

## A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E SUA INFLUÊNCIA NO ESQUEMA DE PERGUNTAS E RESPOSTAS DAS CRIANÇAS

SYLVIA BUENO TERZI  
UNICAMP

Neste trabalho buscaremos mostrar como crianças de terceira e quinta séries do primeiro grau, acostumadas ao uso de perguntas e respostas em situações de ensino-aprendizagem fora da escola, reagem frente às perguntas e respostas usadas em sala de aula no ensino de compreensão de textos.

Perguntas e respostas constituem as manifestações lingüísticas predominantes nas interações que determinam transferência de conhecimentos. Mesmo quando da ocorrência de exposições, estas são em geral conseqüências de perguntas, constituindo-se então em respostas. Daí a importância de analisarmos como esse recurso lingüístico é utilizado fora e dentro da escola.

Grewendorf (1983) elaborou uma teoria de perguntas e respostas utilizadas normalmente na vida cotidiana. Embora não tenha sido sua preocupação o estudo de perguntas usadas em sala de aula, tomaremos alguns de seus dados como ponto de partida.

Partindo do suposto de que o perguntado está sendo sincero, isto é, de que ele desconhece a informação solicitada, e de que ele acredita que o respondedor possua a informação desejada, Grewendorf considera a pergunta como constituída por dois elementos: o desejo de informação (knowledge desiderata) e uma interação, um propósito para esse desejo. Por outro lado, uma resposta, para ser pragmaticamente significativa, deve ser informativa num sentido subjetivo, levando em conta a situação de conhecimento do perguntador, e deve ser útil ao perguntador no que diz respeito a sua pergunta.

Embora Grewendorf não tenha se preocupado especialmente com a situação de ensino, as perguntas e respostas por ele definidas são constitutivas do discurso ensino-aprendizagem que ocorre em situações do cotidiano quando um adulto ensina uma nova habilidade à criança ou

mesmo quando uma criança passa a outra uma habilidade que domina.

Erlich (1986) estudou esse tipo de discurso e apresenta para ele quatro condições gerais conseqüentes da própria situação de uso do mesmo. A primeira característica seria que o discurso ensino-aprendizagem é realizado numa série de ações lingüísticas com base numa distribuição desigual de conhecimento, pressupondo assim a existência de dois grupos diferentes: aquele que possui o conhecimento e aquele que não o possui. Uma segunda característica seria que aqueles que não possuem o conhecimento têm o desejo de possuí-lo. E para que o discurso ensino-aprendizagem se desenvolva com sucesso há necessidade, ainda, de um reconhecimento recíproco da distinção entre os grupos, assim como da aceitação dessa distinção que gera status ou posições diferentes. O reconhecimento e aceitação recíprocos significa que aquele que sabe está disposto a passar seu conhecimento, enquanto que aquele que não sabe admite sua falta de conhecimento, reconhece o outro como portador do conhecimento que lhe falta, e está disposto a superar pelo menos parte da desigualdade.

O discurso ensino-aprendizagem assim definido, se ocorre naturalmente em situações do cotidiano em que a criança busca apoderar-se da experiência histórico-social da sociedade, sofre, entretanto, restrições quando da tentativa de transpô-lo para a realidade de sala de aula.

Erlich distingue o discurso de sala de aula do discurso ensino-aprendizagem. Segundo ele, embora esteja presente em sala de aula a distribuição desigual de conhecimento, a interação professor-aluno se dá de maneira diferente daquela registrada em situações de ensino-aprendizagem fora da escola, por razões determinadas pelas próprias características da escola. Por um lado, há a relação numérica: um único professor defrontado com um grande número de alunos, o que só raramente permite a interação a dois. Dessa forma a natureza voluntária do discurso ensino-aprendizagem se perde, uma vez que o aluno não tem satisfeito seu desejo de superar seu déficit de conhecimento. Além disso, impossibilitado de buscar o conhecimento do processo de aprendizagem individual do aluno, o professor quebra a dependência mútua entre as partes. Por outro lado, há a complexidade e abstração do conteúdo dos programas escolares. Acostumados a procurar sanar pequenas falhas de conhecimento a fim de satisfazer uma necessidade, os alunos se vêem perdidos face à totalidade do conhecimento. Isso os desestimula. Essa perda da voluntariedade do discurso ensino-aprendizagem traz como conseqüências a perda do reconhecimento recíproco entre as partes.

A fim de buscar solucionar esses conflitos gerados pela impossibilidade de assumir o discurso ensino-aprendizagem, a escola modifica

os esquemas extra-escolares. No que diz respeito a perguntas e respostas, essa mudança se dá na própria estrutura interna do esquema. Há alteração na caracterização dos elementos envolvidos- o perguntador e o respondedor- no que tange a possuir o conhecimento; atribui-se novos objetivos para as perguntas e também para as respostas dadas a elas, uma vez que a criança procura atender as expectativas do professor; e adota-se parte do esquema como o processo de busca, na memória, da informação solicitada.

Alterar esse estado de coisas requer uma mudança profunda na escola como instituição. Enquanto isso não é possível, cremos que algumas perguntas utilizadas têm um papel importante na obtenção de sucesso no ensino. A pergunta avaliação, quando bem elaborada quanto a seu conteúdo proposicional e a sua forma, poderá ser um meio razoável para se aferir o conhecimento do aluno. Da mesma forma, a pergunta didática poderá levar pelo menos parte dos alunos a adquirir o conhecimento desejado, quando usada como um meio de estimular operações mentais.

Entretanto, nosso trabalho com professores de escolas da rede pública nos revelou uma realidade bem diferente. As perguntas didáticas são substituídas, por grande parte dos professores, por exposições onde os conteúdos são apresentados de forma já pronta. Já as perguntas-avaliação são amplamente utilizadas nas provas, embora muitas vezes sejam inadequadamente elaboradas. Encontramos, porém, nas aulas de leitura, um outro tipo de pergunta que diverge em algum aspecto dos tipos mencionados e a qual chamaremos de livresca dada a sua relação com o livro didático, como veremos.

As perguntas livrescas são apresentadas aos alunos, por escrito, após a leitura oral do texto e vêm acompanhadas, na maioria das vezes, por realizações lingüísticas que, embora não apresentem a forma de pergunta, também solicitam informações, como é o caso de orações ou períodos incompletos ou afirmações que deverão ser julgadas quanto a sua veracidade ou falsidade. Quanto ao conteúdo, essas perguntas falham por se limitarem a pedir informações explícitas no texto e nem sempre relevantes- raramente o aluno é levado a integrar informações, estabelecer relações, fazer inferências. E quanto a sua construção, elas falham por reproduzirem em geral, as mesmas palavras empregadas no texto para a apresentação da informação solicitada. De posse do "questionário" os alunos trabalham individualmente. Terminada a tarefa, a correção é feita através da apresentação oral ou por escrito na lousa das respostas, pelos alunos. Havendo erro, outros alunos são chamados, porém sem qualquer discussão sobre a causa do mesmo.

Analisando essas perguntas e seu contexto de uso, vemos que, embora o objetivo apresentado pelo professor para a utilização das mes-

mas seja o de levar o aluno a entender o texto, isso, na realidade, não ocorre, uma vez que, por suas próprias características, elas não conduzem os processos mentais da criança envolvidas na compreensão. Pela maneira como são usadas poderíamos pensar em considerar as perguntas livrescas como perguntas avaliação. Entretanto, isso não é possível, uma vez que uma avaliação pressupõe um ensino anterior, que no caso não existe. Temos, então, uma pergunta com o propósito da pergunta didática, porém com o uso da pergunta avaliação.

Além do propósito, há ainda outra diferença entre a pergunta livresca e as demais. Enquanto que a pergunta avaliação faz com que o aluno acione seus processos mentais para verificar a presença ou ausência da informação solicitada no seu conjunto de conhecimentos e a pergunta didática, indo além, faz com que ele integre novos conhecimentos a esse conjunto, a pergunta livresca, por ater-se a informações explícitas no texto e por utilizar em geral as mesmas palavras com que aparecem, dispensa o aluno de envolver-se com o significado. Em geral não é necessário que ele entenda claramente o que é perguntado, verifique se possui a informação e elabore uma resposta. Frente à pergunta, bastará que ele localize a informação no texto e a copie, numa tarefa mecânica.

Com o uso de perguntas livrescas, a escola realiza mudanças no esquema de pergunta-resposta que o aluno traz consigo ao entrar para a escola, não só no que diz respeito ao propósito, mas também na sua própria essência que é a transferência de informações, obviamente significativas, de uma pessoa à outra.

O uso corrente desse tipo de pergunta deve-se em grande parte à adoção generalizada de livros didáticos e à prática de segui-lo à risca, página por página. Como o objetivo principal da maioria dos livros existentes no mercado é o ensino da gramática, servindo o texto como um pretexto para tal, não há grande preocupação com o desenvolvimento da leitura, o que resulta no uso de perguntas livrescas.

Sabemos que o uso constante de uma determinada forma de ação de escola gera expectativas recíprocas entre professor e aluno. É importante, pois, verificarmos como o aluno percebe as formas de ação específicas da escola e como a elas se adapta.

A fim de verificarmos como os alunos se adaptam à especificidade da pergunta livresca, trabalhamos com três crianças de nível sócio-econômico baixo, cursando o último bimestre da terceira série do primeiro grau de uma escola pública. Num encontro fora da escola propusemos que, após a leitura silenciosa de uma história, as próprias crianças, através de perguntas, verificassem se os companheiros haviam, de fato, entendido o texto. A proposta foi bem aceita e logo foi estabelecido um clima de

competição. Distribuídos os textos, as crianças, após uma leitura, se consideraram aptas a iniciar a brincadeira e, sem que fossem interrompidas, se revezaram na formulação das perguntas e respostas. A fim de obtermos mais dados, repetimos posteriormente a atividade com dois outros textos. Após a análise preliminar dos dados, propusemos a mesma atividade a três estudantes que cursavam o primeiro bimestre da quinta série de uma escola pública, buscando, com isso, informações que pudessem nos apontar a presença, a permanência ou a evolução do uso de tais perguntas e respostas.

Na análise dos dados, transcritos das gravações dos encontros, buscamos caracterizar os vários tipos de ocorrências e detectar uma possível evolução entre eles. Foram identificados quatro tipos distintos, três considerados como perguntas e respostas e dois, como pseudo perguntas e respostas, os quais passamos a apresentar. As letras maiúsculas após os números de ordem indicam os autores das perguntas e das respostas. São eles: FA, JE, LU da terceira série, e BI, CI, DE da quinta série.

Um dos tipos de pseudo perguntas e respostas produzidos pelas crianças está representado nos exemplos abaixo.

(1) :-FA- Os jovens patinhos foram crescendo, tornando-se tanto?

-JE- Na sorte como no aspecto, muito diferentes uns dos outros.

(2) -FA- Quiri que logo perdeu a penugem amarela?

-LU- Ganhando lindas penas pintadas.

(3) -FA- Mário e José escondidos entre a folhagem, de quando em quando apanhavam os descuidados insetos?

-JE- Colocando-os dentro de uma caixinha.

(4) -JE- Deu certo?

-FA- Gritou ele rindo.

(5) -LU- Mas Dourado não precisou levar outro castigo?

-FA- Teve que tomar um vidro inteiro de purgante. Isto ele não vai esquecer.

Esses exemplos se caracterizam pela justaposição de partes de orações ou períodos presentes no texto. Dos fragmentos utilizados, a delimitação do que para a criança constitui uma pergunta, se às vezes coincide com o limite da oração, outras vezes parece aleatória. Quanto às respostas, o final da oração parece ser o principal determinante da delimitação.

Em (1) temos, na pseudo pergunta, uma quebra na oração com

a interrupção em "tornando-se tanto", o que ilustra uma delimitação aleatória, constituindo-se a pseudo resposta da complementação da oração até o final marcado pela pontuação. Já em (2), embora não ocorra o mesmo tipo de quebra que em (1) na pergunta, a resposta, apesar de se constituir em uma oração, não completa o período.

Em (3), (4) e (5) o limite das orações é respeitado. Entretanto, nas duas primeiras, a pseudo pergunta corresponde a uma parte do período que é completado pela pseudo resposta, enquanto que na última, para a pergunta é utilizada uma oração que aparece independente no texto. Nesse caso, como resposta, o aluno toma duas orações subseqüentes, também independentes.

Essas realizações parecem refletir um processo tipo estímulo-resposta, onde um fragmento apresentado como pergunta funciona de estímulo para a apresentação do fragmento subseqüente que serve como resposta. Não há envolvimento aparente com o significado; a produção se dá por uma tarefa mecânica de localização e reprodução de informações. Verificando as pseudo- perguntas (3) e (5) poderíamos pensar que elas se constituem em perguntas padrão. Da mesma forma a (4), desde que ocorresse numa seqüência adequada. Entretanto, analisando a produção total das crianças, assim como suas atitudes e comentários durante a execução da tarefa ("Parei aqui", "Esse pedaço ainda não foi falado", etc.), vemos que são, na realidade, pseudo perguntas, apesar da estrutura que apresentam.

O processo estímulo-resposta se confirma de maneira clara nas pseudo respostas (3), (4) e (5) as quais, dadas as pseudo perguntas correspondentes, poderiam ser do tipo "sim" ou "não", caso as crianças estivessem atentas ao significado.

Diferindo um pouco das manifestações até então discutidas, há um segundo tipo de pseudo perguntas e respostas ilustrado nos exemplos abaixo:

(6) -DE- Os dois amigos se entreolharam e sem demora puseram-se a?

-CI- Puseram-se a correr.

(7) -CI- A noite estava linda. Os pirilampos cortavam a escuridão da mata acendendo e apagando sua?

-DE- Lanterninha

(8) -JE- Dourado, o terceiro patinho, perdeu a penugem mas não perdeu a cor?

-FA- Dourada. Além da pena amarela tinha o bico vermelho e dois grandes e redondos olhos azuis.

(9) -JE- Mas o que tinha Dourado de bonito?

-FA- Tinha o bico vermelho.

-JE- Errou. Tinha de guloso.

Embora esse tipo de pseudo perguntas e respostas se constitua também de justaposição de fragmentos de orações constitutivas do texto, a delimitação do que, para a criança, constitui a pergunta é menos aleatória: um elemento final da oração é omitido, como mostram os exemplos acima. E isso, de certa forma, evidencia a informação solicitada como resposta. Essa solicitação parece ter sido percebida pelas crianças que deram as respostas (5) e (7), uma vez que não se limitaram a completar a informação, mas buscaram responder de maneira significativa: em (6) a criança retoma o verbo contido na pergunta e, em (7), criança elimina o adjetivo “encantadora” que, no texto, precedia “lanterninha”. Isso não ocorre no exemplo (8) onde, apesar de a pseudo pergunta ser característica desse segundo tipo, a pseudo resposta é do tipo anterior, uma vez que a criança vai além do elemento solicitado.

O exemplo (9) é interessante por dois motivos. Primeiro, porque a correção demonstra a expectativa do perguntador de obter como resposta os elementos omitidos na pseudo pergunta. E, segundo, porque a correção reflete um processo ainda do tipo estímulo-resposta, sem o envolvimento da criança com o significado do texto. O respondedor aceita a correção e justifica sua falha explicando que, ao ler a resposta, confundiu-se, e passou para a linha superior. Assim, nem o perguntador, nem o respondedor percebe que a resposta era adequada à pergunta, uma vez que o bico vermelho era uma das coisas que Dourado tinha de bonito.

Esse segundo tipo de pseudo perguntas e respostas pode ocorrer simultaneamente com pseudo perguntas e respostas do primeiro tipo como em:

(10) - FA- E para que os pombos?

- LU- Gostassem do lugar.

- FA- Toninho construiu um pombal?

- JE- Bem bonito.

Onde a delimitação do primeiro conjunto de pseudo perguntas e respostas é aleatória. No segundo conjunto, embora a pseudo pergunta apresente a forma de uma pergunta padrão, a expectativa do perguntador é obter como resposta o elemento omitido, o que de fato ocorre, em lugar de uma resposta tipo “sim” ou “não”.

Além dos dois tipos de pseudo perguntas e respostas apresen-

tados, encontramos também, na produção das crianças, ocorrências de perguntas e respostas características da comunicação extra escolar. As produções a seguir ilustram um tipo dessas ocorrências.

(11) - CI- Um dia comeu demais e escondido de quem?

- BI- Da mãe.

(12) - JE- Era a primeira vez que ele via um o quê de perto?

- FA- Pombo.

(13) - JE- A noite estava o que?

- FA- Linda. Os pirilampos cortavam a escuridão da mata acendendo e apagando sua encantadora lanterninha.

(14) - DE- Na correria, na pressa de fugir, o que que ele deixou tombar?

- CI- Eles deixaram tombar a caixinha que estava com o bichinho dentro. Se abriu restituindo a liberdade aos pequeninos insetos.

(15) - DE- De repente, ouvindo ligeiro, o que eles ouviram na mata?

- CI- Repete.

- DE- Que que eles ouviram na mata?

- CI- Eles sentiram que algo se aproximava.

Nessas perguntas e informação solicitada não é apenas omitida, mas é substituída por um pronome, o que envolve uma atenção ao conteúdo, embora as crianças ainda estejam presas às sentenças do texto.

A percepção da informação solicitada fica clara nas respostas. Em (11) e (12) os respondedores fornecem exatamente os elementos pedidos: a "mãe" e o "pombo", respectivamente. Já em (13), como a informação pedida é a descrição da noite, o respondedor não se limita a "linda", mas acrescenta uma oração do texto que completa a descrição.

O exemplo (14) é interessante porque, além de exemplificar esse tipo de pergunta e resposta, mostra uma maior liberdade da criança com relação ao texto, ou seja, a criança tenta abstrair informações do texto e elaborar a pergunta e a resposta com suas próprias palavras. O trecho do texto correspondente à pergunta e à resposta diz: "Os dois amigos se entreolharam e sem demora puseram-se a correr. Foi uma felicidade para os pirilampos o medo que afugentou os peraltas. José, que levava a caixinha, na pressa de fugir, deixou-a tombar. Na queda, a caixinha se abriu restituindo a liberdade aos pequeninos insetos." Assim, na pergunta temos "na correria" como uma síntese da situação. Na resposta temos a substituição de "ele" por "eles" e a explicação "que estava com o bichinho dentro", que revelam a associação do respondedor com a macroestrut-

tura do texto.

Em (15), a primeira tentativa de pergunta parece nos apontar a definição de “rumor” como informação a ser solicitada e a intenção de substituí-lo por um pronome. Entretanto, dado o insucesso (Trecho correspondente: De repente, ouvindo ligeiro rumor que vinha do mato, sentiram que algo se aproximava) a pergunta é refeita com maior independência.

Essa independência é percebida em outro tipo de pergunta-resposta onde o objetivo parece ser a confirmação de informações presentes no texto, ou seja, onde a resposta poderia ser “sim”.

(16) - BI- Era a primeira vez que ele via um pombo de perto?

- CI- Era.

(17) - BI- Ele queria alguma coisa?

- CI- Queria.

(18) - BI- Toninho pensou “não faz mal?”

- CI- Pensou.

A pergunta (16), como é repetição do texto, poderia ter provocado uma pseudo resposta de tipo 1 apresentado, ou seja, um acréscimo das informações que se seguem. No entanto, a resposta constitui-se apenas de uma confirmação. Já a (17) não reproduz o texto: “O pombo ficou olhando para Toninho, piscando como se quisesse alguma coisa”. A pergunta reflete a interpretação dos fatos, que é confirmada pelo respondedor. Na (18), o pedido de confirmação é bem evidente. (Texto: “Não faz mal”, pensou Toninho”)

O último tipo de perguntas detectado é aquele que integra informações do texto, isto é, que além de apreender as informações, estabelece relações entre elas. Houve apenas duas ocorrências desse tipo:

(19) - LU- Por que os dois amigos correram?

- JE- Os dois amigos se encontraram e sem demora puseram-se a correr.

(20) - DE- Que que Mário e José foram fazer no mato?

- CI- De quando em quando apanhavam os descuidados insetos, colocando-os dentro de uma caixinha.

Apesar de as perguntas não reproduzirem o texto e serem bem claras quanto às informações que solicitam, informações essas importantes para a compreensão da historinha, a reação das crianças foi buscar no texto as perguntas, gerando uma resposta inadequada para a pergunta (19),

onde é repetido o fato citado na pergunta (correr) e não é fornecida a causa do fato conforme pedia a pergunta. O processo utilizado nessa resposta parece ser o mesmo das pseudo respostas do tipo 1, onde a ocorrência de algumas palavras na pseudo pergunta orienta a localização da informação a ser dada como resposta. A resposta (20), embora repita as palavras do texto, revela compreensão da pergunta, havendo a contraposição da ação "no mato" com "escondidos entre a folhagem".

Analisando os vários tipos de perguntas e respostas produzidos pelas crianças, tentamos perceber uma evolução dos mesmos, tomando como parâmetro as perguntas e respostas utilizadas por essas crianças fora do contexto escolar. A evolução que propomos é aquela seguida na apresentação dos vários tipos neste trabalho.

As pseudo perguntas e respostas do primeiro tipo revelam uma suspensão do conceito de perguntas e respostas trazido pela criança para a escola. Elas não têm como função uma busca de informações e não apresentam sequer a forma de perguntas. O mesmo ocorre com as pseudo perguntas e respostas do segundo tipo, cuja única diferença com as anteriores é a delimitação mais clara do fragmento a ser utilizado como resposta. A forma ainda não é de pergunta e não é possível detectar, nesse caso, se está havendo envolvimento com o significado.

O primeiro tipo de pergunta e resposta requer preocupação com o conteúdo, embora a nível da microestrutura, uma vez que a criança tem que entender qual é o elemento solicitado e oferecê-lo, apesar de ainda permanecer presa ao texto. Já o tipo seguinte, exige do aluno a verificação da veracidade da informação apresentada como pergunta, podendo ou não requerer uma compreensão mais abrangente do texto.

Considerando-se agora a variável escolaridade, temos que a maior parte da produção dos alunos de terceira série se distribui quase que igualmente pelos dois tipos de pseudo perguntas e respostas, havendo raras realizações dos demais tipos. Já a produção dos alunos de quinta série não contém exemplos do primeiro tipo de pseudo perguntas e respostas e apresenta poucos exemplos do segundo tipo, mas mostra uma predominância do tipo 1 de pergunta e respostas, com alguns exemplos dos demais tipos.

Cabe aqui esclarecer dois pontos. Primeiro, que as etapas da evolução que propomos não se constituem em compartimentos estanques; tanto ocorre mistura de tipos nos usos, como progressos e retrocessos. E, segundo, estamos cientes de que esses dados são apenas indicativos. Outras pesquisas a partir desta serão necessárias para que as tendências levantadas neste estudo sejam confirmadas.

Os dados apresentados neste trabalho revelam a busca de

adaptação da criança à prática de sala de aula. Na escola, ela não encontra espaço para questionamentos. Nas aulas de leitura, não há qualquer interação professor-aluno sobre o conteúdo do texto, onde ela possa buscar sanar suas dúvidas. As tarefas propostas requerem apenas trabalhos mecânicos. Exposta a uma interação não significativa com o texto, ela suspende o conceito de pergunta que utiliza no dia a dia, na família e na comunidade, e constrói um conceito específico para a sala de aula. Ocorre, entretanto, que esse conceito de pergunta não está desvinculado do conceito de texto e de leitura. Perde-se, portanto, assim, toda a experiência do contato da criança com a escrita no período pré-escolar.

E, considerando-se que o escolar, após quatro anos de escolaridade, já deveria apresentar as características do bom leitor, verificamos o nível de atraso que a escola, através de uma interação inadequada, impõe a essas crianças.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ERLICH, K. (1986) "Discurso Escolar: Diálogo?" - Cadernos de Estudos Lingüísticos XXI, 155-172 - UNICAMP.
- GREWENDORF, G. (1983) "What Answers can be given" - in Kiefer Ferenc (ed) - QUESTIONS AND ANSWERS - D. Reidel Publishing Co., Dordrecht, Holland.