

EDUCAÇÃO e --- TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Propriedade
Instituto Politécnico da Guarda

Director
Álvaro Bento Leal

Redacção
Serviços Centrais do I.P.G.
Av. Dr. Francisco Sá Carneiro nº 50 * 6300 Guarda
Telef. (071) 222634 * Telecópia (071) 222690

Composição
Gabinete Editorial do I.P.G.

Execução Gráfica e Impressão
Secção de Reprografia do I.P.G.

Periodicidade
Semestral

Tiragem
1.000 **ex.**

Depósito Legal
nº 17.981/87

nº XVIII* Agosto de 1996

Capa: Vista aérea do *campus* do IPG

Uma participação assumida

Com esta edição a Revista "Educação e Tecnologia" apresenta o seu décimo oitavo número.

Os temas e trabalhos até agora publicados distribuem-se por uma variedade de temáticas que reflectem as várias áreas subjacentes aos cursos leccionados neste Instituto Politécnico.

Apraz registar o aumento e a diversidades de colaborações, sinal evidente da atenção que a nossa Revista tem vindo a suscitar, dentro e fora deste estabelecimento de ensino.

Estamos certos de que esta Revista continuará a sua afirmação e a proporcionar um espaço de apresentação e debate de ideias, de veículo difusor da investigação, pesquisa, reflexão e, simultâneamente, instrumento de apoio pedagógico, como se tem verificado ao longo destes anos da sua existência.

"Educação e Tecnologia" apresenta, com este número, novas propostas e um convite renovado à participação, assumida e responsável, idónea e inovadora.

Álvaro Bento Leal
Presidente do IPC

LINGUAGEM E RENDIMENTO ESCOLAR

J. L. Rodríguez Dieguez*
Joaquim J. Quadrado Gil**

1. Introdução

O rendimento escolar é o objectivo principal e a razão de ser da instituição escolar, daí que o conhecimento do aluno é dos factores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem seja de vital importância se pretendemos melhorar os resultados do processo ou o processo em si mesmo. O aluno, enquanto ser individual, apresenta características próprias, fruto da interacção de um conjunto diversificado de factores que, genericamente, podemos considerar de ordem bio-psico-social, já que nas diferenças individuais que lhe são próprias se conjugam factores de ordem inata com outros próprios do meio em que vive, tanto dentro, como fora da instituição escolar.

A preocupação em conhecer o fenómeno do rendimento escolar tem ainda mais razão de ser se nos lembrarmos que o fracasso escolar é um fenómeno que afecta não só a imagem que os outros (pais, professores e companheiros) têm daquele que fracassa, mas também a imagem que o fracassado tem de si próprio, influenciando o seu conceito de auto-estima, podendo

Revista "Educação e Tecnologia", Vol. XVIII, Agosto de 1996.

* Prof. Catedrático da Faculdade de Educação, Univ. Salamanca.

** Prof. Coordenador na E.S.E. do I.P.G..

mesmo, em situações extremas, converter-se numa situação existencial permanente de fracasso perante a vida, o que pode ter importantes repercussões não só na adaptação social do indivíduo, mas também, e sobretudo, no seu ingresso no mundo do trabalho.

Esta realidade, associada ao elevado número de alunos que, em cada ano, não consegue alcançar os objectivos mínimos propostos pela instituição escolar, aos quais temos de juntar aqueles que, precocemente, abandonam os bancos da escola, levou a que muitos investigadores se interrogassem sobre a eficácia do sistema educativo e, em consequência, tivessem desenvolvido um considerável número de trabalhos destinados não só a estudar os aspectos relacionados com a definição do conceito de rendimento escolar, mas também as diversas variáveis que lhe estão associadas.

O conceito tradicional de escola identifica-se com uma metodologia baseada essencialmente na transmissão unidireccional dos conhecimentos, em que um professor-emissor transmite ao aluno-receptor um conjunto de conhecimentos considerados indispensáveis para a sua formação. A ênfase do processo é, por isso, colocada nos conteúdos e ao aluno fica reservado um papel passivo e marginal.

Em oposição a esta metodologia encontramos, hoje, métodos activos que colocam o aluno no centro de todo o processo e dão uma importância primordial ao processamento da informação pelo próprio aluno. Defende-se, assim, que, em vez de ser recebido passivamente, todo o conhecimento tem de ser construído pelo sujeito com base nas suas interacções com o meio envolvente.

Isto significa, por um lado, uma viragem no sentido da comunicação, passando de uma situação de comunicação unidireccional (professor-aluno) para uma situação bidireccional, em que o fluxo da informação funciona também do aluno para o professor, através de uma actuação pedagógica que toma como base o diálogo e fomenta o intercâmbio de informações.

Por outro lado, significa, também, uma mudança no objectivo fundamental da escola, isto é, a escola tem, hoje, como meta não o armazenar de conhecimentos pelo aluno, mas o desenvolvimento de capacidades, atitudes, destrezas e hábitos que preparem esse mesmo aluno para uma aprendizagem permanente, que o mesmo é dizer, preparar o aluno para *aprender a aprender*.

Acompanhando esta evolução, que se manifestou essencialmente a nível das metodologias, modificou-se também a

importância atribuída às diversas operações mentais, tais como a memória, o raciocínio, a criatividade e a imaginação. Porém, o papel da linguagem como suporte fundamental de todo o processo nunca foi posto em causa, já que, tanto dentro como fora da escola, a aprendizagem é feita com e através da linguagem. Com efeito, tanto a educação formal como a não formal utilizam como suporte básico da sua actuação dois meios essenciais - o exemplo e a linguagem - que são complementares um do outro. O primeiro, sendo concreto e tangível, não dispensa o segundo para se tornar mais compreensível e eficiente. Por sua vez, o segundo, embora dominado pelas características da abstracção e do simbolismo perde todo o seu significado quando não está relacionado com as realidades concretas e/ou intelectuais.

E, embora a relação entre linguagem e pensamento seja ainda um tema controverso, poucas dúvidas existem de que na resolução de problemas ou na interpretação de novas situações - processos que envolvem a oralidade e/ou a escrita - o aluno desenvolve operações mentais que lhe vão permitir uma melhor interpretação de experiências futuras. Para além disso, temos também de reconhecer que não é só através da fala ou da escrita, mas também através dos processos de *linguagem interna* que acompanham o acto de ler e o acto de ouvir, que o pensamento se torna realidade e, em simultâneo, se desenvolvem operações mentais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

James Britton (1970), no seu livro "*Language and Learning*", apresenta-nos a linguagem como sendo o principal meio através do qual os seres humanos constroem a representação mental da realidade, a qual vai, depois, fundamentar as suas percepções e comportamentos futuros, isto é, o seu processo de aprendizagem, considerando este no seu sentido mais global.

A linguagem apresenta-se-nos, assim, como o principal *instrumento intelectual* com o qual e através do qual adquirimos conhecimentos, interpretando e organizando as nossas experiências, conhecimento esse que depois vai servir para fazer generalizações e reformulações sobre as mesmas experiências.

Daqui, podemos concluir que o domínio da língua, enquanto pressuposto de desenvolvimento cognitivo, factor de integração social e forma de poder, contribui, potencialmente, para um melhor conhecimento do mundo e dos outros e, a nível escolar, para a transformação de alunos meros receptores de informação, em sujeitos activos e construtores da sua própria aprendizagem.

Porém, nem todas as variedades linguísticas têm o mesmo estatuto ou gozam do mesmo grau de aceitação, dependendo este,

acima de tudo, da proximidade com a variedade utilizada pela comunidade dominante. E embora não haja razões linguísticas que o justifiquem, é um facto, socialmente aceite, julgar a capacidade intelectual das pessoas com base na sua linguagem ou, melhor ainda, com base em aspectos não significativos da linguagem como, por exemplo, a pronúncia.

Assim, quando uma criança entra na escola, apesar de dominar uma grande percentagem do repertório linguístico da sua comunidade, por razões de ordem cultural, social, geográfica ou outras, o seu discurso pode, em certos aspectos, ser diferente do discurso académico que, por norma, é mais formal e está sujeito a exigências próprias da aprendizagem de termos específicos. De imediato, ela pode ser rotulada de mais ou menos inteligente, adaptada ou inadaptada, potencialmente vencedora ou fracassada, tendo como base apenas e só a adequação do seu discurso ao discurso pedagógico.

Mas, para além das situações já referenciadas em que a linguagem pode ser factor de sucesso ou fracasso, temos ainda de ter em consideração os problemas próprios do acto comunicativo entre professor e aluno. Efectivamente, a especificidade da comunicação no contexto educativo e concretamente a comunicação na sala de aula pode, por si só, contribuir para o aparecimento de problemas de ordem afectiva e/ou psicológica que vão influenciar o rendimento escolar do aluno.

Foi com base nestes pressupostos e porque achamos que esta situação não pode ser desconhecida:

a) dos técnicos da educação, uma vez que as suas implicações se vão reflectir nas fases do desenvolvimento curricular;

b) dos alunos, pois quanto maior consciência tiverem deste facto, melhor poderão adequar a sua actuação a situações de aprendizagem;

c) dos próprios professores, uma vez que eles são também um elemento importante em todo o processo instrutivo;

que decidimos levar a cabo uma investigação para analisar se existe ou não correlação entre o rendimento escolar dos alunos e um conjunto de variáveis linguísticas referentes a aspectos formais da estrutura de superfície do discurso produzido por esses mesmos alunos.

De salientar que este nosso trabalho, do qual aqui apresentamos apenas um breve resumo, surgiu da necessidade de desenvolver e alé certo ponto aprofundar, os resultados de outros trabalhos anteriormente realizados no Departamento de

Didáctica, Organização e Métodos de Investigação da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca. Referimo-nos, concretamente, aos trabalhos realizados e/ou orientados pelo Professor José Luis Rodríguez Diéguez, dos quais salientamos: Martínez de la Fuente (1984); Herrera Garcia (1985); Rodríguez Diéguez (1987); Lebres Aires (1990) e Rodríguez Diéguez y Gallego Rico (1992).

2. Pressupostos Teóricos

Ao analisarmos a literatura existente sobre este tema deparámos, desde logo, com uma grande dificuldade; por um lado, a existência de uma grande variedade de definições do conceito de rendimento escolar e, por outro, uma enorme falta de unanimidade de critérios em relação aos factores que o influenciam.

Efectivamente, investigadores e professores são unânimes em afirmar que o conceito de rendimento escolar é um conceito complexo no qual interfere uma grande diversidade de factores que, por vezes, é difícil identificar correctamente, dado que entre eles não existe uma relação directa de causa e efeito. Estamos, portanto, perante um processo multidimensional e multicondicionado.

Tomando como base o sentido etimológico do termo, verificamos que a sua origem provém do vocábulo latino *rendere*, e é normalmente empregue no sentido de *vencer, sujeitar, submeter uma coisa a outra*. No mundo físico, porém, ele é normalmente utilizado para representar a relação entre o efeito produzido e a energia necessária para a sua produção o que, segundo Garcia Hoz, (1975:28) *pode expressar-se matematicamente pela relação entre o trabalho útil e o trabalho empregue*.

Porém, no contexto educativo, ele adquire uma nova dimensão.

Veja-se, por exemplo, a definição apresentada por Snow(1980)⁽¹⁾.

"O rendimento educativo apresenta-se como uma função de organização e não apenas como uma função de aquisição. O producto da educação não pode só identificar-se com a aquisição

(1) - In Orden, 1985:278.

de dados e destrezas específicas vinculadas a um determinado conteúdo. Antes pelo contrário, o mais significativo da aprendizagem é a permanente combinação, recombinação, estruturação e unificação do conjunto de conhecimentos que se vão acumulando em sistemas funcionais para serem utilizados em processos de pensamento e em aprendizagens futuras" (Snow, 1980).

Também Arturo de la Orden ao referir-se a esta problemática afirma:

"O produto educativo é o que acontece ao individuo como consequência do processo de intervenção sistemática a que chamamos educação... Em termos ainda mais gerais podemos dizer que, como efeitos da aprendizagem, adquire novas formas de conduta, modifica os seus modelos de comportamento e as predisposições que lhe estão subjacentes. Estes comportamentos integram-se na personalidade do sujeito cuja formação, de acordo com o modelo, constitue o objectivo da educação. Em consequência pode identificar-se o produto da educação como a personalidade do sujeito concebida como modelo estrutural e funcional mais ou menos estável do comportamento individual" (Orden, 1985:271).

Assim, o rendimento escolar apresenta-se-nos como um produto multicondicionado, reflexo da interferência de diversos factores, produto final da personalidade total do aluno como pessoa mas, simultaneamente, também ele factor condicionador dessa mesma pessoa, que o mesmo é dizer, de todo o processo.

E se esta característica multifacética e multicondicionada do rendimento escolar é unanimemente aceite pela maioria dos investigadores e professores e outras pessoas que, directa ou indirectamente, se encontram ligadas à problemática educativa, o mesmo já não acontece quando se trata de identificar os factores que o condicionam.

Fundamentalmente, têm sido apresentadas três teorias explicativas do insucesso escolar, cada uma delas localizada em espaço temporal diferente e com enfoque etiológico também diferente. Assim, aluno, meio socio-cultural e dinâmica funcional da escola têm sido os três factores normalmente apresentados para explicar o melhor ou pior rendimento escolar dos alunos.

Hoje, fruto de variadíssimas investigações, o processo apresenta-se com um carácter mais relacional, onde nenhum

factor, por si só, poder explicar a razão de êxito ou fracasso. Como nos diz Ana Benavente trata-se de um processo

"dinâmico e de interrelações que inclui a sociedade, a escola e os protagonistas contextuais e que articula práticas sociais, práticas escolares e os seus resultados." (Ana Benavente, 1990:17).

Sensivelmente até finais da década de quarenta, a razão explicativa do rendimento escolar baseava-se, exclusivamente, nas capacidades do aluno. O fracasso escolar era considerado como um fatalismo hereditário de ordem biológica, uma vez que a inteligência era considerada como um *dom natural* e, por si só, razão explicativa de situações de êxito ou fracasso.

Para os defensores desta teoria, vulgarmente conhecida como *Teoria dos dons ou meritocracia*, as desigualdades nos resultados escolares são explicadas por:

"... desigualdades de atitudes, talento ou méritos, isto é, pela ideia de dons, concebidos como qualidades naturais ou, pelo menos, intimamente relacionadas com a própria pessoa"(Snyder, 1976) ⁽²⁾.

Hoje, as modernas teorias psicológicas, embora dêem importância à carga genética e às características pessoais, reconhecem que o homem *não nasce, mas faz-se*, que o mesmo é dizer, é o produto da interacção com os outros no meio em que está inserido.

Com base nesta perspectiva, não podemos compreender o aluno se não o integrarmos no contexto familiar, de amigos ou de classe social, pois é essa interacção entre o aluno e a comunidade a que pertence e onde vive, que vai influenciar a sua *performance* educativa.

Neste contexto, surge um novo conjunto de factores de natureza sociocultural, que passa a ser o responsável pelo êxito ou fracasso escolar dos alunos. Directamente relacionadas com a linguagem e integradas nesta concepção de *handicap sociocultural* surgem as *teorias do déficite cultural e linguístico e a teoria da diferença*.

A primeira, que aparece frequentemente associada ao nome de Bernstein, apresenta um cariz sociocultural e justifica a diferença de rendimento escolar com base nas desigualdades

(2) - In Fernandes, 1986:12 .

sociais. Com efeito, segundo Bernstein, a estrutura social e a sua divisão em classes determinam a aquisição de um tipo de código linguístico próprio - o código elaborado próprio da classe média e o código restrito, próprio das classes menos favorecidas. Esta situação vai determinar, a nível psicológico, a formação de categorias, as operações lógicas, os estilos cognitivos e a formação do eu social, o que, por sua vez, determina também a possibilidade de êxito ou fracasso a nível social.

... as formas de linguagem que dependem de características culturais e não de características individuais, determinam a possibilidade ou, pelo contrário, a impossibilidade de adquirir aquelas competências - tanto intelectuais como sociais - cuja posse condiciona o êxito escolar e profissional." (Bernstein, 1961).

Segundo Bernstein existe um fosso entre as experiências linguísticas proporcionadas pelas famílias da classe baixa e as exigências cognitivas e linguísticas da situação escolar, o que vai constituir não só uma barreira ao êxito escolar dos alunos oriundos dessas famílias, mas também dificultar a sua integração social. Em oposição, os filhos das classes mais elevadas encontram-se numa situação de privilégio, uma vez que a escola, sendo predominantemente uma instituição da classe média, funciona de acordo com o seu sistema de valores e utiliza a sua linguagem.

Tendo em atenção o papel da linguagem no processo educativo, facilmente compreendemos as implicações pedagógicas desta teoria que apresenta uma situação pedagogicamente dramática para os filhos das classes menos favorecidas. Efectivamente, estes não só não possuem as capacidades linguísticas que os filhos das classes mais elevadas dominam, mas também o código que eles utilizam apresenta um carácter de perpetuidade autónoma, o que os vai impedir de alguma vez poderem adquirir essas mesmas capacidades, tidas como indispensáveis para uma avaliação normal dentro do processo educativo.

É fácil compreender a aceitação que esta teoria teve no meio educativo, pois, por um lado, ela veio de encontro às ideias políticas da época, tanto as de direita, que utilizando citações de Bernstein defendiam uma educação separada para os filhos da classe média em relação aos filhos da classe trabalhadora, como as de esquerda que viam nela a confirmação de uma política de *educação para todos*.

Todavia, a par desta aceitação generalizada, começaram a aparecer críticas severas em diversas perspectivas, concretamente a nível linguístico, psicológico e sociológico.

Uma das reacções mais críticas manifestou-se através de um conjunto de investigações e tomadas de posição globalmente designadas por *Teoria da Diferença* que consideram o contexto social como um poderoso determinante do comportamento verbal. Nesta perspectiva surgem, entre outros, os trabalhos de Labov (1966) que critica directamente a teoria do déficite linguístico por esta interpretar *diferenças como déficite*. Labov ao questionar o relacionamento sociolinguístico da criança e o seu êxito escolar, demonstra que, em situações idênticas, grupos sociais diferentes empregam formas diferentes de linguagem.

Partilhando as mesmas teorias, Schulz (1971 e 1972) desenvolve alguns trabalhos de investigação e chega à conclusão de que são idênticas as capacidades de organização linguística dos falantes da classe baixa em relação com os da classe média. Por sua vez, Chariot (1981) afirma que existe, efectivamente, um déficite linguístico nas classes populares, mas esse déficite não significa insuficiência nem tão pouco atraso, tanto a nível intelectual, como linguístico ou cultural.

... não é um déficite em si mesmo, mas antes um déficite em relação às formas dominantes de expressão social e cultural, concretamente as formas escolares. Na realidade, os filhos das famílias populares não são deficientes perante a escola mas, antes, tornados deficientes pela própria escola" (Chariot;1981:62) (3).

Estas teorias, embora retirando ao processo alguma carga negativa e traumática própria da meritocracia, não apresentam ainda uma perspectiva global do problema, já que a escola permanece alheia a todo o processo e o combate ao insucesso escolar continua a ser perspectivado como um combate sem esperança, onde o fatalismo biológico é substituído pelo fatalismo social.

Assim, correspondendo à necessidade de integrar no processo os elementos e factores intervenientes na relação educativa, surge uma nova teoria de explicação do insucesso escolar, designada por teoria socio-institucional. No âmbito desta teoria questiona-se o rendimento escolar como um produto

(3) - In Medeiros: 1990: 76.

exclusivo do sistema social e com base nesse pressuposto surgiram diversas investigações que centraram a sua atenção no acto pedagógico, dando especial relevo aos conteúdos escolares e à maneira como eles são transmitidos.

"Superando algum fatalismo presente na teoria do handicap socio-cultural, os interesses centram-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando a sua adaptação às necessidades dos diversos públicos que as frequentam ... procurando os meios de facilitação da aprendizagem por todos os alunos" (Benavente, 1990:7).

Embora o âmbito da teoria seja muito vasto, vamos apenas preocupar-nos com os aspectos relativos à influência da linguagem em todo o processo. Normalmente, aceita-se como verdadeira a afirmação de que o discurso na sala de aula é dominado pelo professor,

"...normalmente, são os professores quem diz aos alunos quando devem falar, sobre o que podem falar, quando devem deixar de falar e a maneira mais ou menos correcta como falaram (Flanders, 1976:77).

Contudo, não é menos verdade que esse mesmo discurso é também condicionado por razões de ordem pedagógico-didáctica e por razões de ordem social, uma vez que a forma interna do discurso na sala de aula é influenciada pela comunidade de onde o aluno provém, visto que a sua realização linguística está dependente da competência linguística desta.

" O discurso na sala de aula caracteriza-se por um modelo rígido modelado por condicionantes concretos da escolaridade e pelas exigências subtis da sociedade" (Ribeiro Pedro, 1983:116).

No seu sentido mais amplo, ensinar significa *transmitir* determinados conhecimentos, determinados valores e capacidades funcionais e sociais de modo a permitir àquele que aprende encontrar o equilíbrio entre si próprio e o meio em que está inserido. *"O discurso na sala de aula caracteriza-se por um modelo rígido modelado por condicionantes concretos da escolaridade e pelas eo.* Essa transmissão, tal como afirma

Stubbs (1/978:12) efectua-se, essencialmente, com a linguagem e através da linguagem, pois *na nossa cultura ensinar é falar* e, por isso,

"o ensino e a aprendizagem englobam, essencialmente, actividades linguísticas tais como: ler, explicar, discutir, narrar, perguntar, responder, ouvir, repetir, parafrasear e resumir" (Stubbs, 1976:27).

A mesma ideia é expressa por Avolio de Cols, quando afirma:

"A relação comunicativa é a relação constante que se estabelece entre pessoas comprometidas no acto educativo, isto é, a ponte psicológica que permite o diálogo. É o momento de encontro e de enriquecimento mútuo, através da entrega em cada acto educativo. Assim, o verdadeiro educador é aquele que é capaz de dialogar com os seus alunos" (Avolio de Cols, 1975:106)⁽⁴⁾

Por isso, é necessário que a escola disponha de professores conscientes do papel desempenhado pela linguagem no processo de ensino-aprendizagem, tal como se espera que estejam conscientes da relevância potencial que os conteúdos que ensinam podem ter na vida futura dos seus alunos.

Para além disso, os professores têm de estar conscientes de que ao transmitir informações e conhecimentos através do significado referencial das palavras, não estão só a transmitir ideias ou conceitos, mas através da selecção das palavras que utilizam, do contexto em que elas são produzidas ou de outras formas de comunicação não-verbal, estão também a transmitir atitudes e valores.

"O plano das comunicações verbais e não verbais da aula é o plano em que se jogam fenómenos conscientes e inconscientes de ordem cognitiva e socio-afectiva que condicionam as aprendizagens de uma colectividade de alunos" (Estrela, 1992:66).

E, embora a maior parte do tempo da aula seja ocupado com actos de fala, os textos dos manuais escolares e outro material impresso são também meios vulgarmente utilizados pelos professores para motivar os alunos e/ou apresentar conteúdos de aprendizagem.

[4] - In Carrera Gonzalo, 1981:162.

Assim, no contexto educacional, é fundamental que o aluno domine o processo de compreensão de mensagens tanto orais como escritas, sobretudo quando se pretende que ele não seja um mero receptor passivo dessa informação, mas antes um *processador* activo dessa mesma informação.

Igualmente significativo é também o facto de a oralidade ser utilizada como referência na compreensão da leitura, uma vez que, como afirma Genouvrier

"O aluno só compreende o que lê pelo facto de que reencontra falando a leitura, a linguagem que utiliza no seu dia-a-dia" (Genouvrier, 1974:382).

De salientar ainda que no processo de comunicação na sala de aula, a participação oral individual de cada aluno é muito reduzida, dado que ele é um entre muitos que têm de partilhar o mesmo tempo, daí que o aluno seja normalmente avaliado com base nas suas produções escritas.

Do exposto podemos concluir que a linguagem exerce um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem e que a sua influência pode manifestar-se no aluno

- A) - tanto a nível da compreensão:
 - na linguagem utilizada pelo professor;
 - nos textos do manual e/ou outros utilizados na sala
- B) - como a nível da expressão
 - na linguagem oral produzida pelo aluno
 - nos textos escritos pelo aluno.

Foi com base nestes pressupostos e partindo do princípio de que a *linguagem* está presente em todas as actividades escolares, desempenhando um papel importante e específico no processo de aprendizagem, que desenvolvemos o nosso trabalho de investigação, para tentar comprovar que existe uma correlação entre o rendimento escolar dos alunos e a utilização que estes fazem da linguagem, tanto a nível oral como a nível escrito.

Para isso, definimos as seguintes hipóteses:

3. Hipóteses

Hipótese nº1- Existem diferenças significativas em variáveis de natureza intelectual, entre alunos de alto e baixo rendimento escolar.

Hipótese nº2- Existem diferenças significativas em variáveis de natureza linguística correspondentes a elementos formais da estrutura de superfície de textos escritos produzidos por alunos de alto e baixo rendimento escolar.

Hipótese nº3- Existem diferenças significativas em variáveis de natureza linguística correspondentes a elementos formais da estrutura de superfície de textos orais produzidos por alunos de alto e baixo rendimento escolar.

4. Amostra

Por razões de ordem funcional, nomeadamente de residência, escolhemos como população alvo da nossa investigação, os alunos do sexto ano de escolaridade residentes na zona da Beira Interior.

Aí, seleccionámos as Escolas Preparatórias de Castelo Branco, Fundão, Guarda e Viseu, como os centros que melhor correspondiam aos nossos objectivos não só por serem os centros mais populosos, mas também por serem, a nível social, os mais heterogêneos dado que são frequentados por alunos de origem rural e urbana.

Em cada escola seleccionámos, aleatoriamente, quatro turmas. Cada turma era frequentada entre vinte e cinco (mínimo) a trinta alunos (máximo), o que, no total das dezasseis turmas seleccionadas, acabou por prefazer a totalidade de quatrocentos e quarenta alunos, com uma idade média de 11.9 anos.

Com base no aproveitamento escolar e nas informações dos diversos professores da turma, veiculadas através do Director de Turma, em cada turma seleccionámos um grupo de cinco alunos com um rendimento escolar elevado, que designmos por GRUPO A, e um outro grupo de cinco alunos com um rendimento escolar baixo, que designamos por GRUPO Z.

Assim, ficámos com uma amostra de cento e sessenta alunos, igualmente distribuídos pelas dezasseis turmas das quatro escolas, pertencendo oitenta ao GRUPO A e outros oitenta ao Grupo Z.

5. Variáveis

Como já anteriormente referimos, os objectivos da nossa investigação resumem-se a:

a) identificar as características de grupos de alunos com alto e baixo rendimento escolar, tendo em conta variáveis de nível intelectual e linguístico.

b) analisar as possíveis relações existentes entre o rendimento escolar dos alunos pertencentes ao GRUPO A (elevado rendimento escolar) e os alunos do GRUPO Z (baixo rendimento escolar), considerando as suas produções linguísticas a nível oral e escrito.

Para alcançar estes objectivos definimos trinta e duas variáveis distribuídas por três grandes grupos:

A - variáveis de rendimento (cinco)

B - variáveis de natureza intelectual (três)

C - variáveis linguísticas referentes ao texto escrito (doze) e referentes ao texto oral (doze).

A - Variáveis de Rendimento - como indicador do rendimento escolar escolhemos a classificação final atribuída a cada aluno no final do ano lectivo, nas seguintes disciplinas: Português (var. 1*), Língua Estrangeira (Francês/Inglês - var. 2*), Matemática (var. 3*), Ciências da Natureza (var. 4*) e Ciências Sociais/História (var. 5*).

B - Variáveis de Natureza Intelectual - o indicador utilizado para este conjunto de variáveis corresponde à pontuação obtida por cada um dos alunos nos teste de Raciocínio Numérico (NR var. 6*), Raciocínio Verbal (VR - var. 7*) e Raciocínio Abstracto (AR - var 8*), testes estes que fazem parte da Bateria de Testes de Raciocínio Diferencial de Leandro de Almeida (1986).

C - Variáveis Linguísticas - trabalhamos com vinte e quatro variáveis de natureza linguística, no âmbito do léxico e da

sintaxe, sendo doze referentes às características do texto escrito e as outras doze referentes às características do texto oral.

Genericamente, podemos agrupá-las da seguinte forma:

C.1. Sinais de Pontuação

Para suprir a falta dos variadíssimos recursos rítmicos e melódicos próprios da linguagem falada, ou melhor, para aproximadamente reconstruir o movimento vivo da elocução oral, a linguagem escrita serve-se dos sinais de pontuação.

"A pontuação é um meio para facilitar a comunicação e, de certo modo, a tradução de um aspecto sintático do nível oral: a entoação" (Salvador Mata, 1987:139).

O mesmo autor, Salvador Mata, define também a variável pontuação como um signo sintático cuja função, entre outras, consiste em enquadrar, num texto, construções independentes. Por sua vez, Gallego Rico (1989) afirma:

"O sub-módulo dos sinais de pontuação pode, genericamente, ser considerado como um dos sub-sistemas da língua cuja função é marcar as relações interproposicionais, tornando possível que um conjunto de frases simples ou compostas expresse, num texto, um ciclo de pensamento unitário e coerente" Gallego Rico, 1989:59).

Daqui se deduz a importância da correcta utilização dos sinais de pontuação que, de acordo com a sua função, podem classificar-se em dois grupos:

- um primeiro grupo que serve para marcar a pausa,
- um segundo grupo que marca a melodia, a entoação.

Nesta investigação considerámos apenas os que pertencem ao primeiro grupo, isto é, os que assinalam uma pausa. São eles:

- número total de pontos finais (var. 9#)
- número total de pontos finais seguidos de parágrafo (var. 10#)
- número total de vírgulas (var. 11#)
- número total de ponto e vírgula (var. 12#).

C.2. Categorias Gramaticais

Nesta categoria, incluímos apenas a variável nome próprio. O nome próprio é vulgarmente identificado através de critérios de ordem morfológica, sintática, ortográfica e semântica.

Neste estudo optámos, apenas, pelo critério ortográfico, isto é, a marca de letra inicial maiúscula não justificada ortograficamente e definimos como variável o

- número total de nomes próprios (var. 13#).

C.3. Quantificação de Vocabulário

Segundo Genouvrier, léxico é o conjunto de todos os vocábulos que um locutor tem à sua disposição num determinado momento, enquanto que vocabulário é o conjunto de todos os vocábulos efectivamente empregues por um locutor num acto de fala concreto.

Assim, apesar de a produção linguística de um indivíduo estar necessariamente relacionada com a situação, o que impõe, desde logo, condições estilísticas e temáticas, é sempre possível quantificar o vocabulário utilizado por um determinado falante, numa determinada situação. Porém, em relação ao léxico apenas podemos fazer uma apreciação relativa, devido ao desconhecimento do seu vocabulário passivo e/ou virtual.

" É possível enumerar e inventariar as palavras que um aluno utilizou num exercício de composição ou expressão oral, o que nos dá uma certa imagem da riqueza de vocabulário daquele aluno, naquele momento. Todavia, esse vocabulário é apenas uma amostra do seu léxico " (Genouvrier, 1974:280).

Em consequência, para quantificar o vocabulário de um texto temos de proceder a duas operações distintas:

- quantificar o número total de palavras que formam esse texto, o que corresponde à extensão do texto;
- quantificar o número de vocábulos distintos utilizados nesse texto, o que corresponde à extensão de vocabulário.

Daqui se infere a necessidade de estabelecer regras precisas para identificar *palavra*, unidade de texto e outras para identificar *vocábulo*, unidade de léxico.

Durante muito tempo considerou-se a noção de palavra como uma unidade central em qualquer língua e, talvez por isso, a

gramática tradicional não se tenha preocupado com a sua definição científica e se tenha limitado a analisar a sua estrutura, as diferentes formas que podia assumir e o modo como funcionava na frase.

Hoje, porém, a situação é bem diferente, como afirma Pastora Herrero:

"Depois de termos consultado diversos autores, começando por Saussure, chegámos à conclusão de que poucos conceitos se apresentam com tão escasso rigor científico e com tanta dispersão nas suas definições, como o conceito de palavra" (Pastora Herrero, 1990:65).

Com efeito, a noção de palavra pode ser analisada sob o ponto de vista morfológico (com base na sua variabilidade segundo categorias tais como género, número, tempo, modo, pessoa); sob o ponto de vista sintático (tendo em conta as possíveis combinações com outros elementos da frase); sob o ponto de vista morfo-sintático (referente à coesão dos elementos que a constituem) e, ainda, sob o ponto de vista semântico, quando a palavra é considerada como uma unidade mínima independente portadora de significado.

Mesmo assim, as unidades pertencentes às várias perspectivas citadas não coincidem entre si, pelo que é difícil encontrar uma noção de palavra que seja válida para todas estas perspectivas.

"Todos os esforços no sentido de conferir ao termo palavra um estatuto propriamente científico defrontam-se com o facto de que, paralelamente a casos sobre os quais nos podemos pronunciar sem vacilar, existem outros em que nenhum dos critérios utilizados nos permite responder afirmativa ou negativamente" (Martinet, 1966:51).

Do exposto se conclui que, pelo menos a nível teórico, não é fácil definir a noção de palavra. Porém, a sua aplicação prática na vida quotidiana não oferece grandes dificuldades já que a intuição dos falantes, clarificada através de hábitos de leitura e de escrita, lhes permite identificar empiricamente uma *palavra*. Este facto levou a que no âmbito da linguística quantitativa muitos investigadores tenham optado por uma definição mais objectiva, utilizando um critério gráfico, segundo o qual a palavra é um agrupamento de letras delimitado por espaços ou sinais de interposição.

"Considerada na sua aparência gráfica, a palavra é um agrupamento de letras, limitado à direita e à esquerda por espaços em branco que constituem as suas fronteiras naturais" (Genouvrier, 1974:298).

Dado que o nosso trabalho se situa essencialmente a nível da análise do significante e não do significado, optámos também por utilizar este critério e com base nele definimos as seguintes variáveis:

- número total de palavras por frase (obtido através da proporção entre o número total de palavras do texto e o número de frases desse mesmo texto - var. 14)
- número total de palavras (extensão do texto- var. 15).

Para identificar a noção de *vocábulo*, unidade de léxico, utilizámos o processo que Muller (1973) designa de *lematização* e que consiste em agrupar numa só palavra - lema - todas as palavras do corpus em análise que constituem variantes desse mesmo vocábulo. Assim, a cada lema corresponde um lexema (unidade de léxico) que segundo a tradição lexicográfica não é mais do que a *entrada* que encontramos no dicionário, isto é, os verbos aparecem no infinito, os substantivos e adjectivos flexionáveis em género e número aparecem na forma masculina do singular, etc.)

Com base neste processo identificámos as seguintes variáveis:

- taxa de redundância (TTR-A), correspondente ao número total de palavras distintas utilizadas em cada texto (extensão de vocabulário var. 16).
- taxa de redundância modificada (TTR-B), correspondente ao número total de palavras distintas utilizadas em cada texto, após os mesmos serem submetidos ao processo de *lematização* (var. 17).

C.4. Usualidade de Vocabulário

Em linguística, o termo *uso* refere-se ao vocabulário efectivamente utilizado pela maioria dos falantes de um determinado grupo linguístico. Um vocábulo usual refere-se, portanto, aos termos que com maior frequência são utilizados por

um individuo ou - na maior parte dos casos - por um colectivo de individuos.

A relação entre frequência de uso das palavras e a sua longitude-base da lei de Zipf (1949) cuja máxima é *a maior longitude menor uso e vice-versa* - levou a que diversas investigações tenham utilizado a longitude da palavra como um dos indicadores de usualidade de vocabulário.

Baseámo-nos também neste critério para definir as seguintes variáveis

- média de letras por palavra (var. 18 - razão entre o número total de letras e o número total de palavras do texto)

- sigma (var. 19 - grau de dispersão da longitude das palavras, obtido através da análise da distribuição de letras por palavra)

- média + 2.58 sigmas (longitude máxima das palavras, obtida através da adição do valor da média de letras por palavra, ao produto de 2.58 pelo valor de sigma - var. 20).

Esta última variável apresenta um interesse particular, uma vez que se trata de uma eficaz estimação aproximativa da usualidade de vocabulário que, por norma, é avaliada através de recontos de vocabulário. O estudo realizado por Rodriguez Diéguez e Lebres Aires (1990) é, aliás, bem elucidativo desta situação.

As variáveis vinte e um a trinta e dois correspondem às mesmas variáveis linguísticas identificadas para o texto escrito, mas agora aplicadas aos textos orais.

Os valores das variáveis assinaladas com (*) referem-se a dados brutos, isto é, dados obtidos directamente nas pautas das classificações dos alunos (variáveis de rendimento), ou através das pontuações obtidas nos testes (variáveis de natureza intelectual) ou ainda através da contagem directa da frequência das respectivas variáveis linguísticas nos textos em análise.

O valor das variáveis assinaladas com (#), dado que depende da extensão do texto, foi obtido através da fórmula

$$\text{Var} = 2 \arccos \sqrt{\frac{X}{N}}$$

em que o "X" representa a frequência de cada uma das variáveis e "N" representa o total de palavras de cada texto.

6. Recolha e Tratamento de Dados

Já anteriormente nos referimos à origem dos valores relativos às variáveis de rendimento e às variáveis de natureza intelectual. Falta-nos, por isso, referir apenas a origem dos valores relativos às variáveis linguísticas.

Estes foram obtidos com base em textos produzidos pelos alunos. O texto escrito foi produzido durante a aula de Português, como se se tratasse de uma actividade normal no âmbito desta disciplina. Como motivação para a elaboração deste texto, a cada aluno foi distribuída uma cópia de uma fotografia que representava um dia festivo num ambiente rural. O tempo limite deste exercício foi de dez minutos.

Para a produção do texto oral utilizámos uma outra fotografia, representando uma paisagem campestre. Não houve limite de tempo para a realização desta prova e o texto produzido por cada aluno foi gravado na íntegra. As gravações foram, posteriormente, transcritas por uma equipa de três professores de Português. Numa primeira fase, cada professor fez o seu trabalho desconhecendo o trabalho dos restantes colegas. Numa segunda fase, houve um trabalho colectivo de confronto das três versões e a elaboração de uma versão definitiva.

Os textos escritos e os textos orais foram, depois, sujeitos ao processo de *lematização*, resultando daí uma versão *modificada* do mesmo texto. Tanto a versão original como a versão *modificada* foram processadas em computador e sujeitas a tratamento em programas específicos com a finalidade de obter os valores relativos a cada variável.

7. Análise de Dados e Conclusões

Para estabelecer a comparação entre os elementos do GRUPO A (elevado rendimento) e do GRUPO Z (baixo rendimento) e assim poder comprovar as hipóteses que antes tínhamos definido, utilizámos o método estatístico da análise de variância, considerando o nível de diferenças significativas a 95%, com um nível de confiança superior a 5%.

O quadro seguinte apresenta um resumo da análise dos resultados a qual foi feita em três etapas.

	TEXTO ESCRITO	TEXTO ORAL
A/Sinais de Pontuação		
Pontos Finais	0.0801	0.0158*
Ponto /Parágrafo	0.0001**	0.2385
Vírgula	0.0022**	0.5896
Ponto e Vírgula	0.0034**	0.3386
Palavra por Frase	0.0001**	0.0235*
B / Categorias Gramaticais		
Nomes Próprios	0.0368**	0.8686
C / Normas Lexicográficas		
C.1-Quantificação de Vocabulário		
Total de Palavras	0.0181*	0.0001**
Taxa de Redundância	0.0002**	0.0027**
C.2-Longitude das Palavras		
Longitude Promedio	0.0043**	0.5372
Dispersão	0.0003**	0.1782
Média+ 2.58 dispersão	0.0001**	0.2269

Em primeiro lugar analisámos cada uma das variáveis em relação à totalidade de alunos do GRUPO A (80), confrontando-os com a totalidade dos alunos do GRUPO Z (80), independentemente do grupo turma ou escola a que pertenciam.

Numa segunda fase, tomámos como elemento de análise o grupo escola, isto é, comparámos os alunos do GRUPO A (20) e do GRUPO Z (20), de acordo com a escola que frequentavam. Por último, o elemento de análise foi o grupo turma, onde comparamos a *performance* dos dez alunos (cinco incluídos no

GRUPO A e outros cinco incluídos no GRUPO Z) que frequentavam as dezasseis turmas que participaram na investigação.

Dado que os resultados são muito diversificados, tendo em conta não só o número de variáveis em estudo, mas também a população alvo sobre que incidiu cada um dos três momentos de análise - o grupo total (160 alunos), o grupo escola (40 alunos) e o grupo turma (10 alunos), apresentamos em anexo um quadro resumo de todas as variáveis, assinalando com (*) aquelas que apresentam diferenças significativas a 95%, com um grau de confiança superior a 5% e com (**) aquelas que apresentam diferenças significativas a 99%, com um grau de confiança superior a 1%.

Resumidamente, podemos salientar o seguinte:

A - Considerando as três variáveis intelectuais estudadas, podemos concluir que em todas as situações analisadas existem diferenças significativas a 95%, com um grau de confiança superior a 5%, entre alunos de elevado rendimento escolar e alunos com um baixo rendimento escolar.

Assim, os resultados obtidos permitem-nos comprovar a nossa primeira hipótese e concluir que as capacidades intelectuais desempenham um papel importante no rendimento escolar.

B - Quando consideramos as variáveis linguísticas referentes ao texto escrito, podemos afirmar que as variáveis englobadas no conjunto dos *Sinais de Pontuação*, globalmente falando, apresentam diferenças significativas a nível da amostra total e a nível da escola. A situação é ainda mais diversificada quando descemos ao grupo turma, onde existem grupos que não apresentam diferenças significativas.

Mesmo assim, os dados obtidos permitem-nos concluir que os alunos com melhor rendimento escolar escrevem textos melhor estruturados e, conseqüentemente, mais lógicos e mais compreensíveis. Ao contrário, os alunos com baixo rendimento escolar utilizam menos os sinais de pontuação e, conseqüentemente, os seus textos revelam-se menos estruturados, menos lógicos e mais difíceis de compreender.

A nível do texto oral, estas variáveis não apresentam diferenças significativas, o que nos leva a concluir que não existem, a este nível, diferenças entre os alunos de alto e baixo rendimento escolar, isto é, ambos os grupos de alunos produzem um discurso muito idêntico, fazendo uso da pausa e/ou da entoação para reforçar, atenuar ou mesmo inverter o sentido

literal das suas palavras, preocupando-se em produzir um discurso ritmado e compreensível.

C - Em relação ao texto escrito e à variável Nome Próprio - Categorias Gramaticais - quando analisamos a totalidade da amostra verificamos que existe uma diferença significativa de 95%, com um grau de confiança de 5%. A situação é muito diversificada quando analisamos o grupo escola ou o grupo turma.

Assim, com base nos dados relativos à totalidade da amostra, podemos concluir que os alunos com melhor rendimento escolar utilizam mais nomes próprios, o que, por sua vez, pressupõe a existência de potencialidades de organização simbólica superiores à dos alunos com baixo rendimento escolar.

Nos textos orais, não se verificam diferenças significativas nesta variável.

D - Quantificação de Vocabulário - Verifica-se uma situação idêntica à das variáveis anteriormente analisadas, isto é, encontramos diferenças significativas em todas as variáveis quando analisamos a totalidade da amostra, mas essa situação nem sempre se verifica quando analisamos o grupo escola ou o grupo turma.

De salientar, que neste grupo de variáveis existe um paralelismo entre os dados referentes ao texto escrito e ao texto oral. Assim, e considerando a totalidade dos alunos que participaram na investigação, podemos concluir que os alunos do Grupo A (melhor rendimento escolar) produzem textos orais e/ou escritos com um maior número de palavras, o que pressupõe não só uma maior capacidade de expressar as suas ideias, mas também maior fluidez semântica e maior fluidez e originalidade verbais. Para além disso, utilizam mais palavras distintas e não repetem tanto as palavras, o que pressupõe também um léxico mais rico, mais extenso e mais variado.

E - Usualidade de Vocabulário - Face aos dados obtidos (diferença significativa ao nível de confiança de 1% nas três variáveis que englobámos neste grupo) podemos concluir que, ao escrever um texto, os alunos de rendimento escolar mais elevado utilizam palavras de maior longitude, isto é, palavras menos usuais que aquelas utilizadas pelos seus companheiros que apresentam um rendimento escolar mais baixo.

Porém, a situação é bem diferente quando analisamos os dados relativos ao texto oral, onde nenhuma das variáveis deste grupo apresenta diferenças significativas.

Esta situação leva-nos a concluir que a produção oral não desempenha um papel significativo na concretização do rendimento escolar, isto é, os alunos utilizam um discurso oral mais idêntico, mas também mais vulgar, uma vez que as palavras utilizadas apresentam uma extensão média idêntica e são usadas indistintamente por alunos de alto e baixo rendimento escolar.

Estes dados permitem-nos confirmar a nossa segunda hipótese e, assim, afirmar que, efectivamente, existem diferenças significativas a nível de elementos formais da estrutura de superfície entre os textos escritos por alunos de alto e baixo rendimento escolar.

A nossa terceira hipótese só parcialmente foi confirmada, uma vez que, a nível oral, só as variáveis *Quantificação de Vocabulário* apresentam diferenças significativas.

Como várias vezes referimos ao longo desta exposição, os dados variaram muito de acordo com o grupo a que nos referíamos, isto é, a totalidade da amostra, o grupo escola ou o grupo turma. Assim, para uma mais correcta interpretação dos dados devemos referir que, segundo a nossa opinião, essa variação se deve não só ao número de alunos referentes a cada grupo em análise (cento e sessenta para a amostra total, quarenta no grupo escola e dez no grupo turma) mas também e sobretudo ao facto de, embora heterogêneos na sua constituição, os grupos apresentarem uma maior homogeneidade a nível de estrutura interna.

Efectivamente, ao fazermos uma análise mais profunda destes resultados verificámos que existiam grandes diferenças de rendimento escolar numa perspectiva de intergrupo, contudo, essas diferenças eram menos significativas numa perspectiva de intragrupo.

Face à globalidade dos resultados alcançados pensamos estar em condições de afirmar que a linguagem que o aluno utiliza é um factor condicionante do seu rendimento escolar. Porém, consideramos estes dados como dados preliminares que tencionamos poder vir a confirmar em outros projectos de investigação que nos propomos realizar.

Bibliografia

- ALMEIDA, L. S. (1986): Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial; Universidade do Porto. Porto.

- ALMEIDA, L. S. (1988): "Diferenças de Sexo e de Classe Social em Testes de Raciocínio: Estudo Junto dos Alunos do Ensino Secundário"; Revista Portuguesa de Pedagogia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Ano XIX (1 1 1 - 1 3 7).
- BENAVENTE, A. (1990): *Escola, Professores e Processos de Mudança*; Livros Horizonte, Lisboa.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control (1) - Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*; Routledge and K. P., Londres.
- BERNSTEIN, B. (1972): *Class, Codes and Control (11) - Applied Studies Towards a Sociology of Language*; Routledge and K. P., Londres.
- BERNSTEIN, B. (1972): *Social Class, Language and Socialization*; edited by Serge Moscovici, École des Hautes Etudes, Markham Publishing Company, Paris.
- CUNHA, CELSO y otro (1985): *Breve Gramática do Português Contemporâneo*; Ed. João Sá da Costa (1ª edição), Lisboa.
- CUNHA, CELSO y otro (1986): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Ed. João S da Costa (3ª edição), Lisboa.
- DOMINGOS, A. M. e outros (1986): *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*; Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- ESTRELA, M^a. TERESA (1992): *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*; Porto Editora, col. Ciências da Educação, Porto.
- FERNANDES, M. R. (1986): *Teorias Explicativas e Quadros de Atribuição Causal do Sucesso e Insucesso Escolar; Coleção Investigação/Educação*, nº3, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- FLANDERS, N. (1976): *Análisis de la Interacción Didáctica*; Anaya, Madrid.
- GALLEGO RICO, S. (1989): "Comprensión Verbal, Producción Verbal y Rendimiento Académico"; *Enseñanza*, nº7 (51-63).
- GENOUVRIER, E. y otro (1974): *Linguística e Ensino do Português*; Livraria Almedina, Coimbra.
- GOICOECHEA TABAR, M^a J. (1991): *Competencia Lingüística en Poblaciones Monolingüe y Bilingüe Vasco-Castellana*; Tesis Doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- LAWTON, D. (1970): *Social Class, Language and Education*; ed. Routledge and Kegan Paul, London.
- LEBRES AIRES, M^a L. (1990): *Rendimiento Escolar y Lenguaje: Variables Individuales*; Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MARTINET, A. (1966): *Le Mot*; publicado en *Problèmes du Langage*, col. Gallimard Diogené, Paris.
- MARTINET, A. (1976): *Conceitos Fundamentais da Linguística*; Editorial Presença, Lisboa.
- MULLER, C. (1973): *Estadística Lingüística*; Ed. Gredos, Madrid.
- MULLER, C. (1977): *La Statistique Lingüistique*; *Grand Larousse de la Langue Franaise*, VI, Larousse, Paris (5697-5704).
- ORDEN, ARTURO de la (1985): *Hacia una Conceptualización del Producto Educativo*; Revista de Investigación Educativa, vol. 3, nº 6 (271-283).
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990): *El Vocabulario como Agente de Aprendizaje*; Editorial La Muralla, S.A., Madrid.
- RIBEIRO PEDRO, M^a EMILIA (1983): *O Discurso na Aula: Uma análise Sociolingüística da Prática Escolar em Portugal*; Ed. Rolim, Lisboa.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. (1986): *Rendimiento, Clase Social y Variables de Inteligencia*; Cuestiones Pedagógicas - Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, nº3 (79-86).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. (1987): *Rendimiento, Lenguaje y Clase Social*; Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1984): *Códigos Lingüísticos y Procesos de Enseñanza*; Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Santiago de Compostela, (1 19-136).

- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. y otros (1984): *Variables Individuales en el Fracaso Escolar* ; Enseñanza, nº2 (205-214).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. y otros (1987): *Fracaso Escolar: Variables Institucionales y Variables Individuales* ; Enseñanza, nº 4/5 (197-219).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1988): *La Lecturabilidad del Material Escrito* ; en Cuestiones de Didáctica, Barcelona.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. y LEBRES AIRES, M^a L. (1990): *Aproveitamento Escolar e Linguagem : Variáveis Individuais* ; Revista Portuguesa de Pedagogia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ano XXIV, (345-366).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. y GALLEGU RICO, S. (1992): *Lenguaje y Rendimiento Académico*; Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- SALVADOR MATA, F. (1987): *Domínio Linguístico y Clase Social: una Aportación Empírica a la Sociodidáctica de la Lengua* ; Studia Paedagogica, nº19 (131-147).
- STUBBS, M. (1987): *Linguagem, Escola e Aulas*; Livros Horizonte, Lisboa.
- ZIPF,G.K.(1949): *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Addison Wesley Press, Cambridge.