

A LINGUÍSTICA EM DIÁLOGO

**VOLUME
COMEMORATIVO
DOS 40 ANOS
DO CENTRO
DE LINGUÍSTICA
DA UNIVERSIDADE
DO PORTO**

COMISSÃO ORGANIZADORA

João Veloso

Joana Guimarães

Purificação Silvano

Rui Sousa-Silva

40

anos



TÍTULO	A Linguística em diálogo Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto
COORDENAÇÃO	João Veloso Joana Guimarães Purificação Silvano Rui Sousa-Silva
EDITOR	Centro de Linguística da Universidade do Porto
ANO DE EDIÇÃO	2018
CONCEÇÃO GRÁFICA	Invulgar - Artes Gráficas, S.A.
TIRAGEM	200 exemplares
ISBN	978-989-54104-3-9
DEPÓSITO LEGAL	443246/18

A publicação deste volume contou com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do financiamento atribuído ao Centro de Linguística da Universidade do Porto ao abrigo do Fundo de Reestruturação de Unidades 2016 - Ref^a UID/LIN/0022/2016.

O VERBO *EXPLICAR* EM ENUNCIADOS DE TESTES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO: ESTUDO DE VALORES SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS

Sónia Valente Rodrigues

smevro@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Isabel Margarida Duarte

iduarte@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Purificação Silvano

puri.msilvano@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

RESUMO. O presente trabalho, que se situa no campo da Linguística Aplicada ao Ensino, dá continuidade a investigação que relaciona análise linguística e textos produzidos em contexto educativo e de formação de professores.

A vertente da investigação que está relacionada com a análise textual de enunciados que constituem instruções de prova para os alunos do ensino básico permitiu destacar, entre outras características, a elevada frequência de uso do verbo *explicar* e os diferentes sentidos associados ao seu emprego, em contexto escolar avaliativo. Alguns desses usos são suscetíveis de criação de mal-entendidos

discursivos e pragmáticos, situação associada frequentemente ao insucesso escolar

O objetivo deste estudo é contribuir para a identificação desses problemas de uso referentes à expressão e à compreensão de enunciados de avaliação construídos com o verbo *explicar*. Para tal, constituiu-se um *corpus* composto por enunciados contendo o verbo *explicar* na instrução, extraídos de testes de avaliação escrita, e pelos textos de resposta a esses enunciados produzidos por professores e produzidos por alunos. Todos os textos (instruções e respostas) pertencem às disciplinas de Matemática, de Físico-Química, de Biologia, de História, de Geografia e de Português, constituindo os testes de avaliação documentos autênticos, utilizados no ano letivo 2014-2015, do Agrupamento de Escolas de Vilela.

O estudo realizado revelou que, para além de haver alguma discrepância entre os valores semânticos e pragmáticos do verbo *explicar* nas diferentes áreas disciplinares, também se verificam diferenças entre a resposta esperada pelos professores e a resposta dada pelos alunos, resultantes de atribuições de significado divergentes ao verbo da instrução.

Esta investigação produziu conclusões relevantes para compreender melhor o problema da falta de compreensão das instruções presentes em instrumentos de avaliação (como testes, fichas ou exames) por parte dos alunos, o que permitirá apontar soluções estrategicamente orientadas para a resolução desse problema.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística educacional, verbos de comando, texto instrucional, avaliação educacional.

ABSTRACT. This works, in the field of Applied Linguistics, carries out a line of research that relates linguistic analysis and texts produced in educational context and of teachers training.

The dimension of this research which analyses evaluation questions in tests for elementary students enabled us to highlight, among other features, the high frequency of the use of the verb *explicar* ('explain') and its several meanings in an evaluation school context. Some of these uses lead to discursive and pragmatic misunderstandings, situation which is frequently associated to school failure.

The objective of this study is to contribute to the identification of these use problems regarding the expression and comprehension of evaluation questions built with the verb *explicar*. To achieve this aim, we built a corpus with evaluation questions using the verb *explicar*, extracted from written evaluation tests, and with the answers given by teachers and students. All the texts are from the following subjects: Maths, Chemistry and Physics, History, Geography and Portuguese, and they are authentic documents, used during the school year 2014-2015, in Agrupamento de Escola de Vilela.

The study revealed that, in addition to the presence of some discrepancy between the semantic and pragmatic values of the verb *explicar* in the different school subjects, there are differences between the answers expected by the teachers and the ones given by the students, because of the different meanings attributed to the verb of the instruction.

This research produced relevant conclusions to better understand the problem of incomprehension of instructions in evaluation tools (like tests, worksheets or exams) by students, which will allow proposing some solutions strategically oriented to solve this problem.

KEYWORDS: Educational linguistics, command verbs, instructional text, educational evaluation.

1 – Introdução

O presente trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada ao Ensino, dando continuidade a investigação que relaciona análise linguística e textos de âmbito educativo, como os produzidos no campo da formação de professores (cf. Rodrigues e Silvano 2015, Silva *et al.* 2016, Duarte e Pinto 2015, Duarte e Rodrigues 2014, Duarte e Rodrigues 2016, Marques e Duarte 2016, e.o.) e no da atividade pedagógica, como testes de avaliação de aprendizagens, por exemplo (Duarte, Rodrigues, Machado, Guedes e Toriz 2016).

No processo de ensino e aprendizagem, o teste é um dos instrumentos mais recorrentes para a avaliação de aprendizagens escolares. Permite «recolher informação sobre o aproveitamento dos alunos/formandos quanto às capacidades desenvolvidas e aos conhecimentos adquiridos numa perspetiva do seu desempenho máximo e não do desempenho típico, isto é, do que habitualmente vão demonstrando e revelando saber.» (Neves & Ferreira 2015: 82).

Este instrumento de avaliação integra o conjunto das provas de «papel e lápis», «em que os alunos/formandos produzem respostas escritas a itens apresentados por escrito» (Neves & Ferreira 2015:52). Por outras palavras, entre o professor e os alunos é estabelecida a comunicação por meio de texto escrito funcionando o teste como objeto comunicativo, isto é, «portador de uma determinada intenção», com uma configuração de elementos (verbais ou verbo-icónicos) pensada em função dessa intenção» (Amor 1999).

Esta propriedade postula

“uma competência linguística e textual específica, por parte de professores e alunos, destinadores e destinatários de um tipo de textos altamente padronizado – os testes/ provas de avaliação, nas variantes conhecidas – cujas regras de codificação ambos devem dominar, no exercício dos seus distintos papéis, ainda que tais regras não cheguem a constituir, em si, objecto de estudo; a linguagem da avaliação constitui um subsistema da linguagem instrucional que também se pressupõe, de parte a parte, como adquirido, o que nem sempre se verifica.” (Amor 1999)

Essa competência linguística e textual específica assenta em diversos conhecimentos relacionados com a situação de comunicação concreta que se instaura por meio do teste. Para a sua compreensão cabal, importa estabelecer as principais coordenadas.

As perguntas ou instruções dos testes de avaliação correspondem a atos diretivos ou injuntivos, que, segundo Searle (1969), se caracterizam como aqueles em que o locutor procura conseguir uma atuação futura do seu interlocutor. No caso dos enunciados, típicos atos injuntivos, o professor indica o que o aluno tem de fazer, que comportamento terá de ser o seu, geralmente através de um imperativo (se o trata por tu: “seleciona”) ou por um conjuntivo com valor imperativo (se o trata na 3.^a pessoa: “indique”). Os verbos utilizados para a instrução são, normalmente, transitivos diretos, como os dos exemplos (1) e (2).

- (1) Nas questões 1 a 6, seleciona a opção que permite obter uma afirmação correta. (CN7_doc01)
- (2) Indique o tipo de metamorfismo representado no esquema da figura 1. (CN7_doc02).

O enunciado das perguntas tem, por vezes, recomendações, pistas, sobretudo se a resposta esperada é mais extensa e uma sequência composta, como em (3), (4) e (5). Tais recomendações, que são ainda atos diretivos, usam com frequência a modalidade deôntica, em fórmulas como: “deves dar exemplos”, “terás de ter em conta o plano já feito”, “não deves ultrapassar 150 palavras”, “não te esqueças de justificar a tua opinião”, por

exemplo. Os tópicos que o docente adianta e que devem ser tidos em conta, como conselho, podem vir enumerados no infinitivo: “não se esqueça de: fazer um plano para anexar ao texto; reler o que escreveu tendo em conta a lista de verificação anexa; ler a resposta em voz alta”, etc. Podem ser formulados, ainda, na forma de uma enumeração de itens, como em (4). Alguns pressupostos a serem tidos em conta completam, então, o discurso injuntivo (3) a (5):

- (3) A partir da análise da figura seguinte, descreve o processo de formação desta estrutura vulcânica. (CN7_doc15).
- (4) O gráfico apresenta a variação da temperatura de uma determinada quantidade de água durante o seu aquecimento. Elabore um pequeno texto onde refira:
 - o intervalo de tempo no qual a água se encontra no estado líquido;
 - a temperatura à qual é possível encontrar a água no estado líquido e sólido ao mesmo tempo;
 - as razões que permitem concluir que se trata de uma amostra de água pura (substância). (FQ7_doc3).
- (5) Nós vivemos no sistema solar. Escreve um pequeno texto onde indiques:
 - a localização da Terra no Universo, indicando o modo como os corpos celestes se organizam;
 - qual é a nossa galáxia, a sua forma e a localização do Sol nela;
 - como se tornou possível o conhecimento do Sistema Solar e do Universo. (FQ7_doc11).

A resposta elaborada pelo aluno é determinada pela necessidade de produzir prova de conhecimento sobre o que é mencionado na pergunta do professor como objeto de avaliação. Neste contexto, a resposta tem por função que o aluno prove que domina as aprendizagens requeridas (compreensão de um conceito, de uma teoria, de um sistema; capacidade de explicação, de relação, de síntese; entre outras). O texto que o aluno redige como resposta a uma pergunta ou instrução do professor apresenta globalmente uma configuração expositiva-explicativa, que Moirand

associa a uma “estrutura de três actantes, dos quais dois são animados (A explica algo a B)” (Moirand 2005: 231). Nos testes, porém, a assimetria de conhecimentos não coincide com a que caracteriza a sequência típica: nas respostas, B (o aluno) explica a A (o professor) algo que A conhece melhor do que B, para provar a A que compreende e pode reproduzir ou fazer algo com a relação (causal, funcional, intencional) entre fenómenos (*definir, classificar, sintetizar, analisar, mencionar, ...*).

Neste contexto, a interpretação da instrução significa, entre outros aspetos, reconhecer o significado adequado dos termos que, num dado item, dá uma instrução clara acerca do comportamento cognitivo-discursivo esperado. Num estudo realizado em 2016, Duarte, Rodrigues, Machado, Guedes & Toriz contabilizaram quarenta e três termos utilizados no conjunto de três disciplinas curriculares¹. Estes termos próprios da linguagem instrucional dos testes de avaliação escolar articulam-se com os objetivos de aprendizagem que orientam o processo pedagógico-didático. Na atividade de planificação e de avaliação escolares, são consensualmente aceites os quadros taxonómicos que referem, através de termos operacionais, comportamentos e operações cognitivas e discursivas de diversos níveis de complexidade associados ao desenvolvimento global dos alunos. Uma taxonomia funciona como um quadro referencial que permite aos agentes de ensino explicitar os objetivos de aprendizagem organizando-os de modo a que sejam mais facilmente compreendidos por todos e a que sejam implementados de modo mais eficaz. A avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos é também apoiada no quadro taxonómico. O grau de dificuldade de um teste de avaliação pode ser aferido com base, por exemplo, no tipo de operações cognitivas e discursivas que são requeridas aos alunos.

¹ Os termos, ou expressões equivalentes, identificados foram os seguintes: *Selecciona, Indica, Faz corresponder, Refere, Explica, Dá exemplo, Classifica, Apresenta, Legenda, Identifica, Justifica, Distingue, Corrige, Compara, Comenta, Caracteriza, Menciona, Organiza, Atribui, Completa, Assinala, Determina, Estabelece, Ordena, Relaciona, Descreve, Exprime, Associa, Converte, Escreve, Calcula, Elabora, Determina, Copia, Define, Efetua, Interpreta, Marca, Mostra, Preenche, Representa, Simplifica, Traduz.*

Na divulgação das taxonomias educativas, é usual o recurso a listas de verbos que são usados para explicitar os objetivos de aprendizagem (no processo de planificação do ensino-aprendizagem) e para medir o grau de consecução desses objetivos pelos alunos (no processo de avaliação e de certificação de aprendizagens). São esses os verbos preferencialmente usados como comando na construção de itens de testes de avaliação.

Cada item de teste corresponde a um enunciado que contém uma pergunta, uma questão ou uma instrução à qual é atribuída uma pontuação. São itens de teste, por exemplo, um espaço em branco num item de completamento, uma questão de escolha-múltipla com as três ou quatro opções, uma frase para transformação gramatical ou uma questão para elaboração de resposta longa. Nos itens de construção, que pressupõem da parte do aluno a redação de uma resposta mais ou menos extensa, a instrução é expressa por um verbo, conjugado no modo imperativo (quando a forma de tratamento do aluno é a 2.^a pessoa do singular) ou no presente do conjuntivo (quando a forma de tratamento é a 3.^a pessoa do singular), e por uma expressão nominal (sobre que recai a indicação do conteúdo ou conhecimento que é objeto de avaliação). Para que a resposta obtenha a pontuação máxima atribuída a cada item, o aluno deve possuir uma competência linguística segura não só para interpretar a instrução, isto é, inferir a intenção específica do enunciado em causa, selecionar os dados adequados para a composição da resposta e organizar textualmente a resposta a redigir de modo a tornar evidente ao professor os seus conhecimentos e capacidades.

Verifica-se, contudo, que nem sempre as palavras-chave ou as expressões centrais da instrução significam o que se pretende que, em termos educacionais, elas signifiquem. Uma leitura apressada dos itens, com a atenção focalizada exclusivamente no verbo de comando (‘calcula’, ‘determina’, ‘relaciona’, ‘explica’, ‘justifica’), gera respostas erradas, imprecisas ou desviantes do foco da avaliação. Determinados verbos, por si só, parecem apontar para sentidos que uma análise mais aturada não valida. Um dos verbos particularmente problemático neste contexto é o *explicar*.

Numa das taxonomias mais utilizada em contexto educativo, a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom², *explicar* é um dos verbos da lista exemplificativa de comportamentos e operações cognitivas a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a monitorizar através de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagens. De acordo com esse referencial, a capacidade de *explicação* torna-se evidente quando o aluno consegue estabelecer uma relação de causa-efeito numa dada cadeia de eventos, como se comprova pela passagem a seguir transcrita:

Explaining occurs when a student is able to construct and use a cause-and-effect model of a system. The model may be derived from a formal theory (as is often the case in the natural sciences) or may be grounded in research or experience (as is often the case in the social sciences and humanities). A complete explanation involves constructing a cause-and-effect model, including each major part in a system or each major event in the chain, and using the model to determine how a change in one part of the system or one “link” in the chain affects a change in another part. An alternative term for explaining is constructing a model. (Anderson *et al.* 2014: 75-76)

Verifica-se, contudo, que este valor de *explicar*, validado para o contexto educativo pela taxonomia de Bloom, constitui uma especificação, quando comparado com a diversidade de aceções que este verbo alberga. Uma pesquisa lexicográfica e uma averiguação dos principais usos orais do verbo *explicar* apontam para uma larga variedade de contextos e de significados, como se pode verificar por alguns dados obtidos.

A consulta das aceções atestadas nos principais dicionários de português aponta justamente para aceções tão diversas como:

² A taxonomia de objetivos educacionais mais amplamente difundida, em contexto escolar, é a de Bloom, relacionada com a dimensão cognitiva da aprendizagem. Essa taxonomia, publicada pela primeira vez em 1952 e revista em 2001, preconiza diferentes categorias e processos cognitivos, organizados de acordo com um critério hierárquico de complexidade crescente.

- a) v. *tr.* dar a explicação de; tornar inteligível; interpretar; comentar; explanar; exprimir; declarar; justificar; leccionar a respeito de; *refl.* falar com clareza; (*pop.*) esportular; pagar. (Do lat. *explicāre*, «desdobrar; explicar»). (*Porto Editora*, 7.^a ed., 1994)
- b) v. (Do lat. *explicāre* ‘desdobrar’). **1.** Tornar ou tornar-se maior e mais largo; tomar dimensões maiores. = DESENVOLVER, DISTENDER, ESPALMAR. **2.** Caracterizar os detalhes, os pormenores, as especificidades..., de uma matéria, questão com a finalidade de tornar inteligível, passível de entendimento, compreensão... *Explicar a matéria. Explicar a situação.* **3.** Fazer saber uma necessidade...; dar a conhecer uma vontade. = AFIRMAR, EXPRESSAR, EXPRESSAR, EXPRESSAR. **4.** Expor as razões, os motivos, as motivações; apresentar justificação. *Não precisa de me explicar porque chegou atrasado. Explicou que tinha perdido o avião.* **5.** Tornar ou tornar-se claro, evidente. = DESVENDAR. *Explicar um mistério. O enigma, por fim, explicou-se.* **6.** +-se. Dar a conhecer a sua convicção, opinião, pensamento sobre uma temática. *Não sei se me explico.* **7.** +-se. Fazer uma retribuição financeira em troca de um serviço. = PAGAR. (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa);
- c) [Do lat. *explicare*.] *V. t. d.* **1.** Tornar inteligível ou claro o que é ambíguo ou obscuro: *Explicou o sentido daquelas estranhas palavras.* **2.** Ajuizar da intenção, do sentido de; interpretar: *explicar os textos bíblicos.* **3.** Justificar, desculpar: *Nenhuma razão explica a deslealdade.* **4.** Dar explicação (2) a, leccionar, ensinar: *explicar português.* **5.** Expressar, manifestar, significar: *Impossível explicar o que sentia.* **6.** Entender, compreender. *T. d. e i.* **7.** Expor, explanar, desenvolver: “E Rubião explicou aos novatos a alusão ao filósofo, e a razão do nome do cão” (Machado de Assis, *Quincas Borba*, p. 225). **8.** Dar a conhecer a origem ou o motivo de. *Int.* **9.** Dar explicação ou justificação; justificar(-se): “Nunca explicar. Silenciar.” (Iolanda Jordão, *Poesias*, p. 135). *P.* **10.** Expressar-se, expressar-se. **11.** Dar razão das suas ações ou palavras; dar satisfação ou explicações. **12.** *Bras. Gír.* Pagar uma dívida; remunerar um serviço. [Conjug.: v. *trancar*.] (*Dicionário de Língua Portuguesa*, Aurélio Buarque de Holanda)

- d) *v. t.* 1 tornar inteligível; 2 dar os pormenores; explanar; 3 exprimir; declarar; 4 dar as razões; justificar; 5 leccionar a respeito de; dar explicações a; *v. refl.* 1 justificar as suas acções; 2 falar com clareza; 3 pagar; Do latim *explicāre*, «desdobrar; explicar» (Dicionário *Houaiss*)
- e) *v. t.* Distender, espalmar, desenvolver.|| Fazer compreender uma coisa desenvolvendo-a pormenorizadamente; expor, desenvolver, explanar.|| Dar a conhecer a origem ou motivo de (alguma coisa difícil de conceber ou cuja razão ignoramos).|| Especialmente, dar lições particulares a estudantes; dar explicações. || Interpretar, comentar.|| Justificar. || Entender, compreender.|| **E.-se**, *v. r.* Dar a conhecer o seu pensamento, fazer-se compreender. (Dicionário *Morais*)

A pesquisa numa base de dados que inclui o português europeu e o português do Brasil, como o *corpusdoportuguês* de Davies & Ferreira, dá-nos a informação de que é na oralidade que *explicar* é mais frequente.

Corpus do Português: Gênero/Histórico				?	ENG	PORT
PESQUISAR		GRÁFICO		CONTEXTO		AJUDA
s14	0	1.8	0.00			
s15	1	2.8	0.35	1		
s16	48	4.3	11.08	██████████		
s17	56	3.3	17.11	██████████		
s18	146	2.2	66.68	████████████████████		
s19	495	9.7	50.84	██████████████████		
s20	1,149	20.3	56.70	██████████████████		
PORT	551	10.2	53.94	██████████████████		
BRAS	598	10.0	59.51	██████████████████		
ACAD	227	5.8	39.45	██████████████████		
NOTIC	353	6.5	54.40	██████████████████		
FIC	396	5.9	66.69	██████████████████		
ORAL	173	2.1	83.04	██████████████████		
TOTAL	4,193			CLIQUE PARA VER TODAS AS OCORRÊNCIAS		

QUADRO 1 – *Explicar* no *corpus do português* de Davies & Ferreira

A análise de alguns usos de *explicar* em contextos de oralidade informal corrobora a diversidade de significados, já referida. A pesquisa no C-ORAL-ROM resultou num total de 64 ocorrências, distribuídas do seguinte modo: 47 de *explicar*; 11 de *explicou*; 3 de *expliquei*; 2 de *explique*; 1 de *explicamos*.

Nas ocorrências analisadas, *explicar* é usado como sinónimo de “verbalizar”, “categorizar” e “selecionar”, como se ilustra de seguida.

(1) PDR – ah/e depois havia aquela personagem /que andava em
marcação /cerrada comigo /o Ça Va /
NUN- o Ça Va// que achou que eu tinha sido um pouco + hum /não
sei como é que hei-de **explicar** //
NUN- hhh
PDR estava a achar que ele estava a meter gente a mais / no nosso
quarto //
NUN - hhh
PDR - e ele não deve ter achado /piada /eu estar a questionar a /
NUN - hum
PDR - competência do homem /não é /no meio hoteleiro /
[pfammn18]

Explicar usa-se também com o significado de “justificar”, de “dizer por que motivo” aconteceu um dado facto, por exemplo, numa interação judicial, como se pode ver na transcrição seguinte:

(2) JUI – pronto/faça o favor de entrar esta testemunha //ou chame
esta testemunha //
FUN - Josefa Alves Serdoura//
JUI- bom dia //
JOS - bom dia //
JUI- deixe estar //era para lhe **explicar** /a sua presença aqui neste
tribunal /foi requerida /pela companhia de seguros/ [...] /e vinha
prestar testemunho /relativamente à matéria destes autos //neste
momento /a companhia de seguros /entende não poder ouvi-la/ pelo
que a senhora foi prescindida //
[pnatla01]

Com significados recorrentes na escola, vemos os exemplos (3), que relata, aliás, experiências de uma professora. Neste caso, *explicar* significa ‘dizer de outra forma parafraseando’:

(3) ELI - e a criança /portanto /eh /ia /para um mundo /que começava a abrir /para ele /diferente// portanto /ia começar a saber /dizer /por exemplo /uma palavra /em português /e outra no seu quimbundo// nós tínhamos que **explicar** também //saber /qualquer coisa deles / [pfamdl19]

Nos vários exemplos da conversa seguinte, *explicar* significa *dizer como é*, em outra língua: usar outra língua (gestos, sons) para traduzir; fazer compreender, empregando uma língua ou um código diferente:

(4) SRA - uma vez /para tentarmos perceber uma ementa /num restaurante /a moça fez /gestos/ desenhos /sons/ enfim ...

NUN - hhh

SRA - foi /qualquer coisa de fantástico hhh /para se **explicar** o que é que estava hhh lá escrito /e que nós não fazíamos a mínima ideia / como se deve imaginar

SRA - desde ir buscar à cozinha /ah /as especiarias ou os ingredientes para nos mostrar e **explicar** o que era hhh/

NUN- hhh

SRA - para nos **explicar** o que era uma vaca /houve sons /houve gestos //

SRA - depois dissemos/ que não percebíamos nada /e também já estávamos cheios //não queríamos nada //até que ela disse /que havia lá uma /que era mesmo boa //não nos conseguiu **explicar** o que era /mas disse que era /o melhor que tinha /então a gente resolveu pedir uma /para provar entre todos //

SRA - queríamos /experimentar comida /eslovaca/ típica //e perguntámos a uns /polícias /porque ninguém nos percebia //estavam lá uns polícias que finalmente nos conseguiram **explicar** /onde é que havia //

SRA -tinha uma menina simpática/ que nos fazia gestos para **explicar** a ementa /

[pfammn08]

Explicar pode significar também *identificar uma entidade, atribuir referência, dizer o significado de uma palavra desconhecida*³:

(5) ACV - as senhoras podem estar a querer saber/ e pode pensar que é mentira/ mas eu se fosse a qualquer lado /tinham que me **explicar** /como é que era isso da caralhota//

LSC - hhh

ACX - hhh

ACV - que eu não gostava de ouvir

ACV - e eu dizia assim / “ai minha senhora /diga-me lá /mas porque é que isto é uma caralhota” ?

LSC - claro //

ACV - eu /ficava-me aquilo cá a roer //e ela

LSC - hhh

ACV - **explicava**-me /e depois eu então ali acalmava //porque eu não gostava de ouvir //

ACV - nós fazemos que não disse //”não é /é uma caralhota” //nós **explicamos** como é //pessoas que não sabem /não é /

ACX - claro

ACV - ele estava aqui /e pediu //

[pf0248pu]

Tendo em conta que a intenção subjacente ao uso de *explicar*, em contexto educativo, opera uma especificação semântica deste verbo, em comparação com a diversidade de aceções que ele contém, há, pelo menos, dois problemas que importa investigar.

1 – Os itens de testes construídos com o verbo *explicar* como comando ativam a especificação semântica assumida pelos quadros taxinómicos para o contexto educativo?

2 – Nos itens de testes construídos com o verbo *explicar* como comando, quais os elementos linguísticos que concorrem para a interpretação adequada da tarefa a executar?

³ As ocorrências de (5), do C-ORAL-ROM são do Português Fundamental, de 1970.

A resolução destes problemas tem repercussão, pelo menos, a dois níveis: (i) esclarece os significados associados ao emprego do verbo *explicar* em situação de avaliação, mostrando o grau de proximidade e/ou de distanciamento em relação à especificação semântica assumida nas taxonomias educativas; (ii) identifica os elementos linguísticos a que importa atender nas instruções construídas com o verbo *explicar* para que a tarefa a realizar pelos alunos seja uma explicação escrita de algo dentro de um dado sistema ou de um fenómeno estabelecendo uma relação de causa-efeito entre diferentes eventos.

Estabeleceram-se, portanto, os seguintes objetivos para a pesquisa:

- (i) identificar regularidades na construção de itens de teste com o verbo *explicar*.
- (ii) conhecer as aceções habitualmente associadas ao verbo *explicar* nos itens de testes de avaliação escolar;
- (iii) esclarecer o contexto sintático que, nos itens de testes de avaliação escolar, concorre para a interpretação adequada da tarefa associada ao verbo *explicar* como comando;
- (iv) sistematizar as operações avaliadas por instruções construídas com o verbo *explicar* em função das propriedades de sintaxe-semântica e pragmática dos enunciados em que são vazadas.

Para a consecução destes objetivos, foi realizado o estudo que a seguir se descreve.

2 – Estudo

2.1 – *Corpus*

O objeto deste estudo foram os itens de testes utilizados em contexto escolar para avaliação das aprendizagens dos alunos, construídos com o verbo *explicar* como comando da instrução. O *corpus* principal (*corpus* 1) integrou 47 itens extraídos de testes utilizados em turmas do 7.º ano de escolaridade, numa escola pública do distrito do Porto, no ano 2014/2015, nas seguintes disciplinas: Ciências Naturais, Físico-Química,

Geografia, História, Matemática e Português. Foi ainda constituído um *corpus* secundário (*corpus 2*) com as respostas redigidas por 5 professores de Ciências Naturais às instruções com verbo *explicar* desta disciplina curricular, extraídas do *corpus 1*.

O facto de se ter optado por construir o *corpus* a partir de documentos autênticos teve como consequência a existência de enunciados repetidos, uma vez que é prática escolar comum a aplicação de testes semelhantes a diferentes turmas.

2.2 – Procedimentos

A investigação integrou os procedimentos a seguir descritos:

- análise dos itens de testes de avaliação para identificação dos constituintes sintáticos selecionados pelo verbo *explicar* nesse contexto (*corpus 1*);
- análise das relações retóricas dos textos de resposta (*corpus 2*) na vertente da sua relação com os itens de testes de avaliação (*corpus 1*) e na da sua organização textual interna.

2.3 – Quadro de análise

2.3.1 – Para a caracterização sintática dos enunciados que contêm as instruções construídas com o verbo *explicar* como comando de instrução de avaliação foram utilizadas gramáticas do Português (Mateus *et al.* 2003; Raposo *et al.* 2013...).

2.3.2 – Para a determinação das diferentes operações cognitivas (relembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar, criar) e atividades discursivas (identificação, ativação, interpretação, exemplificação, classificação, comparação, explicação, implementação, etc.), geradas pelo verbo *explicar* como comando em instruções de avaliação educativa de diversas disciplinas curriculares foi utilizada a taxonomia de Bloom.

2.3.3 – Para a análise das propriedades pragmáticas associadas à avaliação das aprendizagens de enunciados com o verbo *explicar* foi

utilizado o quadro taxonómico bidimensional de objetivos de aprendizagem (Anderson & Krathwohl 2001)

2.3.4 – Para realizar análise das propriedades semântico-pragmáticas dos enunciados com o verbo *explicar* como comando, usámos *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), de Asher & Lascarides (2003). Neste enquadramento teórico, a organização textual é estabelecida por meio de continuidades, concretizadas por uma série de relações retóricas que se estabelecem entre as unidades discursivas, i.e., relações de sentido que ligam os constituintes e que são inferidas pelo leitor com base em fontes de informação, designadamente a semântica lexical e composicional. Com base neste modelo teórico é possível descrever os processos decorrentes da tomada de decisão de quem produz o texto, tendo em conta que o texto é encarado como uma formação resultante de uma estratégia comunicativa ou pragmática.

O segmento discursivo objeto de análise deste trabalho corresponde a um diálogo ainda que deferido/ em ausência, apresentando, portanto, características retóricas diferentes dos segmentos discursivos em que surge apenas um locutor, como se pode ver no quadro 2.

Instrução	Cenários de resposta
<p>31. Explique o que entende por rocha sedimentar. (E12)</p>	<p>A – As rochas sedimentares abrangem um leque muito diversificados de litologias tendo todas em comum o facto de se formarem à superfície. Estas rochas podem ser resultantes de detritos de rochas pré-existentes, que foram meteorizadas e erodidas, a partir da precipitação de substâncias dissolvidas na água ou pela acumulação de restos ou estruturas formadas por seres vivos.</p> <p>B – Rochas sedimentares são rochas que se formam a partir de restos ou sedimentos vindos de outras rochas, seres vivos ou substâncias químicas dissolvidas na água.</p>
<p>32. Explique o que entende por rocha magmática. (E12)</p>	<p>A – Rocha magmática é qualquer litologia que resulte da consolidação de uma mistura de materiais silicatados no estado fundido, ou seja, de um magma. Esta consolidação pode ocorrer em profundidade ou à superfície.</p> <p>B – Rocha magmática é uma rocha que se forma a partir da solidificação do magma.</p>
<p>21. Explica como se formou a lagoa [da ilha de S. Miguel nos Açores]. (E5)</p>	<p>A – A Lagoa corresponde a uma caldeira de subsidência. Estas estruturas geológicas formam-se depois da ocorrência de uma erupção de tal forma violenta que esvazia a câmara magmática totalmente. Desta forma, o cone vulcânico fica sem base de sustentação pelo que se dá o seu colapso.</p> <p>B – A lagoa formou-se quando a cratera vulcânica de um vulcão, após vários anos de inatividade e sujeito aos fatores erosivos do meio, cedeu e, juntamente com parte do cone vulcânico, desabou. Posteriormente, neste local, ao longo dos tempos, foi-se acumulando a água da chuva, formando a lagoa.</p>

QUADRO 2 – Exemplos de pares pergunta-resposta na disciplina Ciências da Natureza

Nestes contextos, para além da consideração as relações retóricas ao nível do conteúdo (como a Elaboração) ou ao nível da organização textual (e.g. Paralelismo), é necessário ter em conta um outro grupo de relações retóricas cuja semântica envolve o estado cognitivo dos participantes do discurso, na medida em que estas descrevem a interação entre as crenças e as intenções, por um lado, e o conteúdo do discurso, por outro lado (cf. Asher & Lascarides 2003: 293).

Algumas das relações retóricas em diálogos que serão usadas na nossa análise (cf. Asher & Lascarides 2003, Lascarides & Asher 2008; Asher & Lascarides 2013), estão sistematizadas no quadro 3.

Relações retóricas ao nível cognitivo		
Relações retóricas	Definição	Exemplos
PQRI (Par questão-resposta indireta)	PQRI(α, β) - K_α é uma questão e K_β tem informação suficiente de tal modo que quando é acrescentada às crenças do inquiridor, ele interpreta-a como uma resposta direta.	P(rosecutor): Do you have any bank accounts in Swiss banks, Mr. Bronston? B(ronston): No, sir. P: Have you ever? B: The company had an account there for about six months, in Zurich. (Asher & Lascarides 2013: 2)
PQRP (Par questão-resposta parcial)	PQRP(α, β) - K_α é uma questão e, quando as crenças de $S(\alpha)$ são aumentadas com K_β , ele pode inferir que pelo menos uma resposta direta possível a K_α é falsa, mas não consegue obter uma resposta direta verdadeira.	A: Who's coming to the party? B: Well, I know Mary isn't coming. (Asher & Lascarides 2003: 468)
PQR (Par questão-resposta)	PQR(α, β) - K_α é uma questão e K_β é uma resposta direta à questão.	A: Onde fica a FLUP? B: Fica no Campo Alegre.
FIS (Falta de informação suficiente)	FIS(α, β) - K_β implica que $S(\beta)$ não sabe a resposta à questão K_β .	A: Onde fica a FLUP? B: Não sei.
Elaboração-Plano	Elaboração-Plano(α, β) - K_β fornece informação que desenvolve um plano para atingir o objetivo relacionado com o ato de fala de $S(\alpha)$.	A: Eu quero apanhar o comboio das 11:00. B: Vai sair da linha 1.

QUADRO 3 – Relações retóricas ao nível cognitivo

Estas são as relações retóricas que nos permitem analisar os segmentos pares pergunta-resposta. Assim, uma resposta só teria a cotação completa se o argumento que constitui a resposta se ligasse ao segmento da questão por PQR. A análise destas RR permite verificar em parte se o objetivo relacionado com o ato da fala do segmento da questão é, ou não, atingido.

Um terceiro parâmetro da nossa análise foi verificar qual a relação semântica e pragmática entre a instrução, construída pelo professor, e a resposta que ele esperaria que fosse dado pelo aluno. Este procedimento é fundamental para entendermos o significado que o professor atribui ao verbo *explicar* na instrução dada, e que espera que o aluno também atribua.

3 – Resultados

3.1 – Dados relativos à construção sintática da instrução

Os enunciados construídos com o verbo de comando *explicar* têm configurações sintáticas diferentes, de acordo com os resultados a seguir apresentados.

Em 47 itens de testes,

- 35 são constituídos por *Explica* + complemento direto;
- 12 apresentam outra estrutura.

Nestes 12 itens que apresentam uma estrutura sintática alternativa ao *Explica* + complemento direto, ocorrem as seguintes especificações:

1. SPrep sobre o modo como o aluno deve responder [”por palavras tuas” / “suas” (E7 [P7_doc06] e E10 [CN7_doc13]), “à tua escolha” (E9 [CN7_doc11]), “num pequeno texto” (E6 [FQ7_doc012]), “da forma mais completa possível” (E3 [H7_doc03]), “de forma completa” (E7 [H7_doc05], E8 [H7_doc06] e E9 [H7_doc06])];

2. oração subordinada gerundiva, que serve para especificar o âmbito da tarefa, restringindo-a, o que funciona como facilitador, pois guia o procedimento de resposta [“tendo por base os documentos” (E7 [H7_doc05], E8 [H7_doc06] e E9 [H7_doc06]), “recorrendo ao

conteúdo da última estrofe” (E1 [P7_doc02]), “tendo em atenção o sonho” (E11 [P7_doc15]);

3. oração subordinada gerundiva, que, embora pareça apontar para especificações, configura, afinal, uma nova tarefa acrescentada ao *Explica*, o que, a nosso ver, complexifica demasiado a instrução, por haver duas tarefas numa mesma questão. Vejam-se os exemplos seguintes:

- a) Explica a referida teoria, referindo também qual o mecanismo (E8 [CN7_doc11]);
- b) Explica esses movimentos, referindo-te às diferenças de temperatura (E6 [FQ7_doc012]);
- c) Explica se o nome é adequado, justificando com citações do texto (E10 [P7_doc08]).

Relativamente aos 35 itens de teste construídos com *Explica* + complemento direto, verificou-se que os constituintes sintáticos com função de complemento ocorriam quer com sintagmas nominais, quer com orações subordinadas. Os casos detetados de sintagma nominal com função de complemento direto possuem como núcleo os nomes a seguir destacados:

- “a importância de” (E2 [CN7_doc01]; E1 [G7_doc01]; E5 [G7_doc08]);
- “a teoria X” (E8 [CN7_doc11]);
- “um [dos 3 tipos de limites]” (E9 [CN7_doc11]);
- “o significado de” (E4 [FQ7_doc012]; E6 [CN7_doc08]);
- “o sentido da expressão X” (E3 [P7_doc05]; E5 [P7_doc05]; E9 [P7_doc08]);
- “a frase X” (E3 [H7_doc03]; E7 [H7_doc05]; E8 [H7_doc06]; E9 [H7_doc06]; E10 [H7_doc07]; E11 [H7_doc08]; E12 [H7_doc06]);
- “estes movimentos” (E6 [FQ7_doc012])⁴;

⁴ Por vezes, uma forma de perguntar quase equivalente é, no entanto, um pouco mais explícita quanto ao que se pretende. É o caso de “Explica esses movimentos” (E6 [FQ7_doc012]) e “Explica a que se devem esses movimentos da água” (E1 [FQ7_doc08] e E7 [FQ7_doc012]).

- “a legenda” (E2 [G7_doc01]);
- “a influência” (E3 [G7_doc04]);
- “o processo” (E4 [G7_doc06]);
- “o teu raciocínio” (E1 [M7_doc10]);
- “a opinião” (E7 [P7_doc06]);
- “a [uma relação de cumplicidade]” (E1 [P7_doc02]);
- “o motivo” (E11 [P7_doc15]).

Nos restantes casos de constituinte sintático com função de complemento direto de *explicar*, identificaram-se as orações subordinadas a seguir elencadas:

- “se o nome é adequado...” (E10 [P7_doc08]);
- “se este título é adequado ao texto...” (E2 [P7_doc05]);
- “como varia a idade dos fundos oceânicos com a diminuição das...” (E1 [CN7_doc01]);
- “como as alterações climáticas [...] conduziram...” (E1 [H7_doc01]; E2 [H7_doc02]);
- “por que razão...” (E3 [CN7_doc05]; E7 [CN7_doc09]; E2 [FQ7_doc010]; E3 [FQ7_doc011]);
- “porque é que...” (E4 [H7_doc03]; E5 [H7_doc04]; E6 [H7_doc04]);
- “o que entende por rocha magmática / sedimentar...” (E11 [CN7_doc13]; E10 [CN7_doc13]);
- “qual a diferença entre...” (E5 [FQ7_doc012]);
- “como se formou a lagoa...” (E5 [CN7_doc07]);
- “a que se devem esses movimentos...” (E1 [FQ7_doc08]; E7 [FQ7_doc012]);
- “o que são piroclastos...” (E4 [CN7_doc07]);
- “em que medida essa contribuição tende a ser negativa no futuro...” (E8 [P7_doc07]).

Ao analisar os diferentes SN, pudemos verificar que, quando se pede ao aluno que explique, se lhe está a pedir, por vezes, apenas que parafraseie, que diga, por palavras suas, aquilo que compreendeu. É o que

acontece com os exemplos seguintes: *explicar o significado de x, o sentido de uma expressão* ou *explicar uma frase transcrita na pergunta*. Em todos estes exemplos, pressupõe-se que se explicita o que se compreende. Ou seja, por vezes, testamos, na verdade, se o aluno é capaz de dar conta do que compreendeu. Se a frase a explicar é muito objetiva, na verdade o item equivale a pedir ao aluno que diga que conhecimentos foram adquiridos acerca de um dado tema, como no exemplo “Explica a frase: ‘O Faraó tinha um poder teocrático ou sacralizado e absoluto’” (E12 [H7_doc06]).

Já do elenco das orações subordinadas que são complemento direto de *explica*, podemos também perceber que, às vezes, este verbo requer uma definição, como nos exemplos:

- “Explique o que entende por rocha magmática.” (E11 [CN7_doc13]);
- “Explica o que são piroclastos.” (E4 [CN7_doc07]).

Explica aproxima-se mais de uma verdadeira explicação quando o aluno tem de relacionar factos, desdobrar raciocínios, confrontar dados, demonstrar influências, dar conta de processos, de relações.

3.2 – Dados relativos às relações retóricas

3.2.1 – Dados relativos ao texto de cenário de resposta (produzido pelo professor)

A análise não ficaria completa sem descrevermos as relações retóricas que se estabelecem no segmento da resposta, pois serão estas que determinam se a resposta corresponde ao que é pedido com o verbo *explicar*. Portanto, teremos sempre de considerar dois grupos de relações retóricas: ao nível cognitivo (cf. secção anterior) e ao nível do conteúdo. No quadro seguinte, apresentamos algumas das RR ao nível do conteúdo, relevantes para a nossa análise:

Relações retóricas ao nível do conteúdo		
Relações retóricas	Definição	Exemplos
Narração (Asher & Lascarides 2003)	Narração (α, β) - K_β descreve um evento que se segue temporalmente ao evento descrito por K_α .	O João entrou e sentou-se.
Elaboração de eventualidade (Asher & Lascarides 2003)	Elaboração_Ev (α, β) - K_β descreve um subevento que está temporalmente incluído no evento descrito por K_α .	O João fez uma refeição deliciosa. Comeu salmão grelhado.
Elaboração de entidade (Prevót <i>et al.</i> 2008)	Elaboração_Ent (α, β) - K_β descreve uma entidade que é introduzida no segmento K_α .	O João conheceu uma rapariga. Ela era alta e loura.
Explicação (Asher & Lascarides 2003)	Explicação (α, β) - K_β é a causa da situação descrita por K_α .	O João caiu. O Pedro empurrou-o.
Resultado (Asher & Lascarides 2003)	Resultado (α, β) - K_β descreve o efeito da situação descrita por K_α .	O Pedro empurrou o João. Ele caiu.
Reafirmação (Mann & Thopmson 1988)	Reafirmação (α, β) - K_β reafirma o que é descrito por K_α .	A well groomed car reflects its owner. The car you drive says a lot about you. (Mann & Thopmson 1988: 277)
Enquadramento (Asher & Lascarides 2003)	Enquadramento (α, β) - K_α descreve o cenário em que K_β ocorre.	A Maria saiu. Estava escuro.
Continuação (Asher & Lascarides 2003)	Continuação (α, β) - K_β continua o que é apresentado em K_α .	O João gosta de jogar futebol e de participar em torneios de ténis.
Condição (Mann & Thopmson 1988)	Condição (α, β) - K_β descreve uma situação cuja concretização depende da verificação da condição descrita em K_α .	Se estiver bom tempo, vou passear.
Alternativa (Asher & Lascarides 2003)	Alternativa (α, β) - K_β descreve uma situação alternativa a K_α .	Mary has Brown hair or Marc has green eyes (Asher & Lascarides 2003: 460)

QUADRO 4 – Relações retóricas ao nível do conteúdo

Convém ainda sublinhar que os textos de um determinado género exibem particularidades no que diz respeito à sua organização retórica. Assim sendo, faz sentido considerar a hipótese de que, na produção de texto de resposta às instruções, a escolha das continuidades e das relações retóricas entre as macroproposições e as microproposições expõe o entendimento que os alunos fazem da instrução dada pelo professor. Por outras palavras, é possível avaliar a disparidade de possibilidades de construção textual, no que diz respeito à organização textual e discursiva das respostas às instruções analisadas, a partir da descrição pormenorizada das relações retóricas entre os diversos segmentos que compõem o par pergunta-resposta.

Neste parâmetro da nossa análise, consideramos apenas uma amostra de uma parte do *corpus* 1, constituída por 11 instruções com o verbo *explicar* em testes de Ciências Naturais, que foram respondidas por cinco professores da disciplina, num total de 55 respostas. Dado que 10 instruções eram repetidas e dado que 2 foram consideradas não válidas, o *corpus* 2 inclui 43 respostas válidas.

Num primeiro momento, determinamos as relações retóricas que cada resposta globalmente estabelece com a pergunta. Os resultados são apresentados no quadro 5:

Estrutura sintática da instrução						
V+Subordinada interrogativa						V+SN
como		por que razão	O que		3	
Freq.	2		1	3		3
	V_Pres	V_PP		V(ser)_Pres	V(entender)_Pres	
RR Par Q-R	Elaboração_Ent	Elaboração_Ent (2) Elaboração_Ev (1) Explicação (1)	Explicação	Elaboração_Ent		Elaboração_Ent

QUADRO 5 – Relações retóricas Par Questão-Resposta

Como se pode depreender pela análise do quadro, a relação retórica mais frequente entre o par Q-R é a de Elaboração de Entidade, na medida em que os professores retomam uma entidade introduzida no segmento da pergunta e atribuem-lhe características que contribuem para a sua descrição. É o que se verifica não só quando o verbo *explicar* é seguido de SN (cf. (7)), mas também quando é seguido de uma interrogativa indireta introduzida por sintagmas-Q “o que” (cf. (8)).

(7) **P_{E6}**: **Explica o significado** das setas assinaladas pelos números 2, 5 e 6.

R_B: As setas assinaladas com os números 2, 5 e 6 referem-se a processos geológicos que transformam uma rocha num novo tipo litológico. Os números 2 e 6 representam processos metamórficos, ou seja, processos que alteram uma rocha em profundidade numa rocha sem haver fusão do material; 5 representa a fusão dos materiais rochosos, ou seja, a passagem do estado sólido ao estado fundido..

R_D: As setas 2 e 6 identificam o processo de metamorfismo; a seta 5 identifica o processo de fusão.

(8) **P_{E4}**: **Explica o que são** piroclastos.

R_A: Piroclastos é uma designação genérica que engloba todas as emissões de produtos sólidos libertados durante as erupções vulcânicas.

R_E: O termo piroclasto vem do grego, dos termos “*pyros*”= fogo + “*Klastos*” = fragmento π_2e , por isso, o termo designa os materiais sólidos provenientes da pulverização e arrefecimento e solidificação da lava.

Há dois casos, no entanto, que não obedecem a este esquema: quando as interrogativas indiretas são introduzidas por “por que razão” e “como” seguidos de verbo no Pretérito Perfeito. No primeiro caso, a relação retórica que liga a resposta à questão é a de Explicação, como se pode observar claramente no exemplo (9).

(9) **P_{E3}**: **Explica por que razão** na figura 1 não foram representadas as isossistas no oceano.

R_C: Não foram representadas as isossistas nos oceanos, uma vez que estas unem pontos de intensidade sísmica semelhante, numa determinada região, e a intensidade sísmica é medida pelo grau de destruição causado pelo sismo, situação que é difícil de avaliar no oceano.

O segundo caso revela que os professores interpretaram a instrução de maneira diferente, uma vez que, de acordo com a nossa análise, dois constroem uma resposta que se liga à questão por Elaboração de entidade, um por Elaboração de eventualidade e um por Explicação (cf. (10)).

(10) **P_{E5}**: **Explica como se formou** a Lagoa.

a) **R_B**: A Lagoa corresponde a uma caldeira de subsidência. Estas estruturas geológicas formam-se depois da ocorrência de uma erupção de tal forma violenta que esvazia a câmara magmática totalmente. Desta forma, o cone vulcânico fica sem base de sustentação pelo que se dá o seu colapso.

• **Elaboração de entidade** (π_q, π_r)

b) **R_C**: A lagoa formou-se quando a cratera vulcânica de um vulcão, após vários anos de inatividade e sujeito aos fatores erosivos do meio, cedeu π_3 e, juntamente com parte do cone vulcânico, desabou. Posteriormente, neste local, ao longo dos tempos, foi-se acumulando a água da chuva, formando a lagoa.

• **Elaboração de eventualidade** (π_q, π_r)

c) **R_D**: A lagoa formou-se devido à acumulação de água na caldeira vulcânica.

• **Explicação** (π_q, π_r)

Em a), o professor opta por retomar a entidade introduzida na pergunta, “Lagoa”, e descrevê-la; em b), o professor refere os diferentes subventos que constituem o evento “formou-se”; em c), o professor apresenta uma causa para a formação da lagoa. Este é um exemplo que mostra de forma óbvia como nem o verbo *explicar*, nem a palavra interrogativa são interpretados do mesmo modo pelos inquiridos.

De seguida, dividimos os cenários de resposta em segmentos discursivos que constituem os argumentos das relações retóricas, tendo como critério para a sua delimitação a presença de uma situação, entendida neste contexto na sua aceção semântica enquanto representação de um estado de coisas. Os resultados desta análise revelam alguma variedade de relações retóricas e uma maior frequência das relações retóricas de Elaboração de entidade, de Resultado e de Continuação, como se pode depreender pela observação do gráfico 1.



GRÁFICO 1 – Relações retóricas no segmento de resposta

A distribuição das relações retóricas mais frequentes pelo tipo de estrutura da instrução é mostrada no quadro seguinte:

<i>Construção de item com Explica</i>		Relações retóricas predominantes nos cenários de resposta	
		Par Questão-Resposta	Dentro da resposta
Explica	o que é/são X.	Elaboração_Ent	Elaboração_Ent
	o significado de X.	Elaboração_Ent	Elaboração_Ent
	como varia X em função de Y.	Elaboração_Ent	Resultado Explicação Reafirmação
	como se formou X.	Elaboração_Ent Elaboração_Ev Explicação	Resultado Narração
	por que razão X.	Explicação	Explicação Resultado Enquadramento
	SN	Elaboração_Ent	Elaboração_Ent Resultado Continuação

QUADRO 6 – Relações retóricas no par Q-P e no segmento de resposta

Os exemplos (11) e (12) ilustram algumas das ocorrências das relações retóricas descritas no quadro.

(11) **P_{E3}**: **Explica por que razão** na figura 1 não foram representadas as isossistas no oceano.

π_1 Não foram representadas as isossistas nos oceanos, π_2 **uma vez que** estas unem pontos de intensidade sísmica semelhante, numa determinada região, π_3 e a intensidade sísmica é medida pelo grau de destruição causado pelo sismo, π_4 situação que é difícil de avaliar no oceano.

Explicação ($\pi_1, (\pi_2, \pi_3)$)

Continuação (π_2, π_3)

Elaboração (π_3, π_4)

(12) **P_{E1}**: **Explica como varia** a idade dos fundos oceânicos com a diminuição da distância em relação ao rifte.

π_1 É ao nível dos riftes que se produz a crosta oceânica, π_2 **logo**, à medida que a distância ao rifte diminui, π_3 a idade das rochas do fundo oceânico diminui, π_4 **isto é**, quanto mais perto do rifte, mais novas são as rochas.

Resultado($\pi_1, (\pi_2, \pi_3)$)

Resultado (π_2, π_3)

Reafirmação ((π_2, π_3) π_4)

Em (11), podemos inferir que o segundo e terceiro segmentos da resposta, ligados pela relação de Continuação, estabelecem com o primeiro uma relação de Explicação, marcada pela locução conjuncional “uma vez que”, pois apresentam a razão para o estado de coisas descrito no primeiro segmento. Já o último segmento atribui uma propriedade à situação descrita no segmento três, daí a relação de Elaboração.

No exemplo (12), o segundo e terceiro segmentos estão ligados ao primeiro através da relação de Resultado por representarem o efeito da situação descrita no primeiro segmento, relacionando-se eles próprios por a relação de Resultado. De notar que no primeiro caso a relação de Resultado é marcada pela conjunção coordenativa conclusiva “logo”. A última relação retórica presente neste exemplo de resposta é também ela marcada lexicalmente pela expressão “isto é”, que funciona como pista para a inferência da relação Reafirmação.

No *corpus* analisado, são diversos os elementos e estruturas linguísticas que marcam as relações retóricas e que, deste modo, têm um papel decisivo no processamento das relações de sentido. O quadro 7 sistematiza essas ocorrências.

Relações retóricas	Elementos/Estruturas linguísticas que marcam RR
Elaboração_Ent	frases predicativas; orações relativas explicativas
Resultado	conjunção conclusiva <i>logo</i> ; gerúndio
Continuação	conjunção copulativa <i>e</i> , sequências de frases simples
Enquadramento	orações temporais com <i>quando</i>
Explicação	locução conjuncional <i>uma vez que, devido a</i>
Narração	sequência de tempos verbais com sucessividade temporal e advérbio <i>posteriormente</i>
Reafirmação	<i>isto é, ou seja</i>
Condição	oração condicional com <i>se</i>
Alternativa	conjunção disjuntiva <i>ou</i>

QUADRO 7 – Alguns marcadores das relações retóricas

4 – Discussão dos resultados

Os dados coligidos são suficientes para consolidarem a nossa hipótese de que, em contexto educativo de avaliação de aprendizagens, a ocorrência do verbo *explicar* gera um problema de interpretação associado não ao deficitário grau de conhecimento de Português dos alunos (como habitualmente é defendido), mas à disparidade de significações que este verbo origina em função das diversas construções sintáticas com que coocorre.

Os resultados da análise realizada parecem confirmar a ideia de que, numa instrução de avaliação, o comando para uma dada tarefa preenchido pelo verbo *explicar* não assegura, por si só, indicação suficiente para que a resposta a elaborar pelo aluno obedeça a uma organização textual de explicação. Como vimos, quando *explicar* é seguido de um sintagma nominal, a resposta esperada é desenvolvida com base em relações

retóricas de Elaboração de entidade, de Resultado e de Continuação em torno de um tópico específico; quando *explicar* é seguido de subordinada interrogativa iniciada por “como”, a resposta esperada é expressa através de um texto organizado por relações retóricas de Resultado e de Narração; quando *explicar* é seguido de uma oração subordinada introduzida por “o que”, a resposta esperada evidencia uma organização baseada em relações retóricas de Elaboração de entidade; neste caso, a resposta consiste numa definição do conceito mencionado na pergunta.

Tendo em conta os resultados, a interpretação da instrução terá de partir da especificação do significado de *Explica/Explique*, que é inferido não apenas com base no conteúdo lexical do verbo, mas do verbo com o constituinte sintático com o qual coocorre.

5 – Conclusão

Esta investigação produz conclusões relevantes para explicar alguns problemas de compreensão dos alunos relativamente às instruções contidas nos testes de avaliação, frequentemente apontados pelos professores como causa de baixas classificações escolares, o que permitirá apontar soluções estrategicamente orientadas para a resolução desses problemas.

Um desses problemas de compreensão relaciona-se, como vimos, com o valor lexical atribuído ao verbo *explicar*: para além de haver alguma discrepância entre os valores semânticos e pragmáticos deste verbo em diferentes áreas disciplinares, também se verificam diferenças quanto à intenção subjacente ao uso de *explicar* em testes de avaliação dentro da mesma área disciplinar. Este verbo, na verdade, pode estar associado a instruções tão diferentes como definir, legendar, explicitar, relacionar (sobretudo numa lógica de causa-efeito), parafrasear, entre outros.

A análise realizada não é, porém, conclusiva, uma vez que os dados recolhidos pertencem a uma amostra meramente exemplificativa do problema e das variáveis relacionadas com ele, integrada num estudo exploratório. Propomo-nos, em trabalhos posteriores, aprofundar a análise de ocorrências de *explicar* como verbo de comando em itens de testes de avaliação, em contexto escolar. Esse aprofundamento implica, entre

outros aspetos,; ampliar o *corpus* para que a análise possa gerar resultados mais robustos, verificar o que os alunos responderam e comparar essas perguntas com os cenários de resposta construídos pelos professores. Este aprofundamento permitirá extrair ilações que poderão ter consequências na construção de testes.

REFERÊNCIAS

- Amor, E. 1999. A dimensão linguística dos instrumentos de avaliação. Comunicação apresentada no *III Encontro Nacional de Professores*, organizado pela Associação de Professores de Português (APP), na Póvoa de Varzim.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. A. 2001. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R.; Airasian, P. W.; Cruikshank, K. A.; Mayer, R. E; Pintrich, P. R.; Raths, J., & Wittrock, M. C. 2014. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Essex: Pearson Education Limited.
- Asher, N. & Lascarides, A. 2003. *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, N. & Lascarides, A. 2013. Strategic Conversation. In *Semantics and Pragmatics*, **6**, 2:1-62.
- Duarte, I. M. & Pinto, A. 2015. La construction de l'ethos scientifique: stratégies d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques. In *Redis: revista de estudos do discurso*, **4**: 95-115.
- Duarte, I. M. & Rodrigues, S. 2014. Modalisation et distance énonciative dans des rapports d'évaluation d'activités de formation de professeurs. In *Redis: revista de estudos do discurso*, **3**: 11-30.
- Duarte, I. M., & Rodrigues, S. 2016. O comentário crítico em relatórios de observação de aulas. Contributos para uma reflexão sobre a profissionalidade docente. *REDIS - revista de Estudos do Discurso*, **5**: 70-91.
- Duarte, I. M. & Rodrigues, S. V.; Machado, A.; Guedes, M. M., & Toriz, H. 2016. A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens:

- um caso em estudo. In Carvalho, J.A.; Dionísio, M. L.; Mesquita, E. C.; Cunha, J. S., & Arqueiro, A. (org.). *Atas V SIELP/ Simpósio Internacional em Ensino de Língua Portuguesa/V Fórum Ibero-Americano de Literacias*. Braga: Universidade do Minho. 219-232.
- Lascarides, A. & Asher, N. 2009. The Interpretation of Questions in Dialogue. In Riester, A. & Solstad, T. (eds.) *Proceedings of Sinn und Bedeutung 13*, volume 5, SinSpeC. Working Papers of the SFB 732, University of Stuttgart. 17-30.
- Mann, W. C. & Thompson, S. A. 1988. Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization. In *Text*, 8: 243-281.
- Marques, M. A. & Duarte, I. M. 2016. Deixis e valores enunciativo-pragmáticos dos predicados verbais no discurso académico. In Marques, A. & Sánchez Rei, J. M. (Eds.) *As Ciências da Linguagem no espaço galego-português, Diversidade e Convergência*. Universidade do Minho. 179-208.
- Mateus, M. H.; Brito, A.; Duarte, I. & Faria, I. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, 5.^a edição, revista e aumentada.
- Matos, G., & Brito, A. M. 2016. Traços referenciais de SCOMP: o que nos diz a alternância entre interrogativas subordinadas e relativas com antecedente. Comunicação no Colóquio Comemorativo dos 40 anos do CLUP, 24 e 25 de novembro de 2016. Porto: Faculdade de Letras.
- Moirand, S. 2005. De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques: Où en est l'analyse du discours? In *Actes du Colloque Sciences, Médias, Société* (pp. 77-92). Acedido em : http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. 2015. *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Prévot, L.; Vieu, L. & Asher, N. 2009. Une formalisation plus précise pour une annotation moins confuse: la relation d'Élaboration d'entité". In *French Language Studies*, 19: 207-228. Cambridge University Press.
- Raposo, E. B. P.; Nascimento, M. F.; Mota, M. A. C.; Segura, L. & Mendes, A. (coord.) 2013. *Gramática do Português*, vols. I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, S. V. & Silvano, P. 2015. O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. In A. Moreno; F. Silva & J. Veloso (eds.) *Textos selecionados do XXX Encontro*

- Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: Associação Portuguesa de Linguística. 477-494.
- Roulet, E.; Filliettaz, L., & Grobet, A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.
- Searle, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, F.; Rodrigues, S. V.; Carvalho, A.; Fardilha, L., & Teixeira, A. P. 2016. Formação de Professores de PL2/PLE na FLUP: um modelo integrado de saberes. In Carvalho, J.A.; Dionísio, M. L.; Mesquita, E. C.; Cunha, J. S., & Arqueiro, A. (org.). *Atas V SIELP/ Simpósio Internacional em Ensino de Língua Portuguesa/V Fórum Ibero-Americano de Literacias*. Braga: Universidade do Minho. 559-568.

Dicionários consultados

Dicionário da Porto Editora, 7.^a ed., 1994

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa

Dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda

Dicionário *Houaiss*

Dicionário *Morais*

Corpora consultados

Corpus do português, Davies, M. & Ferreira, M. J. disponível em <http://www.corpusdoportugues.org/xp.asp>

C-oral rom Integrated Reference Corpora for Spoken Romance, Bacelar do Nascimento, M. F., Bettencourt Gonçalves, J., Veloso, R., Antunes, S., Martins, N., Barreto, F., Amaro, R. & Garcia Marques, M.