

## **G**êneros de Especialidade no Contexto Avaliativo

*Specialty Genres in the Evaluation Context*

Bruno de Assis Freire de Lima<sup>1</sup>

### **Resumo**

A partir de uma abordagem pelo viés dos gêneros textuais, neste texto discuto a avaliação da aprendizagem escolar como área de especialidade. Trato dos gêneros que circulam na esfera avaliativa, apontando os chamados gêneros de especialidade. Defendo a posição de que o gênero item é prototípico da avaliação, a que segue uma descrição desse gênero, o que contribui para promover reflexões sobre a utilização desse gênero em sala de aula.

**Palavras chave:** De Especialidade; Item de Avaliação; Práticas avaliativas.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (2002), especialização em Língua Portuguesa e Literatura na mesma universidade e mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2007). Atualmente é doutorando-pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo cursado período sanduíche na Universidade do Vale do Rio dos Sinos -RS (2015). É professor do Instituto Federal Minas Gerais, com experiência docente em diversos níveis de ensino. É autor de materiais didáticos, livros de literatura infanto-juvenil e livros técnicos para Formação de Professores. Atua como consultor em Avaliação da Aprendizagem Escolar, Avaliação em Larga Escala e Educação à Distância. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa; Terminologia e Estudo das Linguagens Especializadas.

### **Abstract**

From an approach through the perspective of textual genres. I discuss the evaluation of school education as a specialty área in this text. I deal with the genres used in the evaluative area, pointing out the so-called specialty genres. I support the position that the gender question is prototypical of the evaluation, what follows a description of this genre, which helps to promote reflections on the use of this genre in the classroom.

**Keywords:** Specialty genres; Question; Evaluation Practices.

## Introdução

Em uma comunidade especializada (grupos de médicos, engenheiros, professores, carpinteiros, etc.) é comum a utilização de textos que reflitam suas práticas discursivas e sua linguagem especializada. Um texto como uma bula, por exemplo, pode ser usado por qualquer pessoa, sendo ela de uma comunidade especializada ou não, mas é certo que esse texto será mais presente em uma comunidade de médicos ou de farmacêuticos; a bula é, assim, um gênero que reflete as práticas discursivas desses grupos profissionais e sua linguagem.

A linguagem especializada compreende as manifestações orais e escritas de uma comunicação que se faz entre pessoas (especialistas) que realizam determinadas atividades, como profissão ou ocupação, geralmente associadas a um tipo de trabalho ou prestação de serviço. Assim, há uma linguagem especializada dos padeiros, dos dentistas, dos professores, dos químicos, dos avaliadores, e assim por diante, tantas quantas forem as especialidades existentes.

A avaliação da aprendizagem escolar deve ser concebida como área de conhecimento especializado, uma vez que existem pessoas que se dedicam ao seu estudo. Além disso, há diversos sujeitos atingidos pelas atividades desta área, como os avaliandos (alunos, na maioria dos casos). Como área de especialidade, a avaliação da aprendizagem escolar também possui uma linguagem especializada que se reflete nos gêneros textuais utilizados nas práticas discursivas. Os gêneros textuais que refletem uma linguagem especializada são chamados de “gêneros de especialidade”.

Na escola, muitos gêneros são utilizados nas práticas avaliativas. É comum a utilização de debates, cartazes, resenhas, além de provas e testes, compostos pelo gênero item (ou questão), mas nem sempre os debates, cartazes e resenhas são utilizadas em contexto avaliativo. Dentro da própria escola, por exemplo, esses gêneros podem surgir com outros objetivos: debates promovidos por organizações não pertencentes ao grupo escolar, cartazes de campanhas publicitárias educativas, resenhas para leitura e discussão nas aulas sem o propósito de avaliar.

Também há muitos desses gêneros circulando fora do contexto escolar, o que certamente é um indício de que eles não se restringem à esfera avaliativa. Na TV, constantemente vemos debates. Nas igrejas, nos rádios, em estádios, comumente encontramos cartazes. Nos jornais e revistas é frequente a ocorrência de resenhas. Sua utilização varia, de acordo tanto com o local em que são utilizados (contexto de uso), quanto com o público a que se direcionam (interlocutores).

Quanto ao gênero item, ele só ocorre em contexto avaliativo, predominante nas escolas. Certamente há de se pensar que em outros contextos esse gênero ocorre como em provas de concurso público, exames vestibulares e testes para habilitação de trânsito. Porém, há de se notar que esses também são contextos avaliativos: quem se presta a fazer uma prova de concurso, vestibular ou teste de habilitação está sendo avaliado. O conhecimento sobre determinadas habilidades é o que será verificado nesses contextos. Assim, é categórica a afirmação de que o item de avaliação é um gênero de especialidade exclusivo de contextos avaliativos.

Nesse texto, abordo a avaliação da aprendizagem como área de especialidade e, como tal, possuidora de uma linguagem característica, manifesta por meio de gêneros textuais específicos. Trato da linguagem especializada pelo viés do gênero, focalizando o item avaliativo e as provas e testes como gêneros de especialidade. Além disso, discuto a pertinência do gênero item como gênero prototípico da avaliação. Finalmente, descrevo a estrutura e a função desse gênero, diferenciando o “item aberto” do “item fechado” (ou “questão discursiva” e “questão objetiva”).

A fim de organizar o texto, dividi as ideias que serão discutidas em quatro seções, assim distribuídas: na seção 1, trato dos gêneros de especialidade na escola, consoante as diretrizes de Hoffmann (2015), mostrando por que motivo o item avaliativo se encontra na categoria de gêneros de especialidade. A seção 2 é destinada à discussão de protótipo, desenvolvida pelas ciências cognitivas. Justifico, nessa seção, o porquê de considerar o item como gênero prototípico da avaliação. Quanto à seção 3, destina-se à descrição desse gênero, momento em que diferencio o que se denomina “questão discursiva” x “questão objetiva”. Sequencialmente, teço as considerações finais, na seção 4, à qual se seguem as referências

bibliográficas utilizadas. O primeiro parágrafo de cada uma das seções desse texto foi usado para apresentar os objetivos dessas seções.

## 1. Os Textos e os Gêneros de Especialidade na Escola

O objetivo desta seção é discutir a noção de “gêneros de especialidade”, desenvolvida por Hoffmann (2015), relacionando com os gêneros de especialidade utilizados no espaço escolar, mais especificamente aqueles usados nas atividades avaliativas. Aludo à questão dos gêneros orais e escritos recorrentes na esfera avaliativa e termino a seção tratando da chamada “constelação de gêneros”.

Os gêneros textuais circulam em esferas comunicativas (BAKHTIN, 1997), podem pertencer exclusivamente a uma esfera, migrar de uma esfera para outra, ou, ainda, pertencer a mais de uma esfera. A exemplo disso, podemos pensar na crônica, gênero que emana da esfera jornalística, mas que está presente também na esfera literária. Quanto a uma tese, por exemplo, é um gênero exclusivo da esfera acadêmica. Pertencer exclusivamente a uma única esfera discursiva é um indício que determinado gênero é de especialidade. Sobre os gêneros de especialidade, Hoffmann (1990, p. 11) diz que *“são uma classe especial de gêneros textuais, para cuja produção e recepção, além dos conhecimentos gerais, são necessários conhecimentos especializados”*.

Para Hoffmann, a tese seria um exemplo de gênero de especialidade: são necessários conhecimentos especializados para produzir e receber um texto desse gênero. Além disso, sua circulação é restrita à esfera acadêmica. Isso se reflete no léxico e na própria composição do gênero: há uma linguagem própria, onde residem também um vocabulário próprio ou sua terminologia:

gênero textual especializado é um construto para o processamento intelectual-linguístico de um fato relacionado a uma atividade específica que, condicionado por graus de especialidade, é determinado por normas comunicativas que podem ser marcadas diferentemente em cada língua. (GLÄSER, 1990, p. 29)

Para identificar um gênero de especialidade, devem ser observados critérios como objetivo, conteúdo, forma, extensão, público-alvo, situação de uso, etc. (GLÄSER, 1990), além da presença da terminologia típica

da área de especialidade e sua pertinência à esfera comunicativa; são os reflexos da linguagem de especialidade. São exemplos de gêneros textuais especializados: monografia, artigo científico, resenha científica, *curriculum vitae* de cientista, livro didático, prontuário médico; plenárias em conferências, além das já citadas bula e tese, etc.

Toda área de especialidade terá, portanto, uma linguagem de especialidade. Essa linguagem se reflete nas práticas discursivas e se concretizam por intermédio dos gêneros textuais especializados. Assim, é certo concluir que toda área de especialidade será dotada de gêneros especializados. Vejamos como isso ocorre no espaço escolar.

É do contexto escolar que emana a esfera pedagógica, de onde surgem práticas avaliativas. Nas escolas, os discentes estão em contato com uma quantidade considerável de textos e gêneros. Muitos desses textos têm propósito pedagógico, e muitos, por outro lado, têm outros e muitos propósitos. Muitas vezes, os discentes sequer percebem que estão produzindo ou recebendo textos, dado o caráter mais formal ou informal desses textos e gêneros. Por exemplo, muitos podem não ter clareza de que, quando estão conversando com seus colegas, eles estejam, simultaneamente, produzindo e recebendo textos.

Da mesma forma, a utilização de gêneros escritos na escola não caracteriza atividade pedagógica na relação direta professor-aluno. A título de ilustração, um comunicado afixado nos murais da sala de aula pode versar sobre diferentes assuntos que ultrapassam as atividades rotineiras da escola. Pode ser um convite para uma festa, uma campanha publicitária, um anúncio de república, uma anedota, etc., mas o que interessa aqui é a avaliação, os gêneros textuais e os gêneros de especialidade. Passo, pois, a esse assunto.

Vamos imaginar o contexto de uma sala de aula e as práticas avaliativas. Inicialmente, devemos ter clara a ideia de que avaliar não implica atribuir valor às habilidades adquiridas pelos alunos, mas verificar se houve aprendizado de determinadas habilidades. Depois, devemos ter ciência de que a avaliação pode ser feita tanto por meio da utilização de gêneros orais quanto dos gêneros escritos (MARCUSCHI, 2010).

Assim, uma pergunta oral para a turma (sem direcionar a um aluno específico) pode constituir uma prática avaliativa, ainda que informal. Da

mesma forma, a resposta obtida pelo professor, pela turma, (ou por um aluno específico) também pode pertencer aos gêneros avaliativos. Importante é termos clareza de que gêneros orais e escritos fazem parte dessas práticas. O quadro abaixo apresenta alguns gêneros que comumente são usados em atividades de avaliação:

<b>Gêneros orais que ocorrem na esfera pedagógica-avaliativa</b>	<b>Gêneros escritos que ocorrem na esfera pedagógica-avaliativa</b>
Debates	Folder
Entrevistas	Cartas
Seminários	Resumos
Comentários orais	Resenhas
Perguntas e respostas orais	Comentários escritos

Quadro 01: Gêneros utilizados na esfera pedagógica-avaliativa. Fonte: arquivo pessoal

Apesar de muitos gêneros poderem ser utilizados em contexto avaliativo, quando pensamos em avaliação da aprendizagem escolar, imediatamente acionamos nosso conhecimento sobre provas e testes por meio de nossos esquemas mentais (VYGOTSKY, 1998). Seriam, provas e testes, exemplos de gênero ou seriam suporte para o gênero item? Por enquanto, assumo a posição de que “provas” e “testes” sejam “cadeias de gêneros” (BIASI-RODRIGUES e NOBRE, 2012), as quais constituem uma forma específica de relação dialógica na linguagem, em que a produção de um determinado gênero discursivo pressupõe a conseqüente produção de outro gênero, de modo que um gênero de alguma forma “responde” ao outro em situações comunicativas específicas. Em outros termos, uma cadeia de gêneros funciona como o gênero tradicionalmente conhecido, com o diferencial de ser constituído por outros gêneros.

Desse ponto de vista, provas e testes correspondem a um gênero colônia (BIASI-RODRIGUES e NOBRE, 2012): é gênero, uma vez que possuem uma função social específica; é colônia, dado que são formados por dois ou mais gêneros. Geralmente em provas e testes há instruções, cabeçalhos, gabaritos, e, necessariamente, itens avaliativos, sejam eles abertos – nos quais os alunos precisam redigir uma resposta – sejam eles

fechados, nos quais os alunos devem optar por uma das respostas previamente estabelecidas no item.

Araújo (2012) conclui que a caracterização de uma cadeia de gêneros deve se estruturar a partir de três eixos fundamentais: a(s) esfera (s) discursivas em que tais gêneros se ambientam; os rastros deixados durante o seu processo de formação e os propósitos comunicativos atendidos por cada gênero dentro da cadeia. Para entender a conclusão do autor, vamos tomar três gêneros citados na constituição de provas e testes: instruções, cabeçalho e itens.

Em primeiro lugar, todos esses gêneros possuem em comum o fato de estarem alocados na mesma esfera discursiva (BAKHTIN, 1997). As instruções indicarão, por meio de um discurso predominantemente injuntivo (KOCH, 2000), como proceder durante a resolução da prova ou do teste; o cabeçalho situará onde, quando e por quem a avaliação se realiza (KOELLING, 2003) e, por fim, os itens aferirão se houve ou não aprendizado das habilidades requeridas na avaliação (LORDÉLO e DAZZANI, 2009).

Em segundo lugar, os rastros deixados por esses gêneros em seu processo de formação, bem como seus objetivos comunicativos estão imbricados (KLEIMAN, 2002). As instruções são predominantemente elaboradas pelos docentes, tendo os discentes como público-alvo. Não há, aqui, participação direta dos alunos no processo de construção do gênero. O objetivo é orientar/ser orientado. Quanto ao cabeçalho, é produzido tanto pelo professor quanto pelos alunos. O docente deixa índices que devem ser preenchidos com informações dêiticas por todos os alunos (como, por exemplo, o nome da escola, a data e a disciplina), além de informações que irão variar de aluno para aluno ou de turma para turma (como o nome de cada discente e a turma a que pertence) (ALVES, 2013). O aluno colabora na composição do texto, na medida em que preenche essas lacunas inerentes ao gênero. O objetivo é identificar o sujeito avaliado e sua localização espaço-temporal no momento em que foi avaliado. Já o item de avaliação<sup>2</sup> é previamente produzido

---

<sup>2</sup> A constituição do item também tem mostrado que se trata de uma cadeia de gêneros. Geralmente as questões apresentam um “texto-suporte” (que pode ser o trecho de uma crônica, uma tirinha, uma receita, uma anedota etc.), uma pergunta ou situação-problema (que varia entre interrogativa direta, interrogativa indireta, preenchimento de lacunas etc),



pelo professor (quando não “copiado” de outras fontes), cabendo ao aluno apropriar-se do gênero e elaborar ou fornecer sua resposta.

Em terceiro lugar, os propósitos comunicativos desses gêneros convergem na esfera avaliativa: as instruções orientam, o cabeçalho localiza e os itens aferem. Nota-se que as instruções podem ocorrer em diversos outros contextos e gêneros, muito além da avaliação e das provas e testes. O mesmo se diga do cabeçalho: gêneros correspondentes a documentos oficiais, por exemplo, costumam apresentar cabeçalho na sua primeira página, o que mostra que o gênero circula em outras esferas e compõe outros gêneros. O item é o único gênero que ocorre somente no contexto avaliativo.

Em resumo:

- a) A avaliação pode se dar por meio da utilização de inúmeros gêneros textuais, sejam orais ou escritos;
- b) Há gêneros que são utilizados para avaliar, mas que possuem outras funções além desta;
- c) Provas e testes são constituídos por outros gêneros, por isso dizemos que são gêneros que funcionam como “cadeia de gêneros”;
- d) Nem todos os gêneros encontrados em provas e testes são de “ocorrência obrigatória” para que a avaliação se realize;
- e) Itens avaliativos, sejam eles abertos ou fechados, são de ocorrência obrigatória em provas e testes; o que permite concluir que há gêneros que são exclusivos da esfera avaliativa.

Na seção seguinte, trato do conceito de protótipo, mostrando por qual motivo o item avaliativo é prototípico do contexto avaliativo.

## **2. O Item como Gênero Prototípico de Avaliação**

O objetivo dessa seção é argumentar em favor da noção de protótipo (LAKOFF e JOHNSON, 2003) aplicada aos gêneros da avaliação. Procuo mostrar que o gênero item é o mais representativo da esfera avaliativa, motivo

---

respostas ou alternativas de resposta (varia de acordo com a natureza do item: se aberto ou fechado).

pelo qual deve ser considerado gênero prototípico. Para isso, remonto à teoria cognitivista dos protótipos para justificar esse posicionamento, delineando que os outros gêneros que também são utilizados na avaliação pertencem a outras esferas comunicativas (BAKHTIN, 1997), motivo pelo qual não são prototípicos.

Como mostrei na seção anterior, os gêneros de especialidade são encontrados nas práticas discursivas de qualquer área do conhecimento ou especialidade (FINATTO e ZILIO, 2015). Em se tratando de avaliação, se tomarmos como base um evento como “semana de provas escolares” ou mesmo o “Exame Nacional do Ensino Médio”, certamente vamos nos deparar com alguns gêneros de especialidade. Um gênero que exemplifica isso em ambas as situações é o currículo escolar (com seu equivalente “Matriz de Habilidades”, em se tratando do Enem).

A reflexão sobre “Para que serve o currículo?” nos conduzirá à resposta de que esse gênero nos indica quais conteúdos (ou habilidades) devem ser trabalhados pelos docentes e, por conseguinte, aprendidos pelos discentes. Ora, uma vez estando em contato, conhecendo e exercitando determinados conteúdos, os alunos deverão se submeter a uma avaliação, momento em que o aprendizado é aferido. No caso da Matriz do Enem<sup>3</sup>, é oferecida uma lista com todas as habilidades e competências que precisam ser apreendidas e aferidas durante o ensino médio. A aferição dessas habilidades se dá por meio de prova, na qual cada item que constitui a avaliação versa sobre uma dessas habilidades.

Na escola, o processo é o mesmo: é necessário conhecer o que está sendo avaliado, e isso é mediado pelo currículo escolar. Por essa razão, podemos concluir que o gênero currículo precede a avaliação, uma vez que parametriza práticas avaliativas. Por assim ser, o currículo pertence à esfera comunicativa da avaliação, assim como as provas, os testes, os itens e uma série de outros gêneros textuais (SILVA, 1995). Observe que o currículo não é um gênero que avalia diretamente, mas direciona, parametriza essa prática. Trata-se, pois, de um gênero normatizador que promove a avaliação, motivo pelo qual se enquadra na esfera avaliativa.

---

<sup>3</sup> Tomo aqui esse exemplo devido a ampla divulgação deste documento.

Dessa maneira, o currículo é um gênero de especialidade, pois reflete a linguagem de especialidade da avaliação. Isso não quer dizer que o currículo seja um gênero exclusivo da avaliação, mesmo porque há outras linguagens imbricadas nesse gênero, ou seja, há outras funções para o currículo além da função de parametrizar práticas avaliativas, como, por exemplo, orientar as práticas pedagógicas do professor.

Em se tratando das práticas discursivas na escola (FOUCAULT, 1998), podemos conceber uma macroesfera pedagógica, que reúne diferentes práticas, dentre elas a prática (ou esfera) da avaliação da aprendizagem escolar. Na esfera avaliativa, encontramos gêneros textuais que são usados nessa prática (resenhas, provas, debates, testes, seminários, itens, etc.); encontramos gêneros de especialidade (currículo, itens, provas, etc.), como também gêneros que funcionam exclusivamente para avaliar. É o caso do item de avaliação.

Assim, no grupo de gêneros textuais utilizados em uma esfera comunicativa de especialidade, haverá a utilização de diversos gêneros. Dentre esses gêneros, haverá uma subcategoria, à qual chamamos de “gêneros de especialidade”. Por sua vez, dentre os gêneros de especialidade, haverá ainda uma categoria mais específica: a dos gêneros prototípicos, unidade mais representativa de uma categoria; no caso, a categoria das práticas avaliativas.

Este diagrama resume as ideias discutidas até agora:

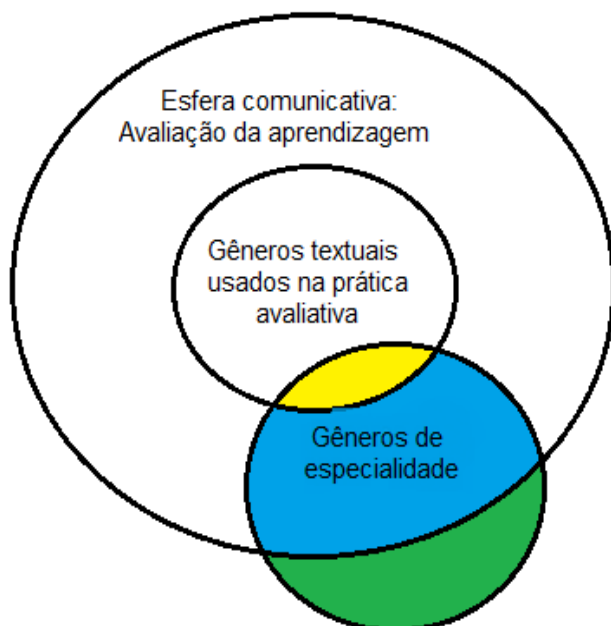


Diagrama 01: Realização dos gêneros na esfera avaliativa. Fonte: Arquivo Pessoal

O diagrama nos mostra que os gêneros textuais usados na prática avaliativa pertencem à esfera comunicativa da avaliação da aprendizagem. Ele nos mostra ainda que nem todos os gêneros da prática avaliativa se constituem como gêneros de especialidade, mas apenas os gêneros que ocupam o espaço amarelo do diagrama – onde entraria o item avaliativo. Do mesmo modo, nem todos os gêneros de especialidade da esfera comunicativa da avaliação da aprendizagem são usados na prática avaliativa. Esses gêneros – como currículo e matriz de habilidades – ocupam o espaço azul no diagrama. Devemos notar que o currículo é um gênero que norteia o processo avaliativo, uma vez que delimita o que deve ou não ser aferido, mas não é um gênero que participa da prática avaliativa propriamente dita. Finalmente, na parte verde do diagrama, se encontram gêneros de especialidade (como os já tratados neste texto, a exemplo da bula e da tese, etc.), que não pertencem à esfera comunicativa da avaliação da aprendizagem.

Ficou demonstrado na seção anterior que vários gêneros podem ser usados na prática avaliativa: resenhas, debates, seminários, cartazes, além do gênero constelação “prova”/“teste”, onde se aloca o gênero item avaliativo. As provas e os testes, como também mostrei, só se constituem como tal porque neles há o item de avaliação. Os gêneros usados na avaliação podem ser variados: músicas, charges, poemas, bulas, formulários, contas, chegando, finalmente, nas provas e nos testes.

Certamente os gêneros citados no parágrafo anterior circulam na esfera da avaliação da aprendizagem e em outras esferas, mas os itens e somente eles, circulam apenas nessa esfera. Assim, muitos gêneros usados na avaliação se prestam a outras funções, em outros contextos comunicativos, mas o item, e somente ele, tem a função exclusiva de avaliar e, por isso, deve ser considerado o gênero prototípico da avaliação.

Para justificar essa afirmação, faço alusão à teoria dos protótipos (LAKOFF e JOHNSON, 2003), que trata como o elemento mais representativo de uma categoria como prototípico, embora elementos periféricos também possam pertencer a essa categoria. Um exemplo prototípico da categoria “ave” poderia ser “pássaro”, pois tem asas, bico, penas e voa. Quanto ao “pinguim”, é

um elemento não prototípico, (pois não voam); apesar de pertencerem à categoria “aves”.

Nos termos que interessam às discussões deste artigo, devemos considerar as práticas avaliativas como uma categoria de gêneros. Como supra mencionei, muitos gêneros se enquadram nessa categoria, na qual o item (que é utilizado somente nessa categoria) cumpre o papel de núcleo dessa esfera de comunicação:

...	<b>Gênero resenha</b>	<b>Gênero carta</b>	<b>Gênero item</b>	<b>Gênero charge</b>	<b>Gênero bula</b>	...
...	Esfera jornalística	Esfera empresarial	Esfera avaliativa	Esfera jornalística	Esfera farmacológica	...
...	Esfera cultural	Esfera comercial	X	Esfera literária	Esfera médica	...
...	Esfera avaliativa	Esfera avaliativa	X	Esfera avaliativa	Esfera avaliativa	...

Tabela 01: Contextos de uso dos gêneros usados na avaliação. Fonte: Arquivo pessoal

Por esse princípio, devemos tomar o item como o elemento mais representativo da categoria “práticas de avaliação”, compreendendo a máxima de que:

- a) Nem sempre que houver atividade avaliativa o gênero item será utilizado;
- b) Sempre que o gênero item for utilizado, haverá atividade avaliativa.

Se o item é o protótipo dos gêneros da avaliação, podemos conceber uma espécie de contínuo, como já proposto pelos cognitivistas (LAKOFF e JOHNSON, 2003; STERNBERG, 2009). Nesse contínuo, os gêneros se organizam desde o mais próximo do item (gênero prototípico da avaliação) até o mais distante (gênero que pertence a mais de uma esfera), mas todos atendendo às necessidades comunicativas da categoria avaliação.

Para validar o diagrama são necessárias pesquisas que confirmem a existência de pelo menos um gênero prototípico para cada área de especialidade. Se isso se confirmar, o diagrama poderá ser aplicado nas

mais diversas frentes de trabalho com as linguagens de especialidade e seus gêneros textuais.

### **3. Estrutura e Funcionamento do Item de Avaliação**

Nesta seção, descrevo a estrutura do item avaliativo, fazendo a distinção entre “item objetivo” e “item subjetivo” (MATTOS, LIMA et al, 2010). Mostro as partes que constituem o item que também se constitui como uma “constelação de gêneros” (BIASI-RODRIGUES, 2012). Mostro que na constituição do item são utilizados outros gêneros textuais, como tirinha, crônica, enunciado, alternativas de resposta dentre outros (INEP, 2010). Finalmente, ao leitor instrumentos para que se conheça a estrutura do item e dele se aproprie para utilizá-lo, com segurança, nas práticas de avaliação.

#### **3.1. O Item de Avaliação Objetivo**

O item de avaliação objetivo, também chamado de item de avaliação fechado, questão objetiva ou questão fechada, é composto por três partes: A) um “texto-base”, que dará suporte à resolução da situação-problema, mas que nem sempre configura no item (seu uso é, portanto, facultativo, dependendo, por exemplo, daquilo que está sendo avaliado); B) um “enunciado”, que comporta uma situação-problema que deverá ser resolvida pelo avaliando e cuja ocorrência no item é obrigatória (afinal, é a partir do enunciado que o avaliando terá as instruções sobre como proceder diante da situação-problema), e C) as “alternativas de resposta”, que constituem as opções que o avaliando deve analisar para responder à situação-problema, cuja ocorrência é essencial para a caracterização de um item de avaliação objetivo.

Este exemplo, retirado do Enem 2012, exemplifica as partes de um item de avaliação objetivo:

### “Texto-base”



LAERTE. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br>. Acesso em: 8 set. 2011.

### “Enunciado”

Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?

### “Alternativas de resposta”

- A) Prova concreta, ao expor o produto que está à venda a seu consumidor final.
- B) Consenso, ao sugerir que todo vendedor apresenta técnica de mercado.
- C) Raciocínio lógico, ao relacionar uma fruta com um produto eletrônico.
- D) Comparação, ao enfatizar que os produtos já apresentados são inferiores.
- E) Indução, ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor.

(Enem 2012. *Prova de Linguagens*. Questão 106. Caderno Azul, p. 9.)

Sobre o “texto-base”: O item de avaliação objetivo pode ser constituir por outros gêneros, como dito na abertura desta seção. No exemplo em questão, uma tirinha do Laerte é usada como texto-base. Outros gêneros podem ser usados nessa parte do item, garantindo, portanto, uma vasta possibilidade de usos: receitas, horóscopo, charges, manchetes, notícias, dentre outros. Nem sempre é necessário um texto-base. Isso depende não apenas daquilo que está sendo avaliado, mas da própria área de saber (disciplina). Por exemplo, uma expressão matemática não pressupõe o uso de

nenhum texto-base para orientar a resposta, embora se reconheça a importância da contextualização, por meio de textos, das situações-problemas que envolvem a avaliação de tal maneira que é recomendada a utilização de texto-base em todos os itens de avaliação (INEP 2010).

Quanto ao “enunciado” do item, esse deve apresentar um comando, indicando ao avaliando sobre como proceder diante de uma “situação-problema”. Tradicionalmente, o comando é dado por meio de verbos no imperativo, que designam um “dizer-fazer”, como marque, complete, relacione. No exemplo dado, “*Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?*”, notam-se os verbos “levar” e “persuadir”, mas nenhum deles indica ao avaliando como proceder para solucionar a “situação-problema”. Nesse caso, o avaliando compreende que deve identificar a estratégia argumentativa utilizada na tira por conta da interrogativa direta iniciada pelo pronome interrogativo *que*.

Apesar de haver variação nos enunciados dos itens, (o uso de verbos de comando em contraste com interrogativas diretas), o ambiente discursivo nesse gênero textual é estável, com parâmetros para a construção do significado dados pelo elaborador do item.

Finalmente, no item de avaliação objetivo, são oferecidas as “alternativas de resposta”. O avaliando julga as alternativas de resposta com base no enunciado, e deve escolher aquela que, de acordo com o seu entendimento, mais bem atende ao que lhe é solicitado (MATTOS, LIMA et al, 2010; INEP, 2010). Há posicionamentos pré-selecionados pelo elaborador do item. Esses posicionamentos são apresentados nas alternativas para o julgamento do avaliando que, além de selecionar uma delas, deve compará-las, acionando seu repertório de conhecimentos, de forma a escolher a mais adequada, ou seja, a resposta é “dada” pelo elaborador, motivo pelo qual se devem observar fatores estruturais importantes, como:

a) Paralelismo de extensão entre as alternativas:

Marcado por alternativas de resposta que tenham mais ou menos a mesma extensão, o que evita que uma alternativa destoe das demais (por ser mais longa ou mais curta do que as outras). Nesses casos, a alternativa



“destoante” serve como indução ao erro ou ao acerto. Por esse motivo, um item bem formulado é aquele que mantiver as alternativas com extensões paralelas.

b) Paralelismo gramatical entre as alternativas:

Marcado por alternativas de resposta que possuam a mesma estruturação gramatical, como, por exemplo, frases declarativas. No exemplo em questão, temos um sintagma nominal iniciando cada alternativa. Logo após cada sintagma nominal, há uma vírgula. Nas alternativas A e C, o sintagma nominal é composto por duas unidades lexicais, ao passo que as demais, por uma unidade lexical. Cada sintagma nominal ocupa a classe gramatical dos substantivos. É isso que, nesse exemplo, garante que as estruturas gramaticais sejam paralelas. Em um caso destoante (como uma alternativa sendo iniciada por verbo), haveria um indício de indução ao erro ou ao acerto: há uma tendência a se notar e se marcar a alternativa que destoa das demais por algum motivo.

c) Paralelismo semântico entre as alternativas:

Marcada pela coerência necessária para que cada alternativa de resposta seja plausível na resolução do item. Isso quer dizer, por exemplo, que a utilização da negativa apenas para “falsear” a alternativa não é uma boa estratégia. As alternativas precisam estar coerentemente adequadas quanto à orientação que é dada ao avaliando. Simplesmente negar uma afirmativa verdadeira não contribui para o processo avaliativo: serve apenas como uma maneira de “enganar” o avaliando. Isso quer dizer que alternativas semanticamente paralelas pressupõem frases declarativas como alternativa de resposta.

### **3.2. O Item de Avaliação Subjetivo**

Das partes que compõem um item objetivo, apenas as alternativas de resposta não são necessárias em um item subjetivo. Há um “texto-base”, de ocorrência “não-obrigatória”, embora sua ocorrência seja recomendada, e um “enunciado” que igualmente serve para orientar o avaliando sobre como proceder diante de uma situação-problema. Este exemplo, retirado do processo seletivo 2011 da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ilustra o item de avaliação subjetivo:

**“Texto-base”****O que há de errado com a felicidade?**

A pergunta do título pode deixar muitos leitores desconcertados. E foi feita mesmo para desconcertar – estimular que se faça uma pausa para pensar. Uma pausa em quê? Em nossa busca pela felicidade – que, como muitos leitores provavelmente concordarão, temos em mente na maior parte do tempo, preenche a maior parte de nossas vidas, não pode nem vai abrandar a marcha, muito menos parar... pelo menos não por mais que um  
5 instante (fugaz, sempre fugaz).

Por que é provável que essa pergunta desconcerta? Porque indagar “o que há de errado com a felicidade?” é como perguntar o que há de quente no gelo ou de malcheiroso numa rosa. Sendo o gelo incompatível com o calor, e a rosa com o mau cheiro, tais perguntas presumem a viabilidade de uma coexistência *inconcebível* (onde há calor, não pode haver gelo). De fato, como poderia haver algo de *errado* com a *felicidade*? “Felicidade” não seria sinônimo de *ausência* de erro?  
10 Da própria *impossibilidade* de sua presença? Da impossibilidade de *todo e qualquer* erro?!

(...)

Nossas vidas, quer o saibamos ou não e quer o saudemos ou lamentemos, são obras de arte. Para viver como exige a arte da vida, devemos, tal como qualquer outro tipo de artista, estabelecer desafios que são (pelo menos no momento em que estabelecidos) difíceis de confrontar diretamente; devemos escolher alvos que estão (ao menos no momento da escolha) muito além de nosso alcance, e padrões de excelência que, de modo perturbador, parecem  
15 permanecer teimosamente muito acima de nossa capacidade (pelo menos a já atingida) de harmonizar com o que quer que estejamos ou possamos estar fazendo. Precisamos *tentar o impossível*. E, sem o apoio de um prognóstico favorável fidedigno (que dirá da certeza), só podemos esperar que, com longo e penoso esforço, sejamos capazes de algum dia alcançar esses padrões e atingir esses alvos, e assim mostrar que estamos à altura do desafio.

A incerteza é o habitat natural da vida humana – ainda que a esperança de escapar da incerteza seja o motor das  
20 atividades humanas. Escapar da incerteza é um ingrediente fundamental, mesmo que apenas tacitamente presumido, de todas e quaisquer imagens compostas da felicidade. É por isso que a felicidade “genuína, adequada e total” sempre parece residir em algum lugar à frente: tal como o horizonte, que recua quando se tenta chegar mais perto dele.

(Adaptado de BAUMAN, Zygmunt. “O que há de errado com a felicidade?” In: *A Arte da Vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.)

**Vocabulário:**

**compósito:** adj. 1. caracterizado pela heterogeneidade de elementos; feito de vários elementos ou partes diferentes; composto. (HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.)

**“Enunciado”**

[1] No texto, há uma desconstrução do que é habitualmente concebido como felicidade. **Apresente**, com suas palavras, em que consiste essa desconstrução.

[2] No primeiro e no terceiro parágrafos, observa-se, em relação aos demais, uma mudança de pessoa discursiva no tratamento do conteúdo.

a) **Explique** o efeito dessa mudança no plano da enunciação (atividade linguística numa situação comunicativa dependente da co-atuação de locutor e interlocutor).

b) **Indique**, no plano do enunciado (expressão linguística resultante da cena da enunciação), dois tipos de elementos gramaticais que marcam essa mudança.

(Disponível em: <http://goo.gl/E9ANBM>. Acesso: 18/09/2013.)

Nesses itens, a resposta é construída pelo avaliando. O ambiente discursivo é instável, pois as orientações do enunciado do item apenas

delimitam o campo de atuação do avaliando, que dispõe de várias possibilidades de construção de resposta para atender à tarefa solicitada (ALVES, 2013). Exige-se conhecimento das habilidades de construção textual (KOCH, 2000; KLEIMAN, 2002): a resposta precisa estar clara, além de conter as informações necessárias para justificar o posicionamento do avaliando. Esse é seu principal diferencial em relação ao item objetivo, cuja resolução não depende do conhecimento das habilidades de produção textual (MATTOS, LIMA et al, 2010).

Ao contrário do item objetivo, o item subjetivo “desloca” os posicionamentos dos interlocutores: o avaliando é quem deve deter os conhecimentos necessários à resolução da questão. É ele quem dará a resposta ao que é solicitado no enunciado. As opções individuais do avaliando selecionam as escolhas para elaboração da resposta (INEP, 2010).

Em se tratando do enunciado, predominam, em itens de avaliação subjetivos, verbos no imperativo. Trata-se de verbos de comando, que induzem a uma tarefa pré-determinada. É o caso de verbos como “Apresentar, explicar e indicar” que compõem o exemplo dado.

### **Considerações Finais**

O trabalho promoveu discussões interessantes para o estudo tanto no campo do estudo das linguagens especializadas, quanto no campo das práticas avaliativas escolares. Sobre as linguagens de especialidade, a noção de gênero prototípico pode desencadear uma série de pesquisas para verificar se a máxima de que toda área de especialidade terá gênero prototípico se confirma. Esta seria uma importante contribuição para a Linguística do Texto Especializado.

Quanto às práticas avaliativas escolares, se realizam por diferentes gêneros, sendo eles parametrizadores (como o currículo) ou aferidores (provas, seminários, item, debate, etc.). Utilizar esses gêneros como instrumento de avaliação pressupõe conhecimento sobre os gêneros. Dentre os gêneros avaliativos que citei nesse trabalho, o item foi amplamente discutido, dado seu caráter prototípico. Cabe aos docentes, de todas as áreas

do conhecimento, a busca constante sobre a estrutura e o funcionamento dos gêneros textuais utilizados nas práticas de avaliação escolar.

Nesse sentido, este trabalho cumpriu o papel de oferecer ao leitor a oportunidade de conhecer e refletir sobre o gênero item, constantemente utilizado em suas práticas avaliativas, mas que ainda têm pouco espaço nos cursos de produção de textos e nos cursos de formação de professores e avaliadores.

### **Referências**

ALVES, J. F. **Avaliação educacional: da teoria à prática**. São Paulo: LTC, 2013.

ARAÚJO, J. C. **Um percurso teórico-metodológico para o estudo da constelação de gêneros**. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 187-212, jan./abr. 2012.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: **BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261- 335.

BIASI-RODRIGUES, B. e NOBRE, K. C. **Sobre cadeia de gêneros**. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 213-230, jan./abr. 2012.

ENEM 2012. **Prova de Linguagens**. Questão 106. Caderno Azul, p. 9.

FINATTO, M. J. e ZILIO, L. **Textos e termos para Lothar Hoffmann: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre, Editora Pallotti/FAPERGS, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Campinas: Loyola, 1998.

GLASER, R. **Fachtextsorten im Englischen**. **Forum für Fachsprachen-Forschung**, 13. Tübingen, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOELLING, S. B. **Os dêiticos e a enunciação**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphor we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LORDÊLO, J. A. e DAZZANI, M. V. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo, Cortez: 2010.

MATTOS, L.; LIMA, B. A. F. et al. **Guia de elaboração e revisão de questões de múltipla escolha**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Governo de Minas, 2010. Disponível em:  
[http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema\\_ava\\_v2/banco\\_objetos/guia.pdf](http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/banco_objetos/guia.pdf)  
Acesso: 07/07/2014.

SILVA, J. Q. **As tipologias textuais e a produção de texto na escola**. Belo Horizonte, FAE/ UFMG, 1995. Dissertação de Mestrado.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 5ª ed. Stamford: Cengage Learning, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.