

MUDANÇAS NOS VESTIBULARES DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO *

Lygia Corrêa Dias de Moraes**

Desejo declarar de início que, para a participação nessa mesa redonda, me servi sobretudo de minha experiência de professora secundária do ensino estadual, que fui por tantos anos; na de professora de terceiro grau, tanto na USP quanto em faculdades particulares em que muitas vezes fui a responsável pelo vestibular de Comunicação e Expressão; e na de membro de bancas de Português da Fundação Carlos Chagas há cerca de quinze anos.

Proposto o tema, a primeira impressão diante dele, a de que seria fácil exercício de imaginação sugeri-las, as mudanças, transforma-se em perplexidade e inquietação à medida que refletimos. Com efeito: toda e qualquer mudança tem de ser pensada em relação a um largo contexto educacional e, pois, social e humano, e ponderado em vista da vasta amplitude de suas possíveis ressonâncias.

O que primeiro nos ocorre é que não há vestibulares de Comunicação e Expressão, mas exames vestibulares aos cursos superiores e, neles, uma prova, ou provas, de Comunicação e Expressão. Não julgo plausível pensar em mudanças nessas provas sem considerá-las nesse contexto.

Segundo ponto: que pretendem os vestibulares atualmente? Selecionar, para dar-lhes acesso à universidade, os candidatos de melhor formação em nível secundário? Ou escolher aqueles que, por critérios estabelecidos pelas escolas de 3º grau, possam ser dados como possuidores dos pré-requisitos necessários para atingir as metas que o ensino universitário instituiu? Em outras palavras, qual o ponto de vista

* Participação em mesa redonda sobre esse tema, no XXXI Seminário do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, em Lins, SP, maio de 1986.

** Da Universidade de São Paulo.

desejável: o retrospectivo, que fará do vestibular a verificação da formação em nível secundário e, portanto, a seleção dos mais bem preparados dentre os egressos dele, ou o prospectivo, que exigirá em função da universidade e fará a escolha apenas dos considerados aptos a cursá-la? O ponto de vista escolhido determinará a concepção do que deva ser o vestibular e, conseqüentemente, do que se deva propor.

Terceiro, qualquer que seja a resposta, não se pode prosseguir sem pensar para qual universidade os vestibulares — e, neles, a prova de Comunicação e Expressão — selecionam. Não vamos estabelecer opiniões entre grandes instituições, com mais de cem mil candidatos batendo-lhes às portas, e pequenas escolas isoladas: a procura é proporcionalmente a mesma, embora os problemas operacionais não atinjam as mesmas dimensões nestas e naquelas. Tanto umas como outras, porém, servem a uma sociedade de massas e refletem em si os problemas nascidos nessa sociedade. A universidade atual está, diríamos, muito distante de suas origens, e, se ainda preserva suas funções básicas de criação de novos conhecimentos, de transmissão de cultura e de promoção do espírito crítico, suas escolas têm-se tomado, cada vez mais acen-tuadamente — no Brasil, aliás, em consonância com suas origens — escolas de formação profissional, vistas sobretudo como instrumento de ascensão social. Visão à qual, de resto, não está alheia uma larga rede de interesses comerciais e não educacionais —, a reforçar no brasileiro médio o complexo colonial que põe no diploma a meta suprema a atingir, a garantia da realização na vida e o símbolo da felicidade alcançada.

Isto posto, entende-se agora a pertinência de dois pontos a considerar: um, a prova de Comunicação e Expressão, sob qualquer forma que se aplique, deverá ser instrumento adequado à avaliação justa e equânime de um alto número de candidatos; dois, essa avaliação, dadas as características e as finalidades dos vestibulares que atualmente se fazem (não atentando para outros modelos que vêm sendo propostos), deve completar-se em prazo exíguo.

Por essas razões, entre outras, é que os exames vestibulares, que até então seguiam um modelo tradicional, foram sendo substituídos, a partir de 1960, por provas objetivas sob forma de testes de múltipla escolha, que as pesquisas educacionais indicavam como os mais apropriados para a avaliação rápida e eficiente de número elevado de examinandos. Convém lembrar ainda que é mais ou menos por essa época que porções cada vez mais numerosas da sociedade brasileira vão tendo acesso à escola, principalmente à pública, num processo que se acelera a partir de 1970. Democratização, sem dúvida, ainda que à custa de massificação e de rebaixamento do nível de desempenho dessa mesma escola pública, não em decorrência do processo em si, mas sobretudo do modo como se deu: sem planejamento, sem provimento das necessidades básicas e, principalmente, sem uma ideologia verdadeiramente democrática.

Isso que ocorreu na escola, somado a fatores de outra ordem, como a transformação acelerada da sociedade — que a escola não consegue acompanhar — ou a expansão dos meios de comunicação de massa — que a escola não soube ou não pôde aproveitar — isso ajuda a entender as origens das deficiências de expressão, mais notáveis na língua escrita, geralmente diagnosticada como “crise da linguagem”. Tomando consciência dessa crise, a universidade procurou — e procura ainda — os meios de resolvê-la.

Associando esses dois fatos paralelos como sendo causa e efeito, tomou-se a primeira medida, que foi a volta à prova escrita, sob forma de redação e/ou respostas discursivas. Baseava-se tal medida no pressuposto de que a causa da crise estaria no uso dos testes de múltipla escolha. Alegava-se ainda, a favor dela, o efeito retros-

pectivo, presumivelmente benéfico, que iria ter sobre o ensino de 1º e 2º graus, em contraposição à ação deletéria que se atribuía ao uso de testes de múltipla escolha no vestibular.

Creio haver aqui duas falácias. Primeiro, na perspectiva: não cabe ao vestibular a função de regular o ensino básico, pela razão evidente de que, se o ensino de 3º grau pressuõe os de 2º e 1º, a recíproca não é verdadeira. Tanto o de 1º quanto o de 2º graus são, por definição, terminais em si mesmos, ainda que, por ordem de sucessão e por uma necessária articulação, também propedêuticos. A universidade, porém, tem o direito de escolher o instrumento que mais convenientemente sirva a suas necessidades de avaliação e seleção, sejam testes, sejam provas discursivas; mas não pode evitar a influência da escolha, num sistema cujos agentes não conseguem escapar a modismos ou a pressões que transformam um exame, que deveria ser uma etapa normal na vida do estudante, em matéria de comoção nacional, e convencem a esses estudantes de que de seu êxito depende a honra da família. Por isso mesmo, numa certa época, o professor de 1º e 2º graus que não quisesse ser dado por ultrapassado só podia fazer exercícios e provas sob a forma de testes. Destes também os livros didáticos passaram a servir-se abundantemente, ignorando-lhes a verdadeira utilidade — insisto —, a de instrumento de avaliação adequado dentro de determinadas circunstâncias, se cientificamente embasado, e eficiente desde que corretamente planejado, construído e aplicado. Mas nunca a de técnica didática.

Pergunto agora: o aluno que regularmente, e como atividade normal, tivesse tido a oportunidade de exercitar-se em muitas e variadas formas de expressão linguística nos trabalhos escolares — leitura oral e silenciosa, exposições orais, redações, trabalhos escritos e provas discursivas de qualquer matéria do currículo etc. — e se sujeito às mais diversas formas de avaliação do rendimento escolar, que não por testes somente, esse aluno teria seu desempenho linguístico prejudicado pelo uso de testes no vestibular?

Voltaram, porém, as provas discursivas aos vestibulares; em consequência, mudou o figurino. As aulas de Português do 2º grau, nas quais um bom professor saberia graduar harmônica e funcionalmente a matéria e as atividades de classe, desmembraram-se (ao menos na rede estadual, por um certo período) em aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Técnica de Redação, diversamente distribuídas pelas áreas de precoce especialização e pelos diferentes turnos — como se houvesse vantagem em, nesse nível, seccionar e separar as múltiplas faces de um mesmo objeto de estudo: as várias manifestações de uma cultura através do saber linguístico. Cabe aqui lembrar as palavras de Pécora (1983), ao final de sua pesquisa sobre os problemas da redação num vestibular: “E se, como este trabalho pretendeu demonstrar, os problemas de redação escolar constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta do mundo e da ação inter-subjetiva, então, há poucas coisas mais ridículas do que um especialista em redação escolar”.

A outra falácia diz respeito à forma de avaliar. Nas discussões a respeito do uso de uma ou outra forma, testes ou provas discursivas, tem entrado habitualmente muita emoção, muita impressão, e nem sempre um pouco de espírito científico — que, no entanto, não poderia jamais ficar ausente. Vejamos, pois, a que conclusões nos permitem chegar pesquisas feitas sobre os instrumentos de avaliação.

Aquele que vai organizar uma prova não basta o domínio do conteúdo a ser argüido; é preciso que tenha noção do embasamento teórico e que domine as técnicas de organização de uma prova; e ainda, que tenha bem claras as finalidades da

avaliação, ou seja, o que vai avaliar e em função do quê. E por requisitos técnicos queremos dizer, primeiro, a capacidade de estabelecer um programa de pontos realmente relevantes e bastante extenso para cobrir toda a área que se quer verificar, depois, a habilidade e o conhecimento da metodologia para a formulação cuidadosa, clara, precisa, concisa, das questões. O primeiro tropeço, então, pode residir no formulador de questões, quer discursivas, quer de testes, caso ele não seja realmente competente para o fim a que se dispôs.

Aplicadas as provas, vem a correção. Os testes — que, ao contrário do que muitos supõem, não são a escapatória do professor preguiçoso, uma vez que prepará-los adequadamente é extremamente trabalhoso — têm a correção rápida, econômica e garantidamente objetiva. As provas discursivas, se de preparação mais rápida, envolvem considerável esforço de correção. O alto número de candidatos num vestibular multiplica enormemente esse esforço, elevando proporcionalmente os custos.

Revela aí um novo problema, o da isonomia na avaliação. Todos sabemos, por experiência própria, que a mesma prova pode, em momentos diferentes, receber notas diferentes de um mesmo examinador. Ou seja, o professor não é imutável no seu julgamento, nem sempre é fidedigno como avaliador. Mesmo que se estabeleçam critérios o mais possível objetivos, não há garantia de equidade ao ser cada prova corrigida por um só examinador, conforme demonstrou pesquisa de Vianna (1978), que conclui: “apesar da elaboração cuidadosa de um critério, da seleção de avaliadores entre profissionais altamente capacitados e da preocupação em estabelecer, por meio de treinamento, normas de procedimento uniforme, as diferenças entre as médias dos avaliadores são estatisticamente significantes /.../, inferindo-se, portanto, que os quarenta e oito professores participantes dessa experiência de avaliação utilizaram critérios — possivelmente quarenta e oito critérios — diferentes daquele que foi apresentado, debatido e supostamente aceito por eles, na fase preliminar de treinamento”.

Outras pesquisas de Vianna (1976) demonstraram estatisticamente que a correção por um só examinador tem baixo índice de fidedignidade, concluindo que: “O fator professor tem influência na distribuição das notas nas provas de dissertação”; a fidedignidade da média de uma prova avaliada por dois ou três examinadores ainda não é satisfatória, só o sendo a média de quatro.

Por outro lado, o estudo comparativo dos resultados dos testes com os das provas discursivas respectivamente da primeira e da segunda fase da FUVEST (Di Dio, 1980) apurou níveis satisfatórios de correlação para todas as áreas, com exceção de Comunicação e Expressão. Diz o autor: “A baixa correlação em Comunicação e Expressão, que, em 32 sobre 54 carreiras, foi a menor entre todas as matérias, é imputável ao fato de pessoas diferentes terem corrigido as provas da segunda fase, bem como à maior dose de subjetividade inerente à avaliação de exames analítico-dissertativos”. Note-se que na FUVEST a correção de cada prova da segunda fase é feita por dois professores.

Creio ser lícito concluir agora que não cabe ao uso de testes a responsabilidade pelo baixo desempenho em língua escrita, por parte dos vestibulandos; e que a introdução de provas discursivas, sobre correr o risco de não selecionar com justiça, não atingiu o resultado que se pretendia, ou seja, corrigir as deficiências do ensino de língua e a incapacidade de expressão.

Na verdade, o efeito foi o oposto: pessoas que não tinham o hábito de comunicar-se em língua escrita passaram a ser treinadas em Técnica de Redação (com vistas ao vestibular, obviamente), mas levando desse treino, muitas vezes, não mais do que um repertório de chavões, frases feitas e modelos *passé-partout*.

É o que revelaram diversas pesquisas, entre as quais o bem conhecido trabalho de Fraga Rocco, *Crise na linguagem – a redução no vestibular* (1981).

Que mudanças, então, poderiam ser indicadas? Com vistas a que? A melhorar os instrumentos de avaliação? A alterar os programas, pretendendo atingir, para dar-lhes novos pontos de vista, os que preparam os vestibulandos?

Não há programas oficiais; cada instituição tem liberdade para formular o seu. Há, porém, uma longa tradição de verificação de conhecimentos teóricos, de nomenclatura (com especial atenção para a da análise sintática) e da gramática normativa. Creio que seria inútil tentar modernizar programas desse tipo, sem ao mesmo tempo procurar fazer mudar a atitude em relação ao objeto de estudo cujo conhecimento o vestibular irá avaliar. Correr-se-ia o risco de substituir uma nomenclatura antiga por outra mais moderna, quem sabe mais sofisticada, e só.

Parece-me que o importante seria acentuar que o que se pretende encontrar no candidato é um nível satisfatório de competência lingüística, traduzido por um adequado desempenho, especificamente em língua escrita. Isso incluiria, evidentemente, medir a capacidade de exprimir-se verbalmente e fazer-se entender, de ler e compreender o lido. Vale dizer também que, concomitantemente, se estariam medindo capacidades e aptidões intelectuais: compreensão, interpretação, análise, síntese, organização . . .

Mudanças nos programas e nos exames poderão influir? Talvez possa ocorrer um novo efeito retroativo. No entanto, não cabe ao vestibular esse papel – já o afirmei inicialmente. O problema, na verdade, vem de âmbito muito mais amplo, e anterior.

Todas as pesquisas a respeito – e lembro apenas que várias organizações, como a Fundação Carlos Chagas, a FUVEST e a CESGRANRIO, entre outras, as têm promovido – levam a concluir que o problema tem suas causas específicas nos níveis anteriores de ensino, na falta de familiaridade com a atividade da leitura e da escrita, por parte dos alunos e dos professores. Diz Vianna (1984): “o uso inadequado da linguagem traduziria, na verdade, uma falência do atual sistema de ensino, que precisaria ser renovado e adaptado às necessidades do atual contexto nacional.”

Não se trata aqui de atirar a culpa para trás e encolher os ombros. Mas de quem a culpa?

Rocco, no veemente capítulo final do seu *Crise na linguagem*, responde: “Difusa. Sim, é difusa. Na verdade, talvez não seja de ninguém, especificamente, mas de todos. É um pouco dos próprios jovens-adultos que poderiam reagir contra um possível processo de aculturação em bloco. É muito mais da política educacional e cultural do país, entendida aqui de forma mais ampla, não se limitando apenas à instituição *escola* e também nem mesmo à realidade restrita de um país de terceiro mundo como o nosso, ou melhor, como se diz, país em vias de desenvolvimento . . . “ (p. 267).

É claro que aí partimos para um âmbito muito mais largo que o nosso e para um universo de problemas cuja solução não está diretamente ao nosso alcance, a começar pela organização do sistema de ensino, remuneração, prestígio social e atualização de conhecimentos do professor. A crise de linguagem que aflorou de maneira chocante nos vestibulares de Comunicação e Expressão não é senão um índice da crise maior da sociedade em seu todo.

E aí é que reside, creio eu, a responsabilidade maior da universidade, muito mais do que em mudanças no vestibular de Comunicação e Expressão: no exercício continuado do espírito crítico, na busca de meios de ação sobre essa realidade.

Em termos mais modestos e imediatos, eu diria que aos professores de língua portuguesa, na universidade, cabe a tarefa óbvia de preparar seus alunos, começando por mudar neles as concepções com que geralmente chegam; abrindo-lhes a inteligência e a sensibilidade para o fato de que o idioma não é o mero objeto de museu, mumificado dentro do pode não pode da gramática normativa em que tantas vezes as escolas de 1º e 2º graus transformam — nem tampouco simples pretexto para acrobacias teóricas; preparando-os, pois, para enfrentarem com autonomia intelectual o ensino em crise de uma sociedade em crise.

Parece-me que aí está o essencial das nossas possibilidades de ação. Que, de resto, não se esgotam nesse ponto, na medida em que a universidade pode e deve irradiar essa ação voltando-se também para os outros graus de ensino, não para tutelá-los, mas para com eles interagir, enriquecendo-os com a ciência que produz e realimentando-se, nesse contacto, da realidade em que eles vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DI DIO, R. A. T. (1980) — Testes objetivos e provas analítico-dissertativas no vestibular. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 fev. 1980. Suplemento Cultural, p. 7-8.
- PÉCORÁ, A. (1983) — *Problemas de redação*. São Paulo. Martins Fontes Editora.
- ROCCO, M.T.F. (1981) — *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo, Editora Mestre Jou.
- VIANNA, H. M. (1976) Flutuação de julgamento em provas de redação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (19): 5-11, dez.
- . (1978) — Aplicação de critérios de correção em provas de redação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (26) :29-34, set.
- . (1984) — *Comunicação e expressão: problemas teóricos e práticos de avaliação*. São Paulo, IBRASA.
- . (1985) — Provas e testes no concurso vestibular. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (12):47-72. dez.