

## **ENRIQUECIMENTO VOCABULAR DEVIDO A LEITURA EXTRACLASSE E AO REFORÇAMENTO POSITIVO EM ADOLESCENTES ESCOLARES**

**Fahena Porto Horbatiuk**  
Mestre em Lingüística Aplicada  
— PUCRS —

É importante ter um vocabulário que capacite cada vez mais a compreensão de textos e melhor manifestação oral ou escrita do pensamento.

O estudante amplia seu vocabulário devido a influências escolares, paraescolares e de meios de comunicação. Mas há necessidade de que esse enriquecimento seja apressado para que o nível cultural se eleve.

Evidência da importância dada à leitura é a presença do livro-texto em todas as séries, e a existência de bibliotecas nas escolas.

Rui Barbosa afirma: "Sucedia, muito amiúde encetar a minha solitária banca de estudo à uma ou às duas da manhã."

De Gonçalves Dias diz o amigo Nunes Leal: "Ninguém foi nunca mais estudioso que ele, operário da inteligência, não conhecia o que era medir o estudo pelo tempo, e largava os livros da mão só de puro cansaço."

Os mesmos lingüistas que salientam a importância da ampliação do repertório verbal do estudante, dão como medida a tomar — a leitura.

Bamberger (1977) fez uma pesquisa sobre os interesses e hábitos de leitura no mundo. Observou que há muitos não-leitores. E não lêem porque lêem mal. Os bons leitores gostam

de ler. Os leitores encontram-se na maioria até os 13 anos. Depois há um decréscimo devido a pouco incentivo e exigência das escolas nesse sentido. Quanto aos adultos, reina a mentalidade de que leitura é para crianças. No Brasil também as pesquisas sobre interesses e hábitos de leitura deparam com um 50%, no mínimo, de não-leitores entre os estudantes, que justificam sua atitude por falta de tempo e de interesse. (Krieger, 1977; Aguiar, 1979; SEC-RS, 1974).

E como fazer que o aluno queira ler?

Lundin (1972), Staats (1973), Skinner (1978) e Bonamigo (1973) destacam a importância do reforçamento positivo em qualquer comportamento humano desejado, quanto mais num comportamento tão complexo como o de ler.

Para Skinner (1978, p. 55-224), o comportamento textual está sob controle de estímulos verbais impressos e de reforçamento educacional. Este é representado no período de aquisição do comportamento sob a forma de atenção e aprovação. O ideal a atingir é o controle do comportamento de ler pelo auto-reforçamento, mais conhecido como gosto pela leitura.

Levin, Venesky, Carrol, Reed, Fries, Jenkinson (in Gundersen, 1970) põem em relevo a importância do desenvolvimento da linguagem; do cuidado com os critérios para avaliação do leitor e de suas dificuldades.

Em suma, esclarecem a ambigüidade existente quanto ao processo de ler, nas definições:

- . Discriminação, identificação versus compreensão;
- . Aquisição versus produto final da leitura correta;
- . Critérios absolutos de qualificação da leitura versus critérios relativos.
- . A relação entre aptidões lingüísticas e aptidão de leitura.

A linguagem apresenta o lado coletivo e o individual, o quantitativo e o qualitativo, inseparáveis. A estatística propõe certo rigor na apreciação do elemento quantitativo. Não se analisa o comportamento verbal como um todo, mas uma de suas características que é o uso do vocabulário. Demarcado o vocábulo, este também não é totalmente analisado, mas apenas quanto à frequência e distribuição conforme as classes gramaticais.

Para Guiraud (1959) é pela frequência que o escritor age sobre o leitor.

Um vocabulário é mais rico ou menos rico em comparação a outro vocabulário.

Aqui surge um ponto que ainda carece de explicação adequada: a superioridade de desempenho lingüístico das jovens. Elas são superiores aos meninos em suas realizações escolares em linguas, composição, fluência verbal, conforme Krech e Crutchfield (1973), Pfromm Netto (1976), Debesse (1972), Le-grand (1974) e outros.

Talvez a superioridade seja atribuível ao papel das funções verbais que facilitam a retenção e lembrança.

Nesse contexto, surgiram as hipóteses, que orientaram o estudo bibliográfico e o trabalho experimental:

H1: Existe relacionamento significativo entre enriquecimento de vocabulário de adolescentes escolares, manifestado em redações e leitura extraclasse.

H2: Existe aumento da freqüência de leituras extraclasse, em adolescentes escolares, através do reforçamento positivo.

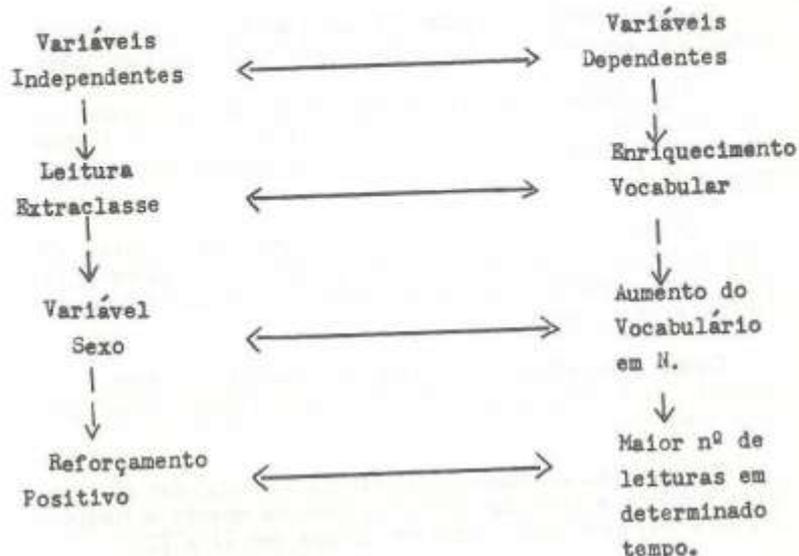
H3: A extensão do vocabulário das redações (N) é afetada pela variável sexo.

A leitura foi feita como atividade extraclasse por ocupar tempo que em classe, é dedicado a outras tarefas que requerem a presença constante do professor.

É digno de nota o interesse pelo comportamento verbal do ser humano e pelo papel que a educação formal pode desempenhar em seu desenvolvimento. Entretanto, poucos trabalhos analisam o enriquecimento vocabular e, mais precisamente, o manifestado em redações escolares. Também não se obteve informação a respeito de que se tenha estudado experimentalmente a influência da leitura extraclasse no enriquecimento vocabular.

O quadro que segue torna clara a posição e papel das variáveis, na investigação.

## VOCABULÁRIO



Foi considerada **leitura extraclasse** a leitura feita fora de sala de aula, apenas orientada e avaliada em classe.

As obras literárias foram dezessete.

**Reforço positivo** é todo evento que aumenta a força de um operante. No presente trabalho foram mais freqüentes:

- A prova com questões de resposta livre
- O grau conferido à prova
- O elogio verbal em classe
- A atenção e gestos de aprovação.

**Sexo** — A amostra foi emparelhada, constando o mesmo número de sujeitos de cada sexo, nos dois grupos, num total de 22M e 22F.

O tratamento experimental foi idêntico para ambos os sexos. A distinção foi feita em relação ao total de ocorrências vocabulares entre meninos e meninas.

**Adolescentes escolares** são os estudantes de 13 a 16 anos de idade, que freqüentavam a 7ª série do 1º grau.

**Enriquecimento vocabular.** O enriquecimento vocabular evidenciado em redações foi avaliado nas seguintes dimensões:

. Freqüência — nº total (N) de palavras empregadas pelas turmas em situações chamadas T1 (Tempo 1) e T2 (Tempo 2), pré e pós-teste; e o número de palavras-lemma (V) nas mesmas redações.

. Distribuição de freqüência — número de palavras (N) para cada classe gramatical e de vocábulos lematizados (V) para cada classe gramatical, nas redações das turmas experimental e de controle.

**Gosto pela leitura** — medido pela redução do tempo empregado para cada leitura, além de outras observações sem rigor científico.

**Crescimento vocabular** — Crescimento vocabular diferente para meninos e meninas, verificado apenas quanto à freqüência total (N) para cada grupo em apreço, em T1 e T2.

## AMOSTRAGEM

Após a revisão de literatura, decidiu-se que seriam mantidos sob controle, no experimento, a idade, sexo, aproveitamento escolar, nível sócio econômico e cultural, aspectos em que se buscou alcançar homogeneidade, dentro do possível, obtendo-se um relativo nivelamento das experiências dos sujeitos.

As turmas eram de 35 alunos, dos quais foram considerados 22 como sujeitos, devido ao fator sexo. A estrutura dos grupos ficou configurada conforme o diagrama abaixo:

Grupos	Nº de turmas	Nº de alunos
GE	01	22
GC	01	22
Total	02	44
	74	

Para conhecimento dos hábitos e condições de leitura das classes, foram elaborados questionários sobre Hábitos de Leitura. O resultado do questionário serviu como um dos critérios para identificação da amostra.

## PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

### Método de coleta de vocabulário

Como pré-teste cada aluno redigiu três composições com tema livre e mais três como pós-teste.

As redações em seu conjunto formaram o texto da classe experimental (RGET1 e RGET2) e os textos da classe de controle (RGCT1 e RGCT2).

O vocabulário demonstrado no total das redações, sessenta e seis em cada tomada de dados, foi fichado com sua freqüência.

O vocabulário foi definido como mais ou menos rico, após comparação com outro vocabulário, isto é, do CG e GE em T1 e T2, comparação intragrupos e intergrupos.

A freqüência e distribuição de vocabulário demonstrado em GCRT1 e GERT1 constituiu a linha de base que determinou o nível operante. (N.O.1)\*

O índice geral com os termos agrupados com a freqüência total em frente e em ordem alfabética, é o material básico para as primeiras constatações.

### Corte das palavras

O corte das palavras seguiu o modelo de Emorine (1968) adaptado a este estudo.

A primeira operação é o corte dos textos em formas, com um mínimo de exceções: formas simples, em fichas brancas; formas ambíguas, compostas, locuções, contrações, combinações em fichas brancas com friso azul. A segunda fase prevê a eliminação das ambigüidades, usando-se uma ficha complementar, de outra cor, branca com friso vermelho. Assim se tem um número X de fichas, igual ao total de ocorrências de vocábulos para cada redação.

\* N.O. — O nível operante de um comportamento é o nível de ocorrência natural do mesmo. (Hall, 1973, p. 19)

## USO ESTATÍSTICO

A análise estatística envolveu as seguintes etapas:

- Emparelhamento dos grupos, considerando os resultados obtidos pelos sujeitos no questionário sobre hábitos de leitura e ficha de identificação do desenvolvimento sócio-econômico e cultural.
- Indexação — levantamento da freqüência e da distribuição das ocorrências.
- Confronto dos grupos considerando os resultados do T1 e T2.

Como técnicas estatísticas, foram empregados:

- Teste de X<sup>2</sup>.
- Fórmulas de verificação do enriquecimento vocabular de Muller (1968) e Guiraud (1959).
- Comparação de N, V, e V1 com uma tabela de distribuição normal de um texto (Guiraud, 1959, p. 90).

## QUADRO SINTÉTICO DOS RESULTADOS

O GCRT1 apresenta:

	N — 11.759		V — 1.489		V1 — 724	
	N	%	V	%	V	%
Substantivo	2.732	23,3	759	51		
Adjetivo	435	3,7	183	12,3		
Verbos	2.596	22,1	317	21,3		
Outras	5.991	50,9	230	15,4		

O quadro que segue apresenta as percentagens de freqüências baixas, médias e altas:

f	Subst.		Adj.		Verbos		Outras		Total	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1 a 12	94,8	59,2	97,8	85,7	86,1	28,8	76,1	10	90,5	28,4
13 a 40	4,2	24,3	2,2	14,3	10,1	25,5	13	9,9	6,5	16,8
sup. a 40	0,9	16,5	0	0	3,8	45,7	10,9	80,1	3	54,8

O GCRT2 apresenta a seguinte distribuição das palavras pelas classes gramaticais:

	N — 10.963		V — 1.476		V1 — 688	
	N	%	V	%	V	%
Substantivos	2.630	24	794	53,8		
Adjetivos	407	3,7	160	10,8		
Verbos	2.346	21,3	309	21		
Outras	5.580	51	213	14,4		
	10.963	100	1.476	100		

f	Subst.		Adj.		Verbos		Outras		Total	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1 a 12	95,5	63,7	97,5	83,8	88,7	33,3	75,6	10,8	91,4	31,1
13 a 40	4	24,3	2,5	16,2	8,4	24,6	11,7	10,7	5,9	17,1
sup. a 40	0,5	12,0	0	0	2,9	42,1	12,7	78,5	2,7	51,8

Os dados do GERT1 são:

	N — 10.920		V — 1.497		V1 — 738	
	N	%	V	%	V	%
Substantivos	2.733	25	783	52,3		
Adjetivos	431	4	173	11,6		
Verbos	2.183	20	309	20,6		
Outras	5.573	51	232	15,5		
	10.920	100	1.497	100		

As classes gramaticais se distribuem conforme o demonstrativo abaixo:

f	Subst.		Adj.		Verbos		Outras		Total	
	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
1 a 12	94,8	59,2	97,1	73,8	87,7	35,2	74,1	10,3	90,4	30
13 a 40	4,6	28,9	2,9	26,2	9,7	29,6	14,2	13,5	6,9	21,1
sup. a 40	0,6	11,9	0	0	2,6	35,2	11,7	76,2	2,7	48,9

O GERT2 apresenta:

N — 13.719	V — 2.588	V1 — 1453		
	N	%	N	%
Substantivos	3.519	25,6	1.370	53
Adjetivos	744	5,4	422	16,3
Verbos	3.082	22,5	536	20,7
Outras	6.374	46,5	260	10
	13.719	100	2.588	100

F	Subst.	Adj.	Verbos	Outras	Total					
1 a 12	98	79	99,1	90,6	91	39,6	78,8	9,7	94,8	38,6
13 a 40	1,6	13	0,1	9,4	6,2	20,3	11,6	10,7	3,4	13,4
sup. 40	0,4	8	0	0	2,8	40,1	9,6	79,6	1,8	48

Para verificar se os comportamentos inicial e final dos elementos integrantes dos dois grupos GC e GE foram significativamente diferentes, aplicou-se o teste de Pearson ( $X^2$ ). (Muller, 1973, p. 116-127).

O GE realizou um certo número de leituras com a finalidade de verificar se essas leituras exerceriam uma influência no seu enriquecimento vocabular.

Essa análise permitiu verificar a diferença significativa para o GE, de T1 para T2; bem como a diferença significativa com relação ao vocabulário dos sujeitos de sexo feminino tanto no GC quanto no GE.

A fórmula  $\frac{V}{VN}$  (Guiraud, 1959, p. 88-93) é, em norma, igual

a 22, valor correspondente a um texto de aproximadamente 10.000 palavras.

A mesma fórmula aplicada aos quatro textos em estudo resultou:

	T1	T2
GC	13,73	14,29
GE	14,3	22,09

O quadro revela que os escores dos grupos no pré-teste estão muito abaixo da média de um texto de distribuição normal; apenas GE, em T2 atingiu o nível indicado 22.

Outra fórmula (Muller, 1968, p. 156-9):

NA > NB, VA > VB, mas fA < fB aplicada ao GE vem corroborar a primeira, no sentido de que houve enriquecimento de vocabulário.

Substituindo os termos, tem-se:

NGERT2 > NGERT1; VGERT2 > VGERT1; mas f GERT2 < fGERT1  
13.719 > 10.920; 2.588 > 1.497; mas 5.301 < 7.294

Comparando os valores de N, V e V1 com os de uma tabela de distribuição normal fornecida por Guiraud (1959, p. 90), pode-se apreciar a riqueza e a distribuição dos vocabulários:

Tabela de Guiraud

N	V	V1
10.000	2.120	1.160
12.000	2.320	1.240
14.000	2.505	1.320

Resultados do Grupo de Controle

	N	V	V1
T1	11.759	1.489	724
T2	10.963	1.476	688

Resultados do Grupo Experimental

	N	V	V1
T1	10.920	1.497	738
T2	13.719	2.588	1.453

Pode-se considerar normal o texto do GE e, T2, segundo a tabela de Guiraud. Em comparação ao GC em T1 e T2 e ao próprio GE em T1, registra-se um crescimento sensível em extensão de V e uma melhor distribuição desse vocabulário indicado pelo aumento de V1.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste trabalho a identificação da amostra foi intencional, restringindo-se a pesquisa a duas sétimas séries de uma escola de bairro, sendo a experimentadora a própria professora de Língua Portuguesa.

Em pesquisas educacionais é comum e importante a realização de experimentos em ambientes naturais de sala de aula segundo Blalock (1976, p. 36-7) e Mejias (1973, p. 17). Reunir aleatoriamente alunos de sétimas séries de várias escolas públicas implicaria em trabalho conjunto de diferentes professores, ou na organização de classes em situação experimental. Ambas as alternativas alterariam o objetivo e provavelmente os resultados da pesquisa.

Neste estudo o entrosamento professor-aluno foi um dos objetivos iniciais, visto que se operou com adolescentes, época em que o estudante espera do professor mais tratamento empático que soma de conhecimentos, conforme Gesell e colaboradores (1956), e também por ser o aluno de classes sócio-culturais média-baixa e baixa-alta, classificação de Hutchinson (apud Cunha, 1977) que relaciona a ocupação e instrução dos pais. Tanto Candless (1967) quanto Mosquera (1980) lembram que há diferentes graus de carência cultural nas classes menos privilegiadas e aconselham para com elas um tratamento especial.

A adolescência, segundo Debesse (1972), Peel (1978), Coelho (1974), Gesell e colaboradores (1956) e Piaget (1971), é um período em que o estudante tem crescentes condições de compreensão, de pensamento reversível, de adaptação de experiência a novas situações, semelhanças de interesses e evolução sensível em todos os domínios como inteligência, sensibilidade, capacidade de esclarecer conceitos complexos.

Os grupos não foram emparelhados quanto ao QI, uma vez que se atendeu à média das médias anuais de aproveitamento em cada área de estudo da primeira à sexta-série, posição embasada na literatura (apud Anastasi, 1967) que indica alteração de QI conforme o grau de escolaridade. Os fatores responsáveis pelo aumento de QI estariam presentes não só na ocasião do pré-teste, mas durante todo o estudo, logo não alterariam os resultados.

Os resultados sobre hábitos de leitura já eram esperados, pois a revisão de literatura sobre esse hábito em capitais brasileiras, Florianópolis (Krieger, 1977) e Porto Alegre (Aguiar,

1979), (SEC-RS, 1977) destacam o desinteresse pela leitura. Se em ambiente propício à leitura, ela é pouco freqüente, em condições adversas os sujeitos confirmariam o que se constatou nas grandes cidades, de forma mais acentuada: o ambiente familiar não é favorável à leitura, poucas obras haviam sido lidas, não havia o hábito de ler pelo gosto de ler.

O nível sócio-econômico e cultural dos sujeitos tornou perceptíveis os resultados tanto quanto à formação do hábito de ler, como na produção escrita. Apresentaram em T1 um vocabulário restrito e repetitivo; através das leituras, verificou-se, com relativa clareza, o enriquecimento vocabular.

Se os sujeitos fossem de nível sócio-cultural superior, provavelmente a influência da leitura seria mais notada em outros aspectos, que não o vocabulário, como flexibilidade e originalidade.

Tomou-se como sujeitos os grupos GE e GC, partindo do princípio de que a fluência verbal do grupo é mais representativa que a dos sujeitos tomados individualmente. Alguns cálculos estatísticos sobre o enriquecimento vocabular estabelecem limites mínimos, como os de Guilraud (1959), entre 10.000 e 50.000 vocábulos. Por isso, embora sendo este trabalho de linha behaviorista, empregou-se a média de vocabulário de grupo, posição mais freqüente entre os não-behavioristas.

Nesta pesquisa, os grupos GC e GE não apresentaram diferenças significativas quanto à originalidade em T1: 724 vocábulos em GC e 738 em GE, vindo GE a apresentar maior número de vocábulos com freqüência 1 no pós-teste, fato que pode ser relacionado ao aumento de extensão do texto, posição assumida por Skinner, em oposição a Bernstein (apud Bonamigo, 1973, p. 115), que afirma ser a originalidade mais provável se o indivíduo emitir um vocabulário mais extenso. Para esse grupo o aumento de V1 foi de 96,7%; em N de 25,6% e em V, de 72,9%.

Os resultados apóiam a superioridade feminina citada por Legrand (1974), Dawson, Power e Stoia (apud Witter e outros, 1974); Kresch e Crutchfield (1973), quanto ao número de ocorrências N para ambos os grupos em T1 e T2. No GE o vocabulário feminino em T1 ocupava 51% de N e em T2, 53%. O grupo GC manteve as proporções vocabulares, ou seja, 53,5% em T1 são ocorrências vocabulares do grupo feminino e 55,4, ocorrência vocabular do grupo feminino em T2.

Assim, a leitura extraclasse é igualmente efetiva para

meninos e meninas, fato relevante porque a escola precisa atender às necessidades de enriquecimento vocabular pela leitura de sujeitos de ambos os sexos.

Não se contou os vocábulos lematizados (V) usados por meninos e meninas separadamente, porque não era o objetivo do estudo. Nem as leituras foram selecionadas visando ao interesse dos grupos M e F em particular.

Neste experimento houve equivalência de desempenho no pré-teste entre GC e GE, o que evidencia que as mais relevantes variáveis estiveram sob controle, podendo as modificações posteriores ser atribuídas, com razoável segurança, aos procedimentos utilizados. A fluência verbal em T1, para GC foi de 1.489 vocábulos com 11.759 ocorrências; e para GE, 1597 vocábulos com 10.920 ocorrências.

Para Bastuji (1975) o enriquecimento vocabular pode ser estabelecido aproximadamente em números, sendo considerado vocabulário fundamental as 3.000 palavras mais freqüentes; vocabulário comum — de 20 a 30 mil palavras; e vocabulário especializado, os termos próprios a cada campo da ciência.

Lowenthal (apud Witter e outros, 1974) refere-se ao crescimento vocabular como estágios sucessivos: o termo não é familiar; passa a ser compreendido num contexto lingüístico e, por fim, torna-se vocabulário expressivo, ativo.

Aprender o vocabulário inclui sua utilização em situações específicas, este é o ponto de vista não só de Skinner (1961, p. 71), como de Daumas e Lagane (1974, p. 3) e da relatora deste trabalho.

A importância do meio físico e social do falante aparece com maior ou menor ênfase entre os técnicos de linguagem (Sapir, 1969, p. 45), (Witter e outros, 1974, p. 62). Daí a atenção dada pela relatora à leitura, começando com livrinhos de história, modelos de comunicação, sobretudo quando se trata de produção escrita ou criativa. Esta atitude está coerente com o pressuposto tácito de professores e autores de obras didáticas de Língua Portuguesa, de que se o aluno for submetido a bons modelos terá um desempenho melhor que se for deixado com os recursos adquiridos de outras fontes (Garcia, 1969; Cegalla, 1978; Santos, 1976; Mattos e Back, 1974; Wiedemann, 1976).

Quase todas as definições não diferenciam as atividades de leitura das de linguagem. Entretanto Levin (in Gunderson,

1970) observou, em experimento, o efeito retroativo da leitura sobre a linguagem. Lenneberg (1969, in Gunderson 1970) diz que o leitor assimila do material de leitura aspectos com que constrói sua linguagem.

Fries (1962, 205-13) distingue leitura e linguagem com nitidez. A criança inicia transferindo sinais auditivos para sinais visuais. A seguir, pela prática, os sinais gráficos passam despercebidos, e aumenta a compreensão dos significados. No terceiro estágio, a leitura é usada como a língua falada, permitindo adquirir e desenvolver a experiência.

Pelo acima exposto, pode-se justificar o uso da leitura para aumento da competência lingüística.

As redações escritas ao final deste experimento (T2) pelo GE não permitem rejeitar a hipótese de que a leitura influencia o comportamento verbal. Idéias criativas, resultantes talvez das leituras, fizeram-se notar no título das referidas redações e no vocabulário próprio.

O uso de redações permitiu, com economia de tempo e esforço, verificar parte do léxico manifestada. Na composição dá-se a seleção de termos, eliminam-se ambigüidades, tiques, o vocabulário torna-se mais variado. As classes de palavras (subst., adj., verbos e outras) se distribuem proporcionalmente, o que não se daria em respostas orais, em que o ambiente permite meias sentenças; ou em listas de palavras, em que algumas classes de palavras nem seriam lembradas. Quando se escreve, pouco adianta sobre toda a teoria da comunicação, se não existirem conteúdos, idéias a comunicar (Mattos e Back, 1972, p. 44-50). Essa cultura o indivíduo absorve dos ambientes em que vive, principalmente pela leitura. Esta traz vivência do autor a ser assimilada pelo leitor.

Como não se tem critérios para mensurar idéias, a palavra, apesar de algumas dificuldades de delimitação, apontadas por Sauvageot (1964) e outros lingüistas, é unidade aceita como identificável e mensurável.

O tipo de redação (descrição, narração e dissertação) não foi determinado. Os sujeitos, na maioria, preferiram a narração, forma das mais comuns de manifestação do pensamento. Indicar o tipo e o tema das redações, o que não se deu, facilitaria a avaliação de composições individuais, mas não permitiria a avaliação da média vocabular das redações do grupo, pelos critérios e fórmulas adotados neste estudo.

A composição livre foi sistematicamente aplicada a adolescentes por Muserani (apud Aguayo, 1966, p. 326), com resultados pedagógicos. Assim procedendo, alcançou-se analisar a influência da leitura nas redações do GE quanto aos temas que, de vivência real no GERT1 passariam a ficção no GERT2. Também o ponto de vista de 1ª pessoa, passou a 3ª pessoa, mais detalhes do ambiente, mais rica adjetivação e precisão vocabular.

A leitura extraclasse contribui para a formação integral do aluno, objetivo básico da educação de 1º e 2º graus (Art. 1 da Lei 5692/71). As aulas de classe são parte do processo educativo, insuficientes como tal, sendo as atividades extraclasse, complementares do mesmo, desde que sejam atraentes e significativas, de modo que o aluno estabeleça vínculo entre o que aprendeu na escola e suas atividades familiares e sociais. (Nericí, 1967, p. 33-45)

O fato de receber o livro a ser lido e a respeito do qual seria argüido, mesmo sem atribuição de nota como avaliação somativa, é método de crescimento pessoal, que valoriza o jovem, desperta-o para atividades além das exigidas para aprovação escolar.

Os sujeitos do GE, pelo fato de lerem a mesma obra, ao mesmo tempo, que lhes permitia comentários espontâneos, sentiam satisfação na leitura.

As várias sugestões para leitura e apreço de obra literária, de forma agradável, trazem implícito o conceito de reforço positivo. Pode-se citar Marquardt (1976), Brasil e colaboradores (1978), Bamberger (1977).

No presente estudo o reforço positivo, num esquema contínuo, pode ter sido eficaz no aumento do número de leituras, em menor tempo. Pois a turma no início do ano lia uma obra por mês, e nos últimos meses estava lendo três. Cabe aqui a ressalva de que dezessete obras de séries infanto-juvenis, para um ano escolar, não representam elevado índice de leituras, pois as obras são pouco extensas. Devido à classe sócio-cultural dos sujeitos e à inexistência do hábito de leitura, o resultado parece à relatora bastante significativo.

O uso do elogio como reforço positivo, num ambiente democrático entre professor e aluno, mostrou-se eficiente. Houve alunos que pediam para ficar com o livro mais tempo para que seus familiares pudessem lê-lo. Outros, após a leitura, queriam comprar o livro. Enquanto aguardavam que toda a classe ter-

minasse a leitura, os mais motivados pediam para retirar livros da biblioteca. E por ocasião da FIEL (Feira Internacional Estudantil do Livro), que se realiza anualmente na cidade, aqueles alunos destacaram-se pela disponibilidade para o trabalho pela difusão do bom livro.

Os primeiros lingüistas franceses que procuraram quantificar o vocabulário estudantil, visavam ao ensino de línguas, organizando o vocabulário de base. Emorine (1968), Muller (1968) e Guiraud (1959) voltaram-se para aspectos de estilo na distribuição das classes de palavras empregadas.

Neste estudo demonstrou-se a extensão vocabular (N) e o total de termos lexicalizados (V) em T1 e T2 para GC e GE. E tabelas de distribuição de freqüência pelas classes gramaticais permitiram uma análise da situação com relação aos substantivos, adjetivos e verbos de um lado, e as restantes "outras", por outro.

Os vocábulos nocionais (substantivo, adjetivo e verbo) concentram-se na parte inferior das escalas de freqüência, enquanto os vocábulos gramaticais, classificados como "outras", alcançam elevada freqüência em N e baixas em V, como em Guiraud (1959) e em Emorine (1968).

Os adjetivos estão englobados nas baixas freqüências, constituindo um vocabulário mais restrito e especializado. O GE no pós-teste manifestou enriquecimento significativo desta classe gramatical.

O enriquecimento vocabular não significa maior extensão do texto (N) ou do vocabulário lexicalizado (V). Estes dados referem-se à fluência verbal. O enriquecimento está na razão de V para a raiz quadrada de N, segundo Guiraud (1959, p. 88-93), ou seja,  $\frac{V}{\sqrt{N}}$ .

VN

Diminuindo a freqüência média, embora aumentasse V, GERT2 apresenta um vocabulário mais rico, menos repetitivo que GERT1. Pode-se dizer que GERT2 é mais rico e mais original quanto ao vocabulário. Mais original porque aumentou os vocábulos de freqüência 1 (96,9% de acréscimo em relação ao T1 do mesmo grupo).

O GC no pré e pós-testes não apresentou diferença significativa conforme o teste de  $X^2$  em V e N, e aplicadas as fórmulas propostas por Muller (1968) e Guiraud (1959) e não se verificou enriquecimento vocabular.

O resultado da comparação intragrupos em GC não revelou alteração digna de nota; para o GE, alteração sensível. A comparação intergrupos manifestou pontos de partida semelhantes em T1 e resultados diversos ao final do experimento, favoráveis a GE.

A estatística, em Lingüística, opera com tendências, usando o critério de possibilidade de adequação aos resultados, não o de exatidão matemática.

Toda amostra varia conforme as circunstâncias, mas fatos que se repetem afirmam-se como probabilidades.

Um texto normal, segundo Guiraud (1959, p. 90), em que o total de ocorrências vocabulares seja de 10.000 palavras (N), apresenta 2.120 palavras em V e 1.160 em V1.

Em T1 tanto GC como GE apresentaram índices abaixo da média em V e N, diferença de aproximadamente 850 palavras em V e 500 em V1. No pós-teste o GE alcançou os limites propostos.

O enriquecimento obtido em GE foi satisfatório em face da dificuldade de redação manifestada pelos grupos GC e GE, no pré-teste. O conjunto de observações sugere que a leitura de obras literárias, nas condições especificadas, contribui como subsídio para a comunicação escrita.

Tendo sido comprovadas as hipóteses deste estudo, com base na teoria do reforçamento, pode-se propor algumas medidas didático-pedagógicas eficientes para a formação e manutenção do hábito de ler e, conseqüentemente, o enriquecimento do vocabulário, requisito fundamental à ampliação da capacidade de aprendizagem:

Que o aluno seja orientado para leituras fora de classe, desde as primeiras séries do primeiro grau, por todos os professores, ocasião em que o reforço positivo é fundamental. Os pais devem receber esclarecimento para que sua atitude concorra para a formação do hábito de leitura freqüente.

Que o enriquecimento vocabular seja valorizado como meio indispensável ao estudante e, por isso, avaliado com rigor, de tempos em tempos.

Que paralelamente à leitura se intensifique o exercício escrito, em que o código aprendido pode ser aplicado e, pelo exercício, devidamente assimilado.

Que seja dada atenção às variáveis que podem influenciar no comportamento verbal da classe: nível sócio-econômico, idade, sexo, condições fisiológicas, capacidade intelectual e outras.

Que os professores das diversas disciplinas, através de um planejamento comum, reforcem o comportamento de ler diversificado os campos de leitura, para que se amplie o vocabulário próprio de cada disciplina e, simultaneamente, sejam solicitados trabalhos escritos nesses diferentes campos de estudo.

Que sejam divulgadas as técnicas de incentivo à leitura com treinamento dos professores, para que essa atividade se torne agradável e compensadora.

Que se conduza o estudante à descoberta de motivos permanentes para a leitura, para que, tendo concluído seus estudos regulares, continue pela leitura, a educação permanente, indispensável à vida.

A habilidade de leitura é complexa: seus componentes devem ser aprendidos e praticados, sendo que se alcança maestria nas aptidões de leitura em diferentes períodos. Cabe ao professor dar ênfase, em cada período, às aptidões em treinamento especial, conforme as características da criança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo, Editora Nacional, 1966.
- 2 — AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro indicar: interesses do leitor jovem*. Porto Alegre, Mercado Aberto / IEL, 1979.
- 3 — ANASTASI, Anne. *Psicologia Diferencial*. São Paulo, Herder, 1965.
- 4 — BACK, E. & MATTOS, G. *Gramática Construtural da Língua Portuguesa*. São Paulo, Ed. FTD, vol. 1, 1972.
- 5 — BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*; tradução de Otávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix: Brasília, INL, 1977.
- 6 — BASTUJI, Jacqueline. *Comment Apprendre le Vocabulaire*. Larousse, Canadá, 1975.
- 7 — BLALOCK, Jr. H. M. *Introdução à Pesquisa Social*. Rio de Janeiro, Zahar, ed., 1976.
- 8 — BONAMIGO, E. M. R. *Possibilidades da Técnica de Greenspoon no estudo do comportamento verbal em escolares*. São Paulo, Tese de Doutorado. (mimeo) U. S. P., 1973.
- 9 — BRASIL, Congresso Nacional. Lei 5692/71. *Diário Oficial*. 12 de agosto de 1971.
- 10 — BRASIL, Eva et alii. *Redação*. In *Letras de Hoje*, (nº 32). PUC-RS, 1978.
- 11 — CARROL, John B. *The Nature of the reading process*. In Doris Gunder son (ed). *Language & Reading*. Center for Applied Linguistics, New York, 1970.

- 12 — CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática*. Ed. Nacional, 1978.
- 13 — COELHO, N. Novaes. *O Ensino da Literatura*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1974.
- 14 — CUNHA, Luiz Antônio. O registro da classe social em estudos de conjuntura. In *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, Fund. Getúlio Vargas, Ano 1, nº 2, abril/junho, 1977.
- 15 — DAUMAS, Micheline & Lagane, René. *Comment Apprendre Le Vocabulaire*. Canadá, Larousse, 1974.
- 16 — DEBESSE, Maurice. *Psicologia da Criança*. São Paulo, Ed. Nacional, 1972.
- 17 — EMORINE, Jacques. *Lexique et Analyse Lexicale de l'Auto da Compadecida*, Porto Alegre — RS, PUC, 1968.
- 18 — FRIES, Charles C. *Linguistics and Reading*. New York — USA, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1962.
- 19 — GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- 20 — GESELL, Arnold e Colaboradores. *El Adolescente de 10 a 16 años*. Buenos Aires, Paidós, 1956.
- 21 — GUIRAUD, Pierre. *Problèmes des Methodes de la Statistique Linguistique*. Dordrescht, Holland, D. Reide Publishing Company, 1959.
- 22 — GUNDERSON, Doris V., comp. *Language & Reading. An Interdisciplinary Approach*. Center for Applied Linguistics. New York, 1970.
- 23 — HALL, R. Vance. *Manipulação de Comportamento*. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, vol. 1, 1973 a.
- 24 — JENKINSON, Marion D. *Theories of Reading*. In Doris V. Gunderson (ed.) *Language & Reading*. New York, Center for Applied Linguistics, 1970.
- 25 — KRECH, David & Crutchfield, Richard. *Elementos de Psicologia*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- 26 — KRIEGER, Maria de Lourdes Ramos. *Estímulos e Interesses na Aquisição do hábito da leitura*. Tese de mestrado. Florianópolis — SC Ed. Lunardelli, 1977.
- 27 — LEGRAND, Louis. *Psicologia Aplicada à Educação Intelectual*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1974.
- 28 — LENNEBERG, Eric H. *On Explaining Language*. In Doris V. Gunderson (ed.) *Language & Reading*. Center for Applied Linguistics, New York, 1970.
- 29 — LEVIN, Harry. *Reading Research*. In Doris V. Gunderson (ed.) *Language & Reading*. Center for Applied Linguistics, New York, 1970.
- 30 — LUNDIN, Robert W. *Personalidade: uma análise do Comportamento*. São Paulo, Herder, 1972.
- 31 — MARQUARDT, Lia Lourdes. *A Leitura Extensiva como Meio para Despertar o Gosto pela Leitura*. In *Letras de Hoje* (nº 24). PUCRS, 1978.
- 32 — MATTOS, Geraldo & BACK, Eurico. *Prática de Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo, Ed. FTD, 1974.
- 33 — McCANDLESS, Boyd R. *Children and Adolescents. Behavior and Development*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- 34 — MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Educação: Novas Perspectivas*. Porto Alegre, Sulina, 1975.
- 35 — MULLER, Charles. *Initiation à la Statistique Linguistique*. Paris, Larousse, 1968.
- 36 — ———. *Initiation aux Methodes de la Statistique Linguistique*. Paris, Hachette, 1973.
- 37 — NERICI, Imídio G. *Atividades Extraclasse na Escola Média*. São Paulo, Ed. Fundo de Cultura, 1967.
- 38 — PEEL, E. A. *O Pensamento do Adolescente*. In *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, Fund. Getúlio Vargas, Ano 2, nº 2, Abril/Junho, 1978.
- 39 — PFROMM NETTO, Samuel. *Psicologia da Adolescência*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- 40 — PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Ed. Forense, 1971.
- 41 — PORTO ALEGRE, Secretaria da Educação e Cultura. *Pesquisa sobre interesses e hábitos de leitura entre alunos de 2º grau de Porto Alegre*. IEL/dep. de Assuntos Culturais da SEC-RS, 1977.
- 42 — SANTOS, Gelson Clemente dos. *Prática de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Dep. Gráfico do M.A. F. C., 1976.
- 43 — SAPIR, Edward. *Linguística como Ciência*. Rio de Janeiro, Livr. Acadêmica, 1969.
- 44 — SAUVAGEOT, Aurelian. *Portrait du Vocabulaire Français*. Paris, Larousse, 1964.
- 45 — SKINNER, B. F. *A Functional Analysis of Verbal Behavior*. In Sol Saporita (ed.), *Psycholinguistics, a Book of Readings*. USA, Holt Rinehart and Winston, Inc, 1961.
- 46 — ———. *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília. FUNBEC Ed. Universitária, 1970.
- 47 — ———. *O Comportamento Verbal*. São Paulo. Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.
- 48 — STAATS, A. W. & STAATS, C. K. *Comportamento Humano Complexo*. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- 49 — VENESKY, et alii. *Skills for learning to read*. In Doris Gunderson (ed.) *Language & Reading*. New York, Center of Applied Linguistics, 1970.
- 50 — WIEDEMANN, Lyrís. *Influência de Diferentes Situações — Estimulo na Criatividade em Redação*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 1976.
- 51 — WITTER, G. P. et alii. *Condicionamento Verbal*. São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1974.