

MEDIDA DA EXPRESSÃO ESCRITA E PROVA OBJETIVA: UM ESTUDO PRELIMINAR DE VALIDADE

Heraldo Marelim Vianna *

RESUMO

A pesquisa compara o desempenho de 161 estudantes em uma prova de redação e em prova de múltipla escolha especialmente construída para medir a capacidade de expressão escrita. Correlações significativas mostram que, neste caso e para esta amostra, há concordância de desempenhos nos dois tipos de provas; conseqüentemente, é possível concluir que a presente prova objetiva mede aquilo que a prova de redação também mede.

SUMMARY

The research compares the achievement of 161 students in an essay test and in a multiple choice exam specially constructed to measure writing ability. Significant correlations show that in this case and for this sample there is agreement of achievements in the two types of exams; therefore it is possible to conclude that the multiple choice exam measures whatever the essay test also measures.

1.0 INTRODUÇÃO

1.1 Medida da expressão escrita

A medida da capacidade de expressão escrita tem sido preocupação constante dos que se dedicam à mensuração do rendimento escolar. O problema adquire uma dimensão desafiadora no caso dos Concursos Vestibulares exigidos para ingresso nas Universidades, quando são selecionados milhares de postulantes ao ensino superior. O emprego de provas de tipo objetivo, na atual sistemática dos Concursos Vestibulares, tem provocado dúvidas, numa parcela da comunidade acadêmica, sobre a adequação desse tipo de instrumento; por outro lado, a prova de redação, instrumento quase sempre usado para fins de medida da capacidade de expressão escrita, possui características relevantes:

- I — a resposta é apresentada pelo próprio aluno;
- II — a natureza do trabalho não permite afirmar a existência de uma única resposta ou de um único padrão de resposta correta;
- III — a precisão e a qualidade da resposta são julgadas subjetivamente por um especialista no assunto (Stalnaker, 1951).

O mérito da redação — possibilidade de o aluno apresentar sua resposta com inteira liberdade e de o examinador expressar um julgamento avaliativo (Coffman, 1971) —, por sua vez, implica uma série de dificuldades que, apesar de numerosas tentativas de solução, constituem um desafio para a maioria dos especialistas em medidas educacionais.

1.1.1 PROBLEMAS RELATIVOS À REDAÇÃO

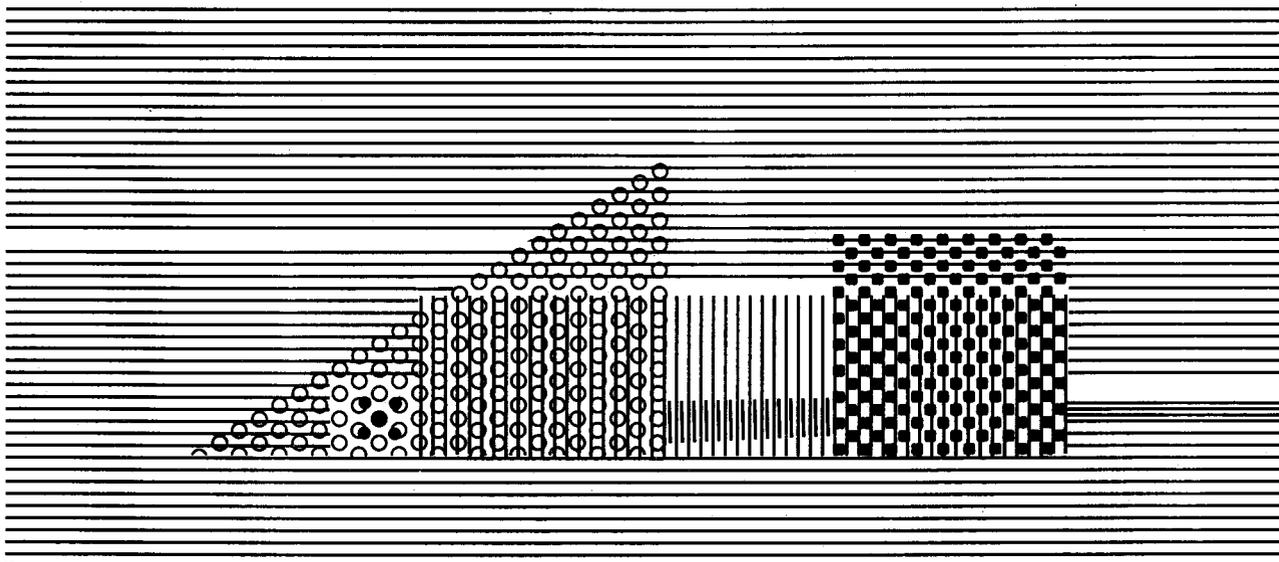
A redação para fins de medida da capacidade de expressão escrita de um número elevado de indivíduos, num contexto diferente do que é apresentado em sala de aula, onde, possivelmente, existe uma grande interação aluno-professor, apresenta numerosos problemas, alguns dos quais são relacionados a seguir:

1 — Os julgamentos de redações são pouco consistentes porque:

- a) diferentes julgadores tendem a atribuir valores diversos ao mesmo trabalho;
- b) um único julgador, em diferentes momen-

Agradecemos às Profas. Dulce de Godoy Alves, Flávia de Barros Carone, Ilka Brunilda de Gallo Laurito, Lygia Corrêa Dias de Moraes, Miriam Bizzochi, Vilma Fagundes Sanchez, e ao Prof. Amauri M.T. Sanchez a colaboração à presente pesquisa. Queremos consignar a nossa gratidão ao Prof. Dante Moreira Leite († 1976), que também contribuiu para a realização do trabalho ora divulgado.

Do Departamento de Seleção de Recursos Humanos da Fundação Carlos Chagas.



tos, tende a atribuir vários valores ao mesmo trabalho;

- c) as diferenças de valores tendem a aumentar quando a liberdade de resposta do aluno é grande.

2 – O valor quantitativo atribuído a redações depende mais de quem as lê do que daquilo que é apresentado por escrito.

3 – A variância dos graus nem sempre está relacionada com a capacidade supostamente medida; resulta, muitas vezes, de erros sistemáticos ou variáveis do examinador.

4 – Os graus atribuídos a redações quando o tempo destinado a essa atividade é longo tendem a ser mais baixos nos últimos dias da correção.

5 – A redação exige leituras independentes de vários julgadores treinados, a fim de que os resultados finais apresentem alguma consistência.

6 – A diferenciação de níveis próximos de desempenho é praticamente impossível, sobretudo no grupo de alunos médios, que constituem a maioria.

7 – O grau mínimo de aprovação, quando existe, influencia o comportamento do julgador.

8 – As teorias e idiosincrasias pessoais do examinador afetam o processo de correção.

9 – As diferentes concepções que os examinadores possuem sobre as condições de aprovação ou de reprovação influenciam o julgamento dos trabalhos.

10 – A identificação dos chamados processos mentais complexos, supostamente medidos pela redação, nem sempre é possível.

11 – A limitação do tempo pode ser um fator inibidor do desempenho do estudante, impedindo-o de organizar, pensar, escrever claramente e usar criativamente seus conhecimentos; além do mais, a influência do tempo varia de indivíduo para indivíduo.

12 – O efeito de halo no julgamento nem sempre é controlável e pode resultar em prêmio ou punição para o aluno.

13 – Alguns fatores, nem sempre relevantes, como a rapidez, influenciam a apresentação formal, a estrutu-

ração de idéias e a escolha de palavras adequadas, prejudicando o desempenho do aluno.

14 – O estabelecimento de uma extensão ótima do trabalho, para controle da liberdade de resposta do examinando, pode afetar negativamente o seu desempenho.

15 – A especificação do problema na questão, para fins de controle da amplitude do trabalho, tende a influenciar a maneira de o examinando selecionar e organizar informações e apresentar uma resposta.

16 – Não existe um consenso sobre a definição, características e avaliação de certas capacidades como "organizar", "usar criativamente o conhecimento", "clareza de pensamento", "engenhosidade", "originalidade", "criatividade" etc., supostamente medidas pela redação.

17 – É difícil eliminar o formalismo da situação de exame e simular uma nova situação que possibilite um esforço criativo.

1.1.2 NECESSIDADE DE PESQUISAS SOBRE A REDAÇÃO

Stalnaker (1951) advogou, enfaticamente, a necessidade de estudos experimentais para conhecimento em profundidade dos diferentes problemas relacionados com a redação. Apesar de algumas pesquisas terem sido posteriormente realizadas, os resultados obtidos são de natureza fragmentária (Coffman, 1971), em virtude da variedade e complexidade das questões que podem ser apresentadas.

As futuras pesquisas sobre a redação (Coffman, 1971) devem responder a indagações sobre:

a) As questões de redação proporcionariam informações mais válidas sobre o rendimento escolar, em oposição às que são obtidas por outros tipos de questões, como geralmente se supõe?

b) Quais seriam os tipos mais adequados de questões de resposta livre e quais as áreas de conteúdo mais adequadas para o seu uso, caso as questões de redação sejam mais válidas?

c) Quais os contextos em que as questões de re-

dação seriam mais válidas do que outros tipos de questões?

d) Seriam legítimas as afirmações de que os efeitos da redação são desejáveis e os efeitos de outros tipos de questões são indesejáveis?

e) As redações seriam realmente amostras verdadeiras do tipo de trabalho que o aluno é capaz de realizar, como muitos proclamam, ou seriam tão artificiais quanto o produto obtido por meio de outros tipos de questões?

1.2 Provas objetivas nos Concursos Vestibulares

Os Concursos Vestibulares, a partir de meados da década de 60, passaram a empregar provas objetivas como instrumento para a seleção de candidatos às Universidades brasileiras. A nova tecnologia de construção de provas, inicialmente restrita a alguns poucos centros educacionais, surgiu como tentativa de implantação de uma nova metodologia de seleção para enfrentar o problema do aumento incontrolável do número de aspirantes às escolas superiores.

O quadro anteriormente apresentado adquire uma dimensão mais concreta quando se considera, a título de exemplificação, o crescimento ocorrido na Área Biomédica, em São Paulo, nos Concursos Vestibulares realizados pela Fundação Carlos Chagas.

TABELA 1.2.1	
NÚMERO TOTAL DE CANDIDATOS A CURSOS SUPERIORES DA ÁREA BIOMÉDICA QUE FIZERAM CONCURSO VESTIBULAR PELA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, NO PERÍODO DE 1965 A 1976, SÃO PAULO	
Ano	Candidatos
1965	2.465
1966	4.630
1967	5.758
1968	6.660
1969	9.103
1970	11.942
1971	14.041
1972	14.200
1973	16.007
1974	17.681
1975	22.882
1976	28.126

Outro fato, igualmente de grande significado, que concorreu para elevar o número de indivíduos no processo de seleção, foi a introdução do sistema de Concursos Vestibulares Unificados. Anteriormente, os candidatos faziam exames isolados por Faculdade e, às vezes, bloqueados por cursos, numa mesma Universidade ou Fa-

culdade. A partir de uma experiência pioneira realizada em São Paulo (1964), que reuniu um conjunto de Escolas de Medicina, com um único exame para todos os candidatos, posteriormente classificados segundo um sistema de opções prévias, os Concursos Vestibulares passaram a ter, em muitas áreas geo-educacionais, caráter unificado, isto é, o candidato, realizando um conjunto único de provas, passou a concorrer a diversos cursos de diferentes instituições (Leser, 1964; Ribeiro Netto, 1969; Vianna, 1971). Aos poucos, a iniciativa promovida em 1964, no Estado de São Paulo, pelo então *Centro de Seleção de Candidatos a Escolas Médicas* (CESCEM), começou a ser difundida, com algumas variações, em âmbito nacional, transformando-se, na década de 70, numa tendência nacional, que foi oficialmente reconhecida pelas autoridades federais.

Os Concursos Vestibulares, na realidade educacional brasileira, passaram a ser aplicados a grandes massas, exigindo, dessa forma, o abandono dos antigos instrumentos de mensuração — quase sempre provas dissertativas — e a adoção de um novo instrumental, a prova objetiva, como solução operacional para a seleção de candidatos às Universidades.

A mudança ocorrida provocou repercussões descontraídas. As provas objetivas, que começaram a ser construídas, apresentavam diferentes níveis de qualificação técnica; desse modo, a inovação foi violentamente contestada por certos setores educacionais, e em alguns casos com justa razão, tendo em vista a pobreza do material supostamente apresentado como prova objetiva. Outros educadores, ao contrário, reagiram diferentemente, defendendo o novo tipo de exame, mas, ao mesmo tempo, encarecendo a necessidade de realizá-lo segundo a metodologia e a técnica das medidas educacionais objetivas (Vianna, 1973).

2.0 OBJETIVO DA PESQUISA

2.1 Validade de uma prova objetiva na medida da expressão escrita

A Fundação Carlos Chagas, a partir de 1970, iniciou estudos sobre provas objetivas de Português, ou de Comunicação e Expressão, como se denominam atualmente, para aplicação em Concursos Vestibulares, com a finalidade de elaborar instrumentos que, entre outros elementos, medissem, sobretudo, a capacidade de expressão escrita. Provas semelhantes à investigada, quando aplicadas a concursos da mesma natureza, apresentaram altos coeficientes de fidedignidade, geralmente superiores a 0,80; entretanto, sendo a fidedignidade condição necessária, mas não suficiente para medidas válidas (Anstey, 1966; Brown, 1970; Magnusson, 1967), procurou a Fundação Carlos Chagas verificar se este tipo de prova possuía, igualmente, validade para medir os traços pretendidos.

Estabeleceu-se, inicialmente, uma definição operacional da capacidade de expressão escrita, segundo consta do tópico 3.1., e promoveram-se adaptações de alguns dos diferentes tipos de itens de múltipla escolha que fo-

ram usados por Godshalk (1966), em pesquisa sobre a medida dessa capacidade, achando-se os mesmos exemplificados no tópico 3.2. do presente relatório. Após a experimentação da prova de Comunicação e Expressão, em várias regiões do País, iniciaram-se, em abril de 1975, seus estudos de validação.

O problema ora investigado representa condição fundamental para qualquer instrumento de medida (Cronbach, 1970 a), porquanto, ainda que outras características possam ser satisfatórias, como é o caso da fidedignidade, somente a validade determina o valor de um instrumento. A validade, por sua vez, não depende apenas do instrumento, mas do uso que dele se faz (Cronbach, 1970 b; 1971); conseqüentemente, nessa linha de idéias, procurou-se determinar se a prova em questão (vide Anexo 1) é especificamente válida para uso na medida da expressão escrita.

A estimativa da validade pressupõe a coleta de dados relacionados com a variável critério, a fim de ser estabelecida a associação entre os elementos coletados pelo instrumento, cujo emprego será validado, e os do referencial usado como critério, que devem refletir, com certo grau de certeza, a característica investigada (Magnusson, 1967). Assim, a validade é definida, de modo geral e em termos operacionais, como a correlação entre os escores brutos do teste e os escores brutos do critério. A presente validação visa a determinar o grau de concordância entre os escores obtidos na prova de Comunicação e Expressão e os coletados dos mesmos sujeitos por intermédio de uma dissertação (critério I), que, supostamente, mede a capacidade de expressão escrita.

A asserção anterior, relativa à redação como suposta medida da capacidade de expressão escrita, resulta do fato de haver uma diferença entre a situação de "criatividade", geralmente espontânea, em que o indivíduo produz livremente, sem maiores restrições e sem estar submetido a pressões, podendo, inclusive, modificar e refazer o trabalho, e a situação de exame, artificialmente estruturada, que apresenta as mais variadas limitações aos comportamentos individuais. Assim sendo, deve-se distinguir entre critério "verdadeiro" e critério disponível. O primeiro, no caso, seria representado por diferentes tipos de trabalhos escritos, elaborados em condições "ideais"; os critérios disponíveis, ainda que obtidos em condições artificiais e restritivas, como, aliás, toda e qualquer situação de exame, são, para fins do presente estudo, os que permitem a validação do instrumento para os fins a que se destina.

O problema do critério é particularmente crítico em qualquer processo de validação, adquirindo uma dimensão mais complexa no caso da redação porque os dados coletados refletem, habitualmente, influências várias da equação pessoal dos julgadores, o que exige maior controle da fidedignidade dos avaliadores e dos escores usados como critério. A fim de minimizar essa influência, entre outras estratégias de correção, utilizaram-se quatro julgamentos independentes, cujo resultado médio será empregado na validação; ao mesmo tempo, para fins de evitar a contaminação dos escores-critério, sobretudo da redação, os julgadores não foram informados sobre os escores da prova objetiva. Apesar das caute-

las tomadas, que são descritas no tópico 6.2., a preocupação com o critério subsiste; pois, na presente pesquisa, procura-se maximizar a relação entre o critério e a prova; assim sendo, qualquer limitação no primeiro implica, igualmente, uma limitação da validade relacionada com a prova objetiva (Brown, 1970).

A concordância entre o desempenho na prova objetiva de Comunicação e Expressão e o desempenho no critério constituirá demonstração de que o primeiro instrumento mede aquilo que o outro (representado pelo critério) igualmente mede. A validade a ser estabelecida, no caso, é, assim, a de critério ou, em outras palavras, a validade concorrente da prova de Comunicação e Expressão (Brown, 1970; Stanley & Hopkins, 1972).

Uma posição a ser definida diz respeito ao coeficiente de validade a ser estimado. Este coeficiente não pretende ser um valor fixo para qualquer propósito com que o teste de Comunicação e Expressão venha a ser aplicado e para qualquer outro grupo de sujeitos. O coeficiente de validade refletirá, apenas, o poder desse instrumento em relação ao grupo amostral, ou a um grupo semelhante em todas as suas características; desse modo, seus valores poderão ser diferentes se os objetivos do teste de Comunicação e Expressão forem alterados e se ele for aplicado a sujeitos diferentes da amostra de validação.

Em síntese, a pesquisa visa a estabelecer a relação entre o desempenho de um grupo de sujeitos em uma prova objetiva de Comunicação e Expressão e o desempenho dos mesmos sujeitos numa prova de dissertação (critério I).

A validade da prova objetiva de Comunicação e Expressão far-se-á estimando-se (Cureton, 1951; 1965):

1 – a *validade simples*, definida como a correlação entre os escores brutos do teste e os escores brutos do critério,

$$\sqrt{r_{xy}(s)} = r_{xy};$$

2 – a *validade verdadeira*, definida como a correlação entre os escores brutos do teste e os escores "verdadeiros" do critério

$$r_{xy}(v) = \frac{r_{xy}}{\sqrt{r_{yy}}}; e$$

3 – a *validade intrínseca ou relevância*, definida como a correlação entre os escores "verdadeiros" do teste e os escores "verdadeiros" do critério,

$$r_{xy}(i) = \frac{r_{xy}}{\sqrt{r_{xx} r_{yy}}}$$

em que

- $r_{xy}(s)$ = validade simples,
- r_{xy} = correlação entre o teste (X) e o critério (Y),
- $r_{xy}(v)$ = validade verdadeira,
- r_{yy} = fidedignidade do critério,
- $r_{xy}(i)$ = validade intrínseca, e
- r_{xx} = fidedignidade do teste.

3.0 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA PROVA OBJETIVA

3.1 Definição operacional da capacidade de expressão escrita

A orientação do *Roteiro de Português*, divulgada pela Fundação Carlos Chagas em 1970, demonstra visível preocupação com a "linguagem como instrumento de comunicação". Sem apresentar uma definição realmente operacional, o *Manual do Candidato*, publicado pelo CEECEM, estabeleceu, para os Concursos Vestibulares de 1971 e 1972, a seguinte filosofia de exame:

"A formação humanística conferida ao aluno pelo ensino secundário deve permitir a compreensão e utilização da linguagem como instrumento de comunicação. Esta comunicação torna-se mais rica quando consciente e se apóia no desenvolvimento do senso crítico do aluno e do poder criativo. De outro lado, a propriedade da forma de comunicação mede-se pela adequação ao meio em que circula e ao objetivo que se propõe.

Deseja-se, pois, que o aluno venha do ensino médio munido de conceitos básicos, técnicas de estudo e espírito científico de trabalho, que lhe permitam:

- distinguir os usos da linguagem: utilitário (nível referencial) e artístico;
- no nível artístico, reconhecer sua especificidade, tendo incorporado os conhecimentos mínimos que o capacitem à compreensão adequada de textos;
- no nível referencial, demonstrar a capacidade de utilização clara, precisa, fluente da língua, respeitando sua estrutura morfo-sintática e semântica; através da análise e interpretação, demonstrar seu grau de compreensão e suas possibilidades de expressão.

Depreenda-se, da orientação indicada, uma visão dinâmica da linguagem, onde toda análise se faça em função do contexto, isto é:

- visão funcional da linguagem, em que a análise das estruturas semânticas e sintáticas encaminhe para conclusões interpretativas do texto;
- consideração da linguagem como instrumento de manutenção do grupo social, de onde decore a utilização preferencial de textos, temas e formas representativos da cultura brasileira" (CEECEM — 1971, 1972).

O texto transcrito, ainda que destinado a orientar candidatos a um Concurso Vestibular, reveste-se de certo hermetismo e utiliza um jargão profissional, o que conflita com o objetivo imediato dos examinadores: apresentar uma filosofia orientadora do exame de Português. Contudo, apesar dessa restrição, depreende-se do texto que a preocupação dos examinadores está centralizada na verificação das seguintes capacidades:

1. uso da linguagem como instrumento de comunicação;
2. utilização clara, precisa e fluente da língua;
3. análise e interpretação de textos.

O *Roteiro de Português* para o Concurso Vestibu-

lar de 1973 abre uma nova perspectiva para o equacionamento da definição operacional da capacidade de expressão escrita. Além de enfatizar aspectos já destacados nos anos anteriores, procura realçar outros elementos que particularizam a referida capacidade. A abordagem do problema é quase que inteiramente nova.

"O Concurso Vestibular — no que se refere à língua portuguesa — pretende avaliar a capacidade do candidato para interatuar com o seu meio, através dos recursos que a língua oferece, tendo em vista um critério de funcionalidade e contemporaneidade.

Conseqüentemente, na atuação do candidato, buscar-se-á identificar sua capacidade para compreender, analisar e interpretar, identificando fatos e estabelecendo relações presentes na comunicação e que atestam a assimilação e o uso consciente dos vários recursos que emanam do sistema lingüístico.

Em correspondência aos objetivos propostos, a prova procurará avaliar, em nível de conteúdos:

1. a linguagem enquanto capacidade de interpretação de frases realizadas (*compreensão da mensagem do texto*);
2. a linguagem enquanto conhecimento e capacidade de análise das estruturas lingüísticas (*interpretação gramatical*);
3. a linguagem enquanto capacidade de integração na realidade, representada pelo símbolo correspondente (*vocabulário*);
4. a linguagem enquanto capacidade de identificar e usar recursos expressivos da língua (*comunicação oral e escrita*).

Em última análise, a prova terá por objetivo avaliar a capacidade de traduzir em termos lingüísticos a complexidade e constância da vivência cultural do candidato" (CEECEM, 1973).

Ainda que mantendo, parcialmente, a orientação dos anos anteriores, o *Roteiro de Português* de 1973 apresenta conceitos mais bem definidos do ponto de vista da operacionalização e possibilita uma orientação mais clara para o candidato. Destacam-se, nesse novo *Roteiro*, os seguintes pontos:

- compreensão de textos;
- interpretação gramatical;
- domínio do vocabulário;
- uso da comunicação oral e escrita.

A operacionalização da variável capacidade de expressão escrita, no *Manual* de 1973, é clara, entretanto, a fim de realçar o objetivo principal da prova, o *Roteiro* apresenta, textualmente, e pela primeira vez nos documentos divulgados pela Fundação Carlos Chagas, a afirmação de que a capacidade de expressão escrita será verificada por meio de questões objetivas.

"Todas as questões terão caráter objetivo; as capacidades de expressão oral e escrita, inclusive, serão avaliadas por meio deste recurso" (CEECEM, 1973).

A experiência iniciada pela Fundação Carlos Chagas em 1970 prossegue em 1974. Observa-se, na documentação do CEECEM, uma constante preocupação com o aprimoramento do processo de verificação do conhecimento ativo da Língua Portuguesa. O *Manual do Candidato* para o Concurso Vestibular de 1974 divulga uma nova orientação para a prova de Português. Sem fugir às

diretrizes básicas anteriormente estabelecidas, o novo *Roteiro* enfatiza as capacidades do candidato para:

- a. usar ativamente o sistema lingüístico;
- b. ordenar logicamente o pensamento;
- c. falar e escrever com clareza e correção, bem como julgar da clareza e correção daquilo que ouve ou lê;
- d. relacionar idéias e articular raciocínios;
- e. captar inteligentemente o pensamento num texto lido, analisando as etapas de seu desenvolvimento para chegar a uma síntese final.

O *Roteiro* de 1974, após definir em termos amplos os objetivos da prova, explícita, ainda mais, os aspectos que a prova objetiva de Língua Portuguesa procura mensurar:

- "a. extensão da faixa do léxico (ativo e passivo) que o candidato domina;
- b. capacidade para grafar corretamente os vocábulos da língua;
- c. domínio das normas da língua, que possibilitam a construção de frases corretas e claras;
- d. sensibilidade diante dos recursos estilísticos da língua, que permitem uma expressão mais rica, significativa e agradável;
- e. senso do ritmo lógico da frase;
- f. capacidade de compreender as idéias de um texto e, analisando-as, chegar à sua síntese" (CES-CEM, 1974).

A Fundação Carlos Chagas, no período de 1970 a 1974, procurou, dessa forma, *definir operacionalmente* a capacidade de expressão escrita. A sua filosofia de exame, com algumas ligeiras modificações formais, passou a integrar o conjunto de normas divulgadas pela Universidade de São Paulo para os Concursos Vestibulares de 1975 e 1976 (Universidade de São Paulo, 1974, 1975).

3.2 Descrição da prova objetiva e exemplificação de itens para verificar a capacidade de expressão escrita

Após a divulgação das normas para o Concurso Vestibular (Universidade de São Paulo, 1974), uma comissão de três membros (dois professores universitários e um do ensino oficial de 2º ciclo) reuniu-se no início do mês de agosto de 1974 para definir as dimensões a verificar na prova de Comunicação e Expressão. A comissão, ao planejar o instrumento para a prova, fixou-se na verificação das seguintes capacidades:

- a. uso ativo do sistema lingüístico;
- b. domínio das normas da língua;
- c. identificação dos recursos estilísticos da língua;
- d. compreensão da idéia fundamental de um texto.

A partir desses pontos de referência, a comissão elaborou a tabela de especificação do instrumento, estabelecendo, detalhadamente, a ênfase relativa de cada área de conteúdo e os respectivos comportamentos a serem mensurados. A tabela 3.2.1 apresenta os conteúdos e a ênfase relativa de cada um deles na prova de Comunicação e Expressão de 1975.

A comissão elaborou 150 itens para a prova de Comunicação e Expressão. Inicialmente, foram sele-

cionados e discutidos pelo próprio grupo responsável pela construção do instrumento, que contou com a assistência de um especialista em medidas educacionais. Num fase posterior, após a montagem preliminar do instrumento, as questões foram analisadas durante cinco dias por um professor universitário, que, mais tarde, em duas reuniões sucessivas, num total de seis horas, discutiu com a comissão a prova apresentada. Em meados de novembro, o instrumento estava pronto para edição; contudo, antes de ser impresso, cada um dos professores integrantes da comissão examinadora voltou a analisar, individualmente, a prova, que foi novamente discutida pelo grupo. O trabalho ficou pronto para impressão no início do mês de dezembro de 1974.

TABELA 3.2.1

ITENS VERIFICADOS NA PROVA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PARA O CONCURSO VESTIBULAR DE 1975		
Conteúdos	Nº dos itens na prova	F
1. Ortografia	1,2	2
2. Sinonímia	46,47	2
3. Formas verbais	3,4	2
4. Verbos: tempos e modos	10	1
5. Verbos: modos e concordância	8	1
6. Verbos: flexão	9	1
7. Verbos impessoais	6,7	2
8. Verbos e regência	5	1
9. Verbos e concordância	27	1
10. Vozes do verbo	28,29,30,31	4
11. Regência nominal	11	1
12. Regência verbal	12,13,14	3
13. Regência nominal e verbal	15	1
14. Crase	16,17,18	3
15. Concordância nominal	24,25	2
16. Concordância verbal	26	1
17. Concordância e pronomes	19,23	2
18. Concordância, regência e pronomes	22	1
19. Pronomes	20,21	2
20. Nexos oracionais	32,33,34,35	4
21. Pontuação	36,37,38,39,40	5
22. Identificação de erro	41,42,43,44,45	5
23. Melhor redação ("estilística")	48,49,50,51,52	5
24. Interpretação de textos	53,54,55,56,57,58,59,60	8
TOTAL		60

Os professores integrantes da comissão de elaboração da prova de Comunicação e Expressão, com o objetivo de verificar a capacidade de expressão escrita, construíram diferentes tipos de itens, que são a seguir exemplificados.

1 – Item de múltipla escolha simples

Instrução

Indique, dentre as alternativas abaixo, a que poderia substituir a palavra grifada, sem alteração do sentido da frase.

1. O mar estava traquilo, e o ar, puro e *diáfano*.

- (A) limpo
- * (B) transparente
- (C) claro
- (D) leve
- (E) suave

2 – Item de múltipla escolha com lacunas

Instrução

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas da frase inicial.

2. Os Estados Unidos grandes universidades de fama e mérito.

- * (A) possuem – reputada
- (B) possui – reputado
- (C) possui – reputados
- (D) possuem – reputado
- (E) possui – reputada

3 – Item de alteração da construção

O item requer que o examinando decida que mudanças adicionais deve fazer em uma frase se um elemento específico for mudado de uma certa forma. A frase original não tem erros; o objetivo do item é testar a capacidade do examinando para manipular os elementos da frase (Vianna, 1970). Foram apresentadas duas modalidades desse tipo de item.

Instruções

Trata-se de verificar o conhecimento das vozes verbais. Passe mentalmente a frase completa, se for ativa, para a forma passiva, e, se for passiva, para a forma ativa. Assinale a alternativa que, feita a transformação, substitui corretamente a forma verbal grifada na frase inicial, sem que haja mudança de tempo, modo e aspecto verbal.

3. Saí de lá com a certeza de que os livros me *seriam enviados* por ele, sem falta, na data marcada.

- (A) iria enviar
- (B) foram enviados
- (C) enviará
- * (D) enviaria
- (E) estaria enviando

Instruções

Nas questões a seguir, você encontrará um período corretamente redigido, que você deverá modificar, iniciando-o de outro modo, conforme se sugere, mas sem alterar a idéia contida no primeiro. Em consequência, outros elementos do período deverão, também, ser modificados. Construa mentalmente o novo período, iniciando-o como se determina, e escolha, então, entre as alternativas apresentadas, o elemento que melhor se encaixa no novo período, conservando-o correto e de forma a exprimir a mesma idéia.

4. Apenas se viu liberado das obrigações, começou a cantar como um louco.

Comece com: Começou a cantar...

- (A) à medida que
- (B) tanto que
- * (C) mal
- (D) só porque
- (E) eis que

4 – Item de reconhecimento de erro

Instruções

Os períodos abaixo podem conter, cada um, um erro, que pode ser de vários tipos: forma, sintaxe, emprego de palavras, pontuação etc. Podem, também, estar corretos. As partes da frase que podem estar erradas estão sublinhadas e assinaladas por uma letra. Todos os outros elementos devem ser dados como certos. Examine cuidadosamente cada período e assinale, na folha de respostas, a letra correspondente ao elemento em que você achou erro. Se não houver erro, assinale a alternativa (E).

5. *Asseguramo-lhe* que o *poremos a par* da *exequibilidade*

- * (A) (B) (C) (D)
- do projeto. Sem erro.
- (E)

Outra variedade de item de reconhecimento de erro foi usada na verificação da capacidade de pontuar corretamente.

Instruções

Cada um dos períodos seguintes foi pontuado de cinco formas diferentes. Leia-os todos e assinale, na folha de respostas, a letra que corresponde ao período de pontuação correta.

6. (A) Esqueceu-me apresentar-lhe, minha mulher, acudiu, Cristiano.
 (B) Esqueceu-me, apresentar-lhe minha mulher, acudiu Cristiano.
 (C) Esqueceu-me, apresentar-lhe: minha mulher acudiu Cristiano.
 * (D) Esqueceu-me apresentar-lhe minha mulher, acudiu Cristiano.
 (E) Esqueceu-me, apresentar-lhe; minha mulher acudiu, Cristiano.

5 – Item de identificação da melhor forma

Instruções

Cada um dos períodos abaixo foi redigido de cinco formas diferentes. Leia-os todos com atenção e assinale, na folha de respostas, a letra correspondente ao período que tem melhor redação, considerando correção, clareza e concisão.

7. (A) No espetáculo, um terço é consumido pela perda de tempo, e o público que pagou ingressos para um jogo completo, acaba se entediando com essa perda.
 (B) A perda de tempo consome um terço do espetáculo, e o público se entedia com ela, uma vez que ele, público, pagou ingressos para um jogo completo.
 * (C) O público, que pagou ingressos para um jogo completo, acaba se entediando com a perda de tempo, que consome um terço do espetáculo.
 (D) Com a perda de tempo – que consome um terço do espetáculo – o público fica cheio de tédio, pois o mesmo pagou ingressos para um jogo completo.
 (E) Consumindo um terço do espetáculo, a perda de tempo, para o público que pagou ingressos para um jogo completo, é entediante.

6 – Item de interpretação de textos

Instruções

As questões abaixo referem-se a compreensão de leitura. Leia atentamente cada uma delas e assinale a alternativa que esteja de acordo com o texto. Baseie-se exclusivamente nas informações nele contidas.

8. "O leitor verá em *Grande Sertão: Veredas* um movimento que afinal reconduz do mito ao fato, faz da lenda símbolo da vida, e mostra que, na literatura, a fantasia nos devolve sempre enriquecidos à realidade do cotidiano, onde se tecem os fios de nossa treva e de nossa luz, no destino que nos cabe".

- * (A) A fantasia literária não é gratuita; ao contrário, permite-nos entender melhor a realidade em que vivemos.

- (B) Só conseguiremos aprender a realidade de nossa vida cotidiana se a encararmos através dos mitos e das lendas que a literatura nos transmite.
 (C) No jogo entre a lenda e a realidade cotidiana, sempre existirá uma fronteira intransponível, pois a literatura é sempre uma fuga.
 (D) Se a lenda é um símbolo da vida, só poderemos apreender a realidade do cotidiano se entendermos os símbolos que nos são dados pela literatura.
 (E) A literatura apresenta sempre uma realidade menos rica do que aquela que somos capazes de apreender no cotidiano.

4.0 DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS

4.1 Prova de redação

4.1.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA CORREÇÃO DA REDAÇÃO

Os princípios abaixo foram definidos de modo esquematizado a fim de que os julgadores das redações pudessem segui-los com uniformidade. Tal procedimento objetivou controlar a fidedignidade dos julgadores, isto é, a coerência dos julgadores entre si. A especificação detalhada dos elementos a verificar encontra sua justificativa no fato de que, freqüentemente, na correção de uma redação, fatores irrelevantes ou estranhos ao processo de avaliação costumam influenciar a decisão dos julgadores. Sims (1933) mostrou que os escores resultantes de julgamentos independentes de dois julgadores são quase que semelhantes quando um método específico é estabelecido para orientar a correção de um trabalho dissertativo. A influência de fatores irrelevantes na correção de redações foi estudada por Chase (1968), que demonstrou ser a mesma bem pequena quando uma chave de correção dos trabalhos é inicialmente estabelecida. Assim sendo, para fins do presente trabalho, cada julgador examinou e quantificou 20 itens relativos a 4 aspectos da redação, que foram definidos da seguinte forma:

A – Estrutura geral

Os julgadores verificaram se a redação constituía um todo orgânico e formava um conjunto articulado e completo de idéias (*organicidade do texto*), em torno de um único tema (*unidade*).

B – Estrutura interna

A estrutura interna da redação foi avaliada tendo em vista o relacionamento lógico das várias proposições, considerando-se a organização e o encadeamento

dos parágrafos que as contêm (*metodologia do texto*).

C – Conteúdo

A complexidade da avaliação do conteúdo da redação exigiu o desdobramento do presente tópico em diferentes aspectos. Assim, procurou-se verificar se o texto solicitado, uma dissertação,

1. refletia ponderação a respeito do tema, ou se, ao contrário, traduzia apenas uma opinião (*necessidade do texto*);
2. apresentava idéias fundamentadas e coerentes (*coerência interna*);
3. permitia estabelecer uma perfeita relação de entendimento entre o expositor e o leitor (*clareza*);
4. concentrava a exposição em aspectos relevantes do tema, evitando digressões alheias ao assunto principal (*concentração*);
5. representava uma contribuição nova, acrescentando alguma coisa ao que já é de domínio comum (*pensamento divergente*);
6. revelava uma nova forma de apresentação para idéias já conhecidas (*individualidade*).

D – Expressão

O julgamento das redações, no seu aspecto formal, revelou-se, também, tarefa complexa. A importância desse aspecto na caracterização da capacidade de expressão escrita determinou o parcelamento da característica em 2 subtópicos:

1. propriedade do vocabulário (*léxico*);
2. correção gramatical (*ortografia, pontuação, morfologia e sintaxe*).

4.1.2 ELEMENTOS QUANTIFICATIVOS DA REDAÇÃO E SEUS VALORES

VALORES MÁXIMOS

A – ESTRUTURA GERAL		
A.1	– Organicidade	10,0
A.2	– Unidade	10,0
B – ESTRUTURA INTERNA		
B.1	– Metodologia do texto	10,0
C – CONTEÚDO		
C.1	– Necessidade do texto	3,0
C.2	– Coerência interna	3,0
C.3	– Clareza	5,0
C.4	– Concentração e síntese	3,0
C.5	– Pensamento divergente	3,0
C.6	– Individualidade	3,0

D – EXPRESSÃO

D.1	– Léxico	5,0
D.2	– Correção gramatical	
D.2.1	– Ortografia	6,0
D.2.2	– Pontuação	4,0
D.2.3	– Flexão do substantivo e do adjetivo	2,0
D.2.4	– Emprego do pronome	5,0
D.2.5	– Emprego de tempos e modos	5,0
D.2.6	– Concordância verbal	6,0
D.2.7	– Concordância nominal	4,0
D.2.8	– Regência verbal	5,0
D.2.9	– Regência nominal	3,0
D.2.10	– Estrutura da frase	5,0
TOTAL:		100,0

5.0 POPULAÇÃO E AMOSTRA

5.1 Características sócio-culturais da população

A presente investigação baseou-se em amostra da população de sujeitos que prestaram Concurso Vestibular para carreiras da Área Biomédica, em São Paulo, por intermédio da Fundação Carlos Chagas, em janeiro de 1975. A população em espécie apresentou as seguintes características sócio-culturais:

- 1 – maior concentração na faixa etária de 17 a 20 anos (76%);
- 2 – predominantemente oriunda do Estado de São Paulo (86%);
- 3 – freqüentou na sua maioria escolas oficiais (69%);
- 4 – realizou estudos de nível médio em cursos diurnos (55%);
- 5 – cursou, sobretudo, no segundo grau, o currículo do tipo científico (76%);
- 6 – variou quanto à freqüência a “cursinhos”, desde aqueles que *não* o freqüentaram (32%), passando pelos que cursaram apenas meio ano (18%), a outros que se utilizaram de “cursinhos” durante um ano (36%), dois anos (12%) e três anos ou mais (2%);
- 7 – apresentou motivos vários para o fato de freqüentar “cursinhos”, destacando-se, entre outras razões, as seguintes: curso médio fraco (25%), necessidade de reforço em algumas matérias (21%) e revisão geral da disciplina (18%);
- 8 – a maioria (61%) prestou concurso vestibular pela primeira vez em 1975;

- 9 — a aprovação no concurso vestibular foi justificada como decorrente dos seguintes fatores: esforço nos últimos meses (32%), capacidade intelectual (27%) e formação escolar (22%);
- 10 — a influência do "cursinho" para a classificação final foi julgada indispensável (30%), útil (54%) e razoável (11%);
- 11 — o papel da escola de 2º grau no preparo para o vestibular foi destacado por 84% dos sujeitos da população;
- 12 — o nível de instrução familiar demonstrou ser diversificado; apenas 16% dos pais e 8% das mães completaram curso de ensino superior;
- 13 — as atividades de trabalho dos pais mostraram-se ligadas particularmente à indústria e ao comércio (44%), e apenas 12% indicaram atividades rurais;
- 14 — a renda familiar de 56% dos candidatos revelou-se inferior a Cr\$ 4.000,00, e unicamente 16% apresentaram renda superior a Cr\$ 8.000,00;
- 15 — a maioria dos elementos da população (69%) declarou não trabalhar e não participar ativamente da vida econômica da família.

5.2 A amostra e sua composição

A amostra para o presente estudo foi organizada com 161 sujeitos, selecionados entre todos os candidatos inscritos no Concurso Vestibular (CESCEM-1975) que fizeram todas as provas, independentemente de classificação final ou não. A amostra, além de aleatória, foi estratificada pela primeira opção dos candidatos para os diversos cursos. Assim sendo, segundo as opções de curso, posteriormente agrupadas em carreiras, a amostra foi construída da seguinte forma: Medicina (43%), Medicina Veterinária (2%), Farmácia e Bio-química (8%), Odontologia (12%), Biologia e História Natural (8%), Enfermagem e Obstetrícia (7%), Agronomia e Engenharia Florestal (3%), Nutrição (4%), Psicologia (7%), Especialidades Paramédicas (4%) e Educação Física (2%).

6.0 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E SUA ANÁLISE

6.1 Aplicação da prova objetiva

A prova objetiva de Comunicação e Expressão foi aplicada no dia 6 de janeiro de 1975, em São Paulo, durante a realização do Concurso Vestibular. O instrumento, na sua versão original, compunha-se de 80 itens, dos quais 20 versavam sobre a Literatura Brasileira; entretanto, para fins da presente pesquisa, foram considerados apenas os itens diretamente relacionados com a medida da expressão escrita, que constituíram um conjunto de sessenta (60) questões.

6.1.1 ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DA PROVA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

A tabela 6.1 sintetiza os escores obtidos pelos 161 sujeitos pesquisados, na prova de Comunicação e Expressão. A média da prova foi 28,71, o que corresponde, aproximadamente, a 48% do escore máximo possível, e o seu desvio-padrão 7,56. A prova, para o grupo, foi de dificuldade média, conforme demonstrou a análise de itens. A distribuição dos escores abrangeu uma amplitude total de 34 pontos — de 45 a 12 acertos —, compreendendo, aproximadamente, quatro desvios-padrão, 2 abaixo e 2 acima da média. A prova em questão discriminou igualmente os que se situaram no grupo superior e inferior de capacidade. Cerca de 50,3% dos examinandos — 81 sujeitos — distribuíram-se numa escala de 17 pontos — entre 28 e 12 acertos —, enquanto os restantes 49,7% se situaram entre 29 e 45 acertos; portanto, numa escala de igual amplitude de 17 pontos. A média e a mediana do grupo foram praticamente coincidentes.

TABELA 6.1

DISTRIBUIÇÃO DOS ESCORES DA PROVA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. SÃO PAULO. 1975	
X	F
45-47	3
42-44	6
39-41	9
36-38	18
33-35	14
30-32	23
27-29	24
24-26	21
21-23	20
18-20	11
15-17	8
12-14	4
N	161

A facilidade dos itens foi calculada com base na proporção de acertos do grupo amostral. A tabela 6.2 apresenta a distribuição dos valores absolutos e percentuais dos acertos. A análise da tabela permite verificar que apenas um item (1,7%) foi muito fácil e que 13 itens foram considerados fáceis (22%). A maior incidência de itens (32) foi de dificuldade média (53%). A prova apresentou itens difíceis para o grupo (12; 20%) e um número mínimo (2) de itens muito difíceis (3,3%).

A consistência interna dos resultados foi estimada com base na variância de cada item, utilizando-se, para esse fim, o coeficiente de Kuder Richardson nº 20. O coeficiente de fidedignidade ou precisão das medidas foi 0,79. Assim sendo, pode-se inferir que 79% da variância dos escores decorreram de diferenças verdadeiras na capacidade medida, enquanto a variância de 21% dos escores resultou de erros de medida. O coeficiente de fidedignidade de 0,79, para a presente distribuição de escores, reflete sua consistência interna, considerando-se o fato de que esse coeficiente é bem superior ao limite mínimo geralmente aceito (0,70) para testes não padronizados; por outro lado, aproximou-se de 0,80, valor exigido para provas padronizadas.

TABELA 6.2

DISTRIBUIÇÃO DOS COEFICIENTES DE FACILIDADE DOS ITENS DA PROVA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. SÃO PAULO. 1975

CLASSIFICAÇÃO	COEFICIENTE DE FACILIDADE	F	%
Muito fácil	95 – 100	—	—
	85 – 94	1	1,7
Fácil	75 – 84	4	6,7
	65 – 74	9	15,0
Médio	55 – 64	11	18,3
	45 – 54	6	10,0
	35 – 44	15	25,0
DIFÍCIL	25 – 34	7	11,7
	15 – 24	5	8,3
Muito difícil	0 – 14	2	3,3
N		60	100,0

A discriminação dos itens da prova de Comunicação e Expressão baseou-se na matriz de respostas de cada item, organizada com grupos extremos de 27%, adotando-se como critério interno o escore global. O coeficiente de discriminação empregado foi o r-bisserial. A tabela 6.3 apresenta a distribuição dos coeficientes de discriminação da prova e seus percentuais.

A discriminação fraca e muito fraca de 17% dos itens 1 (ortografia), 3 (forma verbal), 7 (verbo impessoal), 13 (regência), 26 (concordância verbal), 28 e 30 (vozes), 32 (nexos), 41 e 43 (identificação de erro) — decorreu do fato de esses itens serem fáceis ou difíceis para o grupo. Além do mais, alguns dos itens (1, 28, 30, 41 e 43) apresentaram alternativas errôneas próximas das corretas e de identificação difícil, mesmo para os elementos do grupo superior. A existência desses itens na prova resultou, em parte, da impossibilidade de pré-testagem do instrumento (material de vestibular), o que permitiria sanar esses defeitos. A prova, no conjunto, apresentou 83% de itens com discriminação altamente satisfatória.

6.2 Aplicação da prova de redação

A prova de redação foi aplicada no dia 27 de abril de 1975 e teve a duração de duas horas e trinta minutos. Ao grupo pesquisado exigiu-se a elaboração de uma única dissertação. Entretanto, tendo em vista que a capacidade de expressão escrita pode variar, em função do tema apresentado e das capacidades exigidas, procurou-se atenuar a possível influência dessa problemática por meio da seleção de um tema de ordem geral, que independesse de conhecimentos prévios. Por outro lado, tratando-se de uma amostra de indivíduos com experiência recente de Concurso Vestibular, o que implica, necessariamente, uma opção profissional, procurou-se apresentar um assunto que, possivelmente, já tivesse sido objeto de análise e discussão. Assim sendo, foi solicitado aos participantes que analisassem e discutissem o tema:

TABELA 6.3

DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E PERCENTUAIS DOS COEFICIENTES DE DISCRIMINAÇÃO DA PROVA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. SÃO PAULO. 1975

CLASSIFICAÇÃO	COEFICIENTE DE DISCRIMINAÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Excelentes	0,80	—	—
Ótimos	0,60 – 0,79	3	5,0
Muito bons	0,40 – 0,59	21	35,0
Bons	0,20 – 0,39	26	43,3
Fracos	0,10 – 0,20	4	6,7
Muito Fracos	0,10	6	10,0
N		60	100,0

— PAPEL DO INDIVÍDUO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA SOCIEDADE A QUE PERTENCE —

e expusessem, sob a forma de dissertação, as suas conclusões.

Antes do início da prova, os sujeitos da pesquisa foram orientados no sentido de que deveriam:

1. elaborar um rascunho da dissertação,
2. fazer um esquema das idéias a desenvolver,
3. explorar as idéias esquematizadas,
4. reler o material desenvolvido e verificar a apresentação das idéias, sua clareza e a sua forma,
5. prestar atenção aos problemas de correção gramatical,
6. passar a limpo, com letra legível, o material desenvolvido,
7. escrever um mínimo de 30 linhas e um máximo de 35 linhas,
8. fazer uma revisão final do material após sua transcrição,
9. introduzir modificações no texto final, caso necessário, mas conservando-o limpo e com boa apresentação,
10. manter a autoria do trabalho sob sigilo, assinando apenas no local indicado.

6.2.1 CORREÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO: CARACTERÍSTICAS ESTATÍSTICAS

Após a correção independente das redações, por quatro professores, segundo critério definido nos tópicos 4.1.1. e 4.1.2., as notas foram estatisticamente tratadas, calculando-se, inicialmente, as médias e os desvios-padrão, assim como os coeficientes de intercorrelação momento-produto, para os quatro professores. Procedeu-se, também, à análise da variância das notas atribuídas às 161 dissertações, objeto da presente pesquisa. Calculou-se, também, a fidedignidade dessas notas, conforme o procedimento sugerido por Winer (1970). Os coeficientes calculados demonstraram que apenas uma medida não resultou em notas fidedignas ($r_1 = 0,53$); entretanto, o conjunto das quatro medidas apresentou um coeficiente de 0,82, superior ao exigido para provas de redação, que deve ser de 0,80, segundo Gulliksen (1950).

As estatísticas relativas à prova de redação foram anteriormente divulgadas no artigo — *Flutuações de Julgamentos em Provas de Redação* — (Vianna, 1976).

7.0 ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

7.1 Estatísticas da validade da prova de Comunicação e Expressão

O presente tópico discute as estatísticas relacionadas

com a validade de critério da prova objetiva de Comunicação e Expressão para medir a capacidade de expressão escrita dos 161 sujeitos que participaram da pesquisa. Os coeficientes de validade foram calculados a partir das fórmulas apresentadas no tópico 2.1, e suas diferentes denominações seguiram a orientação estabelecida por Cureton (1959, 1965, 1969).

Inicialmente, calculou-se a VALIDADE SIMPLES da prova, com base no coeficiente de correlação momento-produto de Pearson. A correlação dos escores da prova objetiva com as notas da dissertação (*critério*) foi 0,60 (Significante ao nível 0,001).

Levou-se em consideração o fato de que os coeficientes de correlação entre os escores de um teste e os escores do critério de validação sofrem a influência (1) da fidedignidade do teste, (2) da fidedignidade do critério, e (3) da correlação intrínseca entre as características medidas pelo teste e pelo critério (Adkins, 1947). Assim, procurou-se, inicialmente, estabelecer qual seria a validade máxima da prova objetiva de Comunicação e Expressão, quando controlada a influência da imprecisão do instrumento. Esse coeficiente máximo foi 0,67, tendo sido estimado pela fórmula

$$r(\infty x) y = \frac{r_{xy}}{\sqrt{r_{xx}}}$$

em que r_{xy} é o coeficiente de validade, e r_{xx} o coeficiente de fidedignidade do teste.

A seguir, controlou-se a influência da imprecisão dos escores do critério, problema que não poderia ser ignorado, tendo em vista o fato de que a falibilidade dos valores da variável critério afeta a validade do teste, que apresentaria uma validade menor do que aquela que realmente possui (Ferguson, 1971; Guilford, 1956). Corrigiram-se, assim, os coeficientes de validade para atenuação nas medidas do critério. Os novos coeficientes representam a VALIDADE VERDADEIRA do instrumento, ou seja, a correlação dos escores brutos da prova objetiva de Comunicação e Expressão com os escores "verdadeiros" do critério. Usando-se as notas da redação como critério, a validade verdadeira da prova objetiva foi 0,67.

A influência simultânea de erros de medida nos escores do teste de Comunicação e Expressão e nos valores do critério afeta tanto a fidedignidade como a validade do instrumento; desse modo, a fim de controlar essas influências, o coeficiente de validade foi corrigido por atenuação dos valores da prova objetiva e do critério. Determinou-se, assim, conforme a denominação de Cureton (1969), a VALIDADE INTRÍNSECA ou RELEVÂNCIA da prova de Comunicação e Expressão. A intercorrelação corrigida, no caso do critério redação, foi 0,74. O novo coeficiente de validade intrínseca representa a correlação entre os escores "verdadeiros" da prova de Comunicação e Expressão e os escores "verdadeiros" do critério de validação, e reflete a semelhança intrínseca das variáveis ora pesquisadas.

A tabela 7.1 reproduz os diferentes coeficientes de validade que foram determinados.

TABELA 7.1

COEFICIENTES DE VALIDADE DA
PROVA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO,
USANDO-SE COMO CRITÉRIO UMA
PROVA DE DISSERTAÇÃO

Validade Critério	Simple	Verdadeira	Intrínseca
	Redação	0,60	0,67

Um teste é considerado válido para medir tudo aquilo com que se correlaciona (critério). No caso presente, verificou-se que os coeficientes de validade variaram de 0,60 a 0,74. A magnitude desses coeficientes permitiria concluir positivamente sobre a validade da prova de Comunicação e Expressão para medir a capacidade de expressão escrita dos sujeitos participantes da investigação?

Os coeficientes de validade, para um único teste (Guilford & Fruchter, 1973), geralmente variam de 0,00 a 0,60, com a maioria dos índices na parte inferior da amplitude; entretanto, segundo a tradição estabelecida por Hull (1928), o coeficiente mínimo da validade de um teste deve ser 0,45, a fim de que o instrumento seja considerado útil para fins práticos. O coeficiente mínimo, na presente pesquisa, foi 0,60. Além do mais, conforme Anastasi (1968), o importante, no processo de validação, é que os coeficientes sejam estatisticamente significantes, o que realmente ocorreu em relação aos coeficientes básicos da presente pesquisa.

TABELA 7.2

ESTIMATIVAS DO COEFICIENTE DE VALIDADE
PARA UM CONJUNTO DE REDAÇÕES CORRIGIDAS
HOLISTICAMENTE. ADAPTADO DE COFFMAN
(1966)

Número de Avaliadores	Número de redações				
	1	2	3	4	5
1	0,46	0,58	0,65	0,69	0,72
2	0,55	0,67	0,72	0,76	0,78
3	0,60	0,71	0,76	0,79	0,80
4	0,63	0,73	0,78	0,80	0,82
5	0,65	0,74	0,79	0,81	0,83
.
.
∞	0,74	0,81	0,84	0,85	0,86

Coffman (1966), com base nos dados da pesquisa de Godshalk (1966), estimou os diferentes coeficientes de validade intrínseca de uma prova objetiva para medida

da expressão escrita, fazendo variar o número de avaliadores e o número de redações. Os resultados obtidos acham-se sinteticamente na tabela 7.2. Observa-se que para uma redação, com quatro avaliadores, como foi o caso da pesquisa ora relatada, o coeficiente foi de 0,63, inferior, portanto, ao obtido na presente investigação. Igualmente, Modu (1972), ao correlacionar escores de prova objetiva de História com notas de uma dissertação sobre tema histórico, obteve uma validade simples de 0,47 e uma validade intrínseca de 0,77, valor este próximo ao encontrado na validação da prova objetiva de Comunicação e Expressão. Os coeficientes de validade obtidos em relação à prova de redação (0,60, validade simples; 0,67, validade verdadeira; 0,74, validade intrínseca) demonstram que existe concordância entre o desempenho na prova objetiva de Comunicação e Expressão e o desempenho na prova de redação; ou seja, a prova objetiva de Comunicação e Expressão (Anexo I) mede de modo significativo o que é igualmente medido pela prova de redação usada como critério.

Assim sendo, em conclusão, pode-se dizer que os coeficientes de validade refletem a capacidade da presente prova objetiva, relativamente ao grupo amostral pesquisado, para medir a capacidade de expressão escrita, conforme anteriormente definida de modo operacional. Ressalte-se, entretanto, que os coeficientes de validade referem-se ao grupo amostral e à presente prova, e poderão ser alterados caso o instrumento seja empregado em um grupo diverso do amostral e modificados os objetivos da prova.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADKINS, D. C. *Construction and analysis of achievement tests*. Washington, U.S. Government Printing Office, 1947.
- ANASTASI, A. *Psychological testing*. New York, The MacMillan Company, 1968.
- ANSTEY, E. *Psychological tests*. London, Nelson and Sons Ltd, 1966.
- BROWN, F. G. *Principles of educational and psychological testing*. Hinsdale, Ill. The Dryden Press, 1970.
- CESCEM. *Exame de 1971, manual do Candidato*; primeira parte. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1970.
- _____. *Exame de 1972, Manual do Candidato*; primeira parte. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1971.
- _____. *Exame de 1973, Manual do Candidato*; primeira parte. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972.
- _____. *Exame de 1974, Manual do Candidato*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1974.

- CESECM. *Exame de 1975, Manual do Candidato*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1974.
- CHASE, C. I. The impact of some obvious variables on essay test scores. *Journal of Educational Measurement*, 3,2, 1968.
- COFFMAN, W. E. On the validity of essay tests of achievement. *Journal of Educational Measurement*, 3,2, 1966.
- _____. Essay examination. In: THORNDIKE, R. L., ed. *Educational measurement*. Washington, D.C., American Council on Education, 1971a.
- _____. On the reliability of ratings of essay examinations in English. *Research in the Teaching of English*, 5,1, 1971b.
- COFFMAN, W. E. On the reliability of ratings of essay examination. *Measurement in Education*, 3,3, 1972.
- COFFMAN, W. E. & KURFMAN, D. A comparison of two methods of reading essay examination. *American Educational Research Journal*, 5,1, 1968.
- CRONBACH, L. J. *Essentials of psychological testing*. 3. ed. New York, Harper and Row Publ., 1970a.
- _____. Validation of educational measures. In: 1969 INVITATIONAL CONFERENCE ON TESTING PROBLEMS. *Proceedings*. New Jersey, Educational Testing Service, 1970b.
- _____. Test Validation. In: THORNDIKE, R. L., ed. *Educational Measurement*. Washington, D.C., American Council on Education, 1971.
- CURETON, E. E. Validity. In: LINDQUIST, E. F., ed. *Educational Measurement*. Washington, D.C., American Council on Education, 1959.
- _____. Reliability and validity: basic assumptions and experimental design. *Educational and Psychological Measurement*, (25), 1965.
- _____. Measurement theory. In: EBEL, R. L., ed. *Encyclopedia of Educational Research*. 4. ed. New York, The MacMillan Company, 1969.
- FERGUSON, G. A. *Statistical analysis in psychology and education*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1971.
- GODSHALK, F. I. et alii. *The measurement of writing ability*. New York, College Entrance Examination Board, 1966.
- GUILFORD, J. P. *Fundamental statistics in psychology and education*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1956.
- GUILFORD, J. P. & FRUCHTER, B. *Fundamental statistics in psychology and education*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1973.
- GULLIKSEN, H. *Theory of mental test*. New York, John Wiley and Co., 1950.
- HULL, C. L. Aptitude testing. In: GUILFORD, J. P. *Fundamental statistics in psychology and education*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1956.
- LESER, W. P. Exame conjunto para seleção de candidatos e Faculdades de currículo biológico. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 16 (4). 1964.
- MAGNUSSON, D. *Test theory*. Reading, Mass. Addison-Wesley Publ. Co., 1967.
- MODU, C. C. The effectiveness of an essay section in the American History and social studies test. *Educational Testing Service*. New Jersey, 1972.
- RIBEIRO NETTO, A. *A Fundação Carlos Chagas e o CESECM*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1969.
- SIMS, M. Reducing the variability of essay examination marks through elementary variation in standards of grading. *Journal of Educational Research*, 26, 1933.
- STALNAKER, J. M. The essay type of examination. In: LINDQUIST, E. F. *Educational Measurement*. Washington, D.C., American Council on Education, 1951.
- STANLEY, J. C. & HOPKINS, K. D. *Educational and psychological measurement and evaluation*. New Jersey, Prentice-Hall., 1972.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 472, de 11.07.74. *Diário Oficial do Estado*, 12.07.74.
- _____. Resolução nº 761, de 11.09.75. *Diário Oficial do Estado*, 12.09.75.
- VIANNA, H. M. Os vestibulares refletem toda a problemática da educação. *Mundo Econômico*, São Paulo, 4(5), 1971.
- _____. A seleção de candidatos através de provas objetivas. *Folha de São Paulo*, 25.12.73.
- _____. Flutuações de julgamentos em provas de redação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, (19), dez. 1976.
- WHITNEY, D. R. & SABERS, D. L. Improving essay examinations. *Technical Bulletin*, Iowa, University Evaluation and Examination Service, (11), 1970.
- WINER, B. J. *Statistical principles in experimental design*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1970.

ANEXO 1

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 1 a 27.

Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas da frase inicial.

- Ofendido com a do homem, de
 (A) rispidez — tachou-o — mau-educado
 (B) rispidez — taxou-o — maleducado
 (C) rispidez — taxou-o — mal-educado
 * (D) rispidez — tachou-o — mal-educado
 (E) rispidez — taxou-o — maleducado
- Posso de muitas coisas, porém não da obediência aos legais.
 * (A) prescindir — preceitos
 (B) prescindir — preceitos
 (C) prescindir — preceitos
 (D) prescindir — preceitos
 (E) prescindir — preceitos
- Eu sei que ele não na mesma moeda, mas peço a você que com a atitude calma e imparcial que sempre
 (A) retribue — continue — lhe caracterizou
 * (B) retribui — continue — o caracterizou
 (C) retribue — continue — caracterizou-lhe
 (D) retribui — continui — o caracterisou
 (E) retribue — continui — caracterisou-o
- Se ao menos ele a confusão que aquilo ia dar! Mas não pensou, não se, e na briga que não era sua.
 (A) prevesse — continha — interveio
 * (B) previsse — conteve — interveio
 (C) prevesse — continha — interviu
 (D) previsse — conteve — interviu
 (E) prevesse — conteve — interveio
- Talvez não receber-me; entre e ela abismos intransponíveis.
 * (A) quisesse — mim — havia
 (B) quizesse — mim — havia
 (C) quizesse — eu — haviam
 (D) quisesse — mim — haviam
 (E) quisesse — eu — haviam
- Saiu daqui ... uma hora, pois ... diversas providências a tomar. Estará de volta daqui meia hora.
 (A) há — havia — há
 (B) a — havia — a
 * (C) há — havia — a
 (D) há — haviam — há
 (E) a — haviam — a
- Que ou não existido os deuses mitológicos, pouco importa; já séculos que a arte os vivos.
 (A) houvesse — faz — mantêm
 (B) houvesse — fazem — mantêm
 (C) houvessem — faz — mantêm
 (D) houvessem — fazem — mantêm
 * (E) houvessem — faz — mantêm
- Embora não palavras que minha alegria, tentarei dizer o que sinto.
 (A) exista — traduzam
 (B) exista — traduza
 * (C) existam — traduzam
 (D) existam — traduza
 (E) exista — traduzem
- Se ... com clareza os obstáculos que vos, será mais fácil removê-los.
 (A) vedes — detêm
 (B) vires — detiverem
 (C) vês — detêm
 (D) verdes — detêm
 * (E) virdes — detiverem
- Já te disse, amigo: não cerimônia, nesta casa como se fosse a tua.
 (A) faça — entra
 (B) faças — entre
 (C) faze — entres
 * (D) faças — entra
 (E) faça — entre
- Quanto problema, estou disposto, para ser coerente ... mesmo, ... emprestar-lhe minha colaboração.
 (A) aquele — para mim — a
 * (B) àquele — comigo — a
 (C) aquele — comigo — à
 (D) aquele — por mim — a
 (E) àquele — para mim — à
- Sem razão aparente, moça, mas cuidou não a deixar perceber seus sentimentos.
 (A) antipatizou-se da — de
 (B) antipatizou-se para com a — de
 (C) antipatizou pela — em
 (D) antipatizou-se com a — por
 * (E) antipatizou com a — em
- Sua assiduidade aulas espantava os que haviam conhecido a anterior desconsideração estudo.
 * (A) às — lhe — ao
 (B) às — o — para com o
 (C) nas — o — para o
 (D) nas — o — pelo
 (E) as — lhe — do
- Em momentos de crise, elementos que se abalancem ousada tarefa de tomar decisões rápidas.
 (A) precisam-se — para com a
 (B) precisam-se de — na
 * (C) precisa-se de — à
 (D) precisa-se de — a
 (E) precisam-se de — para a

15. Acometeu- . . . uma sensação desagradável, como já . . . sucedera um dia, de algo subjacente consciência, uma espécie de sentimento de culpa.
 (A) o — se — na
 *(B) o — lhe — à
 (C) lhe — o — à
 (D) lhe — lhe — sob a
 (E) o — se — sob a
16. A lâmpada, cuja volta estavam mariposas voar, emitia luz grande distância.
 (A) a — à — a
 (B) à — a — a
 (C) a — à — a
 *(D) a — a — a
 (E) à — a — a
17. Aquela candidata rainha de beleza, quando foi televisão, pôs-se roer as unhas.
 (A) à — à — a
 (B) à — a — à
 (C) a — a — à
 (D) à — à — à
 *(E) a — à — a
18. Chegar ponto que cheguei, e depois cair, foi superior minhas forças.
 *(A) àquele — a — às
 (B) aquele — à — às
 (C) àquele — à — às
 (D) aquele — a — as
 (E) àquele — a — as
19. Não nos culpas, isto sim, a quem não
 (A) cabe — devido — ouviu-nos
 (B) cabem — devido — ouviu-nos
 (C) cabe — devido — nos ouviu
 *(D) cabem — devidas — nos ouviu
 (E) cabem — devidas — ouviu-nos
20. Em os bailes dos clubes, achar que poucos festejos carnavalescos nesta cidade.
 (A) se excluindo — se poderia — fazem-se
 (B) excluindo-se — poderia-se — se fazem
 *(C) se excluindo — poder-se-ia — se fazem
 (D) excluindo-se — poder-se-ia — fazem-se
 (E) se excluindo — poderia-se — se fazem
21. Pense nos ideais batalhamos há tanto tempo, e diga-me fracassamos. Será fomos incapazes ou descuidados em algum ponto?
 (A) por que — por que — por que
 *(B) por que — por que — porque
 (C) porque — porque — por que
 (D) porque — por que — porque
 (E) por que — porque — por que
22. Comentou-se que totalmente, para a ciência, a órbita e o ciclo daquele cometa aparecimento tanto se falou.
 (A) eram — desconhecidas — cujo
 (B) era — desconhecido — em cujo
 (C) era — desconhecidos — cujo
 (D) era — desconhecido — de cujo
 *(E) eram — desconhecidos — de cujo
23. Desejo reafirmar a Vossa Excelência que todos os que foram encaminhados dependem exclusivamente de veredicto.
 (A) abaixo-assinados — lhes — seu
 (B) abaixo-assinados — vos — vosso
 (C) abaixo-assinados — lhe — seu
 (D) abaixo-assinados — vos — vosso
 (E) abaixo-assinados — lhe — vosso
24. Os Estados Unidos grandes universidades de fama e mérito.
 *(A) possuem — reputada
 (B) possui — reputado
 (C) possui — reputados
 (D) possuem — reputados
 (E) possui — reputado
25. Queremos bem nossa opinião e nossos argumentos, deixando sem possibilidade de outras interpretações, as palavras que expressam.
 *(A) clara — escritas — os
 (B) claro — escrito — o
 (C) claros — escritos — as
 (D) claros — escritas — as
 (E) clara — escrito — o
26. Tudo isto. mentiras; e não pessoas que o conhecem, muitos anos e que podem dizer a verdade!
 (A) é — faltam — fazem
 (B) é — falta — faz
 *(C) são — faltam — faz
 (D) são — falta — faz
 (E) é — falta — fazem
27. O sol no horizonte e sobre as grandes florestas, que com os seus últimos raios.
 (A) declinava-se — deitava-se — iluminavam
 *(B) declinava — deitava-se — iluminava
 (C) se declinava — se deitava — iluminava
 (D) declinava — deitava — iluminavam
 (E) se declinava — se deitava — iluminavam

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 28 A 31.

Trata-se de verificar o conhecimento das vozes verbais. Passe mentalmente a frase completa, se for ativa, para a forma passiva, e, se for passiva, para a forma ativa. Assinale a alternativa que, feita a transformação, substitui corretamente a forma verbal grifada na frase inicial, *sem que haja mudança de tempo, modo e aspecto verbal*.

28. Não se faz mais nada como antigamente!
 (A) é feito
 (B) andam fazendo
 (C) foi feito
 *(D) fazem
 (E) têm feito
29. Sai de lá com a certeza de que os livros me *seriam enviados* por ele, sem falta, na data marcada.
 (A) iria enviar
 (B) foram enviados
 (C) enviará
 *(D) enviaria
 (E) estaria enviando
30. É uma necessidade imperativa que *se cumpram* as determinações, pois para isso foram feitos os estatutos.
 (A) cumpramos — façamos
 (B) sejam cumpridas — são feitos
 (C) cumprimos — se fizeram
 (D) cumprirem-se — se fazem
 *(E) cumpram — fizeram
31. Em meio àquele tumulto e vozerio, ele *ia terminando* pa-chorrentamente o complicado trabalho.
 (A) foi terminando
 (B) foi sendo terminado
 (C) terminou
 *(D) ia sendo terminado
 (E) foi terminado

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 32 A 35.

Nas questões de números 32 a 35, você encontrará um período corretamente redigido, que você deverá modificar, iniciando-o de outro modo, conforme se sugere, *mas sem alterar a idéia contida no primeiro*. Em consequência, outros elementos do período deverão, também, ser modificados. Construa mentalmente o novo período, iniciando-o como se determina, e escolha, então, entre as alternativas apresentadas, o elemento que melhor se encaixa no novo período, *conservando-o correto e de forma a exprimir a mesma idéia*.

EXEMPLO:

Abraçou-me com tal ímpeto, que não pude evitá-lo.
Comece com: Não pude evitá-lo . . .

- (A) assim
- (B) quando
- (C) à medida que
- (D) então
- (E) porque

Neste caso, a resposta correta é (E), pois a frase transformada seria:

— Não pude evitá-lo *porque* me abraçou com grande ímpeto.

32. Desde que me explique a causa de seu procedimento, eu lhe perdooarei.
Comece com: Eu lhe perdooarei . . .
- (A) porque
 - (B) para que
 - * (C) caso
 - (D) posto que
 - (E) conforme
33. Estivesse eu bem preparado, certamente nada teria a temer.
Comece com: Certamente nada . . .
- * (A) na hipótese de estar
 - (B) mas estava
 - (C) visto estar
 - (D) embora estivesse
 - (E) porque estava
34. Apenas se viu liberado das obrigações, começou a cantar como um louco.
Comece com: Começou a cantar . . .
- (A) à medida que
 - (B) tanto que
 - * (C) mal
 - (D) só porque
 - (E) eis que
35. Há por aí um erro, pois esta peça não encaixa no resto do jogo.
Comece com: Esta peça . . .
- (A) porquanto havia
 - (B) quando houve
 - (C) se houver
 - (D) embora haja
 - * (E) porque há

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 36 A 40.

Cada um dos períodos seguintes foi pontuado de cinco formas diferentes. Leia-os todos e assinale, na folha de respostas, a letra que corresponde ao período de pontuação correta.

36. (A) — Esqueceu-me apresentar-lhe, minha mulher, acudiu Cristiano.
(B) — Esqueceu-me, apresentar-lhe minha mulher, acudiu Cristiano.
(C) — Esqueceu-me, apresentar-lhe: minha mulher acudiu Cristiano.

- * (D) — Esqueceu-me apresentar-lhe minha mulher, acudiu Cristiano.
(E) — Esqueceu-me, apresentar-lhe; minha mulher acudiu, Cristiano.

37. (A) Em suma poderia dever algumas atenções, mas, não devia um real a ninguém.
* (B) Em suma, poderia dever algumas atenções, mas não devia um real a ninguém.
(C) Em suma poderia dever algumas atenções mas não devia um real a ninguém.
(D) Em suma poderia dever, algumas atenções, mas não devia um real a ninguém.
(E) Em suma, poderia dever, algumas atenções, mas, não devia um real a ninguém.
38. * (A) A velhice ridícula é, porventura, a mais triste e derradeira surpresa da natureza humana.
(B) A velhice ridícula é porventura a mais triste e, derradeira surpresa da natureza humana.
(C) A velhice ridícula, é, porventura a mais triste, e derradeira surpresa da natureza humana.
(D) A velhice ridícula é porventura, a mais triste e, derradeira surpresa da natureza humana.
(E) A velhice ridícula é, porventura, a mais triste e, derradeira surpresa da natureza humana.
39. (A) Um deles muito menor, que todos, apegava-se às calças de outro taludo.
* (B) Um deles, muito menor que todos, apegava-se às calças de outro, taludo.
(C) Um deles, muito menor que todos apegava-se, às calças de outro, taludo.
(D) Um deles — muito menor — que todos, apegava-se às calças de outro, taludo.
(E) Um deles muito menor que todos, apegava-se, às calças de outro taludo.
40. (A) Ensina-o a, converter cada espinho, em flor.
(B) Ensina-o, a converter, cada espinho em flor.
(C) Ensina-o a converter, cada espinho em flor.
(D) Ensina-o, a converter cada espinho, em flor.
* (E) Ensina-o a converter cada espinho em flor.

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 41 A 45.

Os períodos abaixo podem conter, cada um, *um* erro, que pode ser de vários tipos: forma, sintaxe, emprego de palavras, pontuação etc. Podem, também, estar corretos. *As partes da frase que podem estar erradas estão sublinhadas e assinaladas por uma letra. Todos os outros elementos devem ser dados como certos. Examine cuidadosamente cada período e assinale, na folha de respostas, a letra correspondente ao elemento em que você achou erro. Se não houver erro, assinale a alternativa (E).*

41. Com efeito, houve algumas ambíguas afirmações, que não me sinto, por ora, com disposição para contradizê-las.
(A) (B)
(C) (D)
*
- Sem erro.
(E)
42. Eram tudo aplausos e sorrisos; mas outro, que não ee, assuma agora o ônus de verberar tanta hipocrisia. Sem erro.
(A) (B)
(C) (D) (E)
*
43. Se você, teimoso como sempre, comprá-lo, ou mesmo se
(A)
*

mandar alguém fazê-lo em seu nome, estará incorrendo na
(B)
ira dos que lhe exigem maior contenção de gastos. Sem erro.
(C) (D) (E)

44. Os curtos-circuitos exigem que se acendam velas, afim de
(A) (B) (C)
que se possa enxergar. Sem erro.
(D) (E)

45. Asseguramo-lhe que o poremos a par da exeqüilidade do
(A) (B) (C) (D)
projeto. Sem erro.
(E)

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 46 A 47.

Indique, dentre as alternativas abaixo, a que poderia substituir a palavra grifada, sem alteração do sentido da frase.

46. O mar estava tranqüilo, e o ar, puro e diáfano.
(A) limpo
*(B) transparente
(C) claro
(D) leve
(E) suave

47. Tinha sobejas razões para exaltar-se.
(A) aceitáveis
(B) justificadas
*(C) excessivas
(D) boas
(E) confirmadas

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 48 A 52.

Cada um dos períodos abaixo foi redigido de cinco formas diferentes. Leia-os todos com atenção e assinale, na folha de respostas, a letra correspondente ao período que tem melhor redação, considerando correção, clareza, concisão e elegância.

48. (A) Ora, leitor, tudo acaba mesmo; isso é um truísmo mesmo bem velho, devendo-se acrescentar que nem tudo que dura vai durar muito.
*(B) Tudo acaba, leitor; é um velho truísmo, a que se pode acrescentar que nem tudo que dura dura muito tempo.
(C) Leitor, tudo acaba, sim; esse é um truísmo muito, muito velho, mas se deve acrescentar que nem tudo que dura dura largo tempo.
(D) É, sim, leitor, tudo acaba; é um velho truísmo, podendo-se acrescentar que nem tudo que dura, dura muito, muito tempo.
(E) É leitor, tudo acaba; temos aí um truísmo muito velho, a que talvez se possa acrescentar que nem tudo que dura dura muito tempo.

49. *(A) Num prazo mínimo de dois anos, cada uma dessas tentativas estará testando, na prática, as suas qualidades e defeitos.
(B) Tanto suas qualidades quanto seus defeitos, serão testados, na prática, por cada uma dessas tentativas, no prazo mínimo de dois anos.
(C) Testar-se-á qualidades e defeitos dessas tentativas, de uma em uma, na prática, no prazo mínimo de dois anos.
(D) Qualidades e defeitos, na prática, serão testados no prazo mínimo de dois anos, por cada uma dessas tentativas.

(E) Tentativas, todas elas, devem testar-se, em um prazo de no mínimo de dois anos, as qualidades e defeitos suas próprias.

50. (A) Contemplo a rua do meu janelão e anoto disputando lugar em coletivos que espadanam lama uma triste fauna de formigas enrolando-se em plástico.
(B) Enroladas em plástico, uma triste fauna de formigas disputa lugar em coletivos que eu, do meu janelão, contemplando a rua, anoto que espadanam lama.
(C) Uma triste fauna de formigas disputa lugar em coletivos que espadanam lama, enroladas em plástico enquanto eu as contemplo e anoto do meu janelão.
*(D) Do meu janelão, contemplo a rua e anoto a triste fauna de formigas enroladas em plástico, disputando lugar em coletivos que espadanam lama.
(E) O lugar, em coletivos que espadanam lama, é disputado pela triste fauna de formigas enroladas em plástico, enquanto eu contemplo a rua e as anoto do meu janelão.

51. (A) No espetáculo, um terço é consumido pela perda de tempo, e o público que pagou ingressos para um jogo completo, acaba se entediando com essa perda.
(B) A perda de tempo consome um terço do espetáculo, e o público se entedia com ela, uma vez que ele, público, pagou ingressos para um jogo completo.
*(C) O público, que pagou ingressos para um jogo completo, acaba se entediando com a perda de tempo, que consome um terço do espetáculo.
(D) Com a perda de tempo — que consome um terço do espetáculo — o público fica cheio de tédio, pois o mesmo pagou ingressos para um jogo completo.
(E) Consumindo um terço do espetáculo, a perda de tempo, para o público que pagou ingressos para um jogo completo, é entediante.

52. (A) Ninguém ficaria surpreendido se, nesse ritmo, não se processar brevemente, como próxima etapa das relações entre os dois países, o seu rompimento diplomático.
(B) O rompimento, no ritmo atual, entre os dois países, de suas relações diplomáticas, talvez seja para breve, o que não surpreenderá ninguém.
*(C) Nesse ritmo, não será surpresa para ninguém se o próximo passo for o rompimento de relações diplomáticas entre os dois países.
(D) Brevemente, é possível que rompam os dois países, nesse ritmo, as suas relações diplomáticas, e não surpreenderão ninguém com isso.
(E) Nesse ritmo, dentro em breve, e ninguém se deixará surpreender por isso, verificar-se-á possivelmente um rompimento entre os dois países de suas relações diplomáticas.

INSTRUÇÕES PARA AS QUESTÕES DE NÚMEROS 53 A 60.

As questões de números 53 a 60 referem-se a compreensão de leitura. Leia atentamente cada uma delas e assinale a alternativa que esteja de acordo com o texto. Baseie-se exclusivamente nas informações nele contidas.

53. "A situação do cientista pode ser representada através de um símile de Milton, que compara a verdade a uma estátua quebrada, cujos fragmentos estão muito espalhados e escondidos em muitos lugares. Cada cientista enfrenta sozinho a tarefa de encontrar um fragmento da estátua e ajustá-lo aos encontrados por outros. No entanto, precisa ter uma imagem da estátua que procura reconstruir — pois sua forma nunca é evidente."
(A) A tarefa do cientista não pode ser realizada, a não ser que tenha, antecipadamente, uma teoria adequada.
(B) Se tiver preocupação excessiva com os fatos, o cientis-

ta corre o risco de não chegar a uma teoria coerente e global.

- (C) A tarefa do cientista é semelhante à do arqueólogo, pois ambos procuram reconstruir a realidade, utilizando exclusivamente fragmentos encontrados ao acaso.
- (D) O cientista corre sempre o risco de, a partir de uma verdade fragmentária, tentar uma visão global do universo, embora esta não seja evidente.
- * (E) Embora trabalhe com problema limitado, o cientista precisa imaginar o conjunto de que o problema faz parte.
54. "O leitor verá em *Grande Sertão: Veredas* um movimento que afinal reconduz do mito ao fato, faz da lenda símbolo da vida, e mostra que, na literatura, a fantasia nos devolve sempre enriquecidos à realidade do cotidiano, onde se tecem os fios de nossa treva e de nossa luz, no destino que nos cabe."
- * (A) A fantasia literária não é gratuita; ao contrário, permite-nos entender melhor a realidade em que vivemos.
- (B) Só conseguiremos apreender a realidade de nossa vida cotidiana se a encararmos através dos mitos e das lendas que a literatura nos transmite.
- (C) No jogo entre a lenda e a realidade cotidiana, sempre existirá uma fronteira intransponível, pois a literatura é sempre uma fuga.
- (D) Se a lenda é um símbolo da vida, só poderemos apreender a realidade do cotidiano se entendermos os símbolos que nos são dados pela literatura.
- (E) A literatura apresenta sempre uma realidade menos rica do que aquela que somos capazes de apreender no cotidiano.

INSTRUÇÕES: AS QUESTÕES DE NÚMEROS 55 A 48 REFEREM-SE AO SEGUINTE TEXTO:

CARTA

"Há muito tempo, sim, que não te escrevo.
Ficaram velhas todas as notícias.

Eu mesmo envelheci: olha, em relevo,

estes sinais em mim, não das carícias
(tão leves) que fazias em meu rosto:
são golpes, são espinhos, são lembranças
da vida a teu menino, que ao *sol-posto*
perde a sabedoria das crianças.

A falta que me fazes não é tanto
à hora de dormir, quando dizias

"Deus te abençoe", e a noite abria em sonho.

É quando, ao despertar, revejo a um canto
a noite acumulada de meus dias,
e sinto que estou vivo, e que não sonho."

55. Dizendo "sol-posto", o poeta refere-se
- (A) à morte.
- (B) ao lusco-fusco.
- (C) à noite.
- * (D) à maturidade.
- (E) à agonia.
56. "estes sinais" . . . — Estas palavras são uma referência
- (A) às marcas deixadas por acidentes de infância.
- (B) à expressão de cinismo que marca o rosto de uma pessoa idosa e sofrida.
- * (C) aos sulcos que o tempo impiedosamente imprime à face.
- (D) à manifestação de cultura adulta, que vem substituir a sabedoria das crianças.
- (E) não a marcas concretas, pois carícias não marcam, mas à lembrança das carícias.

57. Segundo o texto,
- (A) após um longo afastamento, o poeta volta a procurar a mulher amada.
- (B) depois de vagar por muitos lugares distantes, o poeta retorna ao lar paterno.
- (C) ausente há muito tempo, o poeta escreve à mãe, pedindo conselho.
- (D) o poeta pensa, apenas, em escrever uma carta, mas não se anima, por não ter nada de novo a contar.
- * (E) o poeta volta a concentrar o pensamento na figura da mãe ausente.
58. Depreende-se, do texto, que
- (A) já não há mais dias para o poeta: apenas noites.
- (B) na velhice, o poeta já não distingue entre dias e noites.
- (C) as noites, no inverno da vida, tornam-se mais longas do que os dias.
- (D) ao acordar, o poeta sente alívio, porque vê que tudo foi um sonho.
- * (E) as experiências vividas fizeram do poeta um homem sofrido.
59. "Numa literatura, enquanto não se estabelecer um movimento de pensar efetivamente o material verbal; enquanto não se passar da afetividade e da observação para a síntese de ambas, que se processa na inteligência, não será possível encará-la do ângulo das produções feitas para permanecer. Enquanto não for pensada convenientemente, uma língua não estará apta para coisa alguma de definitivo, nem dará azo a nada mais sólido do que a literatura periférica, ou seja, a que dá voltas em torno de um problema essencial sem conseguir pôr a mão nele."
- (A) Não é possível a existência de uma literatura sólida e permanente enquanto os escritores não pensarem atentamente na matéria sobre a qual estão escrevendo.
- * (B) É preciso que as emoções se depurem na inteligência e que o instrumento verbal se afine para que haja uma expressão literária profunda.
- (C) Torna-se necessário criar uma língua nova, capaz de sintetizar emoções, observações e inteligência, para que a literatura possa exprimir os assuntos essenciais ao homem.
- (D) Só a expressão literária sintética é que pode abordar os problemas considerados de interesse permanente para a inteligência do homem.
- (E) Uma literatura pode ser considerada periférica quando foge do seu centro, ou seja, do material verbal, que é a essência de que o escritor dispõe para exprimir-se.
60. "A difusão contribuiu duplamente para o progresso da humanidade: estimulando o crescimento da cultura como um todo e, ao mesmo tempo, enriquecendo o conteúdo das culturas particulares, o que impulsionou para a frente e para cima as sociedades portadoras dessas culturas. Contribuiu para acelerar a evolução da cultura como um todo, eliminando a necessidade de cada sociedade aperfeiçoar por si mesma cada passo numa série inventiva."
- (A) Quanto mais uma sociedade se volta para si mesma e aperfeiçoa suas próprias invenções, mais culta fica em relação ao todo.
- (B) A cultura é um todo que se distribui igualmente pelas diferentes sociedades, evitando que umas sejam mais aperfeiçoadas que outras.
- (C) O progresso cultural é um impulso para diante e para o alto, que elimina as necessidades inventivas de cada sociedade em particular.
- * (D) A transmissão de elementos culturais de uma sociedade para outra promove o crescimento da cultura como um todo.
- (E) O progresso da humanidade se difunde através do enriquecimento de conteúdo cultural de cada sociedade em relação ao todo.