

**RECURSOS LINGÜÍSTICOS
NA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS NA ESCOLA:
ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO
DE QUESTÕES OBJETIVAS E DISCURSIVAS**

Luiza Forte Figueiredo (UFRJ/SIMONSEN)
lufigueiredo04@gmail.com

Esta pesquisa parte de experiência de trabalho como docente de língua portuguesa como L1 (língua materna) e língua inglesa como L2 (língua estrangeira), que igualmente a outros professores, vimos enfrentando a grande *dificuldade de compreensão de enunciados escolares por parte de alunos*. Este estudo surgiu, também, como possível resposta a indagações da comunidade escolar como um todo que anseia por soluções para o problema aqui em evidência.

É importante ressaltar que esse trabalho se configura como *uma pesquisa exploratória* e o mesmo se desenvolveu a partir de *uma pesquisa piloto*, em que se fez o levantamento das características gerais de várias instituições de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Procurou-se aprofundar a abordagem realizada nessa experiência e desenvolver outros tipos de perspectiva de análise.

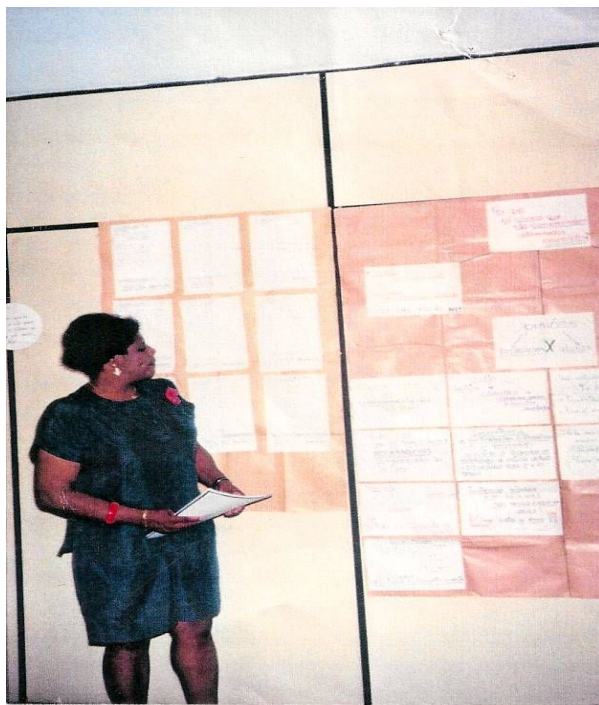
Assim, a amostra do *corpus* da pesquisa limitou-se a duas escolas visitadas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, na Zona Oeste, representantes de parte do universo escolar da cidade.

Dessa forma, a investigação sistemática desenvolvida para essa abordagem concretizada em dissertação de mestrado – UFRJ/1999 (mil novecentos e noventa e nove) foi precedida da *pesquisa piloto* (Projeto Pesquisa-ação/Prática Exploratória nas Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, vinculado ao Projeto SALÍNGUAS do Programa de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro – S.M.E./RJ e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ em 1995 (mil novecentos e noventa e cinco)), que auxiliou nas direções principais para esta etapa da investigação e serviu como orientação geral para a confecção de *teste sobre o perfil sócio-econômico-cultural* dos alunos informantes e de *testes de crenças linguísticas* aplicados aos mesmos, para investigar como *as dificuldades de compreensão de enunciados de tarefas escolares em*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

língua portuguesa afetam seu desempenho acadêmico. A *pesquisa piloto* também auxiliou na confecção de *teste de crenças linguísticas* aplicado aos professores informantes para aferir a complexidade do problema. Todos os testes foram elaborados em forma de *questões objetivas*.

A *fotografia 1* retrata a realidade do estudo piloto na sessão de pôsteres com a pesquisadora apresentando seu trabalho no Projeto Pesquisa-Ação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em dezembro de 1995 (mil novecentos e noventa e cinco) e a *fotografia 2* mostra alguns professores envolvidos na Pesquisa-Ação apresentando seus trabalhos, com seus orientadores, o que permitiu, também, coleta de informações dos professores a respeito da *dificuldade de compreensão de enunciados na escola*, entre outros assuntos abordados de acordo com a escolha de seus temas para estudo.



Fotografia 1: Realidade do estudo piloto na Sessão de Pôsteres com a pesquisadora apresentando seu trabalho no Projeto Pesquisa – Ação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em dez. de 1995



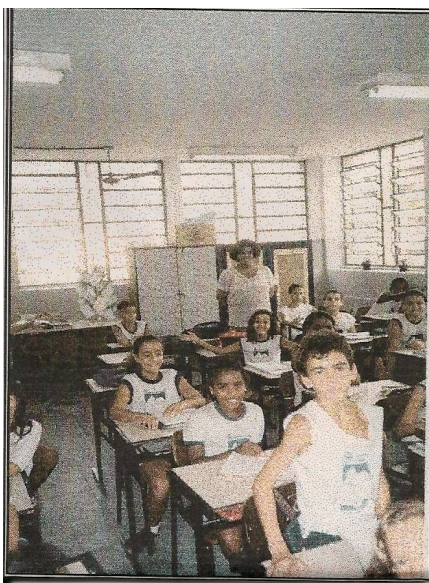
Fotografia 2: Alguns professores envolvidos na Pesquisa-Ação apresentando seus trabalhos com seus orientadores no Projeto Pesquisa-Ação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em dez. de 1995

Ao lecionar procura-se veicular não apenas os conhecimentos atinentes à matéria formando e informando os alunos, mas também se observa como se obtém a aquisição desses conhecimentos. Desse modo, é necessário estar atento às atitudes dos alunos e dos professores, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem como um todo.

O interesse desta pesquisa foi despertado pelo modo a partir do qual os educandos tentam resolver questões de língua portuguesa como em tarefas escolares e a partir de alguns “desabafos” de alunos que enfrentam *dificuldade de entendimento de enunciados escolares*. Os estudantes costumam afirmar que deixam de resolver questões de provas, testes, exercícios e de realizar tarefas escolares em geral com eficiência, por falta de *compreensão dos enunciados*.

A seguir, são apresentados mediante a *fotografia 3*, alguns depoimentos e reações dos alunos informantes durante a aplicação de *testes de crenças linguísticas* para o estudo da pesquisa. A mesma realidade é também observada em outros contextos, como é do conhecimento de todos.

- “O que é pra fazer?”
- “Professor, não entendi nada!”
- “O que está escrito?”
- “Onde é pra marcar?”
- “O que é “esquematize”?”
- “A senhora tinha que decifrar.”
- “Eu não sei o que quer dizer “enunciado!”
- “Professora, li, li, não entendi nada e não sei fazer a questão!”



Fotografia 3: Depoimentos e reações dos alunos informantes durante aplicação dos testes de crenças linguísticas para o estudo da pesquisa

A dificuldade em compreender enunciados na escola é assumida tanto por professores quanto por alunos, demonstradas por atitudes e crenças por parte do corpo docente e discente que manifestam claramente que um dos problemas a ser trabalhado é o de diminuir (minimizar) o grau de dificuldade de compreensão de enunciados em certas questões. Diante disso, pode-se até responsabilizar a respectiva dificuldade com uma das causas do fracasso escolar em função da complexidade do problema aí envolvido.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esta abordagem propõe-se, então, a investigar como *as dificuldades de compreensão de enunciados de tarefas escolares da língua portuguesa afetam o desempenho acadêmico dos alunos*. Esse problema tem sido há muito tempo constatado por alunos e professores, e já se tornou crônico configurando-se como um dos desafios aos pesquisadores e aos profissionais voltados para a educação. Dessa forma, não há dúvida de que todos sabem que os alunos apresentam dificuldade de entendimento de enunciados propostos pela escola em exercícios, provas, livros, quando solicitados à resolução de “comandos” escolares.

Através de conversas informais e observações dos participantes, obtiveram-se inúmeros depoimentos que comprovam o consenso existente quanto à questão em tela. Destacam-se, por exemplo, na *fotografia 4*, alguns depoimentos de professores informantes e suas reações observados durante a aplicação de *teste de crenças linguísticas* para análise na Sala de Professores e na *fotografia 5*, após Conselho de classe, o que pode ser vivenciado da mesma forma em outros locais com outros docentes e pessoas envolvidas na questão.

–“O aluno não identifica a ideia central de um texto. Isto corre também com os enunciados: não só em Inglês, assim como em português, física, matemática, história.”
–“O aluno tem pouco conhecimento do conteúdo da matéria.”



Fotografia 4: Depoimentos e reações de professores informantes observados durante a aplicação de teste de crenças linguísticas pela pesquisadora (de preto) na Sala de Professores – out. de 1997

- “Não há atenção e interesse do aluno.”
- “O aluno não domina as habilidades necessárias à compreensão da leitura.”
- “Dificuldade em interpretar os pronomes interrogativos...”
- “Enunciados não trabalhados anteriormente e cobrados em testes e provas.”
- “Falta de leitura, de vocabulário e de interesse pelos assuntos abordados.”
- “O aluno não compreende o que lê porque, na verdade, ele não aprendeu a ler.
Ele somente juntas as letras e as sílabas, contudo não consegue decodificar o que foi “lido”. ”



Fotografia 5: Depoimentos e reações de professores informantes observados pela pesquisadora (de preto e de costas para o quadro de giz) após Conselho de classe – dezembro de 1997)

Os comentários aqui transcritos podem ser agrupados em problemas que os professores apresentam como as principais causas das dificuldades dos alunos. A mais geral delas parece dever-se ao fato de que *o aluno não é um bom leitor*, o que se pressupõe *insuficiência de leitura* na população escolar, resultando numa comunidade de leitor pouco proficiente. Um motivo muito comum refere-se ao estímulo e/ou interesse do aluno quanto à matéria. Uma questão digna de preocupação dos educandos refere-se ao conteúdo propriamente dito, à matéria. Ainda uma terceira questão que parece digna de preocupação dos profissionais é a referente ao conteúdo propriamente dito das disciplinas que compõem a grade curricular escolar.

A principal meta da pesquisa é confirmar as intuições dos profissionais, ao estabelecer outras hipóteses quanto ao assunto e mostrar a complexidade do problema.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quanto ao primeiro ponto mais geral, e também mais polêmico, o de *dificuldade de leitura*, inúmeras afirmações a respeito encontram-se na mídia, inclusive. Na opinião do professor Carlos Pavan do Curso Miguel Couto, do Rio de Janeiro, a decodificação dos enunciados e dos textos é muito importante:

Para que o candidato compreenda exatamente o que está sendo pedido nas questões, a leitura frequente e a facilidade de interpretação são tópicos fundamentais. (*Folha Dirigida*, caderno do vestibular/português, nº 13 – de 10 a 16 de junho de 1998, p. 16).

A hipótese de que a *falta de leitura* é responsável pelo baixo rendimento do aluno em seu desempenho acadêmico ainda não foi totalmente provada. Uma das motivações dessa pesquisa consistiu exatamente no fornecimento de elementos para atestar mais cientificamente a hipótese.

Almeida (1998) enfatiza também, em sua dissertação, *a questão do entendimento de enunciados de língua portuguesa em provas de português vestibular*, dentre outros aspectos abordados. O autor comenta que:

Recentemente, um grupo de professores de matemática chegou à conclusão de que muitas das dificuldades encontradas na disciplina devem-se ao fato de alunos não entenderem bem enunciados das questões, em virtude do baixo padrão linguístico. (*Folha Dirigida*, caderno vestibular/português de 2 a 16 de maio de 1994, p. 2) (ALMEIDA, 1998, p. 111).

A mesma constatação, por vezes, é feita por professores de história, geografia, biologia e outras disciplinas, revelando a falta de leitura por parte dos alunos, má redação – com textos ininteligíveis e mesmo má articulação oral. (ALMEIDA, 1998, p. 111).

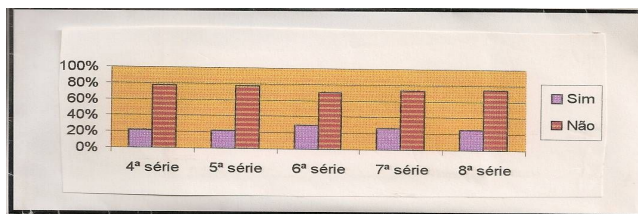
Albuquerque (1993) também em seu trabalho de dissertação sobre *dificuldade de leitura em problemas de matemática* atesta cientificamente alguns pontos. Segundo a autora, se o aluno não tiver domínio sobre o idioma, não entender o que está lendo, e não saber se expressar e escrever bem, não conseguirá entender a abstração de um problema de matemática.

Os dados que serviram de base para a constituição do *corpus* da pesquisa foram coletados em testes aplicados a 310 (trezentos e dez alunos) e a 41 (quarenta e um professores) de cada duas turmas da 4ª à 8ª série do 1º grau (atualmente do 5º ao 9º ano do ensino fundamental) de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Esses testes (e suas variáveis) verificam, com relação aos alunos, *seu perfil socioeconômico-cultural e suas crenças acerca de seus hábitos de estudo e de leitura*, bem como *testes com tarefas escolares que visam averiguar o*

grau de resolução de algumas questões em língua portuguesa em total de 14 (quatorze) enunciados (questões), distribuídos por séries para análise nesta pesquisa. Do mesmo modo, os docentes se submeteram a testes de crenças cujo objetivo foi, não só de diagnosticar os fatores que consideram como causas principais de dificuldades de entendimento de enunciados escolares pelos alunos, como também apresentar sugestões para melhorar a apreensão dos referidos enunciados. A minimização dessa dificuldade poderia contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno.

Os resultados obtidos após tabulação dos questionários sobre a variável crenças dos alunos informantes quanto à compreensão de enunciados escolares e em relação ao hábito de estudo de matéria distribuídos por série (atualmente ano) podem ser visualizados no gráfico 1 o qual espelha um índice relativamente baixo por parte dos alunos em relação à pergunta “Na maioria das vezes você entende as perguntas dos exercícios, testes, provas ou atividades escolares?”. Os resultados demonstram que a crença dos alunos situa-se em torno de 77% de respostas “não”.

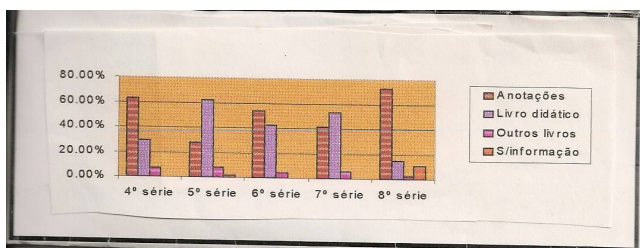
Gráfico 1: Índices relativos à crença dos alunos quanto à compreensão de enunciados escolares, distribuídos por série (atualmente por ano)



E os indicadores estatísticos refletidos no gráfico 2 revelam que os alunos informantes possuem *hábito diversificado de estudo da matéria*. Percebe-se que, pela análise dos números, que 63% dos alunos da 4ª série (atual 5º ano) estudam a matéria por meio de *anotações feitas em seus cadernos*, pois, como se sabe, este é o instrumento de estudo mais acessível aos alunos do 1º segmento do ensino fundamental. Por outro lado, 60% dos alunos da 5ª série (atual 6º ano) informaram que estudam a matéria mais pelo livro didático. Este fato pode ser explicado porque, na passagem da 4ª série para a 5ª série (atualmente do 5º ano para o 6º ano), os alunos continuam a exigir dos pais o material totalmente novo, principalmente no que se refere a livros didáticos, consideravelmente utilizado na 5ª série (atual 6º ano). Os percentuais referentes a *hábito de estudo* da 6ª e da 7ª séries (atualmente 7º e 8º anos) sugerem que os alunos estudam

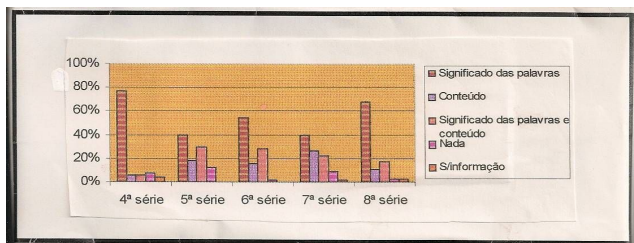
a matéria tanto pelas anotações quanto pelo livro didáticos. Já os alunos da 8ª série (atual 9º ano) assemelham-se aos da antiga 4ª série no que diz respeito ao maior índice (70%) de hábito de estudo da matéria através de anotações. Cabe observar que o fato de os alunos não se sentirem obrigados a comprar (ou a ter) o livro didático, o que é comum nas últimas séries do 1º grau (atual ensino fundamental), não diz respeito propriamente ao escopo dessa pesquisa, mas acaba por revelar indicador importante quanto à maneira de estudar dos alunos atualmente. Veja-se o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Índices relativos a hábito de estudo da matéria dos alunos, distribuídos por série (atualmente por ano)



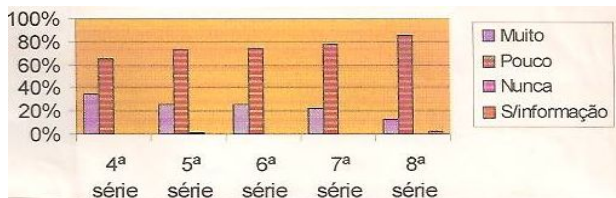
Ressalta-se outra variável de suma importância para análise do grau de respostas dos alunos à pergunta “O que você acha mais difícil no (s) enunciado(s) (o que se pede para fazer) dos exercícios, testes, provas e tarefas escolares em geral?” concernente aos índices relativos à crença dos alunos no que diz respeito à natureza da dificuldade de enunciados escolares distribuídos por série (ano, atualmente). Uma grande parcela (75%) dos estudantes marcou a opção “significado das palavras”. Segundo o gráfico 3, os alunos acreditam que o problema se localiza sobretudo no vocabulário contidos nos textos de enunciados escolares.

Gráfico 3: Índices relativos à crença dos alunos no que diz respeito à natureza da dificuldade de entendimento de enunciados escolares distribuídos por série (atualmente por ano)



Quanto aos *hábitos de leitura* dos alunos testados, o percentual estatístico em relação à frequência de leitura indica que a população da amostra *lê pouco*. Observa-se que a variável *pouco* chega a representar 85% na 8ª série (atualmente 9º do ensino fundamental) *quanto a hábito de leitura*, como se verifica no gráfico 4.

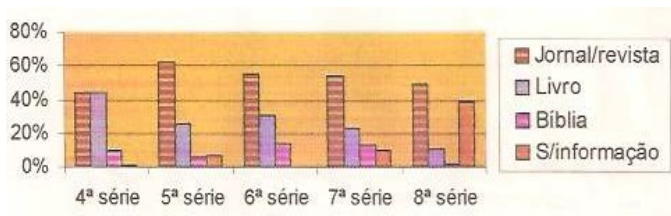
Gráfico 4: Índice de frequência de leitura dos alunos, distribuídos por série (atualmente por ano)



Ao observar o gráfico subsequente, constata-se que a preferência de leitura dos alunos é prioritariamente por *jornal e revista*: os questionários aplicados indicam que *os alunos leem poucos livros*, em geral. Diferentemente das demais séries, *os alunos do 4ª série (atual 5º ano) preferem indistintamente a leitura de jornal, de revista e de livro*. Pressupõe-se, porém, que *a maioria dos alunos dessa série (ano) respondeu leitura de livro*, referindo-se a livros didáticos e paradidáticos.

Por experiência, sabe-se que os alunos das séries (anos) iniciais compram mais os livros exigidos pela escola, enquanto que os alunos das séries seguintes deixam de obtê-los, paulatinamente, seja por displicência, seja por utilizarem dispositivos como xerox e empréstimo de livros. Menciona-se que, atualmente, os alunos da rede municipal de ensino recebem, mediante empréstimo, *o livro didático* de órgão público. Essa realidade do nosso sistema escolar pode ter diversas causas como, por exemplo, o poder aquisitivo baixo das famílias, panorama que se apresenta refletido *gráfico 5*.

Gráfico 5: Índices relativos à preferência de leitura dos alunos distribuídos por série (ano)



Os resultados obtidos, também, após tabulação dos questionários sobre a variável crenças dos professores informantes quanto às causas do não entendimento de enunciados escolares pelos alunos do grupo de estudantes observados nesta pesquisa constatam, mediante a *tabela 1*, que todos os professores (100%) do 2º segmento do 1º grau (2º segmento do atual ensino fundamental) acreditam que os alunos não decodificam a mensagem contida em qualquer que seja o tipo de texto. Não muito distante dessa intuição situam-se os professores do 1º segmento do 1º grau (70%) (1º segmento do atual ensino fundamental) que expõem *posicionamento semelhante* quanto ao problema. A *tabela 1* torna claro que ambos os grupos de professores (em torno de 76%), conscientes do problema, acreditam que a causa pode estar, igualmente, na variável *conteúdo não apreendido pelos alunos é cobrado dos mesmos* em tarefas escolares. Um outra causa apontada pelos *professores apenas do 2º segmento*, com uma pequena porcentagem de 12%, diz respeito à variável *enunciados ambíguos*, observada no enunciado (7) (cf. ALBUQUERQUE, *op. cit.*, p. 70-71); cf. KATO, 1985, p. 67-75); (cf. DUBOIS et alii, 1996, p. 45).

Tabela 1: Porcentagens relacionadas às causas do não entendimento de enunciados escolares pelos alunos testados segundo a crença dos professores

	Professores do 1º segmento	Professores do 2º segmento
Os alunos não decodificam a mensagem	12/17 = 70,58%	24/24 = 100%
O conteúdo não apreendido pelos alunos é cobrado dos mesmos	13/17 = 76,47%	17/24 = 70,83%
Há enunciados ambíguos	–	3/24 = 12,50%

Quanto à variável *como melhorar o entendimento dos alunos testados em relação aos enunciados escolares segundo a crença dos professores*, analisem-se os resultados na *tabela 2*.

Tabela 2: Porcentagens relacionadas a como melhorar o entendimento dos alunos testados em relação aos enunciados escolares segundo a crença dos professores

	Professores do 1º segmento	Professores do 2º segmento
Desenvolvimento das habilidades básicas de compreensão em leitura desde o nível pré-escolar	14/17 = 82,35%	21/24 = 87,50%
Trabalho com os diversos conteúdos utilizando estratégias variadas e enunciados diversificados nas atividades do cotidiano escolar	16/17 = 94,11%	23/24 = 95,83%
Implementação da prática das habilidades em leitura de forma interdisciplinar	8/17 = 47,05%	19/24 = 79,16%

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os índices altos de cerca de 95% dos professores do 1º e 2º segmentos expostos na tabela revelam que *trabalhar com os diversos conteúdos utilizando estratégias variadas e enunciados diversificados nas atividades do cotidiano escolar* só contribui para auxiliar os alunos a ter **melhor desempenho** na interpretação dos enunciados de tarefas escolares de língua portuguesa, assim como nos de outras disciplinas. Uma outra sugestão para diminuir o problema levantado por ambos os grupos de professores (os índices atingem 87,50%) para uma possível solução da compreensão de enunciados escolares é a de estimular o desenvolvimento das habilidades básicas de compreensão em leitura desde o nível pré-escolar. Se se pensar na dificuldade de conhecimento de vocabulário geral e técnico (significado das palavras contidas nos enunciados) mencionada por todos os alunos, pode-se confirmar que essa seja a causa mais forte do problema em evidência. O educando iniciante no mundo da leitura e da escrita (cf. Kato, 1995) depara-se, primeiramente, com *palavras soltas* retirando delas apenas seu significado literal. À medida que o aluno avança no processo de escolarização, enfrenta *problemas de entendimento de interpretação de texto*, contextualizando o sentido das palavras localizadamente.

É notório também que 79% dos professores do 2º segmento acreditam que *implementar a prática da habilidade em leitura de forma interdisciplinar* auxilia os alunos a *melhorar o entendimento dos enunciados escolares*.

Algumas hipóteses de trabalho serviram de base à análise dos resultados. Notou-se que algumas das variáveis testadas quanto ao *perfil sócio-econômico-cultural dos alunos* mostram-se relevantes em relação à *dificuldade de compreender enunciados escolares*.

Estabeleceu-se também *uma análise da estrutura dos enunciados utilizados para a investigação do problema* com vistas a fornecer *subsídios e recomendações ao professor*, auxiliando-o no *aperfeiçoamento do processo de construção de textos de tarefas escolares*. Adicionalmente, oferecem-se *orientações ao aluno quanto a hábitos de estudo e estratégias de leitura para uma interpretação mais produtiva na compreensão de enunciados escolares*.

Embora se tenha trabalhado *enunciados de língua portuguesa*, este não é um estudo que fica limitado ao domínio do ensino de nosso idioma, já que a dificuldade de entendimento de enunciados em geral man-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tém com as demais disciplinas e graus de ensino problemas e causas semelhantes.

Assim como outros pesquisadores, este trabalho não chegou a uma resposta definitiva, ainda que alguns aspectos importantes do problema tenham sido investigados. É de se supor que o obstáculo maior situa-se também *na deficiência de leitura dos alunos*, já reconhecido como dificuldade a ser enfrentada pelos profissionais da Educação (Cf. KATO, 1995; KLEIMAN, 1996; ZILBERMAN, 1991; ABREU, 1995 – 10º COLE; MOITA LOPES, 1996; WIDDOWSON, 1991).

Ao se repensar *o hábito de leitura e de estudo* do corpo discente observado e ao se reconsiderarem as variáveis testadas, alguns pontos importantes são mencionados, *a posteriori*, com vista à orientação e sucesso do aluno em seus estudos e conseqüente desempenho. É fundamental também que o educando considere o *ato de estudar* como algo importante para sua vida pessoal e profissional.

A *fotografia 6* ilustra a *retomada da leitura* como prazer e necessidade vital, através do sorteio de livros didáticos e paradidáticos feito pela pesquisadora, entre alguns alunos informantes da pesquisa como incentivo à referida questão.



Fotografia 6: Sorteio de livros didáticos e paradidáticos entre os alunos participantes como incentivo à leitura, feito pela pesquisadora

Para se tentar resolver uma determinada questão de tarefa escolar, *a compreensão do texto de enunciado escrito* pressupõe uma *interação entre autor/leitor* em um esforço cooperativo para atingir o objetivo proposto na questão. Em uma conversação, quando dois falantes se comunicam, há um esforço cooperativo entre eles, de forma que a(s) mensagem(ns) contida(s) nos enunciados seja(m) compreendida(s). Essa cooperação se realiza mediante o cumprimento de *máximas ou postulados*, segundo Grice (1975, p. 86-88). Na pesquisa que se desenvolveu para essa dissertação, procura-se aplicar também *os postulados griceanos* em busca de se detectarem os possíveis *fatores linguísticos* que possam interferir na compreensão dos enunciados propostos para análise.

Albuquerque (1993, *op. cit.*) também utilizou *as máximas de Grice* na análise do *entendimento de enunciados de problemas de matemática* por parte dos alunos. A autora mostra que nem sempre se pode atribuir a falta de conhecimentos lógico-matemáticos ao baixo rendimento do aluno em relação à resolução de um problema de matemática. Para a pesquisadora, *a dificuldade* parece estar não só no *texto do enunciado*, mas também na *falta de habilidade do aluno lidar com o texto escrito*. Portanto Albuquerque conclui que *a violação a algumas máximas* contribui para *a falta de compreensão de textos de tarefas escolares*.

Para Grice, os traços do discurso seguem o princípio de cooperação em uma conversação. Nos diálogos durante a conversa, os participantes têm consciência dos esforços cooperativos e reconhecem propósitos e metas do intercâmbio conversacional. Podem-se distinguir, nesses esforços, 4 (quatro) categorias que reúnem máximas mais específicas de acordo com os resultados da cooperação, como se encontra no **Quadro 1**.

Na visão de Grice, a segunda *máxima da Quantidade* é polêmica, porque, ao se dizer “não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido”, uma determinada superinformatividade pode causar *confusão* na proporção em que conduz o ouvinte a *questões secundárias* como: *um efeito indireto, um engano ao inferir que há algum objetivo específico no fornecimento do excesso de informações*. Ser superinformativo não é uma violação do princípio a cooperação, mas simplesmente uma perda de tempo.

Na *máxima da Relevância*, encontram-se inseridas questões em relação aos *tipos de foco que se pode adotar sobre os temas ou tópicos e as possíveis modificações que podem ocorrer ao longo da conversação*.

Quadro 1: MÁXIMAS DE GRICE (1975, p. 86-88)

a) Categoria da **QUANTIDADE** – está relacionada com a *quantidade de informação a ser fornecida* e a ela correspondem a seguintes máximas:

1– Faça com que sua contribuição seja *tão informativa* quanto requerido para o propósito corrente da conversação;

2– Não faça sua contribuição *mais informativa* do que é requerido.

b) Categoria da **QUALIDADE** – está relacionada a uma contribuição que seja *verdadeira* e se compõe de máximas mais específicas;

1– Não diga o que você acredita *falso*;

2– Não diga senão aquilo para que você possa fornecer *evidência adequada*.

c) Categoria da **RELEVÂNCIA** – está relacionado com o grau de pertinência e supõe a máxima “*Seja relevante*”

d) Categoria de **MODO** – está relacionada à forma pela qual a comunicação se dá e pressupõe a máxima “*Seja claro*” e as máximas específicas:

1– Evite *obscuridade de expressão*;

2– Evite *ambiguidade*;

3– Seja *breve*;

4– Seja *ordenado*.

A respeito da *máxima de Modo*, o autor se refere não ao que é dito, mas a *como o que é dito deve ser dito*, por isso inclui a supermáxima “*seja claro*”.

Grice enfatiza que a observância de algumas dessas máximas durante uma comunicação face a face é menos imperativa. Para o mesmo, a primeira *máxima da Qualidade* é, até certo ponto importante em relação à *geração de implicaturas*, pois o *cumprimento das outras máximas* só se realiza se houver *obediência por parte dos interlocutores*.

A partir dos paralelos discutidos, Grice conclui que através da conexão entre o *princípio da cooperação* e as *máximas com as implicaturas conversacionais* que *um participante de um diálogo* pode violar uma *máxima de várias formas*. Acredita-se que é importante cumprir com as referidas máximas a fim de se evitar *mal-entendidos*,

É possível em alguns casos atribuir o *baixo desempenho dos alunos quanto à interpretação de textos de questões de exercícios e avaliações* e os *defeitos de construção de enunciados/textos de tarefas escolares por parte do professor*, identificando a *violação de determinadas máximas conversacionais no processo autor/leitor ou seja professor/ aluno*. A *quebra de algumas máximas griceanas* pode ser observada através da *análise de alguns enunciados de tarefas escolares testados* nesta pesquisa.

Há que se mencionar que a pesquisa conseguiu detectar “vícios” referentes à própria *estruturação dos enunciados propostos em tarefas escolares*, como se observa no quadro 2.

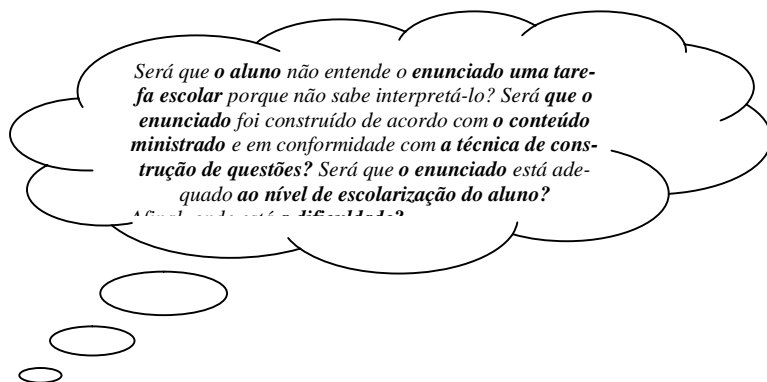
Quadro 2: “Vícios” quanto à estruturação dos enunciados propostos em tarefas escolares

<ul style="list-style-type: none">– Questões de tamanho e configuração dos enunciados: tipo de questão– objetivo requerido;– linguagem empregada: presença de termos ambíguos;– excesso de informações;– escassez de dados;	<ul style="list-style-type: none">– postulados griceanos:– interação texto-leitor (perguntas-respostas);– o foco– tipo de interpretação em exigência;– falta de objetividade na formatação dos comandos escolares.
---	--

Esses “vícios” constituem impedimentos para a correta compreensão dessas tarefas. Veja-se que os depoimentos de profissionais da área e dos próprios alunos apontam para a mesma direção aqui assinalada.

A *fotografia 7* ilustra a reação da pesquisadora e de alguns alunos informantes durante o recolhimento dos testes de crenças linguísticas aplicados aos alunos informantes. (Observe-se o olhar pensativo da pesquisadora e a reação e uma aluna por meio de suas expressões faciais, como confirmação do problema.)

A *conscientização do professor* quanto a *inúmeras dificuldades de compreensão de enunciados na escola* pode auxiliar o aluno em seu *desempenho acadêmico e na ampliação de seu conhecimento de mundo numa perspectiva crítica*. Nesse caso, o professor deve atuar como um mediador e, assim interagir com os alunos. É importante orientar o educando a respeito dos problemas principais que podem prejudicá-lo como aluno e, socialmente, como cidadão.





Fotografia 7: Reação da pesquisadora e de alguns alunos informantes durante a aplicação e o recolhimento dos testes de crenças linguísticas (Observe-se o olhar pensativo da pesquisadora e a reação dos alunos por meio de suas expressões faciais como confirmação do problema).

O *baixo rendimento do aluno* pode contribuir como mais uma causa da *repetência e evasão escolar*, para a qual *a falta a compreensão de enunciados* é uma forte justificativa, assim como os fatores socioeconômico-culturais. Era de se esperar que os alunos de estratos socioeconômico-culturais mais baixos fossem mais atingidos pela dificuldade de entendimento de enunciados, porém, nesta pesquisa isso não se mostrou tão importante.

É relevante frisar que tanto os alunos que manifestaram suas crenças negativas e os que as manifestaram positivamente *apresentaram igualmente* dificuldade de entendimento de enunciados escolares. Portanto, as crenças dos informantes não mantêm relação tão estreita quanto se esperava com o nível de instrução dos alunos e de seus pais, com a idade, com o sexo dos educandos, com o grau de exposição à mídia e com a preferência e seus hábitos de leitura.

Ao se repensar o hábito de estudo e de leitura do corpo discente observado e ao se reconsiderarem as variáveis testadas, alguns pontos importantes devem ser mencionados com vista à orientação e sucesso do aluno em seus estudos e conseqüente desempenho. É fundamental também que o educando considere o *ato de estudar* como algo importante

para sua vida pessoal e profissional. Contribui igualmente para um bom ambiente de estudo *a estrutura familiar do aluno*, que deve atuar em conjunto com a escola no processo de ensino, de modo que *o estudante se sinta motivado* (cf. RIBEIRO, 1997).

Supões *que o hábito de estudo* bem como o de *leitura* feito pelo aluno de forma correta só contribui para sua melhoria em relação à *compreensão dos textos de enunciados escolares*. Portanto, *deve-se recomendar ao educando* que antes de resolver uma questão de qualquer tarefa escolar, independente da disciplina e grau de ensino, seja de exercícios, seja de provas e, até mesmo de concursos, faça o seguinte, pois agindo desse modo estará apto a prestar concursos com mais eficácia.

- 1- ***Leia atenciosamente o enunciado***, procurando concentrar-se sempre na ***ideia principal*** e colocando-a no ***contexto***. Deve o aluno-leitor ***analisar os termos empregados*** e ***procurar palavras-chave*** e ***expressões*** que permitem, ***coesiva e coerentemente***, inferir o que ***não está explícito no texto do enunciado*** para descobrir a ***“verdade”*** da questão. Deve ainda ajustar ***as informações contidas no contexto em análise*** às que o mesmo possui em seu ***arquivo de conhecimento***;
- 2- ***Identifique os possíveis elementos paralinguísticos*** (*ilustrações, gráficos, quadros, efeitos tipográficos, tipos de letras, numeração, formatação da questão*) utilizados no ***texto do enunciado*** que auxiliem ***a compreensão*** do que é solicitado na questão de forma a produzir ***a resposta correta***;
- 3- ***Leia a prova com um todo, avalie as questões*** observando o ***grau de dificuldade*** que as próprias apresentam, ***inicie***, então ***a resolução das questões mais fáceis***, sem ansiedade.

A *organização discursiva da instrução de tarefas escolares* deve atender a certos *critérios de adequação linguística* (cf. GRICE (1975) e *ibid. id. op. cit.*) e de princípios didático-pedagógicos (cf. SILVA, 1992; SANT'ANNA, 1997; HAYDT, 1988; NÉRICI, 1973; HOFFAMAN, 1991; BLOOM, 1973; MAGER, 1976; GRONLUND, 1974; MEDEIROS, 1991). Assim, tomaram-se por base os pressupostos teóricos até então discutidos nesta pesquisa, fazendo-se *um resumo e uma adaptação das ideias* sobre ***as vantagens, desvantagens, normas de construção e critérios de correção das questões objetivas e discursivas***.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ao construir enunciados de tarefas escolares de qualquer que seja a disciplina ensinada, deve o professor/organizador tomar alguns cuidados que se encontram descritos a seguir.

- 1– Pensar nas *características da clientela escolar*;
- 2– Refletir sobre *os objetivos traçados*;
- 3– Considerar *o tempo disponível*;
- 4– Selecionar *os tipos de itens mais adequados aos objetivos*;
- 5– Organizar *o teste como um todo harmônico*;
 - agrupar *as questões por tipo com uma única ordem (instruções específicas)*;
 - agrupar *questões de acordo com o conteúdo*.
- 6– Usar *diferentes modalidades de enunciados*;
- 7– Colocar *instruções gerais no início da prova/teste (modo de registrar as respostas, cômputo de scores, valor das questões)* e incluir *instruções específicas antes de cada conjunto de questões (claras e precisas)*.

Exemplo de instruções gerais em uma prova de língua portuguesa e literatura de questões objetivas aplicada a uma turma da 1ª série do ensino médio pela pesquisadora.

Instruções gerais para a prova

1. Escreva seu *nome completo* e o *número da turma* nos espaços reservados;
2. Leia o *enunciado* com muita atenção;
3. Utilize *caneta azul ou preta*;
4. *Não rasure* a(s) resposta(s);
5. Cada questão apresenta 4(quatro) alternativas de respostas sendo *apenas uma delas a correta*;
6. *Atenção*: a prova *continua* no verso da 1ª folha.
- 8– Tomar cuidados quanto à *formatação* (*evitar quebra de página, utilizar letra legível* (se a tarefa for manuscrita), só empregar *recursos visuais inerentes ao que se pede na questão*);

- 9– Apresentar a prova de **forma ordenada** (a dificuldade deve estar no **conteúdo** e não na forma de apresentação);
- 10– Elaborar **itens claros e isentos de ambiguidade; o enunciado não deve dar margem a várias interpretações**;
- 11– Usar **itens independentes** de maneira que a resposta de um não seja pré-requisito para outra;
- 12– Formular **o item de preenchimento de lacunas** (questão objetiva) de modo que cada **espaço em branco** só admita **uma resposta correta** e que **o tamanho seja uniforme**;
- 13– Evita o uso de **artigos e preposições articuladas** precedendo os espaços em branco em **um item de preenchimentos de lacunas**, porque podem fornecer **indícios da resposta correta**, devido a **elementos de construção gramatical (concordância em gênero e número)**;
- 14– **Não** colocar **lacuna no início da sentença a ser preenchida**, para não dificultar sua compreensão;
- 15– Tomar cuidado ao organizar **as opções para a escolha da resposta certa** em **um item de múltipla escolha** (questão objetiva): dificuldade inerente à própria construção de várias opções incorretas, porém **plausíveis**, para um mesmo item;
- 16– Fazer uso limitado da alternativa **“Nenhuma das respostas anteriores”– NRA**, pois **o reconhecimento de respostas erradas** não garante que o examinando saiba **a correta**, além do fato de **a forma de redação desta alternativa não completar gramaticalmente a parte-tronco** (suporte) do item de múltipla escolha. Porém, **o emprego de NRA em certas disciplinas é vantajoso**, como por exemplo, em química, para identificação de elementos que não devem ser combinados, ou em matemática, para se ter maiores garantias de que o aluno chegou realmente à resposta final, ao invés de tê-la atingido **por estimativas**;
- 17– **Não reproduzir textualmente declarações de livros ou de outras fontes didáticas**, porque pode incentivar **a memorização mecânica. Uma afirmação, fora de seu contexto estrutural**, pode perder seu sentido primitivo e tornar-se **ambí-**

gua. Deve-se reformular as sentenças, recriando o enunciado;

- 18– Redigir os enunciados das **questões dissertativas** (ou discursivas) com **clareza e exatidão** especificando **o que deseja como resposta**. **Evite enunciados longos** como “**diga o que pensa de...**”, “**fale sobre...**”, pois **permitem digressões e tornam a correção mais difícil**. Utilize **comandos (verbos)** que tornem **explícito** o que o aluno deve fazer, como “**descreva...**”, “**exemplifique...**”, “**compare...**”, “**sintetize...**”, que dão **orientação sobre a forma de responder às questões**;
- 19– Elaborar **questões dissertativas** de modo que estejam **coerentes com os objetivos propostos para a unidade de ensino**;
- 20– Evitar **a liberdade do aluno na escolha de questões dissertativas**. Todos os alunos devem tentar responder a todas as questões da prova ou teste, para que o avaliador verifique o nível de aproveitamento de cada um e planeje a recuperação com os dados fornecidos pela avaliação, se for necessário. **Esse sistema é mais empregado em níveis de escolarização mais altos**;
- 21– Procurar elaborar questões (dissertativas) que meçam resultados da aprendizagem mais complexos, pois visam a um comportamento cognitivo de nível mais alto;
- 22– Elaborar **questões que reflitam o que foi estudado e o que é mais relevante dentro da matéria**;
- 23– Elaborar a prova ou o teste discriminando as questões de acordo com **a dificuldade; início da avaliação: 25% de questões fáceis** – respondidas **acertadamente** por **100% da turma** (grupos inferior, médio e superior); **meio da avaliação: 50% de questões médias** – respondidas **acertadamente** por **75% da turma** (grupos médio e superior) e **fim da avaliação: 25% de questões difíceis** – respondidas **acertadamente** pelo **grupo superior da turma**;
- 24– Organizar **uma chave de correção (questão dissertativa)**; corrigir **questão por questão e não prova por prova**, estabelecendo **critérios para a correção de cada questão** como privilegiar **o ponto principal que foi solicitado**; corrigir as

provas, **evitando a identificação dos autores**; escrever **pequenos comentários nas provas, se for desejável**; exigir **clareza e objetividade nas respostas**;

- 25– **Ao construir uma prova ou um teste com mais de um tipo de questão** (objetivas e/ou dissertativas), há que se ter **o cuidado na montagem geral**, de se agrupar **as questões do mesmo tipo** e de **se formular itens (perguntas) ligados entre si**, no sentido de que **a resposta de um dependa do conhecimento da resposta do outro**, pois **um erro** acarretaria fatalmente outro erro e, **a resposta de uma questão não sirva de “pista” para a solução de outra**.

Ao se considerarem as recomendações sobre *a construção de enunciados de tarefas escolares*, com base nos autores estudados, enfatiza-se que é importante observar a relação dos *objetivos traçados* (cf. BLOOM, 1973; MAGER, 1976) na *estrutura linguística dos enunciados escolares*, principalmente, quanto aos **verbos empregados** (ALMEIDA, 1998, p. 80-84). Devem-se escolher *verbos adequados* aos objetivos traçados nos comandos das tarefas escolares de forma que revelem *comportamentos claros e precisos*. É possível caracterizar os *verbos* em 3 (*três*) grupos, como *sugestão*.

1- **VERBOS DE AÇÃO** (diretamente observável)

– marcar; – preencher; – ler.

2- **VERBOS DE AÇÃO AMBÍGUA**

– separar (retirar); – escolher; – transformar.

3- **VERBOS DE AÇÃO NÃO OBSERVÁVEL**

– determinar; – analisar; – distinguir.

Tornar-se claro que os examinandos devem prestar atenção ao *verbo* que comanda a questão, assim como a **outros itens lexicais** que orientam a atenção do aluno/leitor quanto à resolução da questão e que devem aparecer **de forma sublinhada, em itálico ou em negrito**:

1– *respectivo (respectivamente)*;

2– *possível*;

- 3– adequado(a) (adequadamente); 4– não;
5– não admite; 6– correto (a); 7– incorreto (a);
8– errado (a); 9– único (a); 10– alternativa.

Outro ponto, ainda importante, nesta pesquisa, diz respeito à **avaliação do aluno** por parte do professor ou do examinador.

A *compreensão da mensagem contida no enunciado de uma determinada questão*, para que o aluno tenha sucesso em seu desempenho acadêmico, depende também do tipo de avaliação a que o mesmo é submetido. Deve-se levar em conta que o **ACERTO** é tão importante quanto o **ERRO**; o aluno deve ter liberdade de refazer as respostas cujos objetivos não estão de acordo em como a melhorar seu rendimento escolar. A **AVALIAÇÃO ESCOLAR** é um dos meios que *permite confirmar a situação em que se encontram os elementos envolvidos no contexto*. Sant'Ana (1995) enfatiza que

A avaliação, quer seja feita através de testes ou provas ou por ambos, deve realizar-se numa atmosfera que permita o crescimento do aluno, e não a criação de bloqueios. A própria limitação será melhor constatada quando a estrutura e organização da aprendizagem for feita num ambiente completamente livre de ameaça. (p. 43)

A autora chama a atenção para o que também se lê em suas palavras.

Queremos que a *NOTA*, o *CONCEITO*, ou o *PARECER DESCRITIVO* sejam para o professor, para o aluno, para a escola, para os pais, indicadores de uma etapa vencida, de um *PROGRESSO QUALITATIVO E QUANTITATIVO* de conhecimento. (*ibid.* p. 7)

Após a discussão sobre *as estratégias linguísticas e didático-pedagógicas de construção de questões objetivas e discursivas*, cuja adequação é condição *sine qua non* para que cumpram sua finalidade a contento, torna-se claro que *a produção de textos de tarefas escolares* interferem na *sua compreensão ou interpretação* por parte do examinando, *se mal organizada*.

Examinem-se alguns exemplos de *análise de questões objetivas e dissertativas ou discursivas (enunciados) com defeitos de construção e corrigidas*.

Em *questões objetivas de múltipla escolha dos tipos*:

1º ENUNCIADO

Assinale com um “X” a opção correta em cada item:

O beribéri resulta da carência de

- () vitamina A;
- () vitamina B;
- () vitamina C;
- () vitamina E.

Nesse tipo de questão com *várias alternativas*, o defeito está no *suporte do item*. A palavra *vitamina* não precisava ser repetida nas opções, porque *no suporte deve ser incluído o máximo de palavras*.

Ao se reescrever o enunciado de acordo com critérios linguísticos e didático-pedagógicos, se tem:

ENUNCIADO CORRIGIDO

Assinale com um “X” a opção correta em cada item:

O beribéri resulta da carência de vitamina

- () A;
- () B;
- () C;
- () E.

2º ENUNCIADO

O camarão, o siri e a lagosta pertencem à classe dos

- () aracnídeos;
- () crustáceos;
- () insetos;
- () miriápodes.

No enunciado (2), há *uma cobrança de mais de um aspecto do conteúdo*. É solicitado, ao mesmo tempo a *classificação do camarão, do siri e da lagosta*. Basta o aluno reconhecer a *classificação de um deles para resolver a questão*, pois os 3 (três) pertencem à *classe dos crustáceos*. Nesse caso a *resposta marcada como correta* não indicará *com se-*

gurança que o examinando efetivamente conhece a classificação dos 3 (três). O enunciado poderia ser reescrito do seguinte modo:

ENUNCIADO CORRIGIDO

O camarão pertence à classe dos
() aracnídeos;
() crustáceos;
() insetos;
() miriápodes.

3º ENUNCIADO

Os répteis lacertílios caracterizam-se por
(a) corpo revestido por escamas;
(b) vivem grande parte do tempo dentro da água;
(c) coração com duas aurículas e dois ventrículos;
(d) alguns apresentam até 10 metros de comprimento.

As falhas de construção do enunciado desta questão se encontram nas opções com extensões diferentes e que não estão redigidas da mesma maneira, quer dizer, há falta de paralelismo gramatical. A 2ª e a 4ª alternativas não complementam gramaticalmente o suporte do item; a 2ª opção deveria começar pelo verbo no infinitivo “viver”, por exemplo. A questão poderia ser adaptada da seguinte forma:

ENUNCIADO CORRIGIDO

É uma característica dos répteis lacertílios
(a) presença de escamas revestindo o corpo;
(b) permanência na água durante grande parte do tempo;
(c) apresentação de até 10 metros de comprimento;
(d) presença de coração com duas aurículas e dois ventrículos.

Observa-se que *a presença de substantivos* nas alternativas tornou a questão *mais clara*, havendo assim *paralelismo sintático*.

4º ENUNCIADO

Escolha a alternativa que indica a classificação do verbo e do complemento verbal na seguinte oração:

Os velhos pajés contavam histórias.

- (a) *transitivo indireto – objeto direto*
- (b) *intransitivo – objeto indireto*
- (c) *transitivo direto – objeto direto*
- (d) *NRA*

Nota-se **um item de múltipla escolha** com **o emprego da opção NRA** (enunciado (10) proposto à 7ª série (atual 8º ano do ensino fundamental), para análise qualitativa do grau de resolução de questões propostas nesta pesquisa).

Supondo-se que no enunciado **o objetivo da questão** tenha sido **distinguir a classe do verbo de complemento verbal**, espera-se que o aluno leia a sentença dada e faça a distinção por meio da escolha de uma das alternativas apresentadas. O nível de pensamento exigido é **compreensão**. A questão é **um item de múltipla escolha (simples lembrança)** que segue a técnica de construção de itens. A princípio estaria bem formulada, mas o termo alternativa (respectiva(mente) também) dá margem à interpretação de que haveria mais **de uma resposta**. E, chama-se atenção quanto ao uso da opção **NRA**. Seguindo as normas de construção de itens para avaliação, pode-se dizer que **houve falha na construção da questão em relação à opção “nenhuma das alternativas anteriores”**, cuja sigla muito utilizada é **NRA**.

Além da dificuldade inerente a própria construção de várias opções incorretas, porém plausíveis, para um mesmo item, sendo que apenas uma delas a correta, deve-se evitar o uso de **NRA** como tipo de opção, pois compromete o próprio objetivo da questão ao verificar o comportamento cognitivo (a compreensão) por parte do aluno em relação a determinado conteúdo e segundo Gronlund (1974), *o reconhecimento de resposta errada não comprova que o examinando saiba a correta* (apud SILVA (1992, p. 147.)). Portanto, o aluno que não conhece a função sintática de certos termos em uma oração ou que duvide das respostas mediante as opções sugestionadas, provavelmente marcaria a alternativa **NRA**. Há de se mencionar que **o uso desse tipo de opção** é até muito empregado **em exames de âmbito maior como em certos concursos**. Deve-se fazer uso limitado dessa escolha, contudo, dependendo dos casos, segundo

Medeiros (1981) sua aplicação é vantajosa, pó exemplo, em disciplinas como química e matemática (cf. o item (16) sobre a técnica de construção de itens neste estudo). Nesse caos, o professor deve aceitar a resposta do examinando como **certa**.

Em questões objetivas do tipo **certo ou errado**:

5º ENUNCIADO

Coloque C (certo) ou E (errado) dentro dos parênteses, ao lado de cada afirmativa abaixo, conforme ela esteja certa ou errada:

a) () *A coruja não é uma ave predadora.*

O **defeito** está na **forma negativa** que deveria vir **em destaque** (sublinhada ou em negrito). Seria melhor redigir o enunciado (a questão) na **forma afirmativa**.

ENUNCIADO CORRIGIDO

Coloque C (certo) ou E (errado) dentro dos parênteses, ao lado de cada afirmativa abaixo, conforme ela esteja certa ou errada:

a) () *A coruja é uma ave predadora.*

Em questões objetivas de múltipla escolha do tipo de **associação**, como a seguir.

6º ENUNCIADO

Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, associando cada fêmea a seu período de prenhez:

- (1) *égua* () 2 meses;
(2) *gata*: () 3 meses
(3) *vaca*. () 10 meses;
() 11 meses;
() 12 meses.

A **falha** está na **repetição da palavra “meses” na 2ª coluna**, já que a mesma deve figurar **no suporte do item**, isto é, **no texto do enunciado**. Modificando-se a questão, se tem.

ENUNCIADO CORRIGIDO

Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, associando cada fêmea ao número de meses correspondentes a seu período de prenhez::

- (1) égua () 2;
(2) gata: () 3;
(3) vaca. () 10;
() 11;
() 12..

Logo, este *enunciado corrigido* apresenta a *devida organização da coluna dois, quanto ao número de opções*. Há sobra de opções para evitar a associação por acaso.

7º ENUNCIADO

A _____ é a polinização pelo vento.

Em *questões de complementamento*, como no *enunciado (7)*, há *indício gramatical* (artigo indicando o gênero da resposta). A lacuna deveria vir *no final da frase*, a fim de evitar o *acerto “sugestivo do gênero da resposta*. Veja-se o enunciado reescrito.

ENUNCIADO CORRIGIDO

A polinização pelo vento denomina-se _____.

8º ENUNCIADO

FIGURAS DE LINGUAGEM são recursos especiais usados pelo emissor para dar maior expressividade à mensagem, explorando os aspectos conotativos, _____ das palavras. Cite 2 (dois) exemplos.

Este *item de preenchimento de lacunas* (enunciado (13), proposto à 8ª série (atual 9º ano do ensino fundamental) para teste do grau de resolução de questões propostas na pesquisa) tem como *objetivo preencher a lacuna com o sinônimo correspondente aos tipos de aspectos explora-*

dos pelas figuras de linguagem. Os níveis de pensamento requeridos são **compreensão** e **aplicação**, pois a questão contém dois itens de natureza diferente. Uma **falha** está na **falta do emprego das conjunção alternativa “ou”** entre os referidos aspectos (primeira parte da questão), de modo que **o enunciado se torne mais claro**. O outro **defeito de construção** se encontra na segunda parte, ao pedir que o examinando **cite 2 (dois) exemplos**, mas **de quê?** Pode-se dizer que houve transgressão à **máxima da Quantidade** – escassez de informação (GRICE, 1975), o que se discute no exemplo de enunciado (9), a seguir. O enunciado (a questão) poderia ser redigido da seguinte forma:

ENUNCIADO CORRIGIDO

FIGURAS DE LINGUAGEM são recursos especiais usados pelo emissor para dar maior expressividade à mensagem, explorando os aspectos conotativos ou _____ das palavras. Cite 2 (dois) exemplos de figuras de linguagem.

9º ENUNCIADO

º QUESTÃO: LEIA AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E IDENTIFIQUE A CLASSE GRAMATICAL DAS PALAVRAS DESTACADAS:



O enunciado 9 é uma questão objetiva (enunciado proposto à 7ª série (atual 8º ano do ensino fundamental) para análise de compreensão de enunciados de tarefas escolares na pesquisa) do tipo **item de identificação** e o nível de pensamento exigido é **análise**. O objetivo é o de **identificar a classe gramatical das palavras destacadas**. O verbo identificar requer **reconhecimento** das classes gramaticais. Subentende-se que o a-

luno terá que escrever as respostas no espaço abaixo do texto, pois no texto do enunciado não está especificado o espaço (local) onde as respostas deveriam ser escritas.

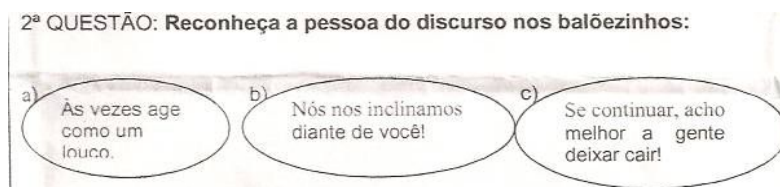
Questiona-se em relação à estrutura linguística do enunciado (9), o fato de ser solicitado ao aluno *ler as histórias em quadrinhos*, para depois solucionar o que é lhe pedido na segunda parte da instrução da questão (enunciado): *identifique a classe gramatical das palavras destacadas*. Afinal, basta ler *as orações destacadas e identificar a classe gramatical das palavras envolvidas*. Supõe-se que o educando não tem que interpretar *a história em quadrinhos* para responder às questões inerentes ao tipo de gênero ou indicar os elementos da comunicação (mensagem, emissor, receptor, código). Esse tipo de comando rompe com a máxima da Quantidade relacionada com a informação a ser fornecida em uma conversação para que haja o intercâmbio entre os interlocutores. Portanto, nos enunciados de tarefas escolares, *a superinformatividade* pode causar *confusão* (efeito indireto), na medida em que conduz o aluno a *interpretações secundárias* ao inferir que há objetivo específico no *fornecimento do excesso de informação*. Se o aluno/leitor apresenta *dificuldade em lidar com o texto escrito, a violação a algumas das máximas* contribui para *o aumento da falta de compreensão de enunciados/textos de tarefas escolares*.

Outro ponto a se discutir é sobre *os recursos gráficos (elementos paralinguísticos)*, geralmente, empregados na elaboração de questões. No caso do enunciado examinado, admite-se que esses recursos não auxiliam o aluno a entender a mensagem contida nesses textos, pelo contrário podem interferir em sua abstração. As orações para estudo poderiam estar fora dos “balões”, típicos de histórias em quadrinhos. Todavia, há “*dicas*” *tipográficas – sinais de pontuação, formato de letras, palavras sublinhadas, fotografias, desenhos, mapas, gráficos e alguns símbolos* que realmente auxiliam o leitor a interpretar *o significado* (ênfase, indecisão, surpresa) ou a estabelecer relações entre partes do texto. Um leitor proficiente percebe que as respectivas “*dicas*” não estão presentes no texto para “*enfeitá-lo*” mas para *assinalar aspectos a respeito da carga semântica desses elementos*. Logo, nas palavras de Sant’Anna (*op. cit.* p. 65), *o recurso gráfico* “*pela visualização, favorece a apreensão da informação, permitindo o aluno tirar conclusões e desenvolver habilidades mentais adequadas à construção do conhecimento.*”

No **enunciado 10** (enunciado proposto à 6ª série – atual 7º ano do ensino fundamental), é de se supor que *o verbo reconhecer*, que traduz o

comando central da questão, torna o aluno indeciso ao responder ao que lhe é solicitado, seja porque o educando desconhece *o significado de pessoa do discurso ou de sujeito*, seja porque o ato de reconhecer pressupõe tão somente uma resposta *sim/não*. A categoria de conhecimento utilizada nessa questão é do *tipo análise* (cf. SANT'ANNA, 1995) e, assim, supõe-se que o objetivo da questão é *diferenciar as pessoas do discurso nos textos, escrevendo as respostas no espaço indicado*. Logo, o verbo reconhecer quer dizer *identificar*. Analisa-se o enunciado 10 a seguir.

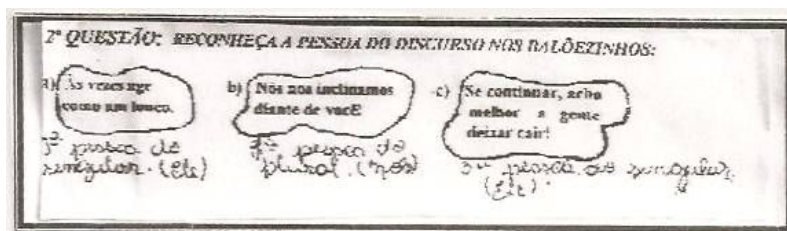
10º ENUNCIADO



De acordo com *a construção técnica dos itens*, o enunciado 10 é um *item de identificação* cujo objetivo deve ser *diferenciar as pessoas dos sujeitos nas orações apresentadas*. Exige-se do examinando o nível de pensamento de *análise*.

Ressalta-se que *nenhum dos alunos testados acertou essa questão*.

Observe-se, em (1) *a resposta quase correta* extraída do teste de *crenças* de um aluno informante.



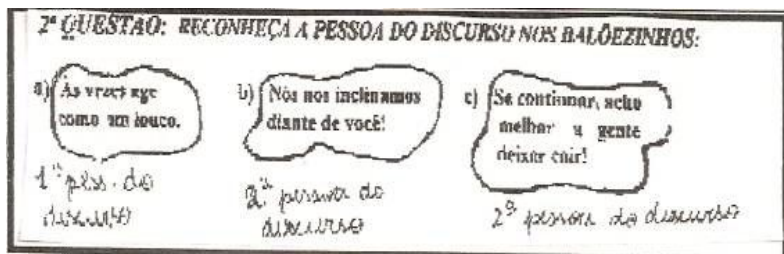
Por meio do exame de alguns dos testes dos alunos da 6ª série (atual 7º ano), nota-se que *os diversos tipos de respostas encontrada na questão são em sua maioria sem sentido*. A estruturação do enunciado testado, por ser *ambíguo e sintético*, conduz os alunos (provavelmente os menos favorecidos culturalmente e que não possuem um conhecimento prévio de leitura – união do conhecimento linguístico com o conheci-

mento textual e com o conhecimento de mundo (cf. KLEIMAN, 1999, p. 13-27)) a respostas erradas.

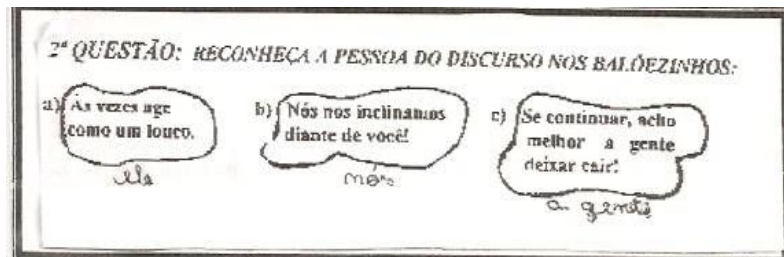
Analisando esta questão segundo as máximas griceanas (cf. GRICE, 1975), pode-se afirmar que houve violação à *máxima da Quantidade*, quanto à *escassez de informação* e à *máxima do Modo* quanto à ambiguidade que há no enunciado, o que resulta em problemas que interferem dessa forma na *compreensão de textos de tarefas escolares por parte do aluno*. A quebra de um princípio conversacional pode ser observada a partir de algumas das respostas exibidas nos testes dos alunos.

Percebe-se que em (2) e (3) os alunos testados, além de *não terem entendido o comando da questão*, apresentaram *desconhecimento do conteúdo da matéria*. Veja as respostas erradas em (2) e (3).

(2)



(3)

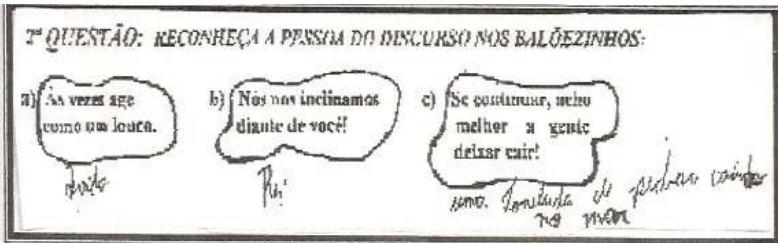


Em (4 e (5), os alunos tentaram parafrasear as orações através de sinónima, incorrendo conseqüentemente em erro.

(4)



(5)



Confirma-se cada vez mais, mediante esta análise, que a falta de compreensão de enunciados de tarefas escolares é tão complexa, que os alunos reformulam as sentenças de questões na tentativa de estabelecer com estas uma relação de equivalência semântica, de maneira que possa acertar a questão.

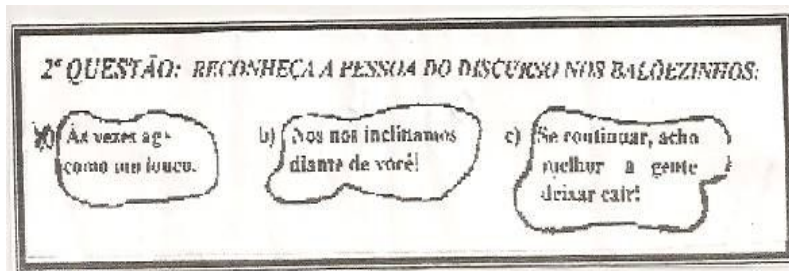
Em (6), o examinando confundiu o conceito de pessoa do discurso com o de tipos de discurso: direto e indireto.

(6)



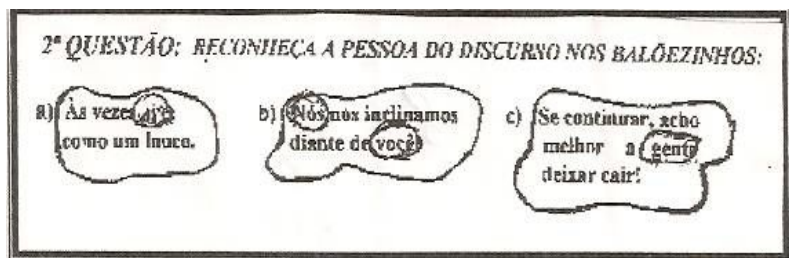
Observa-se que houve indivíduos que, até, confundiram a elaboração da questão (letras a, b e c nas orações) com itens de múltipla escolha, como em (7), onde o aluno assinalou a letra a.

(7)



Em (8), o examinando não atingiu o objetivo da questão, ao destacar certos termos das orações, na tentativa de reconhecer as pessoas do discurso (pessoas do sujeito), afora os diversos alunos que deixaram de responder à questão do enunciado proposto.

(8)



O modo pelo qual o aluno faz inferências para tentar interpretar o enunciado de uma tarefa é muito importante, em termos de sua compreensão. De acordo com os resultados do teste de crenças sobre o perfil sócio-econômico-cultural e os da correlação de variáveis, a clientela estudantil apresenta, em geral, hábito de leitura e de estudo insuficientes.

Portanto, critica-se que *questões ambíguas dificultam a resposta*. O texto desse enunciado poderia ser redigido com *mais clareza* do seguinte modo:

ENUNCIADO CORRIGIDO

2ª QUESTÃO: **Reconheça a pessoa dos sujeitos nas sentenças dos balõezinhos:**

a)	b)	c)
Às vezes age como um louco.	Nós nos inclinamos diante de você!	Se continuar, acho melhor a gente deixar cair!

Finalmente, para a análise do enunciado (10), retoma-se à discussão quanto ao *emprego de recursos gráficos em enunciados* apontados nesta pesquisa.

Quanto à *análise de questões dissertativas ou discursivas com defeitos de construção, comentadas e corrigidas*, examinem-se os exemplos a seguir.

11º ENUNCIADO

Disserte sobre a hepatite.

Analisando esta questão segundo as máximas griceanas, pode-se afirmar que houve também violação à *máxima da Quantidade*, quanto a *escassez de informação na formulação*. O conteúdo poderia ser assim delimitado, indicando-se com *mais clareza o foco a ser tematizado*, como:

ENUNCIADO CORRIGIDO

Que medidas uma pessoa pode tomar para evitar contrair hepatite?

12º ENUNCIADO

Depois de pescado, o peixe se estraga facilmente, principalmente quando a época é de calor. Explique como se pode verificar que um peixe está bom para ser consumido como alimento.

A **falha da elaboração dessa questão** está na **informação desnecessária**. A questão deveria começar em:

Explique como...

É evidente que as sugestões propostas nesta pesquisa não esgotam *a questão de construção de enunciados*. O que importa é que o professor organize as tarefas podendo adaptá-las de outras fontes didáticas ou utilizá-las dos livros didáticos adotados, observando ***o modo como foram elaboradas quanto à linguagem, ao conteúdo adequado, ao nível de maturidade dos alunos, ao equilíbrio em relação às exigências, proporcionalmente ao grau de aprofundamento ministrado em suas aulas.***

Espera-se que a pesquisa ora realizada minimize as inquietações da população escolar e de pessoas interessadas no assunto. Acredita-se que a mesma, também, possa auxiliar o professor como agente educador, melhorando sua interação com os alunos, na medida em que: a) forneça orientação precisa e direcionada de modo que possa oferecer ao discente maior segurança em relação ao seu aprendizado, uma vez que leve em conta seu hábito de estudo e de leitura; b) incentive o aluno a continuar seus estudos sem medo e sem repressão.

Neste trabalho, os dados estatísticos servem de indicadores para um mapeamento da realidade social e linguística do universo escolar no ensino público provavelmente não muito diferente da população estudantil da rede particular no Rio de Janeiro. Cabe mencionar, também, que o mesmo ocorre com alunos de outros níveis e de outras áreas de ensino, pois o problema parece atingir a todos.

Esta questão, dentre outras, merece especial atenção para se pensar em reformas de política educacional no Brasil.

Portanto, a pesquisa é uma tentativa de chamar a atenção do professor e demais pessoas interessadas para uma reflexão acerca da questão da *compreensão de enunciados de tarefas escolares* e de outros assuntos inerentes à mesma.

Assume-se que o presente estudo constitui mais uma contribuição às investigações linguísticas que se inserem na interface da ciência da linguagem e da educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Dreon. *Dificuldades de leitura em enunciados de problemas de matemática*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 1993. Dissertação de mestrado em linguística.

ALMEIDA, Manoel de Carvalho. *Afinal de contas, qual é a resposta? A prova português vestibular – uma abordagem textual-discursiva*. Niterói: Universidade Federal Fluminense – UFF, Instituto de Letras, 1998. Dissertação de mestrado em língua portuguesa.

BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1973.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1996.

FAULSTICH, Enilde L de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIGUEIREDO, Luzia Forte. *Compreensão de Enunciados na Escola*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Letras, 1999. Dissertação de mestrado em linguística.

_____. *Compreensão de Enunciados na Escola (resumo)*. In: *Guia de Mestres e Doutores da Educação Pública Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro*. (Área de Estudo: Linguística, Letras e Artes). Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação – Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2004, p. 112-113.

_____ et alii. *Testagem em processos de monotongação*. In: MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, p. 53-80.

Folha Dirigida, caderno vestibular/português de 2 a 16 de maio de 1994.

Folha Dirigida, caderno do vestibular/português, nº 13 – de 10 a 16 de junho de 1998.

GRICE, H. P. *Logic and conversation*. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Orgs.). *Syntax & semantics: speech acts*. New York: Academic Press, 1975, v. 3.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

GRONLUND, N. E. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1974.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo, Campinas: Pontes, 1996.

MAGER, R. F. *A formulação de objetivos de ensino* (Trad.). Porto Alegre: Globo, 1976.

MEDEIROS, E. B. *Provas objetivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo, Campinas: Mercado de letras, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

NÉRICI, Imídeo G. *Didática geral dinâmica*. São Paulo: Científica, 1973.

RIBEIRO, Marco Aurélio de P. *A técnica de estudar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Emmanoel. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

_____. *A transmissão ao educando de crenças e atitudes linguísticas escolares*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1973.

SILVA, Ceres Santos da. *Medidas e avaliação em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação* (Trad.). São Paulo, Campinas: Pontes, 1991.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.