



Acta Scientiarum. Language and Culture
ISSN: 1983-4675
eduem@uem.br
Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Bezerra, Maria Auxiliadora
Questões discursivas para avaliação escolar
Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 30, núm. 2, 2008, pp. 149-157
Universidade Estadual de Maringá
.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426640003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Questões discursivas para avaliação escolar

Maria Auxiliadora Bezerra

Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Rua Carlos Chagas, 58107-670, Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: cidabezerra@uol.com.br

RESUMO. O objetivo deste artigo é descrever questões discursivas presentes em atividades escolares do Ensino Médio para avaliação da aprendizagem. Foram estudadas, à luz de teorias sobre atividades e tarefas escolares (Chartrand, 2002), sobre elaboração de provas e exercícios (Moretto, 2005; Bloom, 1973) e sobre perguntas de compreensão (Marcuschi, 1996), 93 questões recolhidas nas disciplinas Literatura Brasileira, História e Geografia. Foram descritas questões (des)contextualizadas, propondo, do ponto de vista cognitivo, tarefas funcionais (predominantes), seguidas de formativas e metacognitivas. Seus comandos são dados por meio de pronomes interrogativos (principalmente) e de verbos no imperativo ou no infinitivo. As questões focalizam os conteúdos específicos das disciplinas, privilegiando seus conceitos, e enfatizam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sem relação com aspectos sociais. Parece ser suficiente a demonstração passiva de conhecimentos como resultado de uma aprendizagem correspondente a acúmulo de informações e de um ensino entendido como repasse de dados.

Palavras-chave: atividades escolares, tarefas escolares, comandos das questões.

ABSTRACT. Open-ended questions in school tests. Open-ended questions in high school activities are described to evaluate the learning process. Ninety-three questions from Brazilian Literature, History and Geography were analyzed, based on school activity and task theories (Chartrand, 2002), test and exercise theories (Moretto, 2005; Bloom, 1973), and comprehension question theories (Marcuschi, 1996). (De)contextualized questions, which propose (predominantly) functional, formative and metacognitive tasks, were described from the cognitive point-of-view. Question instructions were given by using (mainly) interrogative pronouns and verbs either in the infinitive or in the imperative. Questions focus on the specific contents of the subject matter, emphasizing concepts and the students' cognitive development, regardless of social aspects. Passive demonstration of knowledge as a result of learning related to collected passive information and to teaching as data transmission seems to be sufficient.

Key words: school activities, school tasks, question instructions.

Introdução

Na área de Linguística Aplicada, estudos sobre avaliação, sobretudo referentes ao ensino de língua materna, vêm-se desenvolvendo com intensidade, desde o final do século XX, visto que seu conceito se fundamenta em outro paradigma, qual seja, o de um processo que visa à formação dos alunos (avaliação formativa), não se restringindo a hierarquizá-los numa escala que vai do superior ao inferior, para selecionar os melhores (avaliação seletiva). Assim, avaliar remete a julgar procedimentos, conceitos e atitudes, procurando verificar conhecimentos, competências e habilidades dos alunos, a fim de, se necessário, reorientar o trabalho escolar com vistas à aprendizagem (Perrenoud, 1999).

Segundo Moretto (2005), é fundamental na avaliação escolar que ela seja eficaz e eficiente: eficaz, quando atinge seu objetivo; eficiente, quando esse

objetivo é alcançado por meio de processos pertinentes. Nas palavras do autor, “a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil” (Moretto, 2005, p. 100). Dessa forma, os estudos realizados sobre esse tema contribuirão para analisar tipos de avaliação e procurar verificar como tornar as atividades cada vez mais eficientes para avaliar alunos competentes, ou possibilitar-lhes essa competência.

Considerando a variedade de questões que constituem um exame (teste, prova, exercício [...]), este artigo procura estudar questões discursivas, com o objetivo de descrever suas características. O interesse por esse tipo de questão vem do fato de que suas respostas devem ser apresentadas por escrito, pelos alunos, demonstrando o procedimento como eles as obtiveram ou os argumentos em que elas se

fundamentam. Este estudo dá sequência a pesquisas anteriores, em que analisamos questões discursivas de provas de vestibulares e de exercícios escolares (Bezerra, 2004; 2006a; 2006b) das diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio¹.

Os dados de sustentação empírica da pesquisa constituem-se de provas e exercícios referentes às disciplinas Literatura Brasileira, História e Geografia da 3^a série do Ensino Médio², recolhidos em quatro escolas de Campina Grande (Paraíba) – duas públicas e duas privadas (Tabela 1) –, no período de setembro a dezembro de 2005.

Tabela 1. Descrição das escolas visitadas.

Escola	Perfil			
	Natureza	Bairro	Porte	Classe social atendida
A	Privada	Centro	Grande	Alta e média-alta
B	Privada	Liberdade	Médio	Média-baixa
C	Pública	Prata	Grande	Média-baixa
D	Pública	Centro	Médio	Média-baixa e baixa

Selecionamos escolas diversas quanto à sua localização, ao seu tamanho e à classe social de seus alunos, para podermos ter uma visão geral dos tipos de atividades, referentes ao Ensino Médio, elaboradas pelos professores.

Embora tenhamos material correspondente a todas as disciplinas, neste trabalho analisamos apenas as três citadas acima, pelo fato de que foram as que mais ofereceram atividades para os alunos realizarem. Foram observadas 12 aulas de cada disciplina e recolhidos dez produtos – entre provas e exercícios – de cada uma delas.

Estamos entendendo provas como atividades realizadas com a finalidade de se atribuir uma nota (se não a única do bimestre escolar, uma delas, com peso maior do que a dos exercícios), com vistas a contabilizar-se a aprendizagem dos alunos. Exercícios são também atividades realizadas pelos alunos, aos quais se pode ou não atribuir notas, e têm o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem, podendo ser aplicados vários, de modo que o professor possa avaliar se os conteúdos de sua disciplina estão sendo compreendidos e aprendidos pelos alunos.

Para fundamentar teoricamente a análise desse material, recorremos a estudos sobre atividades e tarefas escolares (Altet, 1994; Chartrand, 2002; Dolz, 2002), sobre elaboração de provas e exercícios

(Bloom, 1973; Moretto, 2005) e sobre classificação de perguntas de compreensão de textos (Marcuschi, 1996), entre outros, conforme exposição a seguir.

Referencial teórico

Atividades e tarefas escolares

Podemos encontrar, no universo da escola, o termo atividades escolares referindo-se a todo e qualquer trabalho desenvolvido pelos alunos sob a orientação do professor: fichas de registro individual ou de grupo (para registrar comportamentos e atitudes dos alunos, tais como cumprimento das tarefas, pontualidade, participação nas atividades, desempenho na apresentação oral de trabalhos), trabalhos práticos, atividades, tarefas, exercícios, exposições orais, relatórios, provas com questões objetivas (cujas respostas são oferecidas para o aluno apontar a correta) e discursivas (cujas respostas são elaboradas pelo próprio aluno), testes, exames escritos e orais, entre outros. Ou seja, são formas diferentes de verificar o grau de alcance dos objetivos estabelecidos pelo professor, em relação à aprendizagem, e de detectar dificuldades relativas tanto ao processo de aprendizagem quanto ao ensino (André e Passos, 2002).

Os estudos sobre atividades escolares, sobretudo os de língua francesa, focalizam de maneira acentuada os termos atividades e tarefas, definindo-os de formas diferentes: atividade corresponde a tudo o que é realizado pelos alunos, em situação de ensino-aprendizagem, tudo aquilo que é posto em jogo para que eles executem suas obrigações – que são justamente as tarefas – (atividade de leitura, de escrita, de reflexão gramatical, de cálculo, de exercício físico [...]); tarefas são ações prescritas ou propostas também aos alunos (de forma explícita ou não), em grande parte observáveis, cujos procedimentos e resultados são avaliáveis, principalmente numa avaliação formativa (por exemplo, estabelecer um objetivo, determinar um ponto de vista a adotar, assegurar a continuidade do texto, resolver uma equação, ultrapassar um obstáculo dado [...]) (Chartrand, 2002). Esses conceitos norteiam o presente estudo, que focaliza atividades de avaliação da aprendizagem propostas no Ensino Médio, descrevendo especificamente as tarefas nelas presentes.

Dolz *et al.* (2001) *apud* Soussi (2002) propõem as seguintes características de uma tarefa escolar: operacionaliza e materializa conteúdos a serem ensinados; é definida pelo professor ou pelos elaboradores de programas; consiste em um problema a ser resolvido pelo aluno; está circunscrita no espaço e no tempo; seu produto ou resultado constituem objeto de avaliação; e é prescritiva, porque engaja professor e alunos num contrato didático.

¹ Este trabalho apresenta resultados do Projeto Integrado de Pesquisa O Vestibular da UFCG: avaliação, influências e discursos (2004-2007), realizado pelos professores doutores Denise L. de Araújo, Edmilson L. Rafael, Maria Augusta Reinaldo e Maria Auxiliadora Bezerra, com a participação de quatro bolsistas Pibic/CNPq/UFCG.

² Os dados foram coletados pela bolsista Ralline de Azevedo Travassos (Pibic/CNPq/UFCG), a quem agradecemos.

Considerando os processos cognitivos mobilizados nos alunos, as tarefas podem ser classificadas em três tipos (Altet, 1994):

- 1) tarefas funcionais: centradas no conteúdo; é o aluno quem as executa;
- 2) tarefas formativas: centradas no aprendiz, que o fazem agir, construir;
- 3) tarefas metacognitivas: centradas na cognição, fazendo o aluno refletir.

Assim, dependendo das atividades apresentadas, podemos encontrar tarefas diferentes a serem realizadas, conforme se proponha um ensino mais produtivo (baseado numa perspectiva sócio-interacionista, por exemplo) ou mais reprodutivo (baseado num modelo de aprendizagem como, predominantemente, acúmulo de informações). Visto o caráter mais abrangente de atividade, constatamos que o número de tarefas (que são mais específicas), em geral, não coincide com o de atividades, já que para realizar uma atividade é possível que as tarefas prescritas sejam várias e/ou tenham procedimentos variados. Por exemplo, propor na sala de aula a escrita de um texto argumentativo requer como tarefas: determinar os diversos elementos da situação comunicativa (que gênero textual, quem se dirige a quem, a propósito de quê, em qual contexto, utilizando que suporte [...]) e apresentar as condições de escrita (os comandos, a extensão do texto, o tempo de que se dispõe para escrevê-lo [...]). Nem todas as tarefas estão explícitas numa atividade, visto que, dependendo da imersão do aluno na cultura escolar, muitas delas estão subentendidas, ou podem ser inferidas. Dessa forma, de acordo com Chartrand (2002), podemos distinguir três formas de apresentação de tarefas:

1) tarefas prescritas: o comando da questão impõe explicitamente o que fazer (redigir uma carta aberta sobre um dado assunto);

2) tarefas implícitas: o comando não explicita certas tarefas consideradas conhecidas pelo aluno (respeitar as regras do gênero carta aberta);

3) tarefas inferidas: considerando o que se estudou anteriormente sobre o assunto, o comando da questão leva o aluno a deduzir certas tarefas (para escrever uma carta aberta é necessário determinar o ponto de vista a ser defendido).

Considerando essa terminologia, reconhecemos como, se não inadequada, pelo menos dúvida a nomeação de tarefa prescrita, visto que toda tarefa é prescrita, proposta por alguém a alguém. O que varia é o como se prescreve: ora se faz de maneira explícita, ora implícita. Assim consideramos que a autora identifica tarefas que são dadas de forma

implícita (pois são conhecidas pelos alunos) e prescrita (referindo-se ao que é proposto de maneira explícita). Logo, a classificação poderia ser: tarefas explícitas, implícitas e inferidas, que vamos adotar neste trabalho.

Do ponto de vista linguístico, a tarefa é dada por comandos, que apresentam os seguintes elementos: 1) a ação a ser realizada (ler, comparar, definir, calcular); 2) o suporte que permite a realização da tarefa (os textos abaixo, as expressões seguintes); 3) uma forma imperativa, seja na segunda pessoa do singular ou plural do imperativo, seja no infinitivo com valor imperativo (leia, escrevam, calcular o valor de X); e 4) às vezes, uma ou mais questões para serem respondidas, constituindo o passo a passo da tarefa (Dolz, 2002).

Todos esses procedimentos têm como objetivo possibilitar a avaliação da aprendizagem dos alunos. Para isso, as questões a serem elaboradas nas atividades escolares seguem orientações que permitem ao professor observar o que eles aprenderam ou não e procurar identificar por que não aprenderam.

Elaboração das atividades e tarefas

Avaliação pressupõe a elaboração de trabalhos diversificados, principalmente se a concepção de ensino que o professor defende é sócio-interacionista, promovendo a construção do conhecimento entre os atores escolares – professor e alunos. Reconhecendo que a avaliação da aprendizagem envolve conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998), vamo-nos deter, aqui, nos conceituais, que correspondem ao conjunto de informações de uma determinada área do conhecimento, ou seja, são os conhecimentos referenciais ou científicos. As atividades escolares referentes a esses conhecimentos incluem (ou deveriam incluir) situações desafiadoras para os alunos resolvêrem, de acordo com seu nível de aprendizagem, envolvendo questões de reconhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento (Bloom, 1973; Moretto, 2005). Essa variedade de questões não despreza a memorização (mais enfatizada nas questões de reconhecimento). Elas estariam agregadas a um problema para ser solucionado, de tal forma que informações memorizadas seriam evocadas para orientar o procedimento do aluno.

Dito de outra forma, trata-se de propostas que integram a avaliação e que precisam ser elaboradas com cuidado, de forma a conter questões que levem o aluno a dar suas respostas não exclusivamente memorizadas ou copiadas de fontes consultadas.

Em se tratando de questões discursivas, sua elaboração exige atenção especial. O seu enunciado precisa estar suficientemente explícito, para que os

alunos saibam o quê e como devem responder, evitando respostas superficiais ou com digressões – o que não contribui para verificar a sua aprendizagem. Para isso, elas são elaboradas com contextualização (é dada uma situação plausível de ser resolvida com a aplicação do conhecimento exigido ao aluno), são operatórias (ou seja, exigem operações mentais compatíveis com o desenvolvimento desse aluno), contêm critérios claros de correção e exploram a capacidade de leitura e de escrita do aprendiz.

Elaborar questões com essas características exige, então, do professor um procedimento que relaciona ensino/aprendizagem como um processo ativo, metodologia como um fazer dinâmico, operacional e avaliação como um processo formativo.

Retomando Bloom (1973), Moretto (2005, p. 123) defende que o critério a ser adotado para a avaliação e, consequentemente, para a elaboração de atividades e tarefas escolares é “a complexidade das operações mentais necessárias para abordar situações complexas encontradas no processo da aprendizagem”. Assim, os objetivos da avaliação são propostos em níveis diferentes, crescendo em complexidade. Para isso, as atividades são elaboradas com questões de reconhecimento (evocação ou conhecimento memorizado); de compreensão (entendimento do conteúdo transmitido e utilização dos materiais ou idéias abrangidos numa comunicação); de aplicação (utilização dos princípios, métodos, teorias apropriados para a solução de um problema, sem que tenham sido sugeridos, nem tenha sido ensinado como usá-los numa determinada situação); de análise (operação que exige a compreensão das partes que constituem um todo); de síntese (operação inversa: relacionar as partes para compreender o todo) e de julgamento (avaliação de um dado assunto, após análise e síntese).

As questões de reconhecimento constituem um nível de pouca complexidade cognitiva, pois requerem apenas identificação do objeto ou assunto, embora sejam necessárias a operações mentais mais elaboradas, como a compreensão. Assim, as questões de compreensão são mais complexas do que as de reconhecimento, porque compreender um determinado assunto requer sua identificação, seguida da indicação de elementos que dão significado a esse assunto. As questões de aplicação, mais complexas do que as anteriores, caracterizam-se pela exigência de se lançar mão do conhecimento construído, em uma dada situação, para resolver um problema em outra situação semelhante. As questões de análise requerem que um determinado conhecimento seja desmembrado em seus elementos constitutivos, para demonstrar-se a compreensão desses elementos. As questões de síntese, de complexidade maior, exigem a reorganização dos

tópicos de um dado conhecimento para estabelecerem-se as características desse conhecimento em estudo. E, por fim, as questões de julgamento, operação cognitiva de maior complexidade, pois se faz um juízo de valor sobre algo, a partir do que se identifica, comprehende, analisa e sintetiza.

Essa classificação pode ser associada à de Marcuschi (1996) – que se restringe ao estudo do texto –, quando constata, analisando livros didáticos de português, questões de identificação (que exigem apenas a indicação ou cópia de um elemento explícito no texto, ou seja, questão de reconhecimento), de inferência (que requerem uma operação cognitiva por meio da associação de informações presentes no texto a outras do conhecimento de mundo do leitor, para se inferir uma terceira, isto é, questão de compreensão) e de avaliação (que solicitam uma opinião sobre determinado tópico, correspondendo à questão de julgamento). Além desses três tipos de questão, Marcuschi (1996) identifica outras que fogem ao propósito de compreensão do texto, tais como, questões cujas respostas são dadas de acordo com o conhecimento de mundo do aluno, sem necessariamente precisar ler o texto.

Essas posições teóricas orientaram a análise a seguir.

Descrição das questões discursivas

Dados quantitativos das questões discursivas e sua elaboração

Antes de nos determos nas questões discursivas, faremos uma breve descrição das atividades escolares recolhidas (dez de cada disciplina, como foi dito na introdução deste texto). São provas e exercícios, realizados para atribuição de notas, que compuseram a média dos alunos referente ao bimestre letivo em que essas atividades foram aplicadas. Nelas, havia tanto questões objetivas (de múltipla escolha, devendo os alunos assinalar a alternativa correta) quanto discursivas, cujas respostas eles deveriam formular. O Exemplo 1 ilustra esses dois tipos de questão.

Exemplo 1

A) Os pólos mundiais de alta tecnologia, chamados tecnopólos, localizando-se próximos a importantes universidades, como é o caso:

- () Região industrial dos grandes lagos nos EUA.
- () Vale do Silício na Califórnia.
- () Região industrial dos Urais, na Rússia.
- () Bacia de Londres, na Inglaterra (Geografia – Escola D).

B) Escolha um dos dois poemas [*Canção e Pássaro*] da poetisa modernista Cecília Meireles abaixo e elabore uma sucinta análise do poema escolhido, destacando seus elementos temáticos, suas imagens simbólicas e a musicalidade (Literatura – Escola A).

Em 1A, a questão objetiva se caracteriza como sendo de reconhecimento, pois, para assinalar a alternativa correta, o aluno recuperará as informações sobre *tecnopolos* armazenadas em sua memória e identificará a resposta correta (segunda alternativa).

Em 1B, a questão discursiva se caracteriza como de análise, visto que o aluno decomporá o poema nos elementos indicados (tema, imagens simbólicas, musicalidade) e, fundamentado na teoria literária estudada, demonstrará sua compreensão e interpretação do poema.

As questões discursivas contidas nas atividades escolares estão presentes em todas as escolas visitadas, destacando-se as Escolas A (privada) e C (pública), com 39 e 29 questões, respectivamente, como indica a Tabela 2.

Tabela 2. Quantidade de questões discursivas identificadas nas atividades escolares.

Disciplina	Questões Discursivas				Total por disciplina
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	
Liter. Brasileira	12	0	10	02	24
História	13	06	14	01	34
Geografia	14	09	05	07	35
Total por Escola	39	15	29	10	

As Escolas B (privada) e D (pública) se aproximam entre si (Escola B com 15 questões discursivas e Escola D com dez), mas se distanciam das Escolas A e C, em relação ao uso desse tipo de questão em suas atividades. Ao todo, foram estudadas 93 questões. Em relação às disciplinas, independentemente das escolas, encontramos um número equilibrado desse tipo de questão: Literatura 24, História 34 e Geografia 35. Com isso, poderíamos apontar como uma preocupação do ensino dessas disciplinas o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, já que a resposta a uma questão discursiva exige planejamento e elaboração textuais que demonstrem o cumprimento da tarefa solicitada. No entanto, parece não ser esse o intuito: a ênfase na demonstração de conhecimentos acumulados tende a predominar, como poderemos observar ao longo da análise.

Considerando a elaboração das questões, identificamos formas diversas de fazê-lo, conforme vemos na Tabela 3: algumas apresentam contexto situacional, de acordo com o qual o aluno proporá sua resposta (a minoria das questões: Literatura 03, História 03 e Geografia 01); a maioria sem esse contexto (Literatura 21, História 23 e Geografia 21).

Tabela 3. Quantidade de questões discursivas, contextualizadas e descontextualizadas, encontradas nas atividades escolares recolhidas

Disciplinas	Questões Discursivas								Total por disciplina***	
	Cont.*	Desc.**	Cont.	Desc.	Cont.	Desc.	Cont.	Desc.		
Lit. Brasil.	03	09	10	-	-	-	02	03	21	
História	-	05	01	13	02	04	-	01	03	23
Geografia	-	05	01	02	-	07	-	07	01	21
Total por Escola	03	19	12	11	02	25	-	10		

* Questão discursiva contextualizada. ** Questão discursiva descontextualizada. *** A quantidade de questões não coincide com o total apresentado no Quadro 2, pois foram eliminadas as questões que eram cópia de provas de vestibular.

O Exemplo 2, abaixo, apresenta tipos diferentes de questões consideradas contextualizadas.

Exemplo 2

A) Foi dado o poema *A flor e a náusea* de Carlos Drummond de Andrade, para leitura e interpretação, numa prova.

Qual é o sentimento predominante e como podemos relacioná-lo à obra de C. D. de Andrade? Exemplifique esse sentimento com versos do poema (Literatura – Escola A).

B) A República do Paraguai se defendia heroicamente contra as agressões do Império do Brasil [...]. Para todas as nações, o heroísmo da resistência de tão pequena república contra aliados tão poderosos excitava a simpatia que sempre há pelo fraco [...] (D. F. Sarmiento, *Questões Americanas*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, Ática)

a) Como Sarmiento representa nesse texto o conflito entre o Brasil e o Paraguai?

b) De que modo essa representação de Sarmiento ilustra o conflito político-ideológico no Brasil após a Guerra do Paraguai?

c) Por que a Guerra do Paraguai contribuiu para o movimento abolicionista no Brasil? (História – Escola B)

O Exemplo 2 apresenta dois tipos de contexto que contribuem para que as questões sejam respondidas. Em 2A, o contexto é o poema de Drummond, cuja interpretação está sendo solicitada ao aluno. Em outras palavras, a pergunta-desafio dada será solucionada com base na leitura do poema e em conhecimentos sobre a obra do poeta. Trata-se de uma questão de compreensão e de síntese de conhecimentos. Embora a primeira parte da questão contenha o pronome interrogativo qual, a pergunta não é de reconhecimento, visto que a resposta não está explícita no poema; é necessário que o aluno o leia para inferir sua resposta e a comprove com a citação de versos pertinentes. Além disso, é solicitado que se faça uma relação do sentimento predominante no poema com a obra geral de Drummond, ou seja, o aluno demonstra que comprehendeu esse poema, que conhece a obra do poeta e que é capaz de reunir todas as informações que tem sobre essa obra, para, por meio de operações

cognitivas, sintetizar os conhecimentos e responder o que foi solicitado.

Em 2B, o contexto é um fragmento de texto em que o posicionamento do seu autor é percebido, observando-se as palavras utilizadas: o advérbio *heroicamente*, os substantivos *agressões*, *heroísmo*, *resistência*, *simpatia*, *fraco*, os adjetivos *pequena*, *poderosos*, e os verbos *defendia* e *excitava*. Assim, a questão a (Como Sarmiento representa nesse texto o conflito entre o Brasil e o Paraguai?) exige do aluno tanto informações sobre o assunto como competência de leitura para seguir as pistas deixadas no texto e mostrar de que forma o autor se posiciona sobre o conflito em destaque. Trata-se de uma questão de compreensão.

Já as questões b (De que modo essa representação de Sarmiento ilustra o conflito político-ideológico no Brasil após a Guerra do Paraguai?) e c (Por que a Guerra do Paraguai contribuiu para o movimento abolicionista no Brasil?) não podem ser respondidas tendo como base o fragmento apresentado, pois elas se referem a outros fatos decorrentes da Guerra do Paraguai, mas não sinalizados nesse fragmento. O contexto tem a função apenas de situar o tema das questões. Ou seja, constituem perguntas de reconhecimento, que podem ser respondidas sem necessariamente a leitura do contexto. Suas respostas exigem conhecimentos memorizados do aluno, o qual os evoca e cumpre a tarefa exigida. A rigor, as questões b e c são descontextualizadas.

Como exemplos de questões descontextualizadas, encontramos em nossos dados questões formuladas por meio de interrogativa direta e de solicitação de descrição, enumeração e explicação, cujas respostas são dadas de forma memorizada, apresentando reconhecimento das informações. No Exemplo 3, abaixo, verificamos como são apresentadas essas questões e por que são consideradas como reconhecimento.

Exemplo 3

- A) Como Hitler começou a desenvolver seu plano e qual a reação por parte da França e da Inglaterra? (História – Escola C)
- B) Que vantagens os países subdesenvolvidos oferecem para que se faça a instalação de indústria em seus territórios? (Geografia – Escola D)
- C) Caracterize a questão irlandesa (Geografia – Escola A).
- D) Segundo o crítico Alfredo Bosi, a telenovela do século XX pode ser comparada ao romance romântico do século XIX. Explique a validade dessa afirmação feita por esse importante crítico literário (Literatura – Escola A).

Em 3A e 3B, são apresentadas duas perguntas

iniciadas por *como* e *que*, as quais exigem respostas elaboradas pelos próprios alunos, demonstrando um exercício de memorização do assunto explanado anteriormente. Parece ser suficiente a descrição da forma como Hitler começou a desenvolver seu plano (3A) e a enumeração das vantagens oferecidas por países subdesenvolvidos para receberem indústrias em suas regiões (3B), não sendo necessário nenhum outro processo cognitivo mais complexo.

A 3C, cujo comando é caracterizar a questão irlandesa, é da mesma natureza de 3A: trata-se de fazer uma descrição do movimento revolucionário irlandês, recorrendo a conhecimentos armazenados na memória do aluno.

A 3D, a princípio, pode ser considerada como contextualizada, mas um olhar mais atento vai indicar como descontextualizada: encontramos uma afirmativa, atribuída ao crítico literário Alfredo Bosi, que os alunos precisam explicar. Mais uma vez, exige-se do aluno uma atividade de memorização.

A descrição realizada leva-nos a investigar que tarefas são propostas e de que forma, para que os alunos as cumpram.

Tarefas propostas nas questões discursivas

Os tipos de perguntas que apresentamos no item Elaboração das atividades e tarefas orientam-nos a caracterizar as tarefas escolares como sendo funcionais, conforme propõe Altet (1994): centradas no conteúdo das disciplinas, devendo o aluno demonstrar que detém o conhecimento específico previsto (no caso, para a 3ª série do Ensino Médio). É o que podemos ver no Exemplo 4, cujas questões propõem tarefas que exigem domínio e reprodução de conhecimentos.

Exemplo 4

- A) O que são economias de transição? (Geografia – Escola B)
- B) Apesar de sua importância, as florestas tropicais têm sido impiedosamente destruídas por várias atividades humanas. Cite cinco exemplos de impactos ambientais decorrentes do desmatamento (Geografia – Escola C).

As tarefas dirigidas aos alunos em 4A e 4B são de forma implícita (4A) e explícita (4B), conforme Chartrand (2002) com a alteração por nós proposta: a pergunta iniciada com *o que são* constitui, na verdade, uma tarefa de definição, ou seja, solicita-se indiretamente que se definam economias de transição; já a tarefa dada cite cinco é explícita claramente, levando o aluno a dar cinco exemplos, sem ter dúvida do que está sendo solicitado. Acionando sua memória profunda (ou semântica), ele mobilizará os conhecimentos necessários para

dar tais respostas, o que contribui para se classificarem as questões como de reconhecimento.

Embora as tarefas funcionais predominem, encontramos também algumas formativas e metacognitivas (Altet, 1994) nas três disciplinas com cujo material estamos trabalhando. As formativas (centradas no aprendiz, fazendo-o agir, construir) podem ser identificadas quando se propõe a elaboração de um resumo, ou de um texto, conforme vemos no Exemplo 5.

Exemplo 5

- A) Resumo do conto *A Cartomante* (Literatura – Escola D).
- B) Redija o tema: Num piscar de olhos (Literatura – Escola C)

A tarefa de redigir um resumo (5A) pressupõe processos cognitivos complexos que envolvem compreensão do texto lido, identificação de idéias principais e secundárias e conhecimento linguístico e textual. Logo, o aprendiz, ao redigir um resumo, está de fato construindo um objeto, que é o texto, e a tarefa pode ser identificada como formativa. Trata-se de uma questão de síntese, já que serão apresentadas idéias superordenadas, que se referem a mais de uma informação encontrada no texto original.

Ela foi dada de forma implícita, mas compreendida pelos alunos, pois escreveram esse texto, demonstrando que conhecem o contrato didático em que professor e aluno se engajam na sala de aula e que regras estão subjacentes, devendo ser cumpridas. Além disso, essa tarefa se classifica também como inferencial, pois não está explícito que em um resumo encontram-se as idéias principais do texto lido.

Em 5B, a tarefa prevista é também a redação de um texto, mas a partir do conhecimento prévio dos aprendizes, sem nenhuma instrução clara de que texto seria esse. Considerando que não estão explícitas as suas condições de produção e verificando as respostas dadas por alguns alunos da classe, identificamos a tarefa como implícita, estreitamente relacionada à cultura escolar: alguns escreveram um texto narrativo, outros, um texto dissertativo, atendendo à tradição de escrita escolar (um texto em que se demonstra conhecer a estrutura narrativa ou dissertativa e/ou o tema). Em relação à forma linguística como o tema é apresentado, ela constitui o título ou ocorre no interior do texto.

As tarefas metacognitivas (centradas na cognição, fazendo o aprendiz refletir) são encontradas em alguns exercícios ou provas, exigindo dele a realização de um comentário, a defesa de um ponto de vista ou o estabelecimento de uma relação entre dois ou mais conteúdos de uma disciplina, conforme o Exemplo 6.

Exemplo 6

A) Comente a seguinte frase: A bipolaridade era dualista ou dicotômica, ao passo que a nova ordem mundial é pluralista (Geografia – Escola B).

B) Dê seu ponto de vista sobre o Referendo, fazendo a defesa do sim ou do não (História – Escola D).

C) Relacione a implantação do Estado Novo com a situação política da Europa em 1937 (História – Escola A).

Essas são consideradas tarefas metacognitivas, pelo fato de requererem do aluno processos cognitivos mais complexos do que a compreensão; além de compreender os assuntos estudados, ele associa informações e fatos semelhantes e/ou estabelece uma relação de causa e consequência (6C), relaciona idéias e dados contrários, pontos positivos e negativos (6A e 6B), para escrever seu texto, refletindo sobre o que diz. Em outras palavras, são questões de julgamento, que envolvem análise e síntese para que o aluno possa se posicionar.

As tarefas, no Exemplo 6, estão dadas de forma explícita, sem gerar dúvidas no aluno, que será avaliado conforme tenha apresentado um comentário (A), um ponto de vista (B) e uma relação entre duas situações políticas (C).

Não podemos negar que tarefas inferenciais também podem ser apontadas, uma vez que, por exemplo, em 6B, ao ser proposto que o aluno dê seu ponto de vista, ele vai inferir que terá de apresentar argumentos a favor ou contra o referendo³. Assim, se ele conhece um texto argumentativo, supõe-se que é desnecessário explicitar uma norma básica desse texto (apresentar uma tese, argumentos e contra-argumentos).

A identificação dessas tarefas se dá pelos comandos que lemos nos exercícios e provas, seguindo certo padrão linguístico, conforme veremos no item a seguir.

Descrição dos comandos das questões discursivas

Considerando que as tarefas escolares são imposições da cultura escolar e que essas imposições passam a ser conhecidas pelos alunos, após frequentarem a escola, podemos verificar que elas são aprendidas tanto por causa de sua forma linguística quanto pelo discurso escolar, com suas manhas e artimanhas (algumas regras são subliminares, estão nas entrelinhas, só a convivência nos faz percebê-las).

Do ponto de vista linguístico, verificamos que as tarefas são dadas por meio do uso do imperativo, em segunda pessoa do singular, o que caracteriza as tarefas explícitas; da interrogação e do substantivo, identificando as tarefas implícitas. A Tabela 4 discrimina a realização linguística desses comandos.

³ Trata-se do referendo sobre a população poder dispor ou não de uma arma, cuja consulta popular se deu em 23 de outubro de 2005, tendo sido preferido o sim.

Tabela 4. Distribuição dos comandos de acordo com suas formas linguísticas.

Escola A			Escola B			Escola C			Escola D			Total	
*Imper.	**Interr.	Imper.	Interr.	Imper.	Interr.	Imper.	***Subst.	Interr.	Imper.	Subst.	Interr.		
20	27	09	14	14	20	07	01	04	50	01	65		
	47		23		34		12						

* Uso do imperativo; **Uso da interrogativa; *** Uso do substantivo.

De acordo com a Tabela 4, observamos que a forma predominante de elaborar os comandos se dá com o uso de estrutura interrogativa (Escola A: 27; Escola B: 14; Escola C: 20), exceto na Escola D, onde predomina a estrutura imperativa (07). Afora essas duas estruturas linguísticas, encontramos um só caso do uso do substantivo, indicando uma tarefa implícita, conforme vimos no exemplo 5A (Resumo do conto *A Cartomante*). As estruturas interrogativa e imperativa podem ser visualizadas no Exemplo 7, a seguir.

Exemplo 7

- A) Na terceira estrofe, a quem se dirige o eu-lírico? (Literatura – Escola C)
- B) A crise balcânica de 1914 precipitou a Guerra entre a Tríplice Aliança (França, Inglaterra e Rússia) e a Tríplice Entente (Alemanha, Áustria e Itália). Explique esta afirmativa (História – Escola B).
- C) O atentado terrorista de 11 de setembro levantou a polêmica sobre a novíssima ordem mundial. Compare os atentados verificados em 11 de março e 7 de julho, considerando os seguintes aspectos: onde aconteceu?, as estratégias usadas? e os possíveis autores? (Geografia – Escola A)

O Exemplo 7 indica que fazer uma pergunta por meio de pronomes interrogativos (7A) caracteriza uma tarefa implícita, pois a ação a ser realizada não está clara (por exemplo, responda, identifique [...]). Já o exemplo 7B determina com clareza a tarefa a ser realizada: *explique*, forma imperativa com a qual se indica o que fazer e o suporte que permite sua realização (a afirmativa). Finalmente, o 7C, além de determinar explicitamente o que deve ser feito (compare), também por meio de uma forma imperativa, apresenta os passos que devem ser considerados para que a questão seja considerada como respondida (onde? e quais? - este último de forma implícita).

O predomínio do uso da interrogativa induz os alunos, por um lado, a memorizar informações que serão requisitadas como respostas às questões interrogativas e, por outro, a criar a expectativa de que exercícios e provas contêm perguntas cujas respostas se encontram de forma clara nos suportes dessas questões (o texto, o enunciado da pergunta, uma citação dada etc.). Podemos constatar essa afirmação no Exemplo 4, anteriormente dado, no qual encontramos uma pergunta que exige resposta

memorizada (O que são economias de transição?, referente à disciplina Geografia, da Escola B) e no Exemplo 8, a seguir, que demonstra uma questão cuja resposta será retirada do texto a ser lido.

Exemplo 8

Que pedido é feito a esses elementos? (Literatura – Escola C)

Foi dado o poema *Sonata*, de Cruz e Sousa, para ser lido e estudado. Em pergunta anterior, foi solicitada a identificação de elementos da Natureza, aos quais o eu-lírico se dirigia e, em seguida, é apresentada a questão do Exemplo 8, cuja resposta os alunos localizam no terceiro verso da terceira estrofe (Vibrai, com os verdes e acres eletrismos).

O uso do imperativo nos comandos apresenta, de forma prescritiva, uma tarefa a ser cumprida, observável, e, talvez, com critérios mais claros para a sua correção, já que estabelece, objetivamente, o que deve ser feito. Retomemos os exemplos 6 (A, B e C) e 7 (B e C), em que se encontram, respectivamente, os verbos Comente, Dê (seu ponto de vista), Relacione, Explique, Compare: essas prescrições podem ser interpretadas como o aluno sabe o que responder e o que implica cada texto a ser escrito (comentário, posicionamento, explicação, comparação) – interpretação que pode estar equivocada, sobretudo quando lemos as respostas dos alunos (não analisadas neste trabalho), que demonstram pouco domínio de escrita adequada às diversas situações sociais.

A análise dos aspectos linguísticos dos comandos demonstra que eles são curtos e sem explicitação dos requisitos necessários e/ou esclarecedores das ações a serem realizadas.

Considerações finais

Podemos encerrar, afirmando que as questões discursivas em análise enfatizam as atividades de leitura e escrita de textos e são perguntas centradas nos conteúdos específicos das disciplinas, ou seja, no saber, privilegiando, assim, os conceitos. O saber fazer não constitui uma preocupação demonstrada nas tarefas especificadas nessas questões. O resultado aponta para uma concepção de aprendizagem correspondente a acúmulo de informações, reforçando processos cognitivos dos alunos, sem associação a aspectos sociais.

As tarefas dadas, predominantemente implícitas, sob a forma interrogativa, seguidas das explícitas, sob a forma imperativa, exigindo conceitos e definições, contribuem para a afirmação de que está sendo enfatizado o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Com isso, podemos levantar a hipótese de que o ensino não está contribuindo com o desenvolvimento integral dos alunos, que envolve o saber, o saber fazer e o fazer. Parece-nos que é suficiente a demonstração passiva de conhecimentos, como resultado de um ensino entendido como repasse de informações.

Referências

- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.
- ANDRÉ, M.; PASSOS, L. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A.M. (Ed.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 177-194.
- BEZERRA, M.A. Regionalismo lingüístico e literário: sobreposição de conceitos direcionando a leitura de questões discursivas. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 20., 2004, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Idéia, 2004. p. 1-11.
- BEZERRA, M.A. Habilidades de leitura requeridas e demonstradas em provas de vestibular. *Revista Interâmbio*, São Paulo, v. 15, [s/n], p. 1-11, 2006a. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/lael/intercambio>. Acesso em: 10 out. 2007.
- BEZERRA, M.A. Características de questões discursivas presentes no vestibular da UFCG. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 21., 2006b, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Idéia, 2006, p. 120-130.
- BLOOM, B. *Taxonomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- CHARTRAND, S.G. Analyse comparative d'activités et de tâches prescrites pour l'écriture de textes argumentatifs au secondaire. In: COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, 8., 2002, Neuchâtel. *Actes...* Neuchâtel: IRDP, 2002. CD ROM.
- DOLZ, J. Tâches et outils dans des nouveaux moyens d'enseignement sur l'argumentation. In: COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, 8., 2002, Neuchâtel. *Actes...* Neuchâtel: IRDP, 2002. CD ROM.
- MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino da língua? *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996.
- MORETTO, V.P. *Prova: um momento privilegiado de estudo*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PERRENOUD, P. *Avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOUSSI, A. La classe de français dans une école professionnelle: interactions maître-élèves. In: COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, 8., 2002, Neuchâtel. *Actes...* Neuchâtel: IRDP, 2002. CD ROM.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Received on November 20, 2007.

Accepted on August 05, 2008.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.