalho, igualmente recente e levado a cabo em São Paulo, em 1978, o Prof. Renato Di Dio, da Universidade de São Paulo, mostrou que os resultados de "provas analítico-dissertativas" se correlacionavam positivamente com os das provas objetivas. Esta associação, como nota o autor, foi mais baixa exatamente na área de Comunicação e Expressão, onde, no julgamento de redações, fatores de interpretação pessoal de cada examinador influíram muito nos resultados. Afirmou o autor que "a baixa confiabilidade era de se esperar pelos seguintes motivos:

- a) ainda que tais professores houvessem corrigido todas as provas, independentemente, obedecendo aos mesmos critérios pré-fixados, haveria obviamente maior subjetividade na atribuição de notas do que na correção do teste objetivo".³¹

Estas considerações permitem aquilatar as dificuldades existentes no uso de provas dissertativas para seleção de grandes contingentes de candidatos ao terceiro grau. Ao comparar a prova de redação em sala de aula com aquela destinada a processos de seleção, Coffman ponderou que *"a dissertação em sala de aula é fundamentalmente diferente da prova discursiva como parte de um programa nacional de seleção. O professor em sala tem conhecimento direto do que foi ensinado e pode selecionar questões que requeiram dos estudantes aplicação de seus conhecimentos a problemas ainda não vistos em aula. O examinador externo, porém, não pode conhecer pormenores do ensino ministrado, nem tem meios de assegurar que uma questão apresentará a mesma dificuldade para todos os examinandos"*.³²

Esta mesma preocupação foi evidenciada pela Comissão que, em 1975, estudou a viabilidade de implantação de redações no vestibular na Cesgranrio. A ela ficou bem claro que a grande dificuldade para a inclusão das redações em vestibulares residia na subjetividade de seu julgamento, condição que *"tem reflexos sobre as características da prova e sobre a sua utilização em casos de exames seletivos"*.³³ E isto porque *"ao selecionar indivíduos para cursos superiores, a decisão de aceitar um candidato ou outro depende, às vezes, de uma diferença de poucos pontos. Nesse caso, erros de medida podem levar à decisão errada, isto é, ao aproveitamento do candidato menos qualificado"*.³⁴

Entretanto, se de um lado fazem-se restrições quanto à utilização da redação em programas externos de seleção (como os vestibulares), do outro, a quantidade de composições elaboradas durante tais concursos oferece excelente material para estudos. Entre os de maior alcance, destacam-se os de Magda Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, o da Universidade Estadual de Maringá (Paraná), da Universidade Federal do Ceará e estudos

sobre desempenho lingüístico de candidatos no vestibular em São Paulo, estes últimos publicados em Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.³⁵

Utilizando trezentas redações colhidas no vestibular unificado de 1978 no Rio de Janeiro, o presente trabalho se limitou ao estudo de vocabulário, não pretendendo, em absoluto, constituir-se em ponto de chegada. Pelo contrário, vemo-lo como introdução a pesquisas mais amplas, que possam vir a ser feitas, sobre o vocabulário em uso dos concluintes de segundo grau. Nosso estudo partiu da hipótese da presença de uma relação entre a riqueza vocabular (definida como o número de substantivos, adjetivos e verbos diferentes empregados nas redações) e habilidade de escrever (medida pelo conceito recebido da redação).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹MOACIR, Primitivo. *A instrução e a república*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941. v. 1. p. 5.
- ²Idem. p. 7
- ³Idem. p. 12
- ⁴Idem. p. 12
- ⁵Idem. p. 15
- ⁶Idem. p. 52
- ⁷Idem. p. 121
- ⁸Idem. v. 2. p. 130
- ⁹Idem. v. 3. p. 73
- ¹⁰Idem. v. 4. p. 13
- ¹¹Idem. v. 4. p. 84
- ¹²Idem. v. 4. p. 107
- ¹³Idem. v. 4. p. 108
- ¹⁴SOUZA, Edson M. de. Concurso vestibular: análise da experiência brasileira. *Documenta*, Brasília, 14(174):35 - 58, mai. 1975. p. 36. Trabalho apresentado no VIII Seminário de Assuntos Universitários, Brasília, 1975.
- ¹⁵Idem, p. 36
- ¹⁶Idem. p. 39
- ¹⁷Idem. p. 39

¹⁸FUNDAÇÃO CESGRANRIO, Rio de Janeiro. *Parecer sobre a inclusão de prova discursiva em concursos vestibulares*. Rio de Janeiro, dez. 1975. p. 2.

¹⁹SOARES, Magda B. A redação no vestibular. In: SIMPÓSIO "EXAME CRÍTICO DOS CONCURSOS VESTIBULARES", São Paulo, 1977. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 1977. p. 14. Trabalho apresentado durante a 29 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

²⁰Idem. p. 13.

²¹Idem. p. 13

²²Idem. p. 14

²³FLEMING, Charlotte M. *Psicologia do ensino*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1971. p. 209.

²⁴Idem. p. 209.

²⁵Idem. p. 222

²⁶Idem. p. 224

²⁷PAGE, Ellis B. Grading essays by computer. In: TESTS and measurements - assessment and prediction. New York, McGraw-Hill, 1959.

²⁸COFFMAN, William E. On the reliability of ratings of essay examination. In: READINGS in measurement and evaluation in education and psychology. New York, Mc Millan, 1968. p. 94.

²⁹TRAVERS, Robert M.W. *Educational measurement*. New York, Mc Millan, 1955. p. 127.

³⁰VIANNA, Heraldo M. Flutuações de julgamentos em provas de redação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (19):5-9, dez. 1976.

³¹DI DIO, Renato T. Testes objetivos versus provas analítico-dissertativas no vestibular da FUVEST 1977. *Estudos e Documentos*, São Paulo, v. 15, 1978. Número especial.

³²COFFMAN, W. E. op. cit.

³³FUNDAÇÃO CESGRANRIO. op.cit. p. 11

³⁴Idem. p. 14

³⁵REDAÇÕES no vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, dez. 1976; n. 23, dez. 1977. Números dedicados ao assunto.

3. O VOCABULÁRIO NA EXPRESSÃO ESCRITA: SUAS FORMAS DE MENSURAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA PREDIÇÃO DE RESULTADOS ACADÊMICOS

O conhecimento de palavras que um indivíduo domina pode ser avaliado pela sua fala e pelo que escreve. Uma das formas habituais de medida de vocabulário de uma pessoa é através de testes padronizados específicos. Existem já numerosos instrumentos destinados a esta mensuração de que nos ocuparemos adiante.

Um aspecto a considerar, no que diz respeito à medida de vocabulário é a distinção entre o domínio de palavras de uso comum e o daquelas de uso infrequente, o que talvez possa relacionar-se a níveis diferentes de riqueza vocabular. Sendo assim a simples contagem dos vocabulos encontrados num texto ou numa conversa, que é uma outra forma de medida de vocabulário, não bastará para evidenciar o grau de domínio do mesmo. Assinalou E. Lindquist que *"o escore bruto correspondente ao número de palavras, definidas (ou usadas) adequadamente pelo examinando, é, na verdade, uma mistura de extensão de vocabulário e de maturidade conceitual"*.¹ Apesar destas restrições quanto à combinação de aspectos quantitativos, e qualitativos no estudo do vocabulário, o autor considera que o escore correspondente à contagem de palavras ainda constitui estimativa muito boa do léxico individual, já que, "pelo menos, dentro de certos limites, o número de vocabulos conhecidos numa amostra específica de símbolos linguísticos, fornece uma contagem objetiva. Tal objetividade tende a dar neutralidade ao observador no processo de mensuração. A contagem de palavras, obtida por algum conjunto de operações padronizadas, estará, em geral, isenta da contaminação derivada de preconceitos e de outras peculiaridades do observador".²

Evidentemente, esta contagem é apenas um dado estatístico. Convém lembrar, ainda, que esta medida, além

de não se manter constante de indivíduo para indivíduo, também costuma variar de um período para outro, no mesmo indivíduo. É natural que novos conhecimentos ou novas situações concorram para aumentar o vocabulário das pessoas.

3.1 - Alguns exemplos de pesquisas sobre vocabulário em uso

Já existe extensa série de estudos sobre linguagem encarada sob os mais diferentes aspectos. Osgood, por exemplo, observa que *"em termos de conteúdo, o estudo do comportamento verbal abrange toda uma gama, desde a neurofisiologia dos mecanismos da linguagem e afasia, passando pela psicologia comparada, experimental, genética e social e indo até à antropologia cultural e à filosofia da ciência. De outro lado, emerge a impressão de haver lacunas empíricas de considerável amplitude, neste domínio, o que não surpreende em virtude de ser tão vasto o seu âmbito. Não obstante, os primeiros passos vacilantes da ciência do comportamento verbal são alentadores"*.³

Dentre os numerosos estudos de vocabulário, queremos citar alguns, que nos pareceram mais significativos para este trabalho, por enfocarem aspectos pedagógicos.

Uma metodologia muito encontrada, parte do vocabulário escrito ou falado dos examinandos, para estudar-lhes o que chamam vocabulário usual.

Vejamos agora exemplos de estudos desta natureza.

3.1.1 - *Frequência de palavras em textos: estudos no Brasil*

Dentre os trabalhos realizados no nosso meio destaca-se o de Heloisa Marinho, que em 1944, estudou o vocabulário ativo da criança pré-escolar, abrangendo o pe

ríodo dos doze aos oitenta e três meses de idade. Em le vantamento cuidadoso e interessante mostra a professora o crescimento do vocabulário ao longo da evolução individual, analisando as formas mais comuns de expressão da criança, nas diversas faixas etárias, nelas verificando a ocorrência de vocábulos das diferentes classes gramaticais. Diz a autora que "o vocabulário ativo de uma criança de doze a quinze meses não passa, em regra, de uma dúzia de palavras, por maior empenho que se tome em torná-o abundante. Menor convivência com adultos retarda de três a quatro meses o aparecimento dos primeiros vocábulos".⁴ Este aspecto do nível de maturação e da sua associação com o vocabulário fica ainda mais claro quando diz:

"ao finalizar o segundo ano, nossas observações mediram sessenta palavras diferentes, o que está de acordo com as cinquenta dadas como padrão para essa idade, pelo Prof. Gesell, da Universidade de Yale. O vocabulário cresce depois muito rapidamente nas proximidades da idade escolar. Enquanto a criança de vinte e três meses não dispõe de mais de sessenta palavras, na idade de seis anos passa a utilizar mais de oitocentas. Se porém anotarmos as flexões de gênero, número e grau, o total subirá a mais de mil e trezentos vocábulos".⁵

Para resumir tais dados transcrevemos um de seus quadros de frequências.

QUADRO I - Número de palavras diferentes e suas flexões nas idades de 12 a 83 meses

Especificação	Idade em meses					
	12-23	24-35	36-47	48-59	60-71	72-83
Palavras	60	269	360	440	602	835
Palavras e flexões	-	397	567	694	1005	1319

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 1 (1)46-53, jul. 1944. p. 48

É interessante observar também o quadro seguinte em que as frequências se distribuem pelas diferentes classes gramaticais.

QUADRO II - Frequência percentual das palavras segundo as classes gramaticais por faixa etária

Classes de palavras	12-23	24-35	36-47	48-59	60-71	72-83
substantivos	59	44	42	44	45	43
adjetivos	9	13	13	12	14	20
pronomes	-	6	6	4	7	5
verbos	30	24	24	24	22	20
advérbios	2	8	10	11	9	8
conjunções e preposições	-	5	5	5	3	4

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 1(1):46-53, jul, 1944, p. 50.

Note-se a predominância dos substantivos em todas as idades, o aumento do uso de adjetivos à medida que a idade cresce e a diminuição dos verbos com a progressão dos anos.

Heloisa Marinho examinou ainda a evolução dos tempos, modos e pessoas dos verbos à proporção que a criança vai avançando em idade.

Em 1945 veio a público outra extensa pesquisa desenvolvida sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O trabalho ficou entregue à chefia do Prof. Manuel Marques de Carvalho e se intitulava "*O vocabulário mais frequente na leitura comum do adulto*". Segundo relatório apresentado pelo Prof. Lourenço Filho, Diretor do INEP, tal pesquisa teve por objetivos:

- "a) verificar a amplitude do vocabulário usual na linguagem escrita, em língua portuguesa, no Brasil;
- b) verificar quais as palavras de uso mais frequente na leitura comum do adulto;

- c) verificar a extensão do vocabulário fundamental e, possivelmente, a de vocabulários especializados, no material de leitura comumente utilizado pelo adulto;
- d) verificar a frequência das palavras, segundo as classes gramaticais;
- e) examinar outros pontos de imediato interesse para o ensino da leitura e escrita".⁶

O método empregado foi, segundo o mesmo relatório, o "exame quantitativo". Para isto selecionou-se material impresso variado (livros, revistas e jornais) de modo a "cobrir todos os assuntos de interesse geral na leitura, e em amostras tão extensas que permitissem observação da variação normal da frequência das palavras, numa e noutras dessas fontes".⁷

Depois de cuidadoso estudo foram selecionadas treze fontes para coleta de material. Sintetizando alguns dados, apresentamos o quadro abaixo, reunindo a fonte utilizado, o número de palavras registradas e o número de palavras diferentes encontradas em cada uma.

QUADRO III - Fontes, número total de palavras e número de palavras diferentes

Fonte/autor	Total de palavras	Nº de palavras diferentes
<i>Dom Casmurro</i> (M. de Assis)	55.021	3.824
<i>Olhai os lírios do campo</i> (Érico Veríssimo)	33.354	3.501
<i>Através do Brasil</i> (O. Bilac e M. Bonfim)	22.758	2.858
<i>Técnica da pedagogia moderna</i> (E. Backhenser)	34.473	3.887
<i>História do Brasil</i> (Rocha Pombo)	35.334	3.793
<i>História Sagrada</i> (Coleção F.T.D.)	37.126	3.669

Fonte / autor	Total de palavras	Nº de palavras diferentes
<i>Observador econômico e financeiro</i> (ano VI, n. 61, 1941)	27.091	3.546
<i>Revista da Academia Brasileira de Letras</i> (jul./dez. 1940)	39.424	3.640
<i>Vida Doméstica</i> (Fev. 1941)	36.163	5.853
<i>Correio da Manhã</i> (Jornal diário - Rio de Janeiro, 23 abr. 1941)	24.648	3.535
<i>Correio do Povo</i> (Jornal diário - Porto Alegre, 27 abr. 1941)	31.749	3.762
<i>Diário da Manhã</i> (Jornal diário. Recife, 27 de abr. 1941)	22.040	3.551
<i>Diário Oficial do Governo da União</i> (edição de 22/4/41)	29.080	1.820
TOTAL DE PALAVRAS	428.251	13.826

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 4(10):64-132, abr. 1945.

Foram computadas apenas 252 palavras comuns às treze obras pesquisadas. Concluíram ainda os pesquisadores que "em cerca de metade do total das palavras diferentes, que foi como se viu de 13.826, cada uma delas só se apresentou *uma única vez*, em todo o material analisado. Concluiu-se, portanto, que o vocabulário útil, mais comumente empregado na linguagem escrita, pode ser estimado em cerca de sete mil palavras".⁸

Estudo bem mais recente, publicado em 1979, é o do Prof. Sebastião Votre, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que fez uma "análise sócio-linguística do discurso infantil". Seu objetivo principal foi levantar dados da "fala espontânea" das crianças, que pudessem servir de base para "adequação do discurso dos materiais didáticos às características sócio-linguísticas da cliente-

la".⁹ O autor lembra que "a análise sociolinguística adquire relevância educacional quando seus resultados podem ser utilizados no processo pedagógico, especialmente quando há consciência da falta de representatividade lingüística nos materiais de ensino".¹⁰

O levantamento foi feito em cento e trinta e uma entrevistas com crianças de seis a onze anos, residentes nas várias regiões do Município do Rio de Janeiro, Esclarece o autor que os informantes deveriam estar ingressando na 1a. série em 1978 e não podiam ser alunos repetentes. As entrevistas foram feitas utilizando-se gravador, tendo havido o cuidado de preparar uma lista de temas do universo infantil, segundo o demonstrara um estudo piloto. Tais temas diziam respeito à "vida familiar, escola, brinquedos, alimentação, segurança, festas, animais de estimação, etc., no propósito de abranger a mais ampla gama de interesses da criança".¹¹

A metodologia usada, como base do trabalho, consistiu no levantamento dos vocábulos, por classes de palavras, observando-se sua ocorrência bem como o número de palavras diferentes de cada classe. Para melhor ilustrá-lo transcrevemos o quadro a seguir.

QUADRO IV - Frequência de vocábulos segundo classes, número de ocorrências e número de casos diferentes

Classe	Nº de ocorrências	Total de itens lexicais	% de ocorrência da classe
Verbo	5.188	58	25,00
Advérbio	3.710	28	17,90
Substantivo	3.134	111	15,12
Pronome	2.987	33	14,40
Preposição	2.100	21	10,14
Artigo	1.839	6	8,88
Conjunção	1.242	9	6,00
Adjetivo	268	16	1,30
Numeral	253	11	1,23
TOTAL	20.721	293	100,00

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 62(143): 281-290, jan./abr.1979.

3.1.2 - *Frequência de palavras em textos: estudos em outras línguas*

Estudos deste tipo, em inglês, encontram-se em maior escala e são feitos por diversos autores.

Já em 1925, E. Horn, percebendo que a contagem de palavras usadas e compreendidas por crianças, seria de grande utilidade para a preparação de material educativo, elaborou uma lista a que denominou "*Palavras mais comuns no vocabulário falado de crianças até seis anos de idade*". Um ano depois, o mesmo autor publicou o que designou "*Vocabulário Básico: dez mil palavras mais comumente usadas na escrita*". Esta lista teve origem numa contagem de cerca de cinco milhões de palavras usuais, encontradas em correspondência pessoal e comercial.¹²

Em contagem mais restrita, E. A. Davis, da Universidade de Minnesota, apresentou, em 1937, uma lista das cento e setenta e cinco palavras mais comuns, colhidas em entrevistas não formais com quatrocentas e trinta e seis crianças cujas idades iam de cinco a dez anos. Tal estudo serviu também de elemento para elaboração de material didático.¹³

Em 1938, Irving Lorge concluiu uma contagem iniciada anos antes (1927), que abrangeu cerca de quatro milhões e meio de palavras, colhidas em cinco revistas diferentes. Observou que cerca de um quarto deste total era constituído por apenas doze palavras (entre as quais, e, para, em, ele, que, eu, era), que apareceram um milhão cento e quarenta e três mil duzentas e vinte vezes.

Ainda em 1938, Thorndike e Lorge levariam a termo uma pesquisa de vocabulário, onde a frequência computada diz respeito não simplesmente a palavras em si, mas aos diferentes significados que apresentam. A este estudo deram o nome de "*Contagem semântica de palavras em inglês*".¹⁴

Trabalho clássico em termos de vocabulário usual é o "*The Teachers word book of 30000 words*", elaborado em 1944 por Thorndike e Lorge após longo levantamento. Esta lista, uma das mais extensas, originou-se de uma contagem que abrangeu cerca de vinte milhões de palavras usuais, colhidas em diversas fontes: Bíblia, clássicos da língua inglesa, livros escolares, literatura infantil, provas, jornais e correspondências.¹⁵

Outra relação de palavras, desta vez baseada em cerca de seis milhões de vocábulos usuais, encontrados em composições de crianças, foi elaborada, em 1945, por H. D. Rinsland e publicada em New York.¹⁶

Também na área do vocabulário infantil é o estudo de H. A. Murphy,, publicado em 1957, onde se analisou a fala espontânea de crianças da escola primária.¹⁷

Em 1966, D. Howes elaboraria uma lista de palavras após ter colhido cerca de duzentos e cinquenta mil vocábulos em entrevistas com adultos.

Já no ano seguinte, surgiria ~~uma~~ relação que teve origem num levantamento de um milhão de palavras usuais extraídas de escritores modernos da língua inglesa. A pesquisa foi desenvolvida por H. Kuçera e W. W. Francis e publicada sob o título "*Computational analysis of present-day American English*".¹⁸

Na língua francesa encontramos também estudos desta natureza. Citaremos alguns mais recentes como o de E. Evrard, "*Fréquence des mots et vocabulaire de base*", de 1963. A. Guillard publicou em 1970 o "*Frequency dictionary of french words*" e em 1973, A. Lyne apresentaria um trabalho sobre lista de frequências de palavras: "*L'Élaboration des listes de fréquence. A la recherche d'une solution aux problèmes d'affectation des mots-occurrences dans les classes des mots*".¹⁹

3.1-3 - Estudo do total de ocorrências e de tipo diferentes de palavras

Outras pesquisas de vocabulário visam à relação entre o número de vocábulos diferentes de uma classe (tipos) e o total de palavras desta classe (total de ocorrências), em determinada amostra de linguagem. É observação de Osgood que, se for constante a extensão das amostras de vocabulário colhidas em vários indivíduos, esta razão (tipo/total de ocorrências) pode proporcionar um índice da flexibilidade (ou da variabilidade) da sua linguagem.²⁰

É desta natureza o estudo feito por N. R. French, C. W. Carter e W. Koenig, em 1930, tendo como amostras os registros feitos em conversas telefônicas. O quadro abaixo resume alguns dados colhidos por eles.

QUADRO V - Frequências de vocábulos segundo classes gramaticais

Classes	Número de Palavras		Razão tipo/total
	Total de ocorrências	Tipos diferentes	
Substantivos	11.660	1.029	0,086
Adjetivos	9.880	634	0,064
Verbos	12.550	456	0,036
Verbos auxiliares	9.450	37	0,0039
Preposições e conjunções	12.400	36	0,0029
Pronomes	17.900	45	0,0025
Artigos	5.550	3	0,00054
Total	79.390	2.240	0,028

Fonte: MILLER, G. *Language and communication*. Nova York, McGraw Hill, 1951. p. 94.

Conforme parecer de G. Miller, ao discutir os resultados acima, "os artigos, preposições, conjunções, pronomes e verbos auxiliares determinam a forma geral das sen

tenças, enquanto que os substantivos, adjetivos, advérbios e verbos contribuem para seu conteúdo. Estas diferentes "formas" repetem-se mais frequentemente do que os "conteúdos" diferentes e desta forma as partes menores do discurso compõem a maior parte da fala. A linguagem é baseada numa estrutura com um número relativamente pequeno de palavras diferentes, organizadas em muitos modelos, que oferecem suporte às mais variadas palavras que servem de veículo à maioria das informações".²¹

Uma análise bastante extensa deste tipo de relação foi desenvolvida por J. W. Chotlos, em 1944. Colheu ele amostras de três mil palavras em escritos espontâneos de mil pessoas de oito a dezoito anos. A eles pediu-se apenas que escrevessem sobre o que quisessem, dando asas à imaginação. Do conjunto o autor selecionou uma amostra de cento e oito indivíduos, a fim de proceder a uma análise fatorial, que lhe permitisse "determinar a variância atribuível a QI, idade, lugar de origem (cidade, vila, campo) e sexo".²²

Num primeiro momento estudou a relação entre palavras diferentes e total de palavras empregadas, encontrando que "a diversidade da linguagem escrita crescia com o QI e idade, mas parecia independente do lugar de origem e sexo".

Num segundo passo da análise a preocupação passou a ser o estudo da relação Tipo/total de ocorrências, mas agora levando em conta as diferentes classes (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios). Foi observado, então, que "as frequências de substantivos e adjetivos aumentavam com o QI e idade, e que um uso desproporcional de verbos caracterizava baixo QI bem como crianças mais novas. Em outras palavras, a linguagem, nos indivíduos mais velhos e mais inteligentes além de ser mais diversificada é, também, mais refinada e discriminativa".²⁴

Outras observações de Chotlos diziam respeito à relação entre o número de palavras diferentes usadas e

o tamanho do texto. Concluiu que o número de palavras diferentes crescia como "função negativamente acelerada do tamanho da amostra".

Em outras palavras "a cada vez que o texto aumenta de tamanho, o número de palavras novas acrescentadas vai sendo progressivamente menor; teoricamente, atinge o valor zero quando o vocabulário da matéria for esgotado".²⁵

3.1.4 - Estudo da relação adjetivo-verbo, na linguagem

Charles Osgood, em obra de 1968, descreveu pesquisas que envolviam não apenas a contagem de palavras e sua dificuldade indicada por sua frequência relativa, mas também relacionavam o uso de certos tipos de palavras com outras variáveis.

Data de 1925 um trabalho do alemão A. Buseman em que analisou a linguagem espontânea de crianças, verificando a frequência relativa do que denominou "descrições qualitativas" (expressas por adjetivos, substantivos e participípios) e "expressões ativas" (indicadas pelos verbos, à exceção dos auxiliares). Seu intuito era obter o que chamou "quociente de ação" (ação/descrição). Concluiu que esta razão variava segundo mudanças no desenvolvimento emocional da criança.²⁶

Tal procedimento iria servir de base para um novo tipo de estudo da linguagem. Desta forma, em 1940, D. P. Boder publicaria um trabalho em que estudava a dependência da razão adjetivo/verbo do conteúdo da linguagem escrita. A esta razão denominou "Quociente adjetivo-verbo" (Qav), calculando-o pelo número de adjetivos em cada cem verbos (adjetivo/verbos x 100). O estudo foi feito tomando amostras de trezentas a trezentas e cinquenta palavras, colhidas em diferentes fontes. Os resultados encontrados indicaram que "o caráter descritivo, em textos escritos é mais baixo nos dramas (teatro) (Qav=11,2), algo mais elevado nos textos legais (Qav=20), ainda mais alto nos escritos de ficção (Qav=35,2) e bem superior em escritos científicos (Qav=75,5).

A diferença entre drama e ficção reflete, provavelmente, o maior conteúdo de ação, no primeiro, bem como a substituição de descrições adjetivas pelos cenários e gestos. Embora a precisão dos textos legais seja obtida, principalmente, pela escolha de verbos, na ciência ela é conseguida, sobretudo, pela escolha de adjetivos qualificativos".²⁷

3.1.5 - Vocabulário específico de autores

Outro tipo de estudo diz respeito ao vocabulário encontrado na produção literária de determinados autores.

Eis alguns exemplos em língua portuguesa.

Pedro Pinto, em 1924, publicava "*À margem dos Lusíadas: alguns nomes geográficos*". Neste mesmo ano, ainda Pedro Pinto, juntamente com Afrânio Peixoto apresentaram o "*Dicionário e gramática de Os Lusíadas*". O estudo assinalou que o vocabulário da obra era de 5000 palavras. Observava, na época o Acadêmico José J. Medeiros e Albuquerque ser ele um vocabulário pobre se comparado ao da Bíblia (10.000) ou ao da obra de Shakespeare (15.000).²⁸

Foi igualmente Pedro Pinto que, em 1930, elaborou vocabulário e notas lexicológicas de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.²⁹

Os trabalhos de Machado de Assis foram objeto de estudo por parte de Francisco Pati, que em 1958, publicou o "*Dicionário de Machado de Assis*".³⁰

Outro estudioso a apresentar estudo sobre a obra de Camões foi Júlio Nogueira, que em 1960 editou o "*Dicionário e gramática de Os Lusíadas*".³¹

Jorge Amado teve seus personagens compilados e

estudados, na obra de Paulo Tavares, "*Criaturas de Jorge Amado*", publicado em 1969.³²

Em 1976, Moema Qlival apresentou estudo da obra de Bernardo Ellis, onde também examinou o vocabulário empregado.³³

O vocabulário selecionado e erudito de Xavier Marques foi objeto de estudo por parte de David Salles, em 1977.³⁴

Estudo particularmente interessante é o de Valentin Paz-Andrade sobre a obra de Guimarães Rosa. Neste trabalho, de 1978, o autor registrou locuções e frases de cunho galego, na obra do escritor brasileiro.³⁵

Em outros idiomas, tais investigações são também muito encontradas. Assim por exemplo:

A obra de Pierre Corneille foi estudada por Charles Muller em 1964 ("*Essai de statistique lexicale: L'Illusion comique de Corneille*"); N. Musso pesquisou, em 1972, o vocabulário de "Figaro" (*Le vocabulaire de Figaro dans le mariage*); e W. Martin, em 1973 analisou aspectos quantitativos do vocabulário de um poema holandês ("*Some quantitative vocabulary aspects of a Dutch poem*").

Em 1976, L. Hantrais publicaria um estudo de vocabulário de George Brassens (*Le vocabulaire de George Brassens: une étude statistique et stylistique; concordance et index des rimes*).

Dos autores da antiguidade, destacamos Juvenal, cuja obra foi estudada por M. Dubrocard, em 1976 ("*Juvenal, Satires, Index verborum. Relèves statistiques*")³⁶

Esta rápida resenha serve para sugerir o interesse pelas pesquisas lexicais sobre escritores.

3.1.6 - Estudos de âmbito ainda mais restrito

Em termos de vocabulário parece oportuno citar um trabalho de 1973, de autoria de T. K. Landauer, do Bell Laboratories e de L. A. Streeter, do Teachers College. Comparam eles as diferenças estruturais entre palavras co muns e palavras raras, verificando em que elas se distin- guem além da frequência de uso. Os autores chegaram a al gumas conclusões interessantes:

- a) as palavras comuns diferem das raras pelo fato de que as comuns são mais parecidas com outras comuns do que as raras o são com outras raras;
- b) palavras comuns e palavras raras diferem na composição fonêmica e grafêmica;
- c) palavras de uma sílaba, contendo fonemas tí- picos de palavras comuns são de mais fá- cil compreensão do que aquelas que possuem fonemas típicos de palavras raras.³⁷

Encontram-se também estudos relativos à ocor- rência de determinadas categorias lexicais na linguagem usual. É deste teor a recente pesquisa de Katherine Nel- son, da Universidade de Yale, em 1976. Foi analisada a fala espontânea de vinte e quatro crianças na idade de vin- te e quatro a trinta meses, sendo examinados os diferen- tes usos de adjetivos. Observou a autora que tais modifi- cadóres são usados nos seguintes casos:

- "a) comentário sobre estados transitórios de objetos, por meio de um verbo de estado ou de um adjetivo como predicativo;
- b) distinção entre vários objetos de acordo com tamanho e cor;
- c) classificação de objetos segundo posse ou utilização;

- d) "classificação cruzada", pela combinação de um de um conceito com outro para formar um novo conceito, que engloba os dois. (exemplo: *Natal e árvore* originando *árvore de Natal*; *Christmas + tree* *Christmas tree*).

Mesmo nos primeiros estágios da fala a criança usa a primeira função e muito cedo acrescenta a quarta. Juntas estas funções permitem que a criança expresse produtivamente o complexo crescimento dos seus conceitos".³⁸

3.1.7 - *Apreciação geral dos estudos citados, de vocabulário*

Do exposto, em geral, pode-se depreender que o estudo da linguagem, através do vocabulário usado, foi e continua a ser objeto de longa série de pesquisas e que estas, por sua natureza, requerem atualização constante. Isto porque é provável que, como observou Thorndike ao apresentar seu extenso trabalho em 1944, certas palavras ve nham a adquirir maior importância com o passar do tempo (tais como alguns termos científicos, tecnológicos ou mesmo eruditos) enquanto que outras começam a ser relegadas a segundo plano, em face de modificações sociais e culturais.³⁹

Convém também notar que os métodos estatísticos vêm sendo utilizados em maior escala nos estudos linguísticos, possibilitando o desenvolvimento de modelos que permitem resultados mais acurados.

Osgood, em 1968, comentando a gama variada de aspectos abrangidos por tais pesquisas, afirmou que, apesar das lacunas existentes, o estudo do comportamento verbal já avançou bons passos. Ressaltou ainda, a importância do uso de métodos quantitativos nesses estudos ao

declarar que uma das melhores contribuições "desta ciência (do comportamento verbal), ainda na infância, é a relativa facilidade com que os seus dados podem ser expressos em quantidades e sujeitos à análise estatística. Isto é válido, por certo, em relação aos produtos da comunicação (mensagens) e geralmente válido em relação às capacidades instrumentais e de receptividade, por via das quais estes produtos são codificados e decodificados".⁴⁰

Em 1969, Roman Jakobson diria que a teoria da comunicação situa-se num campo bastante complexo, como é o estudo do fluxo da linguagem. Contudo, ressaltaria ele, "a análise linguística conseguiu dividir o discurso oral numa série finita de unidades elementares de informação. Estas unidades descontínuas finais, os chamados traços distintivos acham-se agrupados em feixes denominados fonemas que por sua vez se encadeiam em sequências. Destarte a forma, na linguagem, tem uma estrutura claramente granular e é suscetível de descrição quantitativa".⁴¹

Charles Muller, da Universidade de Strasbourg, afirmaria, em 1977, a respeito do uso da estatística no estudo da linguagem, que ela "aborda a quantificação dos fatos lexicais, que revelam estruturas e mecanismos próprios; ela conduz à definição de índices e de modelos desconhecidos da estatística geral, à pesquisa de leis das quais não se encontram exemplos nos demais domínios da estatística. É isto que, dentro da estatística linguística, assegura à estatística lexical uma grande autonomia".⁴² Entenda-se por "estatística lexical" aquela parte da estatística linguística que "estuda, quantitativamente, as palavras, num texto", conforme definição do autor.

Reiterando a validade da aplicação destes métodos, Muller diria, ainda, que "para quem souber combinar a pesquisa teórica com o experimento rigoroso, a estatística lexical se apresenta como uma via amplamente aberta".⁴³

Embora com restrições ao uso da estatística em toda a extensão do estudo da língua, Yehoshua Bar-Hillel, doutorado pela Universidade Hebraica de Jerusalém e membro da Academia Iraelense de Artes e Ciências, em trabalho publicado em 1978, reconhecer-lhe-ia o valor e utilidade. Diz ele que *"a estatística se aplica, essencialmente, à palavra e não à língua, se bem que a possibilidade de aplicar os métodos estatísticos complexos confere, incontestavelmente, ao estudo da palavra um respeito muito merecido"*.⁴⁴

3.2 - Os testes padronizados: uma forma especial de medida de vocabulário

Desde o início do século as baterias de testes de inteligência vêm dando atenção especial ao vocabulário, tanto nos testes individuais quanto nos coletivos, seja nas provas escritas seja nas práticas, entre adultos e crianças, nos testes de grande amplitude e naqueles mais restritos, nos de medida geral de inteligência e nos de capacidade específica.

Habitualmente pedem aos examinandos que indiquem o significado, por meio de sinônimo ou antônimo de palavras tiradas, como amostra, da população-alvo, que é a sua linguagem. Menos frequentemente aparecem questões em que se lhes peça para completarem frases. O teste de Stanford-Binet, por exemplo, em sua versão de 1937, examina quarenta e cinco palavras dispostas em nível crescente de dificuldade, enquanto que o teste de Weschler apresenta uma lista de quarenta e duas palavras, semelhantemente graduadas. A quantidade de palavras, corretamente entendidas, é considerada um tipo de índice de conhecimento de vocabulário. Cabe salientar a observação de Lindquist⁴⁵ quanto ao problema sério que constitui a escolha das palavras a incluir na lista, ou seja, na seleção da amostra de vocábulos. Se esta não for representativa da população, as

inferências que sobre ela se fizerem, evidentemente, serão tendenciosas.

Os testes padronizados de vocabulário são numerosos, destacando-se entre os de uso mais disseminado as escalas de Binet e as de Wechsler. Outros porém poderiam ser citados, como a Bateria de nível múltiplo, de Lorge e Thorndike; o "*Army Alpha*" (utilizado na seleção de recrutas na Primeira Guerra Mundial e posteriormente adaptado para seleção de candidatos a empregos na indústria). Há ainda o Teste de Classificação Geral do Exército, o Teste de Qualificação das Forças Armadas (desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial). O "College Entrance Examination Board", (uma das entidades encarregadas da seleção de candidatos ao ensino superior nos EE.UU.) utiliza muito o teste de Aptidão Escolar (SAT). Outro exemplo seria o do Teste Rápido de Palavras, muito utilizado no mesmo país. Usado na seleção de nível intelectual geral, compõe-se de cem questões de vocabulário (tipo escolha-múltipla), fundamentando-se tal aplicação, segundo A. Anastasi, na observação de que "os testes gerais de inteligência têm correlação bastante elevada com os testes de vocabulário".⁴⁶

Outros mais poderiam ser citados, porém para fins deste trabalho consideramos suficiente. Ocupar-nos-emos mais de perto com os trabalhos de Binet e Wechsler e com os estudos de Thurstone sobre os "fatores" da inteligência.

3.2.1 - As escalas de Binet

Binet, juntamente com Simon, foi o primeiro a elaborar uma escala de nível mental destinada a obter um índice de inteligência geral. O conjunto de testes elaborados em 1905 tinha por objetivo verificar a capacidade de crianças poderem acompanhar ou não o ensino numa escola comum, tendo em vista o grande insucesso escolar que vi

gar do QI de razão, desenvolvido por Bînet-Stern e que era calculado em função da idade mental e idade cronológica da criança).

3.2.2 -- As escalas de Wechsler

Em 1939 apareceu a primeira versão do teste de inteligência de Wechsler, inicialmente destinado a adultos (conhecido por W-B ou Wechsler-Bellevue, ligando-o ao nome do hospital em que o autor trabalhava na época). Dez anos após, surgiu a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC) e mais tarde, em 1955, uma escala aperfeiçoada que se denominou Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS).

A preocupação inicial de Wechsler em elaborar um teste para adultos se prendia ao fato de os testes de inteligência serem destinados, até então, principalmente para crianças. Wechsler elaborou uma bateria com duas partes, uma predominantemente verbal e a outra prática. Entre os seis testes verbais situou-se o de vocabulário, em que o examinando precisava explicar o sentido de palavras apresentadas em ordem crescente de dificuldade. A bateria completa compôs-se de onze testes, sendo seis de caráter verbal e cinco de execução (práticos). Assim:

- Informação geral
- Compreensão geral
- Raciocínio aritmético
- Memória para repetir números
- Semelhanças
- Vocabulário
- Símbolos literais e dígitos
- Desenho de blocos
- Completamento de figuras
- Disposição de figuras
- Reunião de objeto

Em sua escala para crianças, a bateria compunha-se de dez testes, cinco verbais e cinco de execução e se destinava a uma faixa etária dos cinco aos dezesseis anos. A estrutura da escala é praticamente a mesma, com a retirada apenas do teste de memória.⁴⁹

3.2.3 - O estudo fatorial de Thurstone

Partindo da hipótese de que a inteligência não podia ser medida de forma geral, como havia proposto Binet, Thurstone levou a cabo uma sucessão de experimentos fatoriais,⁵⁰ através dos quais identificou diferentes fatores de capacidade mental, que denominou "Primary Mental Abilities". Segundo a hipótese do autor, entre tais fatores dever-se-ia encontrar um fator verbal. A análise mostrou a existência não de apenas um mas de dois fatores verbais: compreensão verbal e fluência verbal. Seriam estes dois aspectos da inteligência geral ligados de perto à linguagem: a habilidade de perceber os significados das palavras e a habilidade de citar, com facilidade, uma sucessão de palavras diferentes. Ambos aspectos relacionam-se com o vocabulário do indivíduo.

3.3 - O estudo do vocabulário como fonte de previsão de resultados acadêmicos

Qual a relação entre o desempenho num teste de vocabulário e algumas aptidões do estudante ou entre aquele e o seu desempenho acadêmico?

Diferentes autores, através de cuidadosas pesquisas, mostraram que o vocabulário se constitui num instrumento hábil, capaz de fornecer elementos preditivos de sucessos e dificuldades escolares.

As considerações a seguir enfocarão estes pontos.

nha sendo observado. Criaram-se assim os primeiros testes para medir inteligência. "Distinguiam-se eles das demais provas psicológicas por não solicitarem apenas respostas sensoriais, motoras, de memória ou de rapidez de reação. Em seu lugar propunham tarefas semelhantes às da vida diária. A hipótese era a de que, tendo todas as crianças igual oportunidade de aprender a enfrentá-las no seu ambiente imediato, as mais capazes melhor se desincumbiriam delas. Pediam-lhes para reproduzir gestos, comparar linhas de tamanhos distintos, repetir frases, definir objetos familiares, etc, enfim, submetiam-nas a situações problemáticas parecidas às do dia-a-dia a fim de verificar como reagiam".⁴⁷

A partir dos resultados obtidos, os autores foram reordenando as questões segundo o grau de dificuldade revelado nas respostas obtidas. "Organizando assim a primeira escala de nível mental, atribuíram a cada idade seis questões que o comum das crianças daquela faixa etária (cerca de 60%) conseguira acertar. Estabeleceram deste modo uma relação bem definida entre idade cronológica e idade mental. Dela, mais tarde, iria derivar o chamado quociente intelectual (QI), proposto por Stern".⁴⁸

Já em 1911 os próprios Binet e Simon apresentaram uma revisão de sua escala, que foi traduzida e aceita em diferentes países. Diversas outras versões e revisões da Escala de Binet sucederam-se. Em 1916, Terman (da Stanford University) apresentou uma revisão da escala que ficou conhecida como Stanford-Binet e em 1937 a revisão de Terman-Merril passou a ser a mais divulgada entre os psicólogos, sendo ainda hoje usada. Em 1942 novo estudo é feito, desta vez por Mc Nemar, que examinou a estrutura fatorial da bateria de testes. Recentemente, em 1960, foi feita mais uma revisão desta escala, onde, além da atualização de várias questões, introduziu-se o QI de desvio, baseado numa escala de média 100 e de desvio padrão 15 (em lu

3.3.1 - Correlação entre vocabulário e inteligência

No estudo fatorial que fez da bateria de Binet, Mc Nemar⁵¹ ressaltou a validade do teste de vocabulário, fazendo notar que seus escores apresentavam os maiores coeficientes de correlação bisserial com o escore total do teste, a indicar que as questões de vocabulário são altamente relacionadas com o índice de inteligência geral, tal como é medido pelo teste. Da mesma forma, quando se correlacionou o número de palavras com a idade mental, observou coeficientes pearsonianos que variaram de 0,71, 0,83, 0,86 e 0,83 respectivamente para as idades de oito, onze, quatorze e dezoito anos, a refletir alta relação entre domínio de vocabulário e idade mental. Tais valores foram obtidos em amostras de mais de duzentos examinados nas idades de oito, onze e quatorze anos e de cento e um indivíduos de dezoito anos. Nestas amostras bastaria um $r=0,13$, no primeiro caso e um $r=0,26$, no segundo, a fim de ser significativo para $\alpha : 0,01$. Estes resultados sugerem que o teste de vocabulário, por si só, oferece um índice de inteligência geral. Não que ele deva ser usado, isoladamente, como medida de inteligência, mas, segundo salientou Mc Nemar, "pode haver circunstâncias em que ele represente indicador melhor que outros testes".⁵²

O mesmo ponto de vista foi expresso por David Wechsler, segundo o qual, "contrariamente à opinião geral, a extensão do vocabulário de um homem não é somente um índice de seus conhecimentos, mas também uma medida excelente da sua inteligência geral".⁵³ E explica mais adiante: a vantagem da utilização do vocabulário "como medida de inteligência, parece prender-se ao fato de que o número de palavras dominado por alguém está, simultaneamente, correlacionado à sua habilidade de aprender, ao seu cabedal de informações verbais e à sua ordenação de idéias".⁵⁴

Walter Kolesnik, em 1963, analisaria a associa

ção entre vocabulário e inteligência, relacionando-a à formação de conceitos de um indivíduo. "Os conceitos", dizia ele, "são expressos, ordinariamente, em palavras ou frases. A linguagem, portanto, é básica não só para pensar como também para outras formas de aprendizagem". E concluiria afirmando que "sendo o vocabulário o meio pelo qual os conceitos são verbalizados, a extensão do vocabulário de um indivíduo é considerada um bom índice de sua inteligência geral. Quanto mais palavras ele conhece tanto mais conceitos, provavelmente, possui. Estará mais apto para raciocinar se tiver mais conceitos à sua disposição".⁵⁵

A relação entre vocabulário e inteligência foi ainda assinalada por Gerd Mietzel (1976). Conforme sua opinião, esta associação se verifica porque "como ficou evidenciado nos experimentos de Thurstone, entre os sete fatores primários, que ele identificou, dois são verbais: compreensão verbal e fluência verbal. Na realidade os testes de inteligência exigem, em alto grau, na sua maioria, o emprego de capacidades verbais".⁵⁶ E isto ocorre, ainda segundo Mietzel, pois muitos fatos culturais só são comunicáveis pela palavra e assim, em muitas circunstâncias, a habilidade verbal é valorizada como reflexo do desenvolvimento intelectual.

3.3.2 - Correlação entre vocabulário e habilidade de leitura

A relação vocabulário-leitura também tem sido objeto de análise por diversos estudiosos. Alguns estudos procuram relacionar a dificuldade de leitura com a frequência de palavras ou com certas características das mesmas.

Assim, segundo B. A. Lively e S. L. Pressey, em sua obra "Método para medir a importância do vocabulá

rio nos livros-texto", de 1923, a frequência relativa das palavras influencia a dificuldade de leitura. Trechos com muitas palavras pouco comuns tendem a se tornar mais difíceis.⁵⁷

Por outro lado, conforme observou G. K. Zipf, em obra de 1935 (*Psicobiologia da linguagem*), as palavras mais frequentes, à medida em que a língua vai-se modificando, tendem a tornar-se mais curtas. Como por exemplo: automóvel passa a ser auto ou carro; televisão se transforma simplesmente em TV; motocicleta em moto etc. Igualmente à medida em que certas palavras tornam-se mais frequentes elas tendem a adquirir maior número de significados.⁵⁸ Como exemplo citamos três palavras muito comuns em português, colhidas no Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda:

Ser: apresenta vinte e quatro significados (ou usos): dezessete como verbo e sete como substantivo.

casa: dezoito significados distintos

bom : vinte significados: dezessete como adjetivo, um como advérbio de intensidade (ria a bom rir), dois como substantivo (os bons realizarão grandes feitos) e um como interjeição (exprimindo admiração ou aprovação).

Anos após, em 1948, também assinalaria Rudolf Flesh que a extensão da palavra, em termos de sílabas ou de letras, está relacionada à dificuldade de leitura. Em 1950, o mesmo autor verificaria que uma das características que tornam a leitura mais difícil é o seu grau de abstração. As palavras que correspondem a grandes abstrações têm muito peso na determinação da dificuldade de um trecho.⁵⁹

A compreensão de um texto parece ser, também, afetada pelo conhecimento do vocabulário específico. Experiências nesta linha foram desenvolvidas por J.H. Shores, em 1953, onde foi observada uma relação entre desempenho em ciências e vocabulário próprio da área.⁶⁰ Howards Kingsley, em 1957, igualmente chamava a atenção, fazendo notar que a deficiência de conhecimento de vocabulário adequado em determinado campo de estudo age como empecilho à compreensão da literatura própria deste campo. Segundo ele, alguns estudos experimentais vêm mostrando que o exercício sistemático de vocabulário serve de auxílio para a compreensão de um assunto.⁶¹ É o que confirma a pesquisa de D. H. Russel, em 1960 (*"Arithmetic power through reading"*), em que foi verificada baixa relação entre rendimento em aritmética e habilidade em leituras selecionadas. Isto é, a habilidade de resolver problemas se relaciona com vocabulário matemático.⁶² Parece, portanto, que se pode afirmar com M. Gage (1963) que, *"com toda probabilidade, um vocabulário inadequado é uma das grandes causas do fracasso na compreensão da leitura, seja num campo geral seja num técnico"*.⁶³

J. R. Davitz e Samuel Ball, em trabalho de 1970, ao comentarem diferentes pesquisas, do teor das citadas anteriormente, concluíram que *"a estrutura da frase, a sequência, o assunto e outras considerações devem ajudar a determinar a dificuldade de um texto. Entretanto, também observavam que "a dificuldade desses elementos está correlacionada com o vocabulário. Isto é, se a estrutura de uma frase é difícil o vocabulário tende, igualmente, a ser difícil, de modo que uma estimativa relativamente boa da dificuldade de um texto pode ser obtida, em média, apenas pelo vocabulário"*.⁶⁴

No setor educacional, tais estudos são de grande importância, pois fatores que se relacionam ao conhecimento de palavras também se ligam às origens sociais dos a

lunos. Desta forma, uma criança com menor experiência no uso de palavras fica em desvantagem em relação a outra, cujo ambiente lhe tenha favorecido melhor uso da língua gem. E isto, como assinalaram Davitz e Ball, é ainda mais observável no caso de palavras menos comuns. *"Uma pala vra rara na experiência de metade das crianças, em geral, será extremamente rara, ou mesmo desconhecida, na experi ência das crianças menos favorecidas, fato que pode desem penhar papel importante no ensino". Tal idéia foi ainda reforçada com a afirmação de que "o contexto situacional e linguístico da escola é provavelmente menos familiar e oferece menor ajuda a criança cujos antecedentes sejam menos próximos do conjunto típico educacional".⁶⁵*

Cumpre ainda citar extensa pesquisa, levada a efeito, em vinte e um países, pela "International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA), no período de 1966 a 1973 e publicada em 1976. Foram aí es tudados os resultados de testes de aproveitamento, relaci onando-os com possíveis fatores que tivessem influência sobre o rendimento escolar. Os campos abordados foram seis, a saber: Ciências, Compreensão de leitura, Literatura, Inglês como segunda língua, Francês como segunda lín gua e Educação Cívica. Os fatores relacionados foram de ordem educacional (como tamanho de turmas, qualificação de professores etc.) e de ordem social e econômica (como ocupa ção dos pais, equipamento escolar etc.). No que toca ao estudo de Compreensão de leitura, que, como ressaltaram os autores *"é uma das habilidades fundamentais da qual depende o aproveitamento em outros assuntos"*, os resultados demonstraram existir *"uma correlação positiva e forte entre compreensão de leitura e conhecimento de palavras, isto é, um vocabulário mais extenso estava associado com maior desempenho na compreensão dos testes"*.⁶⁶

É bom notar que esta pesquisa envolveu países da Europa, da América do Norte e da América do Sul, da A

sia, da África e da Austrália. O universo estudantil foi dividido em três populações-alvo a saber:

- a) alunos de tempo integral na escola, com dez anos de idade (a amostra compreendeu cerca de trinta e quatro mil estudantes);
- b) alunos de tempo integral na escola, com quatorze anos (a amostra incluiu mais de trinta e nove mil estudantes);
- c) alunos no final da escola secundária (a amostra englobou mais de vinte e nove mil indivíduos).

Nesta mesma pesquisa, ao serem estudados os resultados dos testes de inglês, como segunda língua, cinco medidas de desempenho foram consideradas. A única a que todos os participantes da pesquisa se submeteram foi a de leitura. Observou-se grande concordância entre as medidas de habilidade de ler, de compreender a palavra falada e de escrever. Mesmo aquela referente à expressão oral não diferiu muito das outras. Observaram os autores que *"a classificação dos países nos escores de leitura poderia ser usada para representar a classificação geral dos examinandos que lhes correspondiam. O método utilizado foi o da comparação entre a classificação obtida na prova de leitura e aquela alcançada em cada variável estudada (idade de ingresso na escola, série escolar de início da aprendizagem de inglês etc.)"*.⁶⁷

3.3.3 - *Correlação entre vocabulário e habilidade de redigir*

A capacidade de organizar idéias e apresentá-las por escrito também parece estar ligada ao domínio de maior número de palavras.

Sobre este ponto, num painel realizado em 1956, na Universidade de Yale, concluiu-se que "a habilidade de expressar idéias coerentemente é altamente relacionada com o problema de conteúdo... Alguns estudantes têm dificuldade de escrever porque não têm nada a dizer."⁶⁸

Isto nos leva a relembrar o trabalho de Walter Kolesnik, já anteriormente citado, onde ele observou a relação entre vocabulário e conceitos, já que as palavras traduzem conceitos. Isto sugere que maior vocabulário se relaciona maior facilidade de expressão, seja oral seja escrita.

Pesquisas de Irving Lorge e L. Kruglov, em 1950 procuraram sustentar a hipótese de que tanto o aspecto estrutural como o conceitual, nas redações, serviriam como indicadores do nível geral de inteligência.⁶⁹

A habilidade de redigir, comparada ao desempenho em testes de inteligência foi estudada por P. B. Diederich, em 1957. Chegou à conclusão de que, nestes testes, "as partes referentes a vocabulário têm grande valor preditivo da habilidade de escrever".⁷⁰

3.3.4 - *Correlação entre testes objetivos e habilidade de redigir*

Trabalhos recentes abordaram a questão do uso de testes objetivos como medida de aptidão verbal. As conclusões são controversas.

Segundo J. French, em 1966, "os testes de escolha múltipla, de aptidão verbal, podem (...) predizer as notas em Inglês ou avaliações sobre habilidade de redigir, melhor do que um teste que, na verdade, solicite que os alunos redijam".⁷¹

Por outro lado G. Madaus e R. Rippey em 1966, são de opinião que *"é muito baixa a correlação entre testes padronizados de escolha múltipla de habilidade de redigir (como o STEP), e mensurações diretas de redação."*⁷²

3.3.5 - Correlação entre vocabulário e sucesso escolar

Extrapolando da área de inteligência geral, para entrar na do sucesso escolar, Travers, em 1955, estudando as predições do sucesso acadêmico em escolas secundários, notou a existência de correlações de 0,4 a 0,6 entre testes de inteligência e de desempenho escolar. Ressaltou, em particular, que *"testes de compreensão de leitura e de vocabulário são tão válidos quanto os testes de inteligência para predizer o sucesso escolar de alunos da 10^a série"*.⁷³ Concluiu ainda o autor, citando dados de outro estudioso do assunto, E. A. Bond, que *"as medidas de compreensão de leitura, vocabulário, habilidade de obter informações, leitura, expressão oral e inteligência podem ser usados, juntamente, para se obter uma previsão bastante confiável do desempenho escolar do aluno do 10º ano"*.⁷⁴

Em 1970, Francis Divesta e Georg Thompson observaram que os itens de testes de inteligência envolviam muito de vocabulário e raciocínio geral e que, habitualmente, o indivíduo que neles manifestasse alto nível de facilidade verbal e de raciocínio teria maior probabilidade de sucesso em situações acadêmicas do que aqueles que apresentassem menor facilidade em tais áreas. Em outras palavras, afirmaram haver correlação positiva entre os escores destes testes e o desempenho do examinando em situações do tipo acadêmico.⁷⁵

Tal parecer foi confirmado também por Louis Karmel, em 1970, para quem, na escola secundária, *"o racio*

cínio verbal é importante em todos os assuntos acadêmicos e em grande parte dos não acadêmicos. Se se devesse fazer apenas um teste, o de raciocínio verbal seria o melhor como preditor de quão bem alguém se sairia na escola, especialmente em assuntos acadêmicos. Estudantes que tenham resultado médio ou superior deveriam pensar, seriamente, numa Faculdade; aqueles colocados no quartil superior poderiam pensar em candidatar-se às Faculdades altamente seletivas".⁷⁶

Em assuntos extra acadêmicos, observou ainda L. Karmel que *"mantendo-se outras condições iguais, o empregado com raciocínio verbal maior que o de seus colegas de trabalho tem melhores chances de ser escolhido para trabalhos técnicos e de supervisão".⁷⁷*

As questões de "raciocínio verbal" (RV) a que o autor se refere, solicitam aos estudantes respostas diferentes, tais como a indicação de antônimos (ou de sinônimos), o completamento de frases, a percepção de analogias e outros. À guisa de ilustração, seguem-se duas destas questões:

Antônimos

Instruções: cada questão abaixo consiste de uma palavra impressa em maiúsculas, seguida de cinco palavras ou frases de A a E. Escolha a palavra ou frase que mais se aproxima do antônimo da palavra em maiúsculas. Considerando que algumas das questões exigem que você distinga leves nuances de significado, examine com cuidado todas as opções antes de decidir qual a melhor.

CRÔNICO: (A) ligeiro

(B) temporário

- (C) saudável
- (D) paciente
- (E) agradável

ANALOGIAS

Instruções: em cada uma das seguintes questões, um par de palavras ou frases relacionadas é seguido de cinco pares de palavras ou frases. Escolha o par que expresse melhor uma relação semelhante aquela encontrada no par original.

BICICLETA: LOCOMOÇÃO

- (A) canoa: remo
- (B) herói: devoção
- (C) feno: cavalo
- (D) óculos: visão
- (E) afirmação: argumentação

Ainda com respeito à relação entre vocabulário e sucesso escolar é interessante o parecer de H. J. Butcher, em 1972, quando se refere, de modo particular aos testes de Binet e Wechsler. Ele assinalou que *"são capazes de pre dizer muito bem o aproveitamento escolar, e quase todos que os empregam julgam que eles dão uma ãmagem geral do de senvolvimento cognitivo de uma pessoa, de maneira mais com pleta do que a que se obtém com testes coletivos"*.^{7 8}

Um fato a ponderar é que a instrução, na escola, se faz, em grande extensão, por via verbal, notadamente por exposições orais e leituras. Um dos defeitos, frequentemente aduzidos, de nossa escola é o de acentuar a distância entre estudantes de classes sócio-econômicas muito diferentes, pois o código verbal que usa não atinge as crianças de camadas sociais mais baixas. Em outras palavras, os conceitos expressos pela linguagem acadêmica da escola

não são, provavelmente, os mesmos utilizados pelas crianças de classes sociais mais baixas.

Conforme assinalado anteriormente, o vocabulário desempenha papel importantíssimo na formação e verbalização de conceitos.

Daí poder-se supor que maior extensão vocabular parece oferecer melhores condições de aprendizagem acadêmica e maiores chances de sucesso escolar.

Referências Bibliográficas

- ¹ LINDQUIST, E. *Educational measurement*, Washington, American Council on Education, 1951.
- ² Idem.
- ³ OSGOOD, Charles E. *Method and theory in experimental psychology*. New York, Oxford University Press, 1968.
- ⁴ MARINHO, Heloisa. A linguagem no pré-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1 (1):46-53, jul. 1944.
- _____. O vocabulário ativo na criança pré-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(11):210-222, mai. 1945.
- ⁵ Idem.
- ⁶ LOURENÇO FILHO, M.B. O vocabulário mais frequente na leitura comum do adulto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(10):64-132, abr. 1945.
- ⁷ Idem.
- ⁸ Idem.
- ⁹ VOTRE, Sebastião J. Para uma análise socio-linguística do discurso infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 62(143):281-290, jan./abr.1979.
- ¹⁰ Idem.
- ¹¹ Idem.
- ¹² DAVITZ, J. R. & BALL, Samuel. *Psychology of the educational process*. New York, Mc Graw-Hill, 1970. p.117.
- ¹³ Idem. p. 117
- ¹⁴ Idem. p. 117
- ¹⁵ Idem. p. 118
- ¹⁶ Idem. p. 117

- ¹⁷DAVITZ, J. R. & BALL, Samuel. op. cit. p. 117
- ¹⁸Idem. p. 117
- ¹⁹MULLER, Charles. *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris, Hachette, 1977. p. 204.
- ²⁰OSGOOD, C. op. cit. p. 719
- ²¹MILLER, George A. *Language and communication*. New York, Mc Graw-Hill, 1951, p. 94.
- ²²OSGOOD, C. op. cit. p. 720
- ²³Idem. p. 720
- ²⁴Idem. p. 720
- ²⁵Idem. p. 721
- ²⁶Idem. p. 719
- ²⁷Idem, p. 719
- ²⁸PINTO, Pedro A. *À margem dos Lusíadas (alguns nomes geográficos)*. Rio de Janeiro, Revista dos Tribunais, 1924.
- PEIXOTO, Afranio & PINTO, Pedro A. *Dicionário dos Lusíadas de Luís de Camões*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1924.
- ²⁹PINTO, Pedro A. *Os sertões de Euclides da Cunha: vocabulário e notas lexicológicas*. São Paulo, Francisco Alves, 1930.
- ³⁰PATI, Francisco. *Dicionário de Machado de Assis*. São Paulo, Rede Latina Editora, 1958.
- ³¹NOGUEIRA, Julio. *Dicionário e gramática de Os Lusíadas*. São Paulo, Freitas Bastos, 1960.
- ³²TAVARES, Paulo. *Criaturas de Jorge Amado*. São Paulo, Martins, 1969.
- ³³OLIVAL, Moema C. S. *O processo sintagmático na obra literária*. Goiânia, Oriente, 1976.

- 70
- ³⁴SALLES, David. *O ficcionista Xavier Marques: um estudo de transição ornamental*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977
- ³⁵PAZ-ANDRADE, Valentin. *A galecidade na obra de Guimarães Rosa*. Vigo, Edicions do Castro, 1978.
- ³⁶MULLER, C. op. cit. p. 204. Obras citadas.
- ³⁷LANDAUER, T. K. & STREETER, L. A. Structural difference between common and rare words: failure of equivalence assumption for theories of word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, New York, 12 (2):119-131, apr. 1973.
- ³⁸NELSON, Katherine. Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition International Journal of Cognitive Psychology*, Netherlands, 4(1):13-30, mar. 1976.
- ³⁹THORNDIKE, E. L. & LORGE, I. *The teacher's word book of 30000 words*. New York, Teacher's College, 1944.
- ⁴⁰OSGOOD, C. E. op. cit. p. 721.
- ⁴¹JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1969. p. 73.
- ⁴²MULLER, C. op. cit. p. 10.
- ⁴³Idem. p. 177
- ⁴⁴BAR-HILLEL, Jehoshua. La language. In: LA PENSÉE scientifique. Paris, Mouton Editeur/UNESCO, 1978. p. 118.
- ⁴⁵LINDQUIST, E. op. cit.
- ⁴⁶ANASTASI, A. *Testes psicológicos*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1977. p. 273.
- ⁴⁷MEDEIROS, Ethel B. *Medida psicológica: princípios e prática*. 2 ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970. p. 30.

- ⁴⁸MEDEIROS, Ethel B. op. cit. p. 30.
- ⁴⁹WECHSLER, David. *La medición de la inteligencia del adulto*. La Habana, Cultural S.A., 1955.
- ⁵⁰THURSTONE, L. L. *Primary mental abilities*. Illinois, University of Chicago Press, 1938.
- ⁵¹MC NEMAR, QUINN. *The revision of the Stanford-Binet scale*. Boston, Houghton-Mifflin, 1942.
- ⁵²Idem.
- ⁵³WECHSLER, D. op. cit.
- ⁵⁴Idem.
- ⁵⁵KOLESNIK, Walter B. *Educational psychology*. New York, Mc Graw-Hill, 1963. p. 281.
- ⁵⁶MIETZEL, Gerd. *Psicologia pedagógica*. Barcelona, Herder, 1976.
- ⁵⁷DAVITZ, J. R. & BALL, Samuel. op. cit. p. 118.
- ⁵⁸Idem. p. 118
- ⁵⁹Idem. p. 119
- ⁶⁰GAGE, Nathaniel L. *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand Mc Nally and Co., 1963. p. 902.
- ⁶¹KINGSLEY, Howards L. *The nature and conditions of learning*. New Jersey, Prentice Hall, 1957. p. 395.
- ⁶²GAGE, N. L. op. cit. p. 902
- ⁶³Idem. p. 905
- ⁶⁴DAVITZ, J.R. & BALL, S. op. cit. p. 135
- ⁶⁵Idem. p. 135
- ⁶⁶WALKER, David. *The IEA six subjects survey: an empirical study of education in twenty-one countries*. New York, Halsted Press - John Wiley & Sons, 1976. p. 15.
- ⁶⁷Idem. p. 159

- ⁶⁸ PANEL discussions at Yale. Graduate training in economics. New Haven, Yale University, 1956. p. 12
- ⁶⁹ GAGE, N. L. op. cit. p. 970.
- ⁷⁰ Idem. p. 970
- ⁷¹ FRENCH, J. W. Schools of thought in judging excellence in english themes. In: TESTING problems in perspective. Washington, American Council on Educational, 1966. p. 587.
- ⁷² MADAUS, G. & RIPPEY, R. Zeroing in on the STEP writing test: what does it tell a teacher? *Journal of Educational Measurement*, Michigan, (3):19-25, 1966.
- ⁷³ TRAVERS, Robert. *Educational measurement*. New York, Mc Millan, 1955. p. 379.
- ⁷⁴ Idem. p. 379.
- ⁷⁵ DIVESTA, Francis & THOMPSON, Georg. *Educational psychology*. New York, Appleton Century Crofts, 1970. p. 557.
- ⁷⁶ KARMELO, Louis J. *Measurement and evaluation in the schools*. New York, Mc Millan, 1970. p. 241.
- ⁷⁷ Idem. p. 241.
- ⁷⁸ BUTCHER, H. J. *A inteligência humana*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972.

4. METODOLOGIA

4.1 - Terminologia adotada

Adotando a terminologia de C. Muller, o procedimento utilizado neste levantamento foi o da estatística lexical, cujo objetivo é o estudo das palavras. Trata-se, de mais um estudo do comportamento verbal pela aplicação de métodos quantitativos, voltado, porém, para um campo ainda quase inexplorado, entre nós - o das redações dos vestibulandos.

Ainda segundo Muller, *"a população considerada pode ser constituída por uma lista de palavras (como por exemplo pelas cem primeiras que servem de entrada aos verbetes de um dicionário, ou pelas mil mais frequentes de um idioma, ou, ainda, pelos nomes de animais domésticos colhidos num dicionário analógico etc.), ou pela sequência de palavras que constituem certo texto".¹*

De início cabe uma observação sobre os termos "palavra" e "vocábulo", tal como vêm sendo aqui empregados. Se bem que, no uso comum, tais termos pareçam claros, podem tornar-se ambíguos, quando encarados sob o prisma linguístico, como assinala C. Muller.² Apoiando-se na distinção entre "língua" e "discurso" feita por F. Saussure, Muller salienta que *"a língua existe independentemente de quem a usa, ao passo que o discurso é uma atualização contingente da língua"*. Assim, *"a língua que preexiste ao discurso e que o torna possível, comporta um léxico, isto é, um conjunto de lexemas"*.³ Desta forma um dicionário nada mais é que um inventário dos lexemas de certo idioma. A sequência dos lexemas, que é adotada, não é significativa, pois é apenas por questões práticas que se utiliza a ordem alfabética.

De outro lado, se considerarmos um texto, "cada palavra é definida não só por sua forma gráfica como ainda pelo seu lugar na sequência natural do texto". E ainda: "entre o conjunto formado pelas palavras de um texto e o conjunto de lexemas, que constituem o léxico, estabe-

lece-se uma relação funcional simples: cada palavra do texto é uma *forma* de um lexema e de apenas um único lexema; diz-se por isto que ela é uma *ocorrência* deste lexema".⁴ E logo a seguir assinala Muller que "*o conjunto dos lexemas, que ocorrem num texto, chama-se vocabulário do texto; os elementos deste conjunto denominam-se vocábulos*".⁵

Trata-se de diferenciação básica e esclarecedora, como salienta Muller:

*"Quando chamo de palavras as unidades que se sucedem na nomenclatura de um dicionário (em ordem alfabética, analógica ou de frequência), não estou falando da mesma realidade que enfocaria, ao usar esta designação para as unidades que constituem um texto. No primeiro caso, sabe-se que não se encontrarão, na população ou na amostra, duas unidades idênticas. No segundo caso, mesmo entre as primeiras palavras de um texto (escrito ou oral) descobrem-se repetições".*⁶

Nosso levantamento de palavras apoiou-se em trezentos e dois textos escritos de redações dos vestibulandos da Fundação CESGRANRIO em 1978.

4.2 - Propósito do Trabalho

Nosso estudo buscou averiguar uma possível relação entre o que consideramos "riqueza vocabular" (número de vocábulos diferentes encontrados nas redações, nas classes de palavras selecionadas) e a habilidade de expressão escrita (medida pelo conceito atribuído à redação pela banca examinadora do concurso vestibular). A segunda medida foi julgada hábil para tal comparação, em face das informações orais da Administração da Fundação

CESGRANRIO (uma vez que ainda não havia material publicado) sobre os critérios de julgamento das redações do vestibular. Nele, a preocupação maior foi com os aspectos do encadeamento lógico das idéias, relegando a segundo plano erros de sintaxe ou ortografia.

Paralelamente levantamos as listas das palavras utilizadas nas trezentas e duas redações, que constituíram nossa amostra, registrando-lhes as frequências correspondentes em cada grupo de redação onde ocorreram: A, B ou C.

4.3 - Natureza da Investigação

Este estudo restringiu-se ao sentido denotativo dos substantivos, adjetivos e verbos empregados nas redações dos vestibulandos. Para tanto, contaram-se, em separado, as ocorrências de substantivos, de adjetivos e de verbos (exceto os auxiliares), computando-se o total de casos diferentes para cada uma destas classes de palavras. Estas classes foram escolhidas por corresponderem, segundo C. Müller, às que comumente se denominam "*palavras plenas*" ou "*palavras de significação*" (isto é, substantivos, adjetivos, parte dos advérbios e os verbos, excluindo-se os auxiliares)". Não se estudaram as demais ditas "*palavras de relação ou palavras gramaticais*".⁷

Apoiados nesta classificação, ocupamo-nos somente com as primeiras, por constituírem os elementos do texto que, fundamentalmente, lhe determinam o conteúdo, trazendo, talvez, mais diretamente a habilidade de redigir ou de expressar idéias, aspecto este que ocupava o lugar central neste trabalho.

Na contagem de vocábulos *diferentes* consideramos, nos substantivos, apenas a forma singular; analogamente nos verbos, foi computada somente a forma do infinitivo, não se levando em consideração as flexões de modo, tempo e pessoa. Quanto aos adjetivos, registrou-se a forma masculina singular; nas flexões de grau, aquelas que implicavam vocábulos novos, foram contadas como palavras diferentes. Assim bom-melhor; mau-pior, foram conside

redações diferentes, porém, alto-alta ou alto-altos figuram como uma mesma palavra.

A não inclusão dos advérbios na nossa contagem se deveu sobretudo a duas razões.

A primeira diz respeito à natureza deste trabalho, que quer ser um estudo piloto e não exaustivo. Neste sentido nos ativemos às classes de maior frequência nos textos. Observou-se que os substantivos e verbos, juntos, correspondem a 38% das palavras usadas. Acrescentaram-se depois os adjetivos englobando desta forma 44% de vocábulos. Os restantes 56% se distribuem pelas demais classes de palavras (artigos, conectivos, advérbios etc.)

A outra razão está ligada à classificação em que nos apoiamos, isto é, de estudar as "palavras plenas". Segundo C. Muller estas palavras correspondem a "*substantivos, adjetivos, verbos (à exceção dos auxiliares) e a uma parte dos advérbios*". Tal levantamento requereria uma discussão de quais entrariam na contagem e quais não. Sendo um estudo piloto, preferiu-se, no momento não incluir esta classe, no levantamento.

4.4 - População-alvo e a amostra

Nossa população-alvo compreendeu as redações de todos os candidatos que prestaram o concurso vestibular de 1978 na Fundação CESGRANRIO (isto é 100.300 candidatos, com idades a partir de 14 anos, tendo porém a grande maioria entre 17 e 20 anos).

De início foram selecionadas, aleatoriamente, trezentas e dez redações, equitativamente distribuídas pelos três graus de conceito a elas conferido: A, B e C. Desta primeira amostra excluíram-se oito redações seja por

não apresentarem legibilidade, já que estavam em cópia "xerox", seja por faltarem dados complementares sobre as notas obtidas pelo seu autor, nas demais provas do concurso. A amostra final ficou assim constituída: cem redações de conceito A, cento e três de conceito B e noventa e nove de C.

4.5 - Variáveis consideradas

No estudo destas redações selecionaram-se os seguintes aspectos:

- conceito obtido (A, B ou C)
- total de palavras empregadas
- total de substantivos
- número de substantivos diferentes
- total de adjetivos
- número de adjetivos diferentes
- total de verbos
- número de verbos diferentes

Além disso, para cada examinando levantaram-se os seguintes dados:

- nota em cada uma das outras nove provas do concurso
- nota geral no vestibular

Observe-se que as notas atribuídas às provas do vestibular e ao seu total geral estão sob forma de escores CEEB (desenvolvidos pelo College Entrance Examination Board). É um escore padronizado, obtido pela transformação do escore bruto em cada exame, baseando-se o seu cálculo na média aritmética e no desvio padrão do grupo, na prova correspon

dente.

$$CEEB = 500 + 100 \frac{(X - \bar{X})}{s}$$

4.6 - Hipóteses

4.6.1 - *Hipóteses de trabalho*

Os pressupostos iniciais foram:

- a) maior domínio de conceitos associa-se à maior facilidade de manipulação de idéias;
- b) vocabulário mais extenso (isto é, diversificado) corresponde a domínio de maior número de conceitos;
- c) a riqueza de vocabulário relaciona-se à habilidade de expressão escrita, tal como fora medida pela banca examinadora do curso.

Pelo exposto no capítulo anterior consideramos que o domínio de conceitos está relacionado ao de maior número de vocábulos, pelos quais estes conceitos são expressos. Em outras palavras, a extensão em que os conceitos são dominados está intimamente ligada ao uso de maior número de vocábulos diferentes numa redação.

A medida da expressão escrita, aqui utilizada, foi o conceito atribuído pela banca examinadora, uma vez que, a preocupação central dos examinadores fora orientada no sentido da verificação da habilidade de "expressar idéias coerentemente". Os níveis adotados foram: bom (conceito A), regular (conceito B) e mau (conceito C).

Com base nos pressupostos acima a hipótese cen

tral foi então formulada assim: nas redações em estudo, vocabulário mais extenso associa-se a conceito melhor na redação.

Discriminando-se, em seguida, os aspectos estudados em cada redação, levantaram-se as seguintes hipóteses parciais:

- a) maior riqueza de substantivos associa-se a conceito mais alto na redação;
- b) maior riqueza de adjetivos associa-se a conceito mais alto na redação;
- c) maior riqueza de verbos associa-se a conceito mais alto na redação.

4.6.2 - Hipóteses estatísticas

Considerando as variáveis em exame explicitaram-se as seguintes hipóteses, quanto às classes de palavras usadas nas redações, para depois as submeter a teste estatístico:

. palavras em geral

Ho: não existe diferença significativa* entre os conceitos conferidos às redações quanto ao total de palavras nelas empregadas.

*Optamos pelo termo *significante*, em lugar de *significativo*, também frequentemente encontrado, por ser aquele adotado pela Fundação IBGE. Cf. RODRIGUES, M. Dicionário brasileiro de estatística. Rio de Janeiro, Fundação IBGE, 1970.

. *substantivos*

Ho: não existe diferença significativa entre os diferentes conceitos atribuídos às redações quanto ao número de substantivos nelas encontrados.

. *substantivos diferentes*

Ho: não existe diferença significativa entre os diferentes conceitos atribuídos às redações quanto ao número de substantivos diferentes nelas usados.

. *adjetivos*

Ho: não existe diferença significativa entre os diferentes conceitos atribuídos às redações quanto ao total de adjetivos nelas observados.

. *adjetivos diferentes*

Ho: não existe diferença significativa entre os diferentes conceitos conferidos às redações quanto ao número de adjetivos diferentes nelas utilizados.

. *verbos*

Ho: não existe diferença significativa entre os diferentes conceitos atribuídos às redações quanto ao total de verbos nelas registrados.

. *verbos diferentes*

Ho: não existe diferença significativa entre os diferentes conceitos atribuídos às redações quanto ao número de verbos diferentes nelas empregados.

4.7 - Tratamento dos dados

O tratamento dos resultados compreendeu, primeiramente, a descrição resumida dos mesmos através de medidas de tendência central (média aritmética, mediana e moda) e de variabilidade (desvio padrão e variância).

A averiguação da presença de diferença significativa entre os três estratos da amostra (isto é, entre os correspondentes aos conceitos A, B e C), foi feita pelo método da análise de variância simples. Esta técnica, entre as de maior sensibilidade na estatística, permite determinar a proporção da variância de um atributo, que pode ser atribuída à influência de outras variáveis que sobre ela atuam. Uma grande vantagem desta técnica está em que esta verificação pode ser feita, simultaneamente, entre mais de duas populações.

Assim, a análise da variância permite a averiguação da presença de diferenças significantes entre médias de várias amostras.

Para estabelecer o grau de associação entre conceitos dados às redações e as características do vocabulário estudado, aplicou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson. Para efeito deste cálculo, os conceitos das redações foram quantificados usando-se uma escala ordinal bem simples:

A = 3

B = 2

C = 1

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹MULLER, C. *Principes et méthodes de statistique lexicale*.
Paris, Hachette, 1977. p. 3.

²Idem. p. 3

³Idem. p. 4

⁴Idem. p. 5

⁵Idem. p. 5

⁶Idem. p. 8

⁷Idem. p. 7

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O primeiro aspecto considerado foi o da extensão das redações, medida pela contagem do total de palavras. Registraram-se todos os vocábulos encontrados, de todas as classes gramaticais, com o objetivo de se poder estabelecer uma comparação entre os grupos A, B e C quanto ao simples tamanho da redação.

Pela tabela 1, já é possível verificar uma diferença entre as médias (\bar{X}) de extensão dos grupos A, B e C, observando-se uma média maior para o conceito A, índice que vai descendo até o conceito C.

Tabela 1 - Medidas de tendência central e de dispersão do total de palavras nas redações, grupadas por conceito

Grupos	Tendência Central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	214	190	217,3	47,44	2250,55
Conceito B	193	210	196,2	43,03	1851,58
Conceito C	173	150	182,0	45,79	2096,72
Amostra Total	194	150	198,5	47,54	2260,05

A coluna da mediana (Md) mostra que, pelo menos metade das redações de conceito A tem 214 ou mais palavras, enquanto que no conceito B tal mínimo desce a 193 e no conceito C a 173. Já a moda (Mo) apresenta dado curioso pois, como tal medida indica o valor de maior ocorrência, vê-se que foi no grupo B que surgiram mais redações de maior extensão.

Note-se, entretanto, que, entre as três medidas de tendência central, a moda é a mais sujeita à flu -

tuação de amostra, descrevendo apenas sumariamente o conjunto de dados a que se refere. Embora a mediana possa ser menos instável e que ela até permita o uso de teste para verificação da significância de diferenças, tal teste é menos sensível que os usados para diferenças entre médias aritméticas. Dentre as três medidas de tendência central preferimos, então, comparar as médias, por serem mais estáveis e portanto, mais merecedoras de confiança.

A fim de testar a hipótese da existência de diferença significativa entre as médias calculadas, procedeu-se à análise de variância simples, cujos dados encontram-se na tabela 2.

Tabela 2 - Sumário da análise de variância do total de palavras, entre os três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	62848	2	31424,0	F=15,221*
Intra grupos	617299	299	2064,5	
Total	680147	301		

* $\alpha = 0,01$

O valor de F encontrado é altamente significativo, permitindo rejeitar a hipótese nula num nível de 1%, para manter (no mesmo nível) a hipótese H_1 , ou seja, a de presença de diferença significativa entre as médias do número de palavras empregadas em cada grupo (A, B, C) de redações. Isto equivale a dizer ser mínima a probabilidade de terem sido diferentes neste particular, isto é, total de palavras, por mera flutuação de amostra.

A variável estudada a seguir foi o total de substantivos empregados, obtido pela simples contagem de todas as ocorrências desta classe. A tabela 3 resume os va

lores encontrados.

Tabela 3 - Medidas de tendência central e de dispersão do total de substantivos, nas redações, grupadas por conceito

Grupos	Tendência Central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	46,0	38,0	47,4	11,2	125,44
Conceito B	41,8	43,0	42,2	9,7	94,09
Conceito C	36,7	38,0	37,0	9,8	96,04
Amostra Total	41,5	38,0	42,3	10,06	101,20

Nos dados acima permanece a mesma tendência observada na variável anterior, isto é, total de palavras. O grupo A mantém-se com média e mediana mais elevadas, enquanto a moda indica que maior número de redações do grupo B apresentou um grande número de substantivos.

O teste de diferença entre estas médias está sintetizado na tabela 4. A diferença encontrada é significativa para $\alpha = 0,01$, a indicar que a observação de maior número de substantivos, nos grupos de conceito mais alto, foge, com enorme probabilidade, à pura casualidade. Também neste caso a decisão foi rejeitar a hipótese nula e manter a H_1 de ser significativa a diferença encontrada entre os três grupos de conceito (A, B e C) quanto ao número de substantivos observados nas redações.

Tabela 4 - Sumário da análise de variância do total de substantivos, entre os três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	5433,4	2	2716,7	F=25,876*
Intra grupos	31391,1	299	104,9	
Total	36824,5	301		

* $\alpha = 0,01$

A variável seguinte analisada foi o número de substantivos diferentes por redação. Desta contagem foram excluídas as repetições de vocábulos, considerando-se apenas uma ocorrência de cada tipo. Este registro parece oferecer indicação valiosa sobre a riqueza do vocabulário do examinando. A tabela 5 permite observar as diferenças encontradas.

Tabela 5 - Medidas de tendência central e de dispersão do número de substantivos diferentes, nas redações grupadas por conceito

Grupos	Tendência Central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	36,0	32,0	37,2	8,84	78,15
Conceito B	32,7	31,0	33,2	7,77	60,37
Conceito C	28,7	35,0	28,7	7,87	61,94
Amostra Total	32,5	32,0	33,0	8,85	78,32

Em relação à média e à mediana, os valores mostram de novo o já observado antes, ou seja, que as redações de melhor conceito tendem a apresentar maior extensão vocabular, traduzida por maior média e maior mediana de ocorrência de substantivos diferentes. Em relação à moda, surge, porém, um aspecto novo, visto que é o grupo C, agora, aquele que apresenta maiores valores, isto é, maior quantidade de redações no grupo C tem grande número de substantivos diferentes. Esta flutuação de valores da moda apenas corrobora o que já foi assinalado anteriormente. Ela é uma medida de grande instabilidade não sendo significantes estas diferenças ocorridas.

A diferença de médias revela-se, também aqui, significativa para o nível de 1%. Neste nível a hipótese

nula foi rejeitada, decidindo-se por manter a hipótese de ser desprezível a probabilidade de diferirem as médias por mera flutuação de amostra. A tabela 6 resume os resultados obtidos.

Tabela 6 - Sumário da análise de variância do número de substantivos diferentes, nos três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	3599,2	2	1799,6	F=26,955*
Intra grupos	19962,1	299	66,8	
Total	23561,3	301		

* $\alpha = 0,01$

A quarta variável diz respeito ao total de adjetivos por redação. Aqui a contagem foi feita, de novo, pelo simples registro de todas as ocorrências de palavras desta classe. Pela tabela 7 verifica-se, ainda, a superioridade, neste atributo, dos grupos de melhor conceito. Desta feita as três medidas indicam que os grupos superiores apresentam maior uso de adjetivos, a sugerir ser esta, talvez, a classe de palavras mais discriminativa quanto ao domínio de vocabulário na expressão escrita.

Tabela 7 - Medidas de tendência central e de dispersão do total de adjetivos nas redações, grupadas por conceito

Grupos	Tendência Central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	14,0	9,0	14,5	5,00	25,00
Conceito B	10,8	8,0	11,3	4,79	22,94
Conceito C	8,4	5,0	9,0	3,99	15,92
Amostra total	10,9	11,0	11,6	5,11	26,11

Os resultados, na tabela 8, mostram a existência de uma diferença significativa ao nível 1%. Os grupos de maior conceito acusam número médio de adjetivos significativamente mais alto que os demais grupos. A hipótese nula foi por isto rejeitada, mantendo-se a hipótese de ser extremamente pequena a probabilidade da ocorrência casual desta diferença.

Tabela 8 - Sumário da análise de variância do total de adjetivos entre os três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	1491,8	2	745,9	F=34,951*
Intra grupos	6381,1	299	21,3	
Total	7872,9	301		

* $\alpha = 0,01$

Outra característica examinada foi o número de adjetivos diferentes, por redação. Os escores obtidos resultaram do levantamento dos tipos diferentes de adjetivos utilizados em cada redação. Da mesma forma que no caso do total de adjetivos (tabelas anteriores), também aqui se constata uma acentuada diferença entre os grupos, com grande vantagem para o grupo A, em todas as três medidas calculadas (\bar{X} , Md e Mo). É que se depreende da tabela 9.

Tabela 9 - Medidas de tendência central e de dispersão do número de adjetivos diferentes nas redações, grupadas por conceito

Grupos	Tendência Central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	12,9	15,0	13,3	4,47	19,98
Conceito B	9,9	6,0	10,4	4,50	20,25
Conceito C	7,8	5,0	8,0	3,52	12,39
Amostra Total	10,0	8,0	10,6	4,71	22,18

O mesmo tratamento dado às variáveis anteriores foi feito para se estudar a diferença entre as médias do número de adjetivos diferentes correspondente aos grupos de redações com conceito A, B e C. Para os dados da tabela 10 obteve-se um valor F estatisticamente significativo para $\alpha = 0,01$, indicando que o número médio de adjetivos diferentes mais alto nos grupos de melhor conceito dificilmente poderia ser atribuído a simples flutuação de amostra. A decisão foi de rejeitar H_0 em favor de H_1 admitindo-se, desta forma que maior riqueza de adjetivos relaciona-se com melhor resultado na redação.

Tabela 10 - Sumário da análise de variância do número de adjetivos diferentes entre os três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	1403,0	2	704,02	F=39.990*
Intra grupos	5263,8	299	17,60	
Total	6671,8	301		

* $\alpha = 0,01$

A última característica estudada compreendeu os verbos empregados nas redações. No primeiro passo considerou-se o total de verbos encontrados, incluindo-se na contagem todas as formas verbais ocorridas, computando-se as flexões de modo, tempo e pessoa. Na tabela 11 encontram-se resumidos estes dados, podendo-se verificar menores diferenças entre os diversos grupos, percebendo-se que a moda se apresenta igual para todos.

Tabela 11 - Medidas de tendência central e de dispersão do total de verbos nas redações grupadas por conceito

Grupos	Tendência central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	33,8	33	35,1	11,15	124,32
Conceito B	34,0	33	34,6	10,8	116,64
Conceito C	32,0	33	33,4	10,8	116,64
Amostra Total	33,3	33	34,3	10,9	118,81

A análise da diferença entre as médias do número total de verbos empregados, resumida na tabela 12, não acusou diferença significativa entre os grupos, ou seja, pelo total de verbos não se pode observar diferença significativa entre os grupos de melhor conceito e os demais. Em consequência, Ho foi mantida, admitindo-se que o uso de verbos não se mostrou capaz de levar à distinção entre as melhores e as piores redações.

Tabela 12 - Sumário da análise de variância do total de verbos entre os três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	148,6	2	74,3	F=0,603*
Intra grupos	36230,3	294	123,2	
Total	36378,9	296		

*F abaixo do valor para o nível mínimo prefixado de significância para $\alpha=0,05$ (F=3,04).

Ainda em relação aos verbos, fez-se a seguir o estudo dos tipos diferentes encontrados nas redações. Os registros, neste caso, consideraram apenas uma única forma verbal, deixando de lado as flexões. Assim, por exemplo, sabia, soube, saberá correspondem a um só verbo contado, *saber*. Os valores médios do número de verbos diferentes,

observados nas redações, acham-se expressos na tabela 13. De novo, como no caso anterior, é possível observar as di mínutas diferenças entre os grupos no que se refere à mé dia e mediana, mantendo-se a moda constante para todos os segmentos da amostra. Há, entretanto, como nos casos já examinados, uma média superior para o grupo A.

Tabela 13 - Medidas de tendência central e de dispersão do número de verbos diferentes nas redações, grupadas por conceito

Grupos	Tendência Central			Dispersão	
	Md	Mo	\bar{X}	s	s ²
Conceito A	22,2	23	22 ,7	6,7	44,89
Conceito B	22,0	23	22 ,2	5,3	28,09
Conceito C	20,7	23	20 ,6	5,6	31,36
Amostra Total	21,7	23	21 ,8	5,9	34,81

Analisando-se, porém, as diferenças entre as médias do número de verbos diferentes, observa-se que tam bém aqui, não existem diferenças significantes entre os três grupos de redações. Por isto a hipótese nula é man tida, admitindo-se, por conseguinte, que a maior riqueza aparente de verbos não se mostrou fator distintivo entre as melhores e piores redações. A tabela 14 mostra isto claramente.

Tabela 14 - Sumário da análise de variância do número de verbos dife rentes entre os três grupos de redações

Fontes	SQ	gl	MQ	F
Entre grupos	227,9	2	103,95	F=2,937*
Intra grupos	10405,6	294	35,39	
Total	10633,5	296		

*F situado abaixo do valor necessário para o nível mínimo prefixado de significância para $\alpha = 0,05$ (F=3,04).

5.2 - Correlações

Para levar mais adiante o exame da hipótese da associação entre extensão de vocabulário e melhor expressão escrita, calculou-se a correlação linear de Pearson entre as seguintes variáveis colhidas nas redações:

- conceito obtido
- total de palavras
- total de substantivos
- número de substantivos diferentes
- total de adjetivos
- número de adjetivos diferentes
- total de verbos
- número de verbos diferentes

O conjunto destes dados está reunido no quadro seguinte.

QUADRO VI - Matriz de interrelações entre conceito, total de palavras, substantivos, número de substantivos diferentes, total de adjetivos diferentes, total de verbos, número de verbos, número de verbos diferentes, nas redações

VARIÁVEIS \ VARIÁVEIS	Conceito	Total de Palavras	Total de substantivos	Número de subst.diferentes	Total de adjetivos	Número de adj.diferentes	Total de verbos	Número de verbos diferentes
Conceito	-	0,30**	0,38**	0,39**	0,43**	0,46**	0,02	0,14*
Total de palavras		-	0,78**	0,70**	0,42**	0,43**	0,67**	0,59**
Total de substantivos			-	0,88**	0,50**	0,48**	0,03	0,31**
Número de substantivos diferentes				-	0,51**	0,52**	0,27**	0,29**
Total de adjetivos					-	0,96**	0,03	0,05
Número de adjetivos diferentes						-	0,06	0,10
Total de verbos							-	0,86**
Número de verbos diferentes								-

* significante para $\alpha = 0,05$

** Significante para $\alpha = 0,01$

Os resultados que mais de perto interessam a este estudo são aqueles obtidos entre conceito na redação e as demais variáveis. Os coeficientes de correlação encontrados são positivos e significantes para $\alpha = 0,01$ entre conceito obtido e

- total de palavras
- total de substantivos
- número de substantivos diferentes
- total de adjetivos
- número de adjetivos diferentes

A relação entre conceito na redação e total de verbos ($r=0,02$) não é significativa e aquela entre conceito obtido e número de verbos diferentes ($r=0,14$) é significativa para $\alpha = 0,05$.

Note-se, demais disto, que os coeficientes de correlação são mais elevados entre conceito e número de substantivos diferentes ($r=0,39$) e entre conceito e número de adjetivos diferentes ($r=0,46$), significantes a um nível $\alpha = 0,01$. Visto que estes aspectos estão sendo tomados como índice de riqueza vocabular, parece razoável supor a existência de uma relação entre habilidade de expressão escrita (descrita pelo conceito da redação) e a riqueza de vocabulário (indicada pelo número de vocábulos "plenos" diferentes, à exceção dos verbos e advérbios, não estudados).

De todos os coeficientes, aquele entre conceito e total de palavras é o mais baixo ($r=0,30$), à exceção dos encontrados para os verbos. O uso de muitas palavras não estaria então, muito estreitamente, ligado à habilidade de expressão, ou seja, redações mais longas não significam, necessariamente, que sejam melhores.

De outro lado, a amostra evidencia uma tendência ao emprego de mais substantivos à medida em que cresce o tamanho da redação ($r=0,78$). Fato semelhante ocorre com os verbos ($r=0,67$) que também tendem a crescer em número à proporção em que o texto se alonga. Já o uso de adjetivos parece crescer em menor grau ($r=0,42$).

Sendo relativamente reduzido o total de adjetivos encontrados por redação (a média de toda a amostra não atinge 12), também é pequeno o número de repetições de adjetivos. Isto fica mais claro quando se observa que o coeficiente de correlação entre total de adjetivos e número de adjetivos diferentes alcançou o valor $r=0,96$.

Os dados revelaram ainda uma associação alta e significativa para $\alpha = 0,01$ ($r=0,69$) entre o conceito na redação e os escores na prova objetiva de Comunicação e Expressão em língua portuguesa, sugerindo que melhor habilidade de expressão escrita também está associada a maiores conhecimentos da língua (inclusive na parte gramatical, medida pela prova objetiva).

Também interessantes foram os resultados obtidos entre o conceito na redação e os escores das demais provas e com o total de pontos. Os coeficientes variaram de 0,20 a 0,69 com mediana igual a 0,35. O valor $r=0,54$ foi obtido entre conceito e total de pontos, corroborando o que foi exposto no capítulo 3, isto é, que a medida de expressão escrita pode ser um bom preditor do sucesso acadêmico. Os demais coeficientes foram:

- . conceito e física - $r= 0,20$
- . conceito e matemática - $r=0,24$
- . conceito e química - $r=0,24$
- . conceito e história - $r=0,29$
- . conceito e biologia - $r=0,32$
- . conceito e L. estrangeira - $r=0,38$

- . conceito e geografia - $r=0,42$
- . conceito e O.S.P.B. - $r=0,48$
- . conceito e total de pontos - $r=0,54$
- . conceito e Com. e Expressão - $r=0,69$

Todos os coeficientes são significantes para $\alpha = 0,01$, isto é, a probabilidade de que esta associação seja meramente casual é bastante reduzida (apenas 1%).

6. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Antes de discutir os resultados, convém ressaltar, de novo, não estarmos interessados em estudo exaustivo do vocabulário da população-alvo (candidatos ao ensino superior no Grande Rio, em 1978). A própria amostra em que baseamos este trabalho (trezentas e duas redações do vestibular realizado pela Fundação Cesgranrio no ano em causa), provavelmente não serviria para um levantamento deste tipo, em face das condições especiais em que tais textos foram redigidos. Assim, num exame vestibular, as redações são necessariamente limitadas, tanto em extensão, pelo tempo disponível, (no caso em tela a média global de palavras, por redação, foi 198), quanto no próprio tema (não de livre escolha do estudante, mas prescrito pela banca examinadora).

Além do mais, trata-se de amostra única do trabalho de cada examinando, e, sobretudo, de texto escrito em situação emocional diferente da que caracteriza a vida escolar.

Nosso estudo concentrou-se na busca de relações entre a extensão vocabular e a habilidade de redigir, aspecto capaz de ser pesquisado na nossa amostra. As redações estudadas versavam sobre o tema "Vestibular", assunto evidentemente ligado à experiência direta de todos os candidatos. Não dependendo, pois, de conhecimentos específicos, tudo leva a crer que não tenha apresentado maiores dificuldades para comentários escritos de até 20 linhas por parte dos examinandos.

Fato importante, a assinalar, diz respeito à vantagem de se poder contar com uma amostra bastante grande (trezentas e duas redações) obtida de forma aleatória numa população-alvo enorme (mais de cem mil redações). O rigor do sorteio feito permite pois maior confiança nos resultados.

Nossa hipótese de trabalho pressupôs que mai-

or riqueza de vocabulário se relacionasse à melhor habilidade de redigir (traduzida esta por melhor conceito na redação). Tomando como medida de vocabulário, para este estudo, os substantivos, adjetivos e verbos empregados nas redações, pusemos à prova as hipóteses referentes a cada uma destas variáveis, isto é:

- a existência de diferença significativa, entre os três grupos A, B e C, quanto ao uso de substantivos.
- a existência de diferença significativa, entre os três grupos A, B e C, quanto ao uso de adjetivos.
- a existência de diferença significativa entre os três grupos A, B e C, quanto ao uso de verbos.

Foram significantes (para $\alpha = 0,01$) as diferenças entre os grupos de redação de conceito A, B e C tanto no total de substantivos utilizados quanto no de adjetivos.

Em outras palavras, a probabilidade de serem tais diferenças, entre os totais encontrados, nos grupos A, B e C, devidas à flutuação de amostra foi de apenas 1 em 100. Nestas duas variáveis (total de substantivos e de adjetivos) e no nível de significância adotado ($\alpha=0,01$) pudemos então manter a hipótese de vocabulário mais amplo estar relacionado a melhor habilidade de redigir.

Já o estudo do total de verbos empregados não acusou diferença significativa indicando que, neste trabalho, os totais correspondentes, não discriminaram, por si só, boas de más redações. O valor de F obtido na análise de variância ($F = 0,603$) ficou muito abaixo do nível

mínimo de significância estabelecendo ($\alpha = 0,05$). Assim, a probabilidade de que as diferenças observadas, quanto ao total de verbos, nos grupos de redações de conceito A, B e C, têm probabilidade maior que 5 em 100 de serem devidas a simples flutuação de amostra. Consequentemente, neste aspecto (total de verbos) nossa hipótese não pode ser mantida.

Para aprofundar a análise, levantamos tanto o número de substantivos diferentes quanto o de adjetivos diferentes por redação, o mesmo se fazendo em relação aos verbos. Observamos, então, uma relação significativa (para $\alpha = 0,01$) tanto entre o número de substantivos diferentes e o conceito alcançado na redação, quanto entre o número de adjetivos distintos e tal conceito. Vale dizer que a probabilidade de que as diferenças observadas fossem puramente casuais foi de apenas 1 em 100.

Já no tocante ao número de verbos diferentes, o resultado não acusou diferença significativa. O valor F encontrado (2,937) ficou abaixo do valor crítico exigido para o nível mínimo de significância adotado ($\alpha = 0,05$). Neste caso, portanto, a probabilidade de as diferenças entre os grupos serem devidas a flutuação de amostra foi superior a 5 em 100.

A hipótese levantada, pois, quanto à associação entre riqueza vocabular e habilidade de redigir, pôde ser mantida em relação a dois dos aspectos estudados do vocabulário, a saber, substantivos diferentes e adjetivos diferentes, isto ao nível $\alpha = 0,01$. Assim, com boa margem de segurança aceitamos que a diversificação no vocabulário é elemento discriminante na habilidade de redigir, tal como medida no vestibular, isto é, por conceitos atribuídos à redação. Em suma, quem possui acervo mais amplo de palavras (e dos conceitos que elas denotam) tem maior probabilidade de redigir melhor, a confirmar o assi

nalado por W. Kolesnik, em 1967: *"Quanto mais palavras o indivíduo conhece, tanto mais conceitos, provavelmente, possui. Estará mais apto a raciocinar, se tiver mais conceitos à sua disposição"*.¹

Também a confirmar estudos anteriores de R. Travers (1955), F. Divesta (1970), L. Karne (1970) e outros, sobre associação entre redação, leitura, vocabulário e sucesso escolar (conforme exposto no cap. 3) foi a observação de relação positiva e significativa (para $\alpha=0,01$) encontrada entre conceito na redação e resultado nas de mais provas do vestibular. O mesmo fenômeno foi verificado entre o conceito na redação e o total de pontos no vestibular, conforme nossos dados mostraram. Tal observa-ção evidenciou, portanto, que quem redige bem, em geral também domina maior número de conceitos, provavelmente tem melhor nível de compreensão de leitura, e, em geral, de material verbal, o que, talvez, redunde num desempenho escolar superior ao daquele que possui vocabulário mais reduzido. Visto que nossa escola apóia-se muito na lingua-gem verbal, fica patente, o quanto é importante para o estudante, o domínio de vocabulário extenso.

Os resultados encontrados permitem-nos, então, manter, dentro de um intervalo fiduciário de 99%, nossa hipótese básica, isto é, de que nas redações em estudo, um vocabulário mais extenso associa-se a conceito melhor (o que por sua vez dá apoio à suposição de que a riqueza vocabular relaciona-se à habilidade de expressão escrita).

Resta agora considerar alguns reflexos destes achados empíricos no processo ensino-aprendizagem, particularmente no campo da expressão escrita.

Vale aqui lembrar que, no ano em causa (1978), apenas 3,52% das redações obtiveram conceito A, enquanto que 29,38% alcançaram conceito B e 67,1% receberam conceito C (dados fornecidos pela Fundação Cesgranrio). Consi-

derando a relação, evidenciada neste trabalho e nos estudos anteriores, aqui citados, entre vocabulário e habilidade de redigir, bem como entre esta e sucesso acadêmico, parece cabível supor que a maioria dos candidatos examinados acusou deficiência de expressão escrita. Note-se que a população-alvo compreendeu, em 1978, cem mil e trezentos candidatos, provenientes de escolas públicas e particulares, de 2º grau, na sua esmagadora maioria da área do Grande Rio. Em consequência, seu desempenho acadêmico, num sistema escolar muito apoiado na transmissão verbal, há de estar, tudo leva a crer, seriamente comprometido. Em 1979, quando o total de candidatos subiu a mais de cento e vinte mil, 12,5% das redações lograram conceito A, 34,2% obtiveram conceito B e 53,3%, alcançaram conceito C. Segundo relatório, ainda inédito, da Fundação CESGRANRIO, tais índices não indicam, forçosamente, melhoria na habilidade de redigir. Estes resultados se deveram, antes de tudo, a uma reformulação nos critérios de julgamento das redações, dando maior ênfase à coerência e à clareza, para deixar em segundo plano os erros ortográficos e sintáticos.

Sendo o vestibular, apenas um momento na vida do nosso estudante, conviria estender a análise das dificuldades no uso da língua a todas as séries escolares, desde as primeiras. Só assim poderíamos apreender melhor as dificuldades e, a partir daí, estudar soluções.

Se, como se evidenciou, o domínio de vocabulário está correlacionado à habilidade de redigir, seria de suma importância que esta variável merecesse atenção especial na elaboração de *material didático*, para todas as séries e todos os graus do sistema escolar. Alertados para este fato, os professores poderiam instigar, de modo planejado e sistemático, a formação e o enriquecimento dos conceitos (e, conseqüentemente, a ampliação do vocabulário correspondente). O aluno seria, assim, estimulado a

dominar melhor a linguagem, seja para compreender os textos lidos, seja para melhor se expressar verbalmente (em forma oral ou escrita). Os especialistas no ensino de linguagem poderiam colher, em estudos empíricos como o presente, subsídios para a melhoria da habilidade de redigir, cujas deficiências, no nosso estudante, tanto clamor estão levantando.

Parece oportuno lembrar que entre as vinte e duas sugestões do Grupo de Trabalho, formado pelo MEC, em 1976, para estudar problemas do ensino da língua portuguesa, desde os primeiros anos escolares, apenas três se referiram à verificação do uso da língua. Além disto a polêmica sobre o uso de questões de escolha-múltipla ou de tipo discursivo para averiguação da aprendizagem (debate que hoje parece tomar vulto enorme) apenas reflete um problema antigo sobre instrumentos de verificação do rendimento. Como destaca E. Medeiros *"as provas, qualquer que seja o seu tipo, não são panacéias para os males do ensino nem por eles podem ser responsabilizadas. Instrumentos de verificação de resultados, mostram-se capazes, se bem construídos e utilizados, de contribuir muito para o ensino-aprendizagem, mas não é este, de forma alguma, o seu propósito central"*.² As demais sugestões do referido Grupo de Trabalho voltaram-se todas para o *"aperfeiçoamen*to do ensino da língua portuguesa no ensino regular".³

Não foi, por sinal, diferente o modo de pensar do Conselho Federal de Educação ao fixar normas mais amplas para a elaboração do próprio currículo escolar. No Parecer 853/71, lê-se:

"A língua portuguesa, portanto será encarada como o instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta úl

tima encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio".

Os resultados deste trabalho reforçam a importância da leitura, uma das formas valiosas de enriquecer o vocabulário, o que proporcionará ao aluno condições melhores de se expressar, tanto sob forma oral quanto escrita.

O ensino da linguagem haveria de ter, por conseguinte, como um dos objetivos a visar deliberadamente o enriquecimento do vocabulário do educando, tendo em vista sua estreita associação ao domínio de conceitos. Como salienta E. Medeiros "parece vantajoso dar a conhecer ao professorado do 1º e 2º graus a presença de correlação significativa entre extensão vocabular e nota em redação (tal como se verificou em exame vestibular). Visto que a riqueza vocabular associa-se, entre outras variáveis ao número e ao refinamento dos conceitos dominados (os quais, por sua vez, ampliam-se e se aprimoram com o crescimento e a diversificação das experiências que lhes servem de base), poderemos supor que, em igualdade de condições, escreverá melhor quem tem vivências mais ricas e diferenciadas. Como parte, então, das providências destinadas a melhorar, no nosso estudante a habilidade de redigir, seria aconselhável fazer preceder as redações, pedidas pela escola, de toda uma série planejada de experiências, o mais possível diretas e intimamente relacionadas ao tema em causa. Uma das observações mais ouvidas entre os professores de Comunicação e Expressão é que os alunos escrevem mal porque, entre outras desvantagens, "não tem o que contar". Seu vocabulário restringe-se, portanto, pelas próprias limitações das suas vivências, nos assuntos sobre os quais são convocados a redigir. Esta carência, por sinal, ficou muito evidente em certos exames vestibulares realizados no

País no início de 1980, nos quais as redações (consideradas de muito má qualidade) tiveram como tema obrigatório, uma O prêmio Nobel e outra O êxodo rural".⁴

De outro lado, tendo em vista aperfeiçoar o processo de seleção de candidatos ao ensino superior, se ria vantajoso elaborar e padronizar provas especiais de vocabulário, capazes de fornecer mais uma informação sobre a habilidade de usar nossa língua.

Patenteada a existência de uma relação entre domínio de vocabulário e sucesso escolar, esta medida, feita no limiar do curso superior, poderia servir ainda como índice preditivo do desempenho do candidato no curso buscado. Tal instrumento apresentaria, de imediato, duas grandes vantagens: além de oferecer mais uma informação, a levar em conta na seleção, se tiver a forma de prova objetiva permitirá julgamento, mais imparcial, mais econômico em tempo e trabalho e menos sujeito a erro devido a discrepâncias entre examinadores e no próprio, por humor ou cansaço. Vale aqui repisar, com E. Medeiros, que as provas de redação acusam, entre outras desvantagens:

"julgamento impreciso (falha gravíssima), além de demorado, sujeito ainda à variação de critérios (entre examinadores diferentes e no mesmo examinador, com o correr das horas), influência do "efeito de halo" nas notas, amostragem limitada do campo (e frequentemente tendenciosa)... grande gasto de tempo em responder às questões (porque é preciso organizar as idéias e as redigir), oportunidade de valer-se de chavões ou de incluir trechos corretos, porém memorizados".⁵

Ainda com respeito à dificuldade de correção
/ de redações vale ²⁰ assinalar as observações mais recentes

de Alan Purves, em livro publicado, em 1979; "Questão im
portante é a de determinar até que ponto o julgamento das
respostas representa de fato um julgamento da expressão es
crita. Até certo ponto ele o é - e necessariamente o é
na nossa sociedade altamente verbal. Entretanto, também
há que examinar as respostas em si, separadamente da manei
ra de expressá-las; é preciso determinar se a resposta foi
bem formulada e se o examinando estabeleceu a devida li
gação entre ela e a sua forma de apresentação... O jul-
 gamento do mérito de cada resposta passa a ser *ad hoc* e
 reconhecidamente subjetivo... embora o examinador procu-
 re avaliar de modo desapassionado".⁶

Outra sugestão decorrente deste trabalho é a
 de se desenvolverem estudos mais aprofundados sobre as van-
 tagens e desvantagens da inclusão de redação nos concur-
 sos vestibulares. Antes de tudo porque, como os dados
 da pesquisa mostraram, o conceito obtido naquela prova se
 correlaciona de modo significativo (com $r = 0,69$ no caso sig-
 nificante para $\alpha = 0,01$) com os escores obtidos na prova
 objetiva de língua portuguesa. Apresenta, demais disto,
 correlação positiva e significativa ($\alpha = 0,01$) com os esco-
 res das demais provas. Isto leva a crer que o bom estu-
 dante, por via de regra, também redige bem (e talvez is-
 to explique boa parte do sucesso escolar).

A redação feita no vestibular, por conseguinte, parece pou-
 co contribuir (a não ser como confirmação) para definir o
 "status" acadêmico do candidato. Esta maneira de encarar
 a informação oferecida por tal redação transpareceu clara-
 mente, no vestibular em tela, ao ser dada a bonificação de
 30% sobre a nota alcançada na prova objetiva de língua por-
 tuguesa para as redações de conceito A e de 15% para as
 de B.

Aspecto da maior gravidade na redação, como
 instrumento de seleção, é o da reduzida precisão deste ti-

po de prova, conforme o demonstraram pesquisas desde o início do século (Capítulo 2, estudos de J. Rice, Starch e Elliot, E. Page, W. Coffman, Di Dio, H. Vianna e outros). Talvez seja esta a razão de ter sido a redação incluída e excluída, por diversas vezes, dos exames vestibulares, tanto no Brasil (como mostra a evolução histórica do nosso processo de seleção para o ensino superior) quanto nos EE. UU. (conforme salientou J. French - 1966).

Como confiar em instrumento tão sujeito a erro, em procedimento tão delicado e de tão graves repercussões individuais e sociais, quanto o da seleção de candidatos ao curso de 3º grau? Se as notas atribuídas variam não só de um examinador para outro, como também para o mesmo examinador, em julgamentos feitos em momentos diferentes, mesmo quando se trata de amostras pequenas, que dizer da avaliação de milhares de redações. Quando a afluência aumenta e há mais de cento e vinte mil candidatos, forçosamente a banca deve incluir dezenas de examinadores, a trabalhar sob pressão de tempo. E que dizer dos custos de tal empreendimento?

A mesma preocupação foi manifestada pelos autores do Parecer sobre inclusão de provas discursivas nos vestibulares, em 1975. Entre as suas conclusões diz a primeira: *"Um pronunciamento nesta hora, sobre a validade da inclusão da prova de redação no Concurso Vestibular, seria prematuro, em face da análise dos problemas educacionais já praticada pelos educadores brasileiros; se baseado na experiência de outros países, não seria convincente nem realista; se baseado em observações individuais ou impressões mais ou menos subjetivas, estaria faltando com a objetividade e o espírito científico exigido na análise do problema"*. Prosseguindo diz a Comissão que *"somente estudos empíricos sobre os problemas ligados à inclusão da prova de redação no Concurso Vestibular poderão indicar, com a objetividade necessária, as vantagens e desvantagens"*.

Ainda a este respeito vale assinalar o trabalho de Magda Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, que vem procurando aperfeiçoar a metodologia de correção de grande número de redações.

Pesquisa desenvolvida recentemente em São Paulo pelo Prof. Renato A. Di Dio mostrou, por sua vez, que as provas objetivas são capazes de discriminar tão bem os estudantes quanto as do tipo analítico dissertativas. Diante deste fato poder-se-ia levantar a questão da vantagem de se usar um tipo de questão mais trabalhosa quando o outro tipo (objetivo) também satisfaz a finalidade de distinguir bons de maus examinandos.⁷

É preciso, porém, destacar que, malgrado a baixa validade e precisão da redação, como recurso de seleção (por isso de uso questionável num processo tão crítico quanto o vestibular), há necessidade de ser desenvolvida sua prática nas escolas, de forma contínua, sempre visando aperfeiçoar seu julgamento. Também foi essa uma das conclusões da Comissão que estudou a viabilidade das provas de redação nos vestibulares.

"É imperativo, através de medidas efetivas e urgentes, que se proporcionem ao magistério de 1º e 2º graus condições que lhe permitam dar ênfase aos exercícios escritos de Língua Portuguesa".⁸

¹KOLESNIK, W. B. *Educational psychology*. New York, McGraw-Hill, 1963. p. 281.

²MEDEIROS, Ethel B. *Provas objetivas: técnicas de construção*. 5 ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977. p. 17.

³SOARES, Magda B. A redação no vestibular. In: SIMPÓSIO "EXAME CRÍTICO DOS CONCURSOS VESTIBULARES". São Paulo, 1977. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1977. p. 13. Trabalho apresentado durante a 29 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

⁴MEDEIROS, E. B. *Comentário dos exames vestibulares no País*. 1980. (inédito).

⁵_____. *Manual de medidas e avaliação na escola e na empresa*. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1976. p.197.

⁶PURVES, Alan C. *Evaluation of learning in literature*. Oxford, Pergamon Press, 1979, p. 141.

⁷DI DIO, Renato T. Testes objetivos versus provas analítico-dissertativas no vestibular da FUVEST, 1977. *Estudos e Documentos*, São Paulo, v. 15, 1978. Número especial.

⁸FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Rio de Janeiro. *Parecer sobre a inclusão de prova discursiva em concursos vestibulares*. Rio de Janeiro, dez. 1975. p. 17.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A. *Testes psicológicos*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- BAR-HILLEL, J. Le langage. In: LA PENSÉE SCIENTIFIQUE: Paris, Monton Editeur/Unesco, 1978.
- BLOOM, B. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, Mc Graw-Hill, 1971.
- BUTCHER, H. J. *A inteligência humana*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972.
- COFFMAN, W. E. On the reliability of ratings of essay examination. IN: READINGS in measurement and psychology. New York, Mc Millan, 1968.
- DAVITZ, J. R. & BALL, S. *Psychology of the educational process*. New York, Mc Graw-Hill, 1970.
- DIDIO, R.A. Testes objetivos versus provas analítico-dissertativas no vestibular da FUVEST 1977. *Estudos e Documentos*, São Paulo, v. 15, 1978. Número especial.
- DIVESTA, F. & THOMPSON, G. *Educational psychology*. New York, Apleton Century Crofts, 1970.
- EDITORIAL RESEARCH REPORTS ON ISSUES IN EDUCATION. Washington, Congressional Quarterly, 1976.
- FLEMING, C. M. *Psicologia do ensino*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1971.
- FLESCH, R. *Why Johnny can't read*. New York, Harper & Row, 1955.

FRENCH, J. W. Schools of thought in judging excellence in english themes. In: TESTING. problemes in perspective. Washington, American Council on Education, 1966.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO, Rio de Janeiro. *Parecer sobre a inclusão de prova discursiva em concursos vestibulares*. Rio de Janeiro, dez. 1975, mimeografado.

GAGE, N. L. *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand Mc Nally and Co., 1963.

HAAR, J. *The politics of higher education in Brazil*. New York, Praeger Publishers, 1977.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1969.

KARMEL, L. J. *Measurement and evaluation in the schools*. New York, Mc Millan, 1970.

KINGSLEY, H. L. *The nature and conditions of learning*. New York, Prentice Hall, 1957.

KOLESNIR, W. B. *Educational psychology*. New York, Mc Graw. Hill, 1963.

LANDAVER, T. K. & STREETER, L. A. Structural difference between common and rare words: failure of equivalence assumption for theories of word recognition. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, New York, 12(2): 119-131, apr. 1973.

LINDQUIST, E. *Educational measurement*. Washington, American Council on Education, 1951.

LOURENÇO FILHO, M. B. o vocabulário mais frequente na leitura comum do adulto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(10):64-132, abr. 1945.

MADAUS, G. & RIPPEY, R. Zeroing in on the STEP writing test: what does it tell a teacher? *Journal of Educational Measurement*, Michigan, (3): 19-25, 1966.

MARINHO, H. A linguagem no pré-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1(1):46-53, jul. 1944.

_____. O vocabulário ativo na criança pré-escolar. *Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 4(11):210-222, mai. 1945.

Mc NEMAR, Q. *The revision of the Stanford Binet scale*. Boston, Houghton-Mifflin, 1942.

MEDEIROS, E. B. *Medida psicológica: princípios e prática*. 2ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970.

_____. *Manual de medidas e avaliação na escola e na empresa*. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1976.

_____. *Provas objetivas; técnicas de construção*. 5 ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977.

MIETZEL, G. *Psicologia pedagógica*. Barcelona, Herder, 1976.

MILLER, G. A. *Language and communication*. New York, McGraw-Hill, 1951.

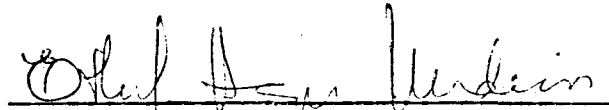
MOACIR, P. *A instrução e a república*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941, v. 1, 2, 3, 4.


MULLER, C. *Initiation aux méthodes de la statistique lexicale*. Paris, Hachette, 1973.


_____. *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris, Hachette, 1977.

- NEILL, S. B. How to improve student writing. *American Education*, Washington, 12(8):6-12, oct. 1976.
- NELSON, K. Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition International Journal of Cognitive Psychology*, Netherlands, 4(1):13-30, mar. 1976.
- OSGOOD, C. E. *Method and theory in experimental psychology*. New York, Oxford University Press, 1968.
- PAGE, E. B. Grading essays by computer. In: TESTS and measurements: assessment and prediction. New York, McGraw-Hill, 1959.
- PURVES, A.C. *Evaluation of learning in literature*. Oxford, Pergamon Press, 1979.
- REDAÇÕES no vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, dez. 1976; n. 23, dez. 1977. Números dedicados ao assunto.
- SÁ, P. *A avaliação das escolas superiores*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- SOARES, M. B. A redação no vestibular. In: SIMPOSIO "EXAME CRÍTICO DOS CONCURSOS VESTIBULARES", São Paulo, 1977. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, 1977. Trabalho apresentado durante a 29a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
- SOUZA, E. M. de. Concurso vestibular: análise da experiência brasileira. *Documenta*, Brasília, 14(174):35-58, mai, 1975. Trabalho apresentado no VIII Seminário de Assuntos Universitários, Brasília, 1975.
- THORNDIKE, E. L. & LORGE, I. *The teacher's word book of 30000 words*. New York, Teacher's College, 1944.

Tese apresentada aos senhores:

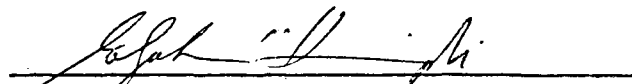

Ethel Bauzer Medeiros


Gaudêncio Frigotto


Antonio Simplicio da R. Farias

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro,


Coordenador Geral de Ensino


Coordenador Geral de Pesquisa