

A CONTROVÉRSIA DA REDAÇÃO NO VESTIBULAR: questão de pertinência da prova ou de fidedignidade da medida?

Jussara Maria Lerch Hoffman*

Existe, notoriamente, uma preocupação crescente com o ensino da redação no mundo inteiro, tendo em vista o baixo desempenho dos alunos nessa habilidade. Fatores extra-escolares, tais como a massificação do ensino, a exarcebação do uso de meios de comunicação estritamente visuais em detrimento dos verbais, o grande aumento do número de alunos em sala de aula, dificultando o necessário atendimento individual ao aluno, aliado a fatores internos do sistema escolar, tais como a supervalorização dos testes objetivos, parecem ter concorrido para o baixo desempenho lingüístico dos alunos, principalmente na parte de redação.

O uso incorreto do português escrito no Brasil provocou uma reação dos educadores e do público em geral e, em 1978, a prova de redação foi incluída, obrigatoriamente, nos concursos vestibulares, por força de Decreto. Essa medida procurava exercer uma pressão positiva sobre o ensino do 2º grau, no sentido de desenvolvimento efetivo dessa habilidade, uma vez que esse ensino visava, em grande parte, a preparação dos estudantes para ingresso nas universidades.

A pertinência da inclusão dessa prova no vestibular justifica-se, sobretudo, porque: (a) a literatura especializada, nacional e internacional,

* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

e os professores de Língua Portuguesa, são unânimes em afirmar que a habilidade de expressão escrita só pode ser medida diretamente, isto é, através de testes produzidos pelos alunos e não, indiretamente, por testes objetivos; e (b) a redação é considerada uma habilidade altamente significativa em qualquer setor da atividade humana, devendo, portanto, ser desenvolvida prioritariamente no ensino de 1º e 2º graus e medida em prova de seleção para o ensino superior. É o conhecimento seguro da própria língua que permite ao estudante a apreensão e a transmissão de conhecimento, assim como a sua interação social. Não se pode admitir, portanto, que instrumento tão essencial à educação seja mal conhecido e manejado. É pela posse e uso da linguagem que se consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado, concatenado e nítido, a serviço de todo o trabalho mental.

Por ocasião desse estudo, observava-se, a partir de provas de candidatos à universidade, que a obrigatoriedade da inclusão da prova nos vestibulares do país não provocara, ainda, a pressão positiva esperada, provavelmente, porque a redação não tinha caráter efetivamente eliminatório nesses concursos, devido ao valor mínimo atribuído a essas provas.

Sabedores dos critérios de confecção de escores às redações, no concurso vestibular, os professores continuariam a negligenciar o ensino dessa habilidade no 2º grau e seus alunos não teriam sido estimulados a praticar redação.

Uma das justificativas apresentadas pelas Fundações responsáveis pelos vestibulares, quanto ao valor mínimo atribuído à prova de redação, era a grande flutuação de julgamento entre os examinadores, na correção de um mesmo grupo de provas, comprovada através de suas próprias pesquisas, cujos resultados demonstravam que o processo de julgamento é bastante subjetivo se comparado com a correção de testes objetivos, por computador. Com base nestes dados, questionavam, na época, a validade da inclusão dessa prova nos vestibulares.

Sem dúvida, a subjetividade existe, pois, embora os especialistas em medida venham procurando desenvolver procedimentos de avaliação mais fidedignos, todos apontam dificuldades nesse processo de correção. Entretanto, poderia não ser justamente esse o maior problema das Fundações na controvérsia de incluir ou não essa prova no vestibular, mas, sim questões basicamente administrativas de custos e esforços necessários para a correção dessa prova, na medida em que há necessidade de um grande número de professores para corrigi-la em curto espaço de tempo.

Se havia uma justificativa de critérios pouco objetivos de correção de redações, por parte das Fundações, deveriam elas buscar a reformulação dos critérios adotados, para tentar minimizar a flutuação de julga-

mento entre os examinadores. E não era isto que vinha ocorrendo. Tanto a Fundação Cesgranrio quanto a Fundação Carlos Chagas utilizavam, desde 1978, procedimentos de correção originalmente adotados, embora constatada através de pesquisas, a variabilidade de critérios resultantes da aplicação desses procedimentos, pelos examinadores.

A Fundação Cesgranrio, especificamente, adotava, desde 1978, procedimentos de correção de redações com características basicamente impressionistas. Três conceitos — A, B e C — eram atribuídos às redações com base na impressão geral do examinador sobre a capacidade de o candidato expressar o pensamento de maneira clara e ordenada. O procedimento impressionista caracteriza-se por não se basear em critérios definidos que permitam ao examinador julgar o candidato em relação aos diferentes componentes da redação, através de um procedimento analítico. Esse procedimento impressionista costuma resultar numa grande variabilidade de julgamento inter-juizes, conforme demonstram pesquisas nacionais e internacionais.

Com base nesse procedimento eram corrigidas as redações da Fundação Cesgranrio e, devido à questão da fidedignidade constatada, um valor mínimo era atribuído a essa prova — um percentual do escore obtido nos testes objetivos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Os pontos alcançados pelos candidatos nas provas objetivas dessa disciplina sofriam um acréscimo de 30% se o candidato recebesse conceito A, na redação 15% se recebesse conceito B e nenhum acréscimo se recebesse conceito C. Apesar desse valor classificatório mínimo atribuído à prova de redação, a partir de 1981, seu caráter eliminatório fora revogado, sendo corrigidas apenas as redações dos candidatos já aprovados nas provas objetivas.

A Fundação Cesgranrio justificava a adoção desses critérios com base em resultados de pesquisa realizada em que se constatava a correlação existente entre o desempenho do candidato na redação e nas questões objetivas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Além de discutir a significância dos valores dessa correlação encontrada, a literatura especializada consultada unanimemente considera não ser possível haver este tipo de correlação uma vez que testes objetivos medem apenas a compreensão de leitura e identificação de elementos fonéticos, ortográficos e sintáticos e não a real capacidade de expressão escrita do estudante.

Partindo-se dessas considerações e, mais especificamente, da flutuação de julgamentos constatada pela Cesgranrio, com a adoção de procedimento impressionista de correção de redação, procurou-se construir uma escala de correção a ser utilizada em concursos, que aglutinasse os dois métodos de correção apresentados pela literatura internacional: o *método impressionista*, que visa classificar a qualidade global da redação com base em critérios amplos, que refletem a capacidade geral de expres-

são escrita do estudante e o *método analítico* em que se busca avaliar os diversos componentes da redação e, que, para tanto, se baseia numa definição clara das características dos componentes a serem avaliados.

A construção e validação da escala de correção, principal objeto deste estudo, teve por objetivo verificar em que medida a aglutinação desses dois métodos favoreceria maior fidedignidade interavaliadores do que qualquer dos dois métodos tomados isoladamente.

A escala impressionista-analítica de correção de redação foi construída, especificamente, visando o texto dissertativo, gênero de discurso solicitado no vestibular. Os componentes básicos foram selecionados através de consulta a obras de lingüística e gramática e a escala foi estruturada a partir de pesquisas nacionais e internacionais mais recentes que apresentavam diferentes procedimentos de correção. Entre elas destacou-se o estudo sobre a aplicação de uma escala de correção impressionista-analítica do Centro de Estudos de Avaliação da Universidade da Califórnia, em Los Angeles.

Na elaboração da escala, os seguintes pressupostos foram considerados:

- a escala construída deveria constituir-se em um instrumento conciso capaz de ser utilizado em situação de vestibular, quando há necessidade de rapidez de correção;
- os componentes da escala analítica deveriam ser abrangentes em termos de significância e mutuamente exclusivos na medida do possível, quanto às habilidades que envolvem;
- o componente "Apresentação Gráfica" deveria constar explicitamente de escalas para evitar que afetasse o julgamento dos outros componentes da redação, pelo denominado efeito de halo.

A escala é apresentada, na forma reduzida, no Anexo 1.

A validação de conteúdo da escala foi feita através de consulta a um grupo de sete especialistas na área: Professores Antônio Houaiss, Antônio José Chediack, Carlos Eduardo Falcão Uchoa, Carlos Henrique da Rocha Lima, Celso Cunha, Celso Luft e Gladstone Chaves de Melo. Esses especialistas manifestaram-se de acordo com os componentes selecionados. Concordaram, também, com os pesos e as posições de domínio.

Procedeu-se, então, à testagem piloto da escala, que alcançou resultados altamente significativos, através do Coeficiente de Correlação Produto Momento de Pearson, com os dados obtidos na correção de 10 dissertações, por duas professoras do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Tabela 1. apresenta os resultados obtidos.

Quadro 1

DADOS PARA APURAÇÃO DA ESCALA DE CORREÇÃO DE REDAÇÕES

Escala/Subescala	Amplitude dos Escores Originais	Peso	Amplitude dos Escores com Atribuição de Pesos
Impressionistas (Sub 1)	0 - 3	10	0 - 30
Subescala Analítica 2	0 - 3	3	0 - 9
Subescala Analítica 3	0 - 3	3	0 - 9
Subescala Analítica 4	0 - 3	3	0 - 9
Subescala Analítica 5	0 - 3	1	0 - 3
Analítica Total ¹	--	--	0 - 30
Impressionista - Analítica ² (Total)	--	--	0 - 60

¹ Somatório dos escores (já com pesos) das subescalas analíticas.

² Somatório dos escores totais (já com pesos) das escalas impressionista e analítica total.

TABELA 1.0.

COEFICIENTES DE FIDELIDADE INTER-JUIZES OBTIDOS NA TESTAGEM PILOTO DA ESCALA DE CORREÇÃO DE REDAÇÕES

Escala Total (Impressionista Analítica)	Escala Impressionista	Escala Analítica				
		Total	Sub2	Sub3	Sub4	Sub5
0,94**	0,93**	0,91**	0,91**	0,69*	0,76**	0,90**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Na testagem definitiva da escala impressionista-analítica, nove professores experientes em correção de redação nos vestibulares da Fundação Cesgranrio aplicaram a escala de correção de 40 dissertações, em situação simulada de concurso. Essas redações já haviam sido corrigidas, por esses mesmos professores, em 1980, através de procedimentos adotados pela Fundação Cesgranrio. Tendo-se obtido os dados dessa correção

anterior, pode-se calcular e comparar as fidedignidades interavaliadoras obtidas com os dois procedimentos de correção: impressionista e impressionista-analítico. Preocupou-se, também, em calcular a fidedignidade interavaliadores para a subescala impressionista, para o conjunto de subescalas analíticas e para cada subescala analítica, isoladamente, visando o aperfeiçoamento dessas subescalas.

A Tabela 2. apresenta os resultados alcançados através do cálculo do Coeficiente W de KENDALL (SIEGEL, 1977), que consiste, basicamente, numa medida de concordância de julgamento entre vários juizes, observando-se que o maior índice obtido foi para a escala total, seguida pelo conjunto de subescalas analíticas.

TABELA 2.0.

ÍNDICES DE FIDEDIGNIDADE INTER-JUÍZES (W DE KENDALL) CALCULADOS A PARTIR DE DADOS OBTIDOS POR PROCEDIMENTOS DA FUNDAÇÃO CESGRANRIO E PELA ESCALA IMPRESSIONISTA-ANALÍTICA

Fundação	Escala Impressionista-Analítica							
	Total	Impressionista	Analítica					
			Total	Sub ₂	Sub ₃	Sub ₄	Sub ₅	
Cesgranrio	0,43	0,64	0,41	0,53	0,42	0,43	0,32	0,46

Constatada a diferença entre os Coeficientes W de Kendall obtida para a escala total e para os procedimentos adotados pela Cesgranrio, procurou-se verificar se a diferença constatada teria significância do ponto de vista estatístico. Com esse objetivo, comparou-se os coeficientes obtidos utilizando-se procedimentos de Fisher (citado por Guilford e Fruchter, 1973). A diferença encontrada parece indicativa de que a escala total produz escores mais fidedignos do que os obtidos com os procedimentos adotados pela Fundação Cesgranrio.

É importante também observar que a escala de correção apresentou alta validade de domínio, através de procedimento específico, em que se verificou a capacidade de identificar o alcance de domínio da habilidade de expressão escrita, pelo candidato, ou de não alcance de domínio dessa habilidade.

No contexto do presente estudo concluiu-se que a aglutinação dos métodos impressionistas e analítico numa única escala de correção realmente parece favorecer uma maior fidedignidade interavaliadores do que qualquer dos dois métodos utilizados isoladamente.

Pode-se considerar os resultados finais obtidos com a aplicação da escala mais fidedignos do que os obtidos com a aplicação dos procedimentos adotados pela Fundação Cesgranrio por que foram estatisticamente mais elevados, mesmo considerando que os examinadores não tiveram nenhum treinamento anterior à aplicação da escala, ao contrário do que aconteceu quando utilizaram os procedimentos da Fundação Cesgranrio.

A escala de correção demonstrou ser aplicável em situação de concurso, como é o caso do vestibular, uma vez que o tempo médio gasto para a correção, na listagem, sem treinamento prévio dos examinadores, foi de 5 minutos por redação, adequando-se, assim, às exigências da situação desse concurso.

A validade de domínio da escala demonstra seu poder de discriminar os alunos que apresentam essa habilidade de expressão escrita dos que não apresentam, característica fundamental de medidas a serem usadas em situação de concurso.

A escala testada precisa ser aplicada em situação específica de vestibular, com maior número de redações, para o cálculo de novos coeficientes de fidedignidade e oportunidade de seu aperfeiçoamento.

Mas, sem dúvida, observou-se através deste estudo, que é perfeitamente possível aperfeiçoar-se o processo de correção de redação de modo a tornar essa prova mais fidedigna, na medida em que se aumente a uniformidade do julgamento dos examinadores, apontando-lhes indicadores mais precisos de diferentes níveis de desempenho, nos vários componentes da redação. Esse procedimento analítico de correção diminui a flutuação de julgamentos, o que não acontece com o procedimento puramente impressionista que pode propiciar a ocorrência de tantos critérios de correção quanto sejam os examinadores envolvidos.

Dada a importância da prova de redação como medida de habilidade de expressão escrita, é preciso que essa prova receba, nos concursos vestibulares, peso equivalente à sua importância, no escore total relativo a Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, apresentando caráter efetivamente eliminatório. Ao mesmo tempo é cada vez mais urgente que essa habilidade receba um tratamento prioritário no ensino regular de 1º e 2º graus, o que poderá ocorrer se o ensino da redação constituir-se em atividade de laboratório ou disciplina específica que passe a integrar os currículos mínimos obrigatórios, no 1º e 2º graus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVERBUCK, L.M. (1978) — Expressão verbal escrita do aluno do primeiro ciclo da UFRGS: A estrutura do parágrafo e processos de pensamento lógico. *Cadernos de Pesquisa*, 26, 35-42.

- AVERBUCK, L.M. & BORDINI, M. da G. (1978) — A estrutura da dissertação. *Redação 78*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Decreto nº 79.297. *Diário Oficial*, 24 de fevereiro de 1977.
- CARONE, F. de B. (1980) — A experiência da redação no acesso à universidade. *Educação e Seleção*, 1, 111-120.
- Center for the Study of Evaluation (1981) — *Writing Assessment Project*. Los Angeles: University of California.
- CHAVES DE MELO, G. (1978) — *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- (1975) — *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- CONRAD, L.H. (1978) — The “intensive” way of teaching composition. *Phi Delta Kappan*, 62(6), 420-421.
- COSTA RIBEIRO, S.; KLEIN, R.; UCHÔA, C.E.F. & FONTANIVE, N.S. (1979) — *Flutuação de critérios na avaliação de redações*. (Versão preliminar para debates). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.
- GARCIA, O.M. (1960) — *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- GRAEFF, T.F. (1978) — Gerúndio: Tradição gramatical e desempenho lingüístico. *Redação 78*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- GRAVES, R.L. (1981) — Renaissance and reform in the composition curriculum. *Phi Delta Kappan*, 62(6), 417-420.
- GUILFORD, J.P. e FRUCHTER, B. (1973) — *Fundamental statistics in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT. (1981) — *International Study of achievement in written composition, Manual 1*, University of Illinois.
- LANGACKER, R.W. (1977) — *A linguagem e sua estrutura*. Petrópolis: Vozes.
- LUFT, C.P. (1976) — *Gramática resumida*. Porto Alegre: Globo.
- MATTOS, G. & BACK, E. (1977) — *Prática de ensino da língua portuguesa*. São Paulo: F.T.D.
- MATTOSO CAMARA JR., J. (1977) — *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes.
- (1978) — *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes.
- (1977) — *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Padrão.
- McLUHAN, M. (1974) — *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- MILNER, J.O. (1981) — English in the eighties: A global projection. *Phi Delta Kappan*, 62(6), 415-416.

- MONTEIRO, J.L. (1979) — *O desempenho lingüístico como estimativa da criatividade em redações*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. (Tese de Mestrado)
- MONTEZUMA, H. (1978) — *Noções de estilo*. Rio de Janeiro: Tecno-print.
- PIAGET, J. (1975) — *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- POPHAM, W.J. (1978) — *Criterion referenced measurement*. New Jersey: Prentice Hall.
- QUELLMALX, E. & CAPELL, F. (1979) — *Defining writing domains effects of discourse and response mode*. Los Angeles: University of California, Center for the Study the Evaluation.
- ROCHA LIMA, C.H. da (1981) — *Comunicação pessoal*, 19 de novembro.
- ROCHA LIMA, C.H. da & BARBADINHO NETO, R. (1980) — *Manual de redação*. Rio de Janeiro: Fename.
- SANTOS, R.M.M. (1980) — *Construção e validação de teste com referência a critério para medir a competência básica expressão escrita em inglês*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Tese de Mestrado)
- SAUSSURE, F. de (1975) — *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- SIEGEL, S. (1977) — *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento* (trad.) São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- SILVA, D.F. da (1978) — *O tratamento do tema no texto dissertativo. Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- SOARES, M.B. (1977) — *A redação no vestibular*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo.
- VIANNA, H.M. (1978) — *Aplicação de critérios de correção em provas de redação. Cadernos de Pesquisa*, 26, 29-34.
- (1976) — *Redação e medida de expressão escrita: Algumas contribuições da pesquisa educacional. Cadernos de Pesquisa*, 16, 41-47.

ANEXO 1

I. Instruções para uso da escala de correção de redações

Prezado(a) Professor(a)

Na correção das redações através da aplicação dessa escala, deverão ser observadas as seguintes instruções:

1. Realize, no mínimo, duas leituras da redação, antes de atribuir pontos a qualquer um de seus componentes. Após a primeira leitura, classifique a redação somente em relação à subescala 1; em seguida, releia a redação para, só então, classificá-la em relação às subescalas 2, 3, 4 e 5. Não retifique a posição assinalada, inicialmente, na subescala 1.
2. Consulte as tabelas de erros não-graves e graves para classificar a redação em relação à subescala 3 (Correção Gramatical).
3. Assinale, na ficha que acompanha cada redação, a posição atribuída à ela, em cada uma das cinco subescalas.
4. Correções poderão ser feitas na própria redação; não se esqueça, no entanto, de marcar, com um X, a posição atribuída à redação em cada subescala, na ficha que a acompanha.
5. As redações que demonstrarem (a) fuga total ao tema; e (b) gênero de discurso que não seja o dissertativo deverão ter assinaladas as posições nulas (zero) nas cinco subescalas.

II. Escala de Correção de Redação

Subescala 1

Estrutura Dissertativa

- a. O texto pode ser considerado um EXCELENTE exemplo de dissertação. (O desenvolvimento do tema se estrutura claramente em introdução, desenvolvimento e conclusão). (3)
- b. O texto pode ser considerado um BOM exemplo de dissertação. (O desenvolvimento do tema apresenta uma seqüência lógica, embora os três momentos da dissertação — introdução, desenvolvimento e conclusão — não possam ser claramente identificados). (2)
- c. O texto pode ser considerado um exemplo DEFICIENTE de dissertação. (O desenvolvimento do tema apresenta uma ordenação confusa e/ou interrompida). (1)
- d. O texto pode ser considerado um exemplo TOTALMENTE (0)

DEFICIENTE de dissertação (Não há seqüência lógica no desenvolvimento do tema).

Subescala 2

Estrutura do Parágrafo

- a. As unidades completas do pensamento são apresentadas em parágrafos distintos. As frases do parágrafo estão relacionadas coerentemente e os parágrafos as concatenam em seqüência lógica. O uso de conectivos é adequado. (3)
- b. As unidades completas do pensamento são apresentadas em parágrafos distintos que se concatenam sem seqüência lógica. Existem algumas falhas no relacionamento entre as frases do parágrafo e/ou no uso de conectivos. (2)
- c. A separação das idéias em parágrafos é deficiente e/ou existem muitas falhas no relacionamento entre as frases de cada parágrafo, no relacionamento destes entre si e no uso de conectivos. (1)
- d. A separação das idéias em parágrafos é totalmente deficiente ou não há distinção em parágrafos. Não há relacionamento entre as frases dos parágrafos e o uso de conectivos é inadequado. (0)

Subescala 3

Correção Gramatical

- a. O texto demonstra aplicação correta dos princípios gramaticais (morfologia, sintaxe, ortografia, acentuação e pontuação). O uso do vocabulário é adequado e correto. (3)
- b. O texto apresenta alguns erros e/ou erros que não podem ser considerados graves (Sugestões no Anexo 2). (2)
- c. O texto apresenta diversos erros na aplicação dos princípios gramaticais e/ou no uso de vocabulário. Alguns erros podem ser considerados graves (Sugestões nos Anexos 3 e 4). (1)
- d. O texto apresenta muitos erros graves e/ou que prejudicam a compreensão das idéias. (0)

Subescala 4

Desenvolvimento da idéia principal

- a. A idéia principal é claramente abordada em todo o texto e apoiada por argumentos ou fatos coerentes e relacionados. (3)
- b. A idéia principal é abordada na maior parte do texto, apoiada (2)

por argumentos ou fatos coerentes e relacionados, havendo, entretanto, algumas digressões do tema principal e/ou contradições, em certos trechos.

- c. A idéia principal não é claramente abordada no texto e/ou os argumentos ou fatos são incoerentes e irrelevantes. Há digressões e/ou contradições sérias ao longo do texto. (1)
- d. A idéia principal vem sugerida, mas não foi desenvolvida. O assunto não está claro. (0)

Subescala 5

Apresentação Gráfica

- a. A apresentação gráfica do texto é EXCELENTE, com letra legível, disposição adequada do título e parágrafos e ausência de rasuras. (3)
- b. A apresentação gráfica do texto é BOA, com algumas falhas em termos de disposição inadequada do título e/ou de alguns parágrafos, algumas palavras ilegíveis e algumas rasuras. (2)
- c. A apresentação gráfica do texto é REGULAR, com várias falhas em termos de má disposição de título e parágrafos, palavras ilegíveis e rasuras. (1)
- d. A apresentação gráfica do texto é DEFICIENTE, dificultando a leitura e a compreensão devido à má disposição gráfica, ilegibilidade e rasuras. (0)

ANEXO 2

1. Tabela de Erros Não-Graves

(Apresentada pelo Professor *OLMAR GUTERRES DA SILVEIRA*, para discussão dos participantes do 2º Simpósio de Língua e Literatura Portuguesa, em 1968, e acrescida de exemplos fornecidos pelo mesmo autor em comunicação pessoal no dia 1/12/81).

- 1. Regência dos verbos que indicam movimento. Ex.: Depois, vim em casa;
- 2. emprego do pronome "lhe" para indicar objeto direto, em construções típicas. Ex.: Estou lhe chamando há muito;
- 3. emprego do gerúndio, quer pelo seu valor adjetivo, quer pela exclusividade de variante portuguesa, quando o gerúndio equivale a infinitivo precedido de a. Ex.: Pegaram o menino correndo para casa;
- 4. emprego e correspondência de certas formas verbais, como o futuro

- do pretérito e o imperfeito do indicativo. Ex.: Se fossem todos, eu também ia;
5. colocação de pronomes adverbiais átonos. Ex.: Ele foi se arrumar;
 6. emprego do infinito flexionado. Ex.: Saíram todos para verem aquilo;
 7. concordância, no caso das formas passivas com se. Ex.: Aluga-se casas;
 8. concordância, no caso de sujeito composto com indicação de pessoas diferentes. Ex.: Tu e ele vão agora;
 9. outros casos de regência: pedir para, hora da aula começar, e diversas particularidades do emprego das preposições. Ex.: Custei a fazer isto;
 10. emprego de ter por haver, em determinadas construções. Ex.: Tem aula hoje.

(2º Simpósio de Língua e Literatura Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Gernasa, 1969, p. 21-2).

ANEXO 3

2. Tabela de Erros Graves

(Sugerida pelo Professor *ANTENOR NASCENTES* em sua obra: *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1935, p.137).

Eis a referida tabela de erros crassos:

1. Erro de escola primária. Ex.: *ama-se*, em vez de *amasse*.
2. acentuação inadequada na preposição *a* ou falta de acentuação na contração dela com o artigo definido feminino.
3. Pontuação. Ex.: separar do verbo o sujeito por vírgula.
4. Verbos. Ex.: *Se eu ver, precavenha, não ides* (imperativo).
5. Solecismos grosseiros. Ex.: *Tu e ele foi. Houveram festas. Eu vi eles*.
6. Infinitivo pessoal com os verbos *poder, dever, querer*.
7. Mistura de tratamento.
8. Período desarticulado, incompreensível, sem o verbo da oração principal.

ANEXO 4

3. Tabela de Erros Graves

(Resultado de tratamento estatístico realizado pelo Professor *ROCHA LIMA* em provas de seleção ao Colégio Pedro II).

1. Letra *c* com cedilha antes de *e* e de *i*. *Falar-mos* (por *falarmos*), *canta-se* (em lugar de *cantasse*). Troca de *ss* e *ç*, ou de *x* e *ch* (em palavras de uso corrente): *oço*, *deichar*, etc.
2. Acento de crase (em casos grosseiros).
3. Cidadões.
4. Vírgula entre sujeito e verbo, ou entre verbo e complemento (ressalvadas condições estilísticas intencionais).
5. Pronome oblíquo: em rosto de período, ou depois de particípio e de futuro (do presente, ou do pretérito). Pronome reto como obj. direto (*eu vi eles*).
6. Auxiliar no plural + infinitivo flexionado: tipo “*querem casarem*”.
7. Concordância verbal (casos afrontosos), e, ainda, *havam pessoas, fizeram três semanas*.
8. *Para mim fazer*.
9. Emprego de formas verbais irregulares: *se ele propor, quando você vir* (por *vier*), *se lhe convir, a polícia entreviu, eu me entreti*, etc.
10. Desconexão sintática.

CADERNOS DE PESQUISA

REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • MAIO DE 1988 Nº 65

ARTIGOS

- O DIREITO AO TEMPO DE ESCOLA 3
Miguel Gonzalez Arroyo
- A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: universalização do ensino
e problemas sociais 11
Vitor H. Paro, Celso J. Ferretti, Cláudia P. Vianna e Denise T. R. de Souza
- MATERNIDADE: um perfil idealizado 21
Alda Maria Novelino
- COMO O COMPUTADOR É DOMINADO PELO ADULTO 30
Ann Berger Valente
- ORGANIZAÇÃO PÚBLICA E IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS:
o Projeto Alfa de Minas Gerais 38
Anamaria Vaz de Assis Medina
- PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
E INFANTO-JUVENIS 52
Esmeralda V. Negrão
- ENSINO SUPLETIVO PELA TV: um potencial mal aproveitado 66
Alfredo Dias d'Almeida

TEMAS EM DEBATE

- O FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO: anotações sobre
as características de um discurso 72
Maria Helena Souza Patto

RELATO DE EXPERIÊNCIA

- A HORA DA HISTÓRIA 78
Cláudia de Amada Campos e Maria de Lourdes Leandro Bezerra
- PROGRAMA DE GERAÇÃO DE RENDA COM MULHERES
DA PERIFERIA DE SALVADOR 86
Mariaugusta R. Rocha

