



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES – DLC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LETRAMENTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A MELHORIA
DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES EM
ATIVIDADES AVALIATIVAS**

FRANCISCO DAS CHAGAS MEDEIROS DE SOUZA

**CURRAIS NOVOS – RN
2019**

FRANCISCO DAS CHAGAS MEDEIROS DE SOUZA

**LETRAMENTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A MELHORIA
DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES EM
ATIVIDADES AVALIATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte (UFRN).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Oliveira Paz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Souza, Francisco Das Chagas Medeiros de.

Letramento escolar: uma proposta para a melhoria da compreensão de enunciados de questões em atividades avaliativas / Francisco Das Chagas Medeiros de Souza. - 2019.

140 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz.

1. Letramento - Dissertação. 2. Compreensão leitora - Dissertação. 3. Gênero Textual - Dissertação. 4. Pesquisa-ação- Dissertação. I. Paz, Ana Maria de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS - CERES Currais Novos

CDU 37.014.22

FRANCISCO DAS CHAGAS MEDEIROS DE SOUZA

**LETRAMENTO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A MELHORIA
DA COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES EM
ATIVIDADES AVALIATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte (UFRN).

Aprovada em: 04/10/2019

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Oliveira Paz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinadora Interna

Prof^ª. Dr^ª. Nadia Maria Silveira Costa de Melo
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom de minha vida, pela concessão de saúde e pessoas maravilhosas com as quais eu tive a graça de conviver.

À minha mãe, Maria Medeiros de Souza (*in memoriam*), pelos dias dispensados no meu cuidado, tendo a certeza de que eu me tornaria um bom homem.

Ao meu querido pai, João Batista de Souza, que, mesmo com seu “pouco estudo”, me ensinou a ser o homem que me tornei hoje.

À Prof^a Dr^a. Ana Maria de Oliveira Paz, minha orientadora, pela paciência nos momentos de angústia, pela docilidade na correção e pelos apontamentos certos para que meu texto fizesse sentido.

Aos demais professores do PROFLETRAS – Currais Novos, por todas as aulas e discussões que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho.

À minha amada noiva, Juliete Guedes da Silva, pelo amor e zelo, pela paciência e coragem em “sustentar as pontas” na preparação do nosso casamento, pelo incentivo nas horas de desespero, pelas broncas nos momentos de preguiça e pelo auxílio nas correções de um escritor inseguro.

Aos meus queridos colegas de turma, pelas palavras de incentivo via *whatsapp*, pelas divertidas conversas nas viagens entre Santa Cruz e Currais Novos. Em especial, ao meu amigo Ciclindo, pela caneta preta emprestada no dia da prova do PROFLETRAS (Sem esse seu gesto, meu amigo, talvez, eu não tivesse realizado a prova).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro dispensado, sem o qual esta pesquisa não poderia ter sido desenvolvida.

Aos meus alunos, pela abertura em participar de toda a intervenção proposta no Projeto Didático de Gêneros.

RESUMO

Utilizar a linguagem de modo proficiente, atendendo às necessidades impelidas pelas interações sociais, é uma necessidade à qual o ensino de Língua Portuguesa busca atender, de maneira que assume como principal objetivo a ampliação da competência referente à leitura e compreensão de textos, materializados nos mais diversos gêneros utilizados nos mais diferentes contextos de uso da língua. No que tange ao uso da referida competência em sala de aula de quaisquer disciplinas, verifica-se, contudo, uma dificuldade bastante significativa por grande parte dos alunos quando solicitados a responder as questões em atividades avaliativas, sendo apresentado elevado grau de incompreensão diante dos *Enunciados de Questões*. Em função disso, este estudo tem por objetivo investigar os aspectos que dificultam a compreensão dos alunos na leitura de enunciados de questões de atividades avaliativas. Para tanto, é desenvolvido um Projeto Didático de Gêneros (PDG) a fim de contribuir com o melhor desempenho do aluno na leitura e compreensão dos enunciados de questões. Esta pesquisa é realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino na Cidade do Natal – RN e assume uma abordagem de cunho qualitativo com foco na pesquisa-ação, fundamentada nas perspectivas de Bodgan; Biklen (1994), Flick (2009) e Thiollent (2011). No que concerne à fundamentação teórica, concebe-se a leitura, bem como seu ensino, a partir dos construtos de Solé (1998); (2003), Antunes (2003), Allende; Condemarín (2005) e Koch; Elias (2009); toma-se como suporte alusivo à concepção de texto os estudos de Koch (2013); (2015), Antunes (2010) e Marcuschi (2008); discute-se os gêneros seguindo os pressupostos de Bronckart (1999); (2006); aborda-se o gênero enunciado de questões a partir das abordagens de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017); considera-se a avaliação escolar a partir dos pressupostos de Luckesi (2011) e analisa-se os textos injuntivos a partir do que propõem Travaglia (1991) e Adam (2019). Assim, levando em conta as análises realizadas nas respostas dadas pelos alunos nas atividades avaliativas propostas durante o PDG, identificamos que boa parte dos alunos apresentavam dificuldade na leitura de enunciados mais longos ou quando não estavam familiarizados com o significado de determinadas palavras presentes nos referidos textos. Ao fim das análises, percebemos uma melhora considerável na compreensão leitora dos discentes a respeito dos Enunciados de Questões e observamos a necessidade de se dispensar mais atenção para o letramento do professor em relação ao planejamento e à elaboração dos Enunciados de Questões, visto que esse gênero, de relevância singular no fazer docente, parece ser pouco discutido e estudado, tanto na esfera da formação acadêmica, quanto no domínio da formação continuada docente.

Palavras-chave: Letramento. Compreensão leitora. Gênero textual. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

Using language proficiently, meeting the needs driven by social interactions, is a need that the teaching of Portuguese language seeks to meet, in a way that assumes as its main objective the expansion of competence regarding reading and understanding of texts, materialized in the most different genres used in the most different contexts of language use. Regarding the use of said competence in the classroom of any subject, however, there is a very significant difficulty for most students when asked to answer the questions in evaluative activities, with a high level of incomprehension before the Statements of Issues. As a result, this study aims to investigate the aspects that hinder students' understanding when reading statements of questions of evaluative activities. To this end, a Gender Didactic Project (PDG) is developed in order to contribute to the student's better performance in reading and understanding the statements of questions. This research is carried out with students of the 8th year of elementary school in a public school in the state school in the city of Natal - RN and takes a qualitative approach with a focus on action research, based on perspectives of Bodgan; Biklen (1994), Flick (2009) and Thiollent (2011). Regarding the theoretical foundation, reading is conceived, as well as its teaching, based on the constructs of Solé (1998); (2003), Antunes (2003), Allende; Condemarín (2005) and Koch; Elias (2009); Koch's studies (2013) are taken as an allusive support to the conception of text; (2015), Antunes (2010) and Marcuschi (2008); the genres are discussed following the assumptions of Bronckart (1999); (2006); the enunciated gender of issues is approached from the approaches of Paz (2001) and Lino de Araújo (2017); school evaluation is considered based on the assumptions of Luckesi (2011) and the injunctive texts are analyzed based on what Travaglia (1991) and Adam (2019) propose. Thus, taking into account the analyzes carried out in the answers given by the students in the evaluation activities proposed during the PDG, we identified that a good part of the students had difficulty in reading longer statements or when they were not familiar with the meaning of certain words present in the referred texts. At the end of the analyzes, we noticed a considerable improvement in the reading comprehension of the students regarding the Question Statements and we observed the need to pay more attention to the teacher's literacy in relation to the planning and elaboration of the Question Statements, since this genre, of singular relevance in teaching, seems to be little discussed and studied, both in the sphere of academic training and in the field of continuing teacher training.

Keywords: Literacy. Reading and understanding. Question Utterance Gender. Action research.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Síntese das estratégias de leitura.....	23
Quadro 2 - Esquema da sequência injuntiva em enunciados	32
Quadro 3 - Níveis de complexidade de Bloom	33
Quadro 4 - Categorias esquemáticas do texto injuntivo	39

Sumário

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2	APORTE TEÓRICO.....	13
2.1	CONCEPÇÃO DE TEXTO.....	13
2.2	CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	15
2.3	LEITURA E COMPREENSÃO	18
2.3.1	Estratégias de leitura.....	21
2.4	LEITURA E ENSINO	24
2.5	CONCEPÇÃO DE GÊNERO	28
2.5.1	Enunciado de Questões como gênero de texto.....	30
2.6	GÊNERO, ENSINO E COMPREENSÃO	34
2.7	A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	36
2.8	AVALIAÇÃO ESCOLAR	38
2.9	A SEQUÊNCIA INJUNTIVA	39
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	41
3.1	TIPO DA PESQUISA	41
3.2	ABORDAGEM DA PESQUISA	42
3.3	AMBIENTE DA PESQUISA.....	44
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
3.5	INSTRUMENTAIS PARA GERAÇÃO DE DADOS	47
3.5.1	Atividades avaliativas	47
3.5.2	Entrevista com os alunos.....	47
3.6	CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	48
3.7	PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	49
3.7.1	Detalhamento do PDG.....	49
4	INTERVENÇÃO POR MEIO DA APLICAÇÃO DE UM PDG	59
5	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICES	93
	ANEXOS.....	120

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a leitura – e a sua compreensão – é uma atividade basilar de toda prática docente, que está diretamente ligada a qualquer disciplina escolar. Identificar e atenuar as dificuldades decorrentes do processo da compreensão leitora deveria ser o primeiro passo para qualquer profissional da educação; contudo, essa responsabilidade tende a ser exigida e cobrada, quase que exclusivamente, do professor de Língua Portuguesa, constituindo-se um equívoco muito recorrente.

A pesquisa que ora desenvolvemos é justificada por indagações feitas por professores de diversas disciplinas sobre a dificuldade de compreensão leitora que muitos alunos das escolas em que lecionamos apresentavam em relação às orientações contidas nos enunciados de questões em atividades avaliativas – as “temidas” provas. Havia uma queixa recorrente de que seus alunos não conseguiam atender aos comandos nos enunciados das questões e, muitas vezes, manifestavam essa incompreensão por meio de perguntas como “Professor, o que é para fazer aqui nesta pergunta?” ou “Professor, é para responder ou para marcar?” ou, ainda, “Professor, eu não entendi esta questão.”. O resultado de tanta dificuldade encontrada pelos estudantes era quase sempre negativo, já que, no momento da correção das avaliações, verificávamos grande quantidade de respostas que fugiam ou não atendiam aos objetivos e comandos presentes nos enunciados das questões.

Diante da insatisfação dos professores de outras disciplinas e também do fato de eles, quase sempre, atribuírem estas dificuldades ao professor de português, alegando que este não orienta precisamente os alunos no que tange à leitura e à compreensão de textos, creditando a este profissional a responsabilidade de identificar as causas e solucionar a problemática, mesmo que esta não seja sua culpa exclusiva, debruçamo-nos sobre a questão na tentativa de identificar as causas das dificuldades relatadas pelos alunos, bem como de apontar soluções para que eles pudessem obter melhores resultados nas avaliações.

A partir das primeiras observações – realizadas sem pretensões de pesquisa ou sem objetivar algo mais profundo –, percebemos que essa dificuldade de compreensão sempre foi destacada pelos professores apenas nos momentos das *provas* no final do bimestre, já que era nessas situações que eles observavam mais atentamente as respostas dos alunos e que estes, preocupados com a nota que receberiam, externavam suas dificuldades de compreensão. Havia, portanto, outras situações em que os alunos tinham contato com os enunciados, desconsideradas pela maioria dos professores, que mereciam a mesma atenção dedicada ao evento *prova*, como, por exemplo, os enunciados de questões em livros didáticos e em outros eventos avaliativos como *testes* ou atividades corriqueiras aplicadas em sala de aula. Essa observação levou-nos a questionar

se as dificuldades de compreensão também ocorriam nesses outros contextos de leitura, isto é, quando os alunos estavam diante dos *Enunciados de Questões* em contextos diversos em que se fizesse necessário lê-los. Em função disso, passamos a considerar também estes outros contextos de leitura, em que os alunos tinham de compreender os *Enunciados de Questões*, com o objetivo de identificar os motivos que levavam muitos deles a não compreender tais textos e, conseqüentemente, não os responder corretamente. Face o exposto, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- Por que os alunos não conseguem atender aos comandos emitidos nos enunciados de questões em atividades avaliativas?
- Quais são as dificuldades que os alunos encontram ao ler os enunciados de questões em atividades avaliativas?

Sendo assim, traçamos como objetivo geral desta pesquisa investigar os aspectos que dificultam a compreensão dos alunos na leitura de *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas. Para tanto, elaboramos estes objetivos específicos:

- Identificar que elementos da composição do gênero em estudo interferem na compreensão leitora dos discentes;
- Caracterizar que elementos lexicais dificultam a compreensão dos *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas.

Desta forma, tendo iniciado a pesquisa exploratória, percebemos que a problemática da compreensão dos enunciados de questões em atividades avaliativas não era abordada de maneira mais sistemática por nenhum autor conhecido, nem muito menos em teses ou dissertações de nenhuma universidade, de maneira que não conseguimos encontrar um artigo sequer que tratasse especificamente deste tema. Isso demonstra a relevância de nossa pesquisa para o campo da leitura escolar. Em se tratando do gênero em estudo – Enunciados de Questões de Atividades Avaliativas –, encontramos alguns trabalhos, os quais, porém, voltam-se apenas para a construção do gênero por parte do professor, ou seja, o foco das pesquisas que encontramos está no produtor e não naquele que o recebe.

Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017), nos quais as autoras focalizam suas análises nos equívocos cometidos pelos professores no momento da elaboração dos enunciados e na proposição de soluções para a elaboração de enunciados sem problemas composicionais. Em seus trabalhos, as autoras tangenciam as questões que se referem à compreensão leitora dos alunos com objetivo de demonstrar que essa dificuldade de compreensão por parte dos educandos se devia, na maioria dos casos, a problemas na elaboração dos enunciados de questões.

No que diz respeito ao aporte teórico da pesquisa, iniciamos com o delineamento das concepções de texto, leitura e gênero de texto. Para a concepção de texto, utilizamos os apontamentos de Marcuschi (2008) e Koch (2013; 2015). Em relação à leitura, trazemos a visão de Solé (2003; 2014), Antunes (2003), Koch; Elias (2009), Koch (2002), Leffa (1996) e Kleiman (1999). Depois disso, traçamos um paralelo entre leitura e compreensão, utilizando as colocações de Dehaene (2012), Solé (2003), Allende; Condemarin (2005) e Koch; Elias (2009). Apresentamos as estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelos alunos no processo de leitura e compreensão, trazendo à luz as discussões feitas por Solé (2014), Koch; Elias (2009) e Koch (2015). Discutimos os aspectos relativos ao ensino de leitura em sala de aula, apresentando os apontamentos de Antunes (2003 e 2009), Oliveira (2010), Cagliari (2010) e Geraldi (2011). Para a concepção de gênero, trazemos as discussões de Bakhtin (2010) e Bronckart (1999; 2006). Pontuamos o *Enunciado de Questões* como gênero de texto e descrevemos algumas de suas características, a partir dos apontamentos de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017). Discutimos a relação entre gênero, ensino e compreensão, com as abordagens de Dolz; Schneuwly (2004), Marcuschi (2008 e 2010), Cristóvão e Nascimento (2011) e Antunes (2011), bem como observamos essa discussão sob o viés do letramento, com base nas discussões feitas por Rojo (2009). Por fim, apresentamos nossa perspectiva sobre avaliação, a partir dos pressupostos de Luckesi (2006).

Ao organizarmos o presente trabalho, nas considerações iniciais, tecemos um breve relato sobre a motivação que nos levou a selecionar o gênero textual que auxiliará a análise do objeto de estudo desta pesquisa, apontamos as questões norteadoras e delineamos os seus objetivos, justificativa e relevância. Ainda neste primeiro capítulo, fizemos um breve comentário acerca do aporte teórico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo, destinado ao aporte teórico, fizemos uma subdivisão em sete itens. No primeiro (2.1), discorremos sobre a concepção de texto por nós utilizada. Em seguida (2.2), abordamos a concepção de leitura que sustenta nossa pesquisa. No item seguinte (2.3), tratamos de como se dá o processo de leitura assim como a relação existente entre leitura e compreensão, registrando as estratégias que utilizamos no ato de ler no subitem (2.3.1). No quarto item (2.4), apresentamos as questões relativas ao ensino da leitura. Posteriormente (2.5), traçamos um panorama sobre as concepções interacionistas de gênero textual, destacando a perspectiva por nós adotada e, no subitem (2.5.1), discutimos sobre nossa visão do *Enunciado de Questões* como gênero de texto. No sexto item (2.6), discutimos a relação existente entre gênero, ensino e compreensão, no qual também inserimos um subitem (2.6.1), em que trouxemos a perspectiva do letramento para tal discussão. Finalmente, no sétimo item (2.7), delineamos nossa visão sobre a avaliação escolar.

No terceiro capítulo, dedicado à metodologia desta pesquisa, salientamos a natureza qualitativa de caráter interpretativista da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009), cujo foco é a pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), inserindo-se na área dos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994). Em seguida, descrevemos o ambiente onde foi realizada a pesquisa e delimitamos os seus participantes. Logo depois, apresentamos os instrumentais para geração de dados da pesquisa. Na penúltima parte do capítulo, tratamos do *corpus* utilizado nesta pesquisa. Por fim, discorremos sobre a proposta de intervenção realizada por meio de um Projeto Didático de Gênero (PDG) e detalhamos este mesmo projeto.

No quarto capítulo, descrevemos a intervenção realizada por meio do PDG elaborado para esse fim. No quinto capítulo, realizamos a análise dos dados coletados a partir da intervenção. No último capítulo, que diz respeito às considerações finais do trabalho, apresentamos os resultados obtidos e as suas implicações; e, por fim, temos as referências utilizadas na investigação.

2 APORTE TEÓRICO

Este capítulo está subdividido em sete pontos, nos quais apresentamos os conceitos que norteiam nossa pesquisa. Nos dois primeiros, apontamos as concepções de texto e de leitura adotadas. No terceiro ponto, discutimos as relações existentes entre leitura e compreensão de textos, discorrendo sobre como se dão estes dois processos, e pontuamos as estratégias de leitura de que lançamos mão quando estamos lendo um texto. No quarto, ressaltamos as questões referentes ao ensino de leitura na escola. No quinto, apresentamos a concepção de gênero que norteia nosso trabalho e justificamos nossa visão do *Enunciado de Questões* como gênero de texto; além de discutirmos, no sexto ponto, as nuances do ensino de línguas por meio dos gêneros textuais, salientando a perspectiva do letramento. Finalmente, no sétimo ponto, delineamos nossa perspectiva acerca da avaliação escolar.

2.1 CONCEPÇÃO DE TEXTO

De acordo com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Língua Portuguesa tem estado no centro da discussão acerca da melhoria da qualidade do ensino no país desde os anos 70, cujo eixo centra-se sobre o domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, oportunizar o domínio da linguagem por parte do aluno, proporcionando meios para que este possa ampliar seus saberes linguísticos e, assim, exercer plenamente a sua cidadania é, portanto, dever da escola.

Para isso, se faz necessária uma abordagem mais pragmática da linguagem, que enxergue a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Entendemos, assim, que a língua não é um sistema isolado, fragmentado, mas que se materializa por meio de textos. Estes, por sua vez, devem ser considerados, nesta perspectiva de língua, como o objeto de ensino da Língua Portuguesa. Geraldi (2005, p. 73) já afirmava “[...] que sem o texto não é possível estudá-lo. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los... [...]”, ou seja, sem estudar os textos não há como se aprender a língua.

Contudo, devemos considerar que o conceito de texto varia de acordo com a perspectiva teórica que se adota. Assim, conforme podemos intuir até este momento, abordamos a noção de texto a partir da Linguística Textual. Vejamos algumas concepções, bastante próximas, dentro da própria Linguística Textual e que são consideradas no nosso estudo.

Marcuschi (2008, p. 71) afirma serem os textos o único material linguístico que pode ser observado, constituindo-se, então, como “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” e que “é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Ele declara, citando Beaugrande (1997, p. 10), que os textos são eventos comunicativos para o qual “convergem ações sociais, linguísticas e cognitivas”.

Por sua vez, Koch (2013) assevera que até dentro da própria Linguística Textual, que elege o texto como seu objeto fundamental de estudo, as concepções variam de autor para autor ou de acordo com a orientação teórica utilizada. Contudo, a autora defende que os textos seriam “[...] resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2013, p. 26). Essa visão leva a autora a conceituar os textos como sendo

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2013, p. 27)

Dessa forma, o texto só existe se o concebemos na interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Sob essa perspectiva, o texto é considerado, portanto, como “lugar de interação” entre os sujeitos, conforme afirma Koch (2015, p. 18): “[...] o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” (*sic*).

Antunes (2010, p. 10), por sua vez, simplifica essa noção ao afirmar que “[...] o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre* textos.” (*sic*). Então, não podemos conceber texto sem que nos coloquemos em situação de interação, caso contrário assumiríamos que a língua e, por consequência, a linguagem de um modo geral poderiam ser analisadas fora do contexto de uso, perdendo assim o seu caráter pragmático.

Acatamos, por isso, a perspectiva interacionista do texto, pois enxergamos que não se concebe o texto sem que ele esteja relacionado a uma atuação dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Faz-se necessária, para a existência de um texto, a interação entre os interlocutores, pois, em caso contrário o texto não tem razão de ser, já que não se presta à comunicação. Nessa perspectiva, o texto necessita de um leitor (ou ouvinte) para ter sua razão de existir; em função disso, discutiremos a seguir a noção de leitura que adotaremos.

2.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Poder ler textos escritos em português dos mais variados gêneros é uma condição decisiva para a autonomia de um indivíduo e um instrumento necessário para que tenha acesso a certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 22). A leitura “se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, a mundos reais pouco conhecidos, a universos de ficção e à aquisição da cultura e do conhecimento, etc.” (SOLÉ, 2003, p. 20). Destarte, o ato de ler com proficiência é a porta de entrada para muitos conhecimentos e, muitas vezes, é a força que impulsiona nossa inteligência no desenvolvimento de conhecimentos que adquirimos no decorrer da vida por outros meios que não o da leitura. Essa competência nos ajuda a delinear, formular e organizar os pensamentos em torno de uma ideia e a aprimorar o uso da escrita. Assim sendo, o ato de ler está intrinsecamente ligado ao ato de produzir textos. Sobre este aspecto nos diz os PCN:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. (BRASIL, 1997, p. 54)

Assim, cabe ressaltar que não podemos relegar a importância da leitura à produção de textos, mas sim considerá-la com um fator relevante na sua constituição. O texto escrito se constitui como uma “resposta” ao que se leu, uma consequência do conhecimento que se adquiriu no momento da leitura. Dessa maneira, o leitor ativo, por sua vez, é aquele que é capaz de processar, criticar, contrastar e avaliar a informação que tem diante de si, devendo desfrutar dela ou rechaçá-la, construindo sentido e significado sobre aquilo que lê (SOLÉ, 2003, p. 21).

Apesar disso, a leitura é, em diversas situações, colocada em um plano secundário no ambiente escolar, em virtude do fato de os professores em geral não conseguirem estabelecer a devida relação entre leitura e escrita, assim como dar a real importância que a leitura deveria ter na escola.

Essas abordagens se devem ao fato de existirem concepções de leitura diferentes que, por sua vez, derivam de concepções de língua distintas. Nessa perspectiva, Koch; Elias (2009, p. 9-10) afirmam que, se compreendermos a língua como representação do pensamento, a leitura será, então, uma atividade de descoberta do sentido dado ao texto pelo autor e caberá ao leitor uma atitude passiva diante do texto, já que seu papel consistirá apenas em tentar compreender o que o autor quis dizer sem levar em consideração suas experiências, conhecimentos e outras leituras,

logo, o sentido provém do autor do texto (foco no autor). Para as autoras, teríamos, portanto, uma espécie de atividade de reconhecimento das intenções do autor por parte do leitor.

Por outro lado, as autoras apontam que, se concebermos a língua como estrutura, tanto o autor como o leitor estarão assujeitados pelo sistema – quer linguístico, quer social –, fazendo com que a leitura seja apenas uma atividade de decodificação, na qual o leitor constrói o sentido a partir de informações explícitas no texto (foco no texto). Ele continuará tendo uma atitude passiva, na medida em que realiza uma atividade de cunho reprodutivo, aproximando-se, portanto, da concepção apresentada anteriormente, já que também não considera as experiências do leitor, seu conhecimento de mundo, etc.

Por fim, Koch; Elias (2009) pontuam que, se compreendermos a língua como lugar de interação entre os sujeitos, esses serão compreendidos como atores sociais que se constituem e interagem no texto (foco na interação autor-texto-leitor). Assim, a leitura é considerada “[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]**” (*sic*) (KOCH e ELIAS, 2009, p. 11). Por esse motivo, o leitor se diferenciara dos demais, passando a ser ativo, construindo, desse modo, o sentido do texto a partir da mobilização de diversos saberes provenientes do evento comunicativo em que se insere. Para tanto, considerará não só o que está explícito no texto, mas também o que está implicitamente sugerido e o seu contexto de produção, lançando mão de estratégias, a exemplo da seleção, antecipação, inferência e verificação.

Diante dessa variedade de concepções de leitura, optamos por esta última, já que ela orienta os PCN, quando estes afirmam que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Ainda sobre a concepção interacionista, Antunes (2003, p. 66) afirma que a leitura faz parte da interação verbal escrita, já que “[...] implica a participação cooperativa do leitor [...]” no que toca a “[...] interpretação e reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor”. O leitor, então, é considerado um dos sujeitos da interação, participando ativamente da reconstrução dos sentidos pretendidos pelo autor, recuperando, interpretando e compreendendo o conteúdo de seu texto e as suas intenções. Ela defende que a leitura seria, dessa forma, “[...] *uma atividade de interação entre os sujeitos [...]*” (*sic*) (ANTUNES, 2003, p. 67) envolvidos no evento comunicativo, constituindo-se em algo que vai além da “[...] decodificação dos sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 67). Mesmo assim, estes funcionariam como “instruções” do autor, não

podendo ser desprezados, já que levariam o leitor a descobrir significados, elaborar hipóteses e tirar conclusões sobre o texto (ANTUNES, 2003, p. 67).

Para corroborar com nossa preferência, trazemos a contribuição de Leffa (1996) que, ao discutir o conceito de leitura, apresenta quatro definições para o fenômeno. Ele argumenta que, dessas quatro definições, uma é mais geral e lança as bases para o que seria o ato de ler; duas são mais específicas e abordam um determinado polo da leitura, ignorando o outro; e a quarta seria conciliatória, no sentido de que tenta reunir os elementos dos dois polos e oferecer uma definição ampla o suficiente para abarcar os elementos essenciais da leitura e, ao mesmo tempo, restrita o suficiente para não incluir tópicos de outras áreas de conhecimento.

Na acepção considerada por ele como sendo a mais geral, a leitura é definida essencialmente como um processo de representação, no qual olhamos para uma coisa e vemos outra, ou seja, a leitura não se daria por um acesso direto à realidade, mas por um elemento intermediário captado da realidade pelos olhos. Esses objetos funcionariam como que um espelho, mostrando um segmento do mundo que normalmente não tem relação com sua consistência física. Por exemplo, quando vemos um carro último modelo do ano e passamos a desejá-lo, muitas vezes não estamos vendo o objeto em si, mas a satisfação que ele nos proporcionará, o conforto, o status social, o valor em dinheiro etc. Dessa forma, estamos lendo fragmentos da realidade que não estão fisicamente no objeto. Em função disso, Leffa (1996) afirma que

[...] primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para o que o ato da leitura ocorra. (LEFFA, 1996, p. 11)

O autor ainda nos apresenta as duas definições apontadas por ele como sendo mais restritas. Na primeira, ler seria extrair o significado do texto, o leitor teria que encontrar o significado que está dentro do texto, pois este possui um significado completo. Cabe, então, ao leitor obter esse significado através de seu próprio esforço e persistência, o sentido do texto precisaria ser apreendido pelo leitor de maneira integral. Nesse caso, a leitura seria um processo exato, no qual a compreensão não comportaria aproximações e o contexto deveria ser evitado e o leitor estaria subordinado ao texto, tido aqui como o polo mais importante da leitura. Nesta concepção, vemos o que Koch; Elias (2009, p. 10) definem como “foco no texto”.

Na segunda definição, o ato de ler seria o mesmo que atribuir significado ao texto. Dessa maneira o sentido não estaria mais no texto, mas sim no leitor que construiria o sentido do texto de acordo com sua bagagem cultural e de suas experiências prévias. Nesse caso, o texto não

deteria a realidade, apenas refletiria os seus segmentos com diversas lacunas que deveriam ser preenchidas pelo leitor que utilizaria o conhecimento prévio que este teria do mundo.

Por fim, Leffa (1996, p. 17-24) nos apresenta a concepção que ele chama de conciliatória e mais abrangente. Ele afirma que a complexidade do ato de ler não nos permite que nos fixemos em apenas um de seus polos, excluindo o outro, nem muito menos nos basta unir os dois polos numa mesma definição. Devemos considerar também um terceiro elemento que é o que acontece quando se dá o encontro entre o leitor e o texto, ou seja, para se compreender a leitura, deve-se levar em conta os papéis do texto e do leitor e a interação entre o leitor e o texto. Percebemos aqui que, diferentemente de Koch; Elias (2009, p. 12), Leffa (1996, p. 17-24), desconsidera o autor do texto nessa interação. Ele vai argumentar que, para que a leitura ocorra, o leitor precisa ter a intenção de ler, além das competências fundamentais. Ao se satisfazer essa condição básica da intenção do leitor em ler um texto, tem-se início o processo complexo da interação entre ele e o texto. Assim, a leitura passa a ser um processo feito de diversos processos que ocorrem de forma simultânea e em sequência, incluindo habilidades de baixo nível, executadas automaticamente quando o leitor é proficiente, e, estratégias de alto nível, que são executadas de maneira consciente.

Ainda nessa perspectiva, Kleiman (1999, p. 10) defende que “[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” A autora afirma também que a “[...] dimensão interacional [...]” da leitura é a mais importante a ser considerada por aqueles que levam em conta o texto como “[...] materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito” (KLEIMAN, 1999, p. 10).

Considerando os apontamentos sobre as concepções interacionistas apresentadas pelos autores já citados, parece-nos satisfatório adotar tais posicionamentos, uma vez que consideramos que a compreensão de um texto se dá não somente por meio de elementos presentes no texto, mas também por muitos outros que estão fora dele. Além disso, é relevante, na construção de sentido, a figura do leitor, que reúne diversas estratégias as quais, aliadas aos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, cooperam para compreensão de um dado texto.

2.3 LEITURA E COMPREENSÃO

De acordo com Dehaene (2012, p. 26), a leitura inicia pela retina, pois, ao adentrá-la, as palavras são fragmentadas e “cada porção da imagem é reconhecida por um receptor distinto”. Em seguida, aparecem as dificuldades em se reunir todos os fragmentos em que a palavra foi

subdividia com o objetivo de decodificar as letras, colocá-las em ordem, formar a palavra e atribuir-lhe sentido. O autor informa-nos que uma região correspondente a 15° do campo visual é realmente útil para a leitura, sendo rica em células fotorreceptoras, denominadas cones, as quais possuem uma resolução suficientemente alta para captar os fótons reenviados pela página. A estreiteza da região, chamada fóvea, faz com que necessitemos mover os olhos de maneira incessante no curso da leitura e não apresenta uma resolução homogênea em toda sua extensão, sendo mais precisa no centro da retina e menos precisa na periferia. Em virtude disso, nosso olho só consegue captar com precisão aquilo em que o nosso olhar se fixa, deixando o que está na periferia da visão se perder num fluxo progressivo.

Segundo este mesmo autor, no ato de ler, o nosso cérebro desenvolve uma relevante capacidade relativa à percepção visual, denominada “invariância perceptiva”, que diz respeito à localização daquilo que não varia em face da grande variedade gráfica das formas por meio das quais as palavras são apresentadas. Isso se dá por meio do sistema visual, que, ao se deparar com formas gráficas variáveis das palavras, as compensa, acessando sua identidade abstrata. Trata-se, portanto, de uma espécie de filtro, que rejeita certa quantidade de variações que não dizem respeito ao ato de ler. Segundo Dehaene (2012, p. 32-33), existem três formas de invariâncias, quais sejam: a) concernente ao tamanho das letras, o qual pode variar até o fator cinquenta sem afetar a leitura; b) referente à posição das palavras, que pode estar localizada na periferia do campo visual (desde que a perda da resolução seja compensada pelo tamanho das letras) sem que implique negativamente no êxito da leitura; c) tangente à forma dos caracteres (caixa alta/baixa, negrito, itálico, sublinhado), que, mesmo se combinadas entre si, não atrapalham na execução da leitura. É importante mencionarmos que, contudo, o mesmo leitor, que filtra e rejeita variações tais quais as citadas anteriormente, necessita ainda com frequência ampliar detalhes muitas vezes sutis que distinguem duas palavras muito próximas a exemplo de “bota” e “bola”.

Dehaene (2012, p. 39) aponta-nos ainda outra característica da leitura que é bastante relevante para esta discussão: a necessidade do leitor articular os sons de uma palavra antes de chegar à sua significação. Ele coloca que, por cerca de trinta anos, a comunidade científica discutiu se a passagem pela imagem acústica da palavra era essencial ou não. Segundo o autor, parte da comunidade científica defendia que, sendo a língua escrita um subproduto da linguagem oral, a passagem pela “[...] via das imagens acústicas [...]” (DEHAENE, 2012, p. 40) das palavras para se encontrar a sua significação seria obrigatória, ao passo que outros membros afirmavam que essa passagem só ocorria com os leitores iniciantes, o leitor proficiente passaria por via direta “desde a cadeia de letras até a significação da palavra” (DEHAENE, 2012, p. 40). Contudo, o autor defende que, atualmente, há um consenso de que, nos adultos, existem as duas vias de leitura e que elas são ativadas simultaneamente. O autor argumenta ainda que todos nós dispomos do acesso direto

à significação das palavras, mas, mesmo assim, a sonoridade das palavras continua sendo utilizada pelos leitores mais experientes, ainda que eles não tenham consciência disso. Essa “articulação” não ocorre com a boca, todavia, em um “nível mais profundo do nosso cérebro, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas”, em um processo que denomina “voz muda” (DEHAENE, 2012, p. 39-42).

Entender todo o processo de leitura nos conduz até o momento em que as informações captadas pelos olhos e decifradas pelo cérebro passam a fazer sentido para nós, ou seja, nos conduz à compreensão do que se lê. Conceber a leitura sem considerar os processos de compreensão envolvidos seria desconsiderar um dos principais objetivos da leitura. Sendo assim, é importante tecer algumas considerações sobre a relação existente entre leitura e compreensão.

Esta relação passou a ser considerada somente a partir dos estudos de psicólogos que aderiram ao paradigma behaviorista quando, segundo Solé (2003, p. 22), foi gerado “um novo enfoque na pesquisa sobre leitura” e foram abandonados os “estudos sobre os processos básicos envolvidos na atividade da leitura”. Ela afirma que tais estudos foram retomados nos anos 1950, tendo sido despertados pelo interesse que surgiu em torno dos processos cognitivos em geral; a partir daí, começou-se “a falar de maneira mais sistemática de ‘compreensão’ ou ‘leitura compreensiva’”(sic) (SOLÉ, 2003, p. 22). A autora, baseada nas colocações de Weaver e Resnik (1979, p. 1-27), aponta que o ato de ler foi considerado por muito tempo o mesmo que declamar um texto impresso. Afirmava-se que bastava ao leitor pronunciar as palavras de forma correta e clara para se considerar que o texto tinha sido compreendido, essa visão é insustentável, uma vez que se apresenta demasiadamente limitadora, tendo em vista que a compreensão de um texto se dá por meio da mobilização de diversos fatores.

Assim, consideramos que a compreensão de um texto é determinada pelas circunstâncias de leitura e por diversos fatores muito complexos e inter-relacionados entre si que se modificam constantemente (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005; KOCH e ELIAS, 2009). Além disso, Koch; Elias (2009) chamam a atenção para as situações em que fatores relativos ao autor/leitor ou fatores relativos ao texto podem interferir no processo de compreensão, facilitando ou dificultando o entendimento de um texto.

Dessa maneira, tais autoras, descrevendo as colocações de Allienne; Condemarín (2005), apontam que os fatores relativos ao autor/leitor que podem comprometer ou facilitar a compreensão de um texto são: o conhecimento dos elementos linguísticos, os esquemas cognitivos, a bagagem cultural dos interlocutores e as circunstâncias em que o texto foi produzido. Já os fatores derivados do texto dizem respeito à sua legibilidade e podem ser materiais, como o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipológica, a constituição de parágrafos muito longos; e, no caso da escrita digital, a

qualidade da tela, o uso de maiúsculas ou de minúsculas ou o excesso de abreviações. Ainda em relação à escrita digital, podemos citar o contraste entre a cor do plano de fundo onde o texto foi escrito e a cor da fonte utilizada.

Além dos fatores materiais, Koch; Elias (2009) afirmam ainda que há fatores linguísticos que podem perturbar a compreensão. Esses fatores são o léxico; as estruturas sintáticas complexas em que predominam a subordinação; orações em que ocorra a ausência de elementos coesivos indicadores das relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência ou inadequação no uso dos sinais de pontuação. Por fim, Allende; Condemarín (2005) asseguram que um terceiro fator relativo ao texto que dificultaria sua compreensão seria o seu conteúdo, ou seja, o seu componente referencial. Os autores asseveram que a compreensão de um texto pode ser facilitada ou prejudicada se o que estiver sendo lido não for de interesse do leitor, se o que está sendo veiculado pelo texto não é do seu conhecimento ou se os códigos utilizados não forem de seu manejo. Quanto a isso, eles afirmam:

Se um texto está fora dos interesses do leitor, a sua compreensão se torna difícil. É provável que ele não empreenda a leitura de um determinado texto ou que a abandone a meio caminho. Se dão um livro sobre jogadores famosos de futebol a uma menina e ela não se interessa por futebol, é provável que não se dê ao trabalho de ler o texto. Ao contrário, se dão a um menino, fanático pelo futebol local, este o lerá com entusiasmo, e a leitura será fácil. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 127)

Os autores argumentam ainda que os leitores iniciantes têm a compreensão dificultada caso o texto possua conteúdos abstratos, complexos e que não correspondam à idade cronológica e mental do leitor. Sendo assim, levando em consideração o gênero que ora analisamos, este é um apontamento muito relevante, já que, em geral, o evento prova não é de interesse dos leitores-alunos, pois, nesta circunstância, eles estão em um momento de muito estresse quase que na totalidade das situações. Os autores também afirmam que textos com o conteúdo apresentado de forma desordenada, desconexa e incompleta, fazem com que o leitor precise fazer um intenso trabalho de reconstrução e reordenamento do texto, o que pode gerar desinteresse do que se lê e, conseqüentemente, incompreensão.

Vistos esses apontamentos sobre leitura e compreensão, voltaremos nossa atenção às estratégias que o leitor utiliza no processo de compreensão de um texto.

2.3.1 Estratégias de leitura

O processo de leitura e compreensão de um texto não se dá de forma aleatória, já que o leitor utiliza diversas estratégias, conscientes ou não, que o levam a compreender o texto que

está diante dele. Até agora, discutimos e apresentamos nossa posição de que a leitura se processa na interação entre sujeitos ativos no evento comunicativo e desses com o texto. Desse ponto de vista, deriva a noção de um leitor atuante na construção de sentido do texto que lê e que, ao entrar em contato com o objeto da leitura, permanece em constante estado de interação, que se regula pela intenção com que este sujeito lê o texto, assim como pela ativação de uma série de microprocessos que ajudam na compreensão mais significativa do texto (SERRA e OLLER, 2003, p. 37). Em razão disso, iremos utilizar os apontamentos apresentados a seguir como método da nossa intervenção em sala com nossos alunos, uma vez que vemos a necessidade de os discentes terem conhecimento de estratégias para que possam ampliar o desenvolvimento de sua competência leitora.

Assim sendo, podemos considerar que o processo de leitura deve garantir a compreensão do texto pelo leitor e que este possa construir uma ideia sobre o seu conteúdo, enquanto extrai dele o que mais lhe interessa, em função dos seus objetivos de leitura (SOLÉ, 1998, p. 32). Em razão disso, a autora afirma que o leitor utiliza diversas estratégias – antes, durante e depois da leitura – e que a utilização delas não ocorre de forma estanque, mas simultaneamente enquanto o leitor interage com o texto.

Ela ainda argumenta que as estratégias utilizadas na leitura de um texto podem ser assim agrupadas: a) as que nos permitem estar munidos de objetivos de leitura e atualizados em relação aos conhecimentos prévios relevantes, estas estratégias costumam ser usadas antes e durante a leitura; b) as que nos permitem estabelecer inferências de tipos diversos, revendo e comprovando a própria compreensão no ato da leitura e tomando decisões adequadas diante de erros ou falhas na compreensão, estas estratégias costumam ser utilizadas durante a leitura; e c) as que são dirigidas à recapitulação do conteúdo, à síntese e à ampliação do conhecimento adquirido por meio a leitura, estas costumam ser utilizadas durante e após a leitura (SOLÉ, 1998, p. 74-75). Todavia, a autora alerta sobre a possível artificialidade desta divisão, já que as estratégias são utilizadas pelo leitor simultaneamente e em qualquer etapa – antes, durante e depois – da leitura. Apesar disso, justifica a divisão feita para enfatizar que o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas.

Baseado nas ideias desta mesma autora, montamos o quadro a seguir que sintetiza as estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura:

Quadro 1 - Síntese das estratégias de leitura

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Ideias gerais sobre o que seria a leitura; • Motivação para a leitura; • Objetivos da leitura; • Revisão e atualização do conhecimento prévio; • Estabelecimento de previsões sobre o texto; • Formulação de perguntas sobre ele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular previsões sobre o texto a ser lido; • Formular perguntas sobre o que foi lido; • Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; • Resumir as ideias do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da ideia principal; • Elaboração de resumo; • Formulação e resposta de perguntas.

Fonte: Solé (1998, p. 89-161)

Podemos perceber, no quadro exposto, que algumas estratégias são utilizadas em etapas diferentes da leitura, fortalecendo a ideia de que o processo de leitura não pode se resumir a apenas uma das etapas, haja vista a compreensão só ocorrer quando todas as etapas forem cumpridas.

Koch; Elias (2009), por sua vez, asseveram que é por meio de estratégias sociocognitivas de leitura que o processamento textual acontece, fazendo com que sejam mobilizados diversos tipos de conhecimento, armazenados na memória do leitor. Elas argumentam que podemos considerar o processamento textual estratégico, porque os leitores, quando estão diante do texto, realizam diversos “passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 39). Segundo as autoras, para termos ideia de como ocorre o processamento textual, basta pensarmos que, quando lemos, fazemos pequenos cortes no texto que fazem às vezes de “entradas a partir das quais elaboramos hipóteses de interpretação” (*op. cit.*).

Em função disso, Koch (2015, p. 58) afirma que, para que o processamento textual ocorra, os leitores recorrem a três grandes sistemas de conhecimento, quais sejam: o linguístico, que diz respeito aos conhecimentos gramaticais e lexicais e é responsável pela articulação som-sentido; o enciclopédico, ou conhecimento de mundo, que se encontra armazenado na memória denominada de longo termo, semântica ou social; e o sociointeracional, que se refere ao conhecimento sobre as relações de interação realizadas através da linguagem, ou seja, as ações verbais.

Este último conhecimento, segundo a autora, engloba quatro outros conhecimentos, a saber: a) o conhecimento ilocucional, que nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos do autor de um texto em uma determinada situação de interação; b) o conhecimento comunicacional, que diz respeito às normas gerais de comunicação humana, à quantidade de informação necessária numa dada situação de comunicação para que o parceiro seja capaz de recuperar os objetivos do

autor do um texto, à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação do gênero textual às situações comunicativas; c) o conhecimento metacomunicativo, que permite ao interlocutor assegurar a compreensão de um texto e conseguir com que o parceiro aceite os objetivos pelos quais ele é produzido; d) o conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais, que permite ao leitor identificar os textos como exemplares adequados às situações de comunicação associadas aos mais variados eventos da vida social e que envolve os conhecimentos sobre as macro categorias ou unidades globais que diferenciam os vários tipos de textos, assim como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos pelo autor do texto.

Considerando tais apontamentos, a compreensão de um texto se tornaria impossível se o leitor não acessasse tais conhecimentos para poder recuperar as informações implícitas em um texto e reconstruir sentidos e os objetivos pretendidos pelo autor. As “entradas” no texto, referidas anteriormente, não poderiam ser feitas pelo leitor na sua busca por compreensão.

2.4 LEITURA E ENSINO

A primeira discussão que deve ser feita em relação ao ensino de leitura é a visão que os professores, tanto de Língua Portuguesa quanto de outras disciplinas, têm dele nas salas de aula. De maneira geral, os professores associam o ensino de leitura às aulas de Língua Portuguesa e responsabilizam este profissional pelo fracasso dos alunos em leitura. Começaremos, então, por rebater tal posicionamento.

Alliende; Condemarín (2005) argumentam que a leitura é a única atividade que carrega em si uma dupla finalidade educacional, sendo ao mesmo tempo disciplina de ensino e instrumento para manejo das outras fases do currículo. Os autores apontam que, numa primeira fase do ensino, o foco é na aquisição e no desenvolvimento da leitura, ou seja, no “aprender a ler”; por outro lado, no decorrer do processo educacional, o foco na leitura passa ser outro: o de “ler para aprender”, de forma que a leitura se converte no instrumento por meio do qual se acessa o conhecimento. Eles defendem que um leitor eficiente “[...] possui um instrumento precioso para penetrar no amplo mundo do conhecimento que jaz sob as capas dos livros” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 13). Sobre este aspecto, os autores afirmam que

A matemática, a ortografia, a redação, as ciências naturais e sociais e todas as demais áreas de estudo que necessitam do uso de livros estão relacionados com a habilidade de leitura. Os problemas aritméticos são apresentados, geralmente, de forma impressa e devem ser lidos para serem resolvidos. Existe uma alta correspondência entre alunos bons na solução de problemas e os bons leitores. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 13).

Antunes (2009) debate o assunto ao apontar que basta analisarmos o cotidiano escolar para constataremos que a competência em leitura não é exclusividade das aulas de língua, já que, de forma geral, os professores de qualquer disciplina utilizam textos escritos para apoiarem suas aulas. A autora defende que qualquer problema matemático ou uma lição de qualquer outra disciplina exige a mobilização de múltiplas interpretações para as quais o aluno não obterá sucesso se não souber resgatar os diversos tipos de saberes suscitados na atividade de leitura. Ela afirma ainda que seria uma concepção ingênua e sem fundamento caber apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e das demais habilidades comunicativas. Assim, categoricamente, ela diz que “todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, de convívio com textos dos mais diversos” (ANTUNES, 2009, p. 187).

Ainda discutindo a questão referente a sobre quem recai o dever de ensinar leitura, Antunes (2009, p. 187-188) prossegue argumentando que este papel cabe à escola, mas não apenas a ela. A autora afirma que à escola é concedida certa prioridade nessa tarefa, mas que não se deve excluir a atuação de outras instituições da sociedade, como os meios de comunicação, a família, as associações comunitárias etc. Ela define, também, como ingênua a ideia de conceber a escola como ambiente exclusivo do ensino e de que somente nela é que se aprende. Esse ponto de vista talvez tenha perpetuado a omissão de diversas instituições sociais que também são responsáveis por esse ensino e que, em razão disso, transferiram para a escola esse papel. Contudo, ao fazer tais colocações, a autora reitera que não pretende eximir a escola de tal dever, uma vez que, segundo ela, a escola é o lugar específico, a instituição social que por natureza deve se encarregar de fazer a promoção, o aprofundamento e a sistematização da formação instrucional e educacional da comunidade, não devendo, porém, estar sozinha nessa tarefa.

Dentro da sala de aula, a leitura vem sendo relegada à posição secundária, principalmente, nas disciplinas de língua. Embora o discurso fora dela seja de que o trabalho com os gêneros e a leitura destes deva ser a base do ensino de línguas, o que se vê são os professores utilizando o trabalho com a leitura como forma de ocupar o tempo dos alunos ou como forma de castigo por algum mau comportamento.

Isso nos leva a considerar oportunas as colocações realizadas por Antunes (2003, p. 27-28) quando esta aponta que nas atividades de ensino de leitura ainda se tem: a) uma atividade de leitura cujo foco é o desenvolvimento de habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem que se dirija a aquisição dessas habilidades visando a dimensão da interação verbal; b) uma atividade de leitura desinteressada, sem função e sem vínculo com os diversos usos sociais que se pode fazer da leitura; c) uma atividade de leitura puramente escolar, desestimulante e que se converte em treinamento, avaliação ou uma oportunidade para futuras “cobranças” (*sic*); d) uma atividade de leitura cujo ato de interpretar se limita à recuperação de elementos literais e explícitos

da superfície textual; e) uma atividade de leitura que não desenvolve no aluno a compreensão das diversas funções sociais inerentes ao ato de ler.

Dito isso, consideramos que, apesar desses apontamentos terem sido feitos há mais de 10 anos, a realidade não é muito distante do que é retratado neles. As escolas e os professores ainda reclinam sobre esses mesmos erros e insistem em cometê-los.

Um dos fatores que deve favorecer esses modos de agir na sala de aula é descrito por Oliveira (2010, p. 23) quando comenta sobre a característica que, geralmente, os professores de português têm de demonstrar pouco interesse pelas questões teóricas que se relacionam com sua prática docente. Para ele, isso seria um reflexo da forma desvinculada da prática pedagógica como boa parte dos professores dos cursos de letras tratam as teorias linguísticas e literárias. O autor ressalta que um professor de qualquer disciplina precisa ter a mais parca relação com alguma teoria de sua área para poder dar sustento à práxis docente, ser consciente nas suas decisões pedagógicas, caso contrário serão usuários inconscientes de livros didáticos e de gramáticas normativas.

Assim como Antunes (2003; 2009), Oliveira (2010) argumenta que muitos professores de Língua Portuguesa veem a leitura como uma atividade unicamente linguística. Dessa forma, não levam em consideração aspectos como o conhecimento prévio dos alunos quando planejam suas aulas, não abordam os variados gêneros textuais de maneira consistente e não analisam criticamente as atividades dos livros-texto que utilizam em sala de aula. O linguista afirma que essas seriam as consequências da má-formação dos professores de língua portuguesa em seus cursos de graduação.

Vale lembrar também que Geraldi (2005), Oliveira (2010) e Cagliari (2010) indicam outros fatores para a situação do ensino nas escolas brasileiras, tais como: o contexto social dos alunos, que dificulta o acesso, por parte deles, a bens culturais e a novos conhecimentos; a infraestrutura precária das escolas, que dificulta o trabalho dos professores e desestimula a participação das crianças; o descaso das autoridades políticas, que acaba resultando nos baixos salários dos professores do ensino básico, etc.

Diante deste quadro, traremos à luz as propostas de Antunes (2003) para o trabalho com a leitura em sala de aula, pois também percebemos a necessidade de uma mudança de postura pautada pela teoria sociointeracionista da linguagem. Segundo esta autora, as implicações pedagógicas decorrem dos princípios interacionistas da linguagem que foram abordados anteriormente, fazendo com que o professor de Língua Portuguesa possa promover em suas aulas uma atividade de leitura que favoreça:

a) uma leitura de textos autênticos, que tenham uma função comunicativa clara e qualquer objetivo interativo, ou seja, textos reais que estejam ou estiveram em circulação na sociedade;

b) uma leitura interativa, na qual o texto seja visto como um lugar de encontro entre os sujeitos, dessa maneira os pontos privilegiados serão o sentido e a compreensão do texto, para que o encontro pretendido realmente aconteça;

c) uma leitura em duas vias, na qual se evidencie a relação de interdependência e intercomplementaridade existente entre a leitura e a escrita. Neste ponto, a autora propõe que toda atividade de escrita deve se transformar numa atividade de leitura, a fim de que os alunos possam experimentar essa relação de interdependência entre leitura e escrita;

d) uma leitura motivada, na qual o professor ajude o aluno a “construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão” (ANTUNES, 2003, p. 81);

e) uma leitura do todo, na qual o professor desenvolva nos alunos as competências que os levem a perceber as ideias centrais do texto, pois são elas que dão sustentação ao texto e apreendê-las faz com que os alunos compreendam o texto como um todo;

f) uma leitura crítica, que faça com que os alunos cheguem a uma interpretação dos aspectos ideológicos dos textos que estiverem lendo, das concepções que estão escondidas nas entrelinhas do texto. Uma leitura que os faça perceber que nenhum texto é neutro, mas que são carregados de visões de mundo, de maneiras de ver as coisas, de crenças e que todo texto pode reforçar ideias já sedimentadas ou propor novas visões sobre ideias já refletidas;

g) uma leitura da reconstrução do texto, em que o leitor consiga fazer o caminho inverso ao que fez o autor, que ele consiga desmontar o texto, realizando a descoberta do plano organizacional das ideias selecionado pelo autor do texto, bem como das partes nas quais esse plano se subdivide e consiga identificar os elementos que são responsáveis pela articulação dessas partes;

h) uma leitura diversificada, na qual o aluno tenha a oportunidade de ter contato com os mais variados gêneros textuais que existam fora da escola e na qual os objetivos de leitura propostos pelo professor também sejam diversos. Essa diversidade deve chegar ao estudo das diferenças léxicas e morfosintáticas existentes entre as várias formas de manifestação da linguagem (texto falado de forma coloquial, texto escrito formal, por exemplo). Nessa perspectiva, também deve-se favorecer o contato dos alunos com diferentes tipos de material escrito, como rótulos, listas, cartazes, folhetos, revistas, jornais, livros etc., para que eles venham a perceber as diferenças de apresentação e linguagem nestes textos, em virtude do suporte em que eles circulam;

i) uma leitura por “pura curtição” (*sic*), na qual os alunos desenvolvam a atividade de leitura sem nenhuma cobrança por parte do professor, fazendo com que eles desenvolvam o prazer pela leitura;

j) uma leitura apoiada no texto, na qual seja concedida atenção às palavras e a seus efeitos de sentido e a alguns recursos de textualidade;

k) uma leitura que vá além das palavras expressas no texto, na qual seja trabalhado o conhecimento prévio do aluno para que ele transcenda as informações explícitas do texto e, assim, possa realizar inferências ou interpretar os elementos não-explícitos no texto para compreendê-lo em sua totalidade;

l) uma leitura nunca desvinculada do sentido, na qual orientações como “ler pausadamente”, “ler com boa pronúncia”, “ler observando os sinais de pontuação” e outras semelhantes sejam dadas como recursos que facilitem a compreensão do texto.

Seguindo essas orientações, pretendemos contemplar satisfatoriamente a complexidade que é o ato de ler e, no nosso caso, de compreender Enunciados de Questões em atividades avaliativas.

2.5 CONCEPÇÃO DE GÊNERO

Partindo do pressuposto de que a língua se constitui uma forma de atuação social e, conseqüentemente, uma prática de interação entre sujeitos, a qual se materializa somente em textos, uma vez que tanto falamos quanto escrevemos em textos, como nos recorda Antunes (2009), é de suma importância direcionarmos-nos a partir de então para os apontamentos acerca dos gêneros.

Segundo Bakhtin (2010), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados dentro de um determinado campo da comunicação a partir de uma especificidade deste mesmo campo ao utilizar a língua, apresentando como elementos constitutivos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Assim, os gêneros são tão diversos e heterogêneos quanto são as possibilidades das múltiplas formas da atividade humana, cujo crescimento e diferenciação se dão mediante o desenvolvimento e complexidade de determinado campo. Dessa forma, temos uma extrema diversidade de gêneros, tanto orais quanto escritos, que abarcam desde uma breve conversa corriqueira a um tratado científico.

Para o filósofo da linguagem, os gêneros discursivos podem ser separados em dois grupos, quais sejam: gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros discursivos primários dizem respeito aos gêneros mais simples, que se construíram na condição imediata de uma realidade concreta. Já os gêneros secundários concernem aos mais complexos, que surgem de uma realidade cultural mais complexa e relativamente mais organizada e desenvolvida. Estes últimos, geralmente, são formados por meio da incorporação e reelaboração de gêneros primários que são

transformados e, logo, perdem sua essência – “vínculo imediato com a realidade concreta e enunciados alheios” (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Para Bronckart (1999, p. 137-138), “os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais [...]”. Eles existem, portanto, em função dos objetivos, dos interesses e das questões específicas destas formações sociais que, por sua vez, “[...] elaboram diferentes espécies de textos [...]” (BRONCKART, 1999, p. 138) com características relativamente estáveis, fazendo com que se justifique a nomenclatura de gêneros de texto. Estes gêneros só se constituem como tal se um “agente particular” conceber um texto empírico resultante da colocação em interface das representações construídas por ele sobre sua situação de ação e das representações que este mesmo agente possui sobre os “[...] gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto¹” (BRONCKART, 1999, p. 138). Assim, todo novo texto empírico é construído com base em um modelo de um gênero já posto pelas gerações precedentes e, por isso, pertence a um gênero.

Nessa perspectiva, Bronckart (2006) reitera que os gêneros de texto se encontrariam momentaneamente cristalizados ou estabilizados pelo uso e constituiriam produtos de configurações de escolhas referentes à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Ele defende que estas escolhas dependem do desenvolvimento do trabalho das formações sociais de linguagem, a fim de que os textos se adaptem às atividades comentadas por eles, a um determinado meio comunicativo, se tornem eficazes diante de um desafio social, etc. De acordo com esse estatuto, portanto, os gêneros mudam com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem. Contudo, é importante considerar o fato de que os gêneros de textos, a exemplo de outras obras humanas, podem vir a se separar das motivações que lhes deram origem, tornando-se autônomos e ficando, dessa maneira, disponíveis para a expressão de outras finalidades. Vale registrar que os gêneros também acabam afetados por diversas indexações de ordem referencial, comunicacional, cultural, etc. ao fim de avaliações das quais são objeto.

Não é possível, então, o estabelecimento de uma relação direta entre espécies de agir de linguagem e gêneros de textos, já que as tentativas feitas nesse sentido decorrem de uma adesão não crítica às indexações sociais sincrônicas. Logo, qualquer possibilidade de classificação estável e definitiva acerca dos gêneros torna-se nula. Isso porque, se a classificação for realizada tomando como critério suas finalidades sociais, entramos em conflito com os riscos e contratempos já discutidos; e, se a classificação acontecer mediante a adoção de critérios referentes aos mecanismos estruturantes mobilizados pelos gêneros e as suas combinações, teremos como

¹ Nomenclatura substituída por Bronckart em obra posterior que será citada a seguir.

resultado classificações que variam em função do estatuto hierárquico atribuído a esses mecanismos pelos pesquisadores.

É importante ressaltar ainda que, mesmo considerando esta problemática tangente à classificação dos gêneros, eles coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente no denominado arquitexto². O arquitexto faz parte das discussões de Bronckart (1999), nas quais defende que os gêneros de textos estão à disposição num construto sócio-histórico (intertexto) como modelos para que possam ser acessados pelos agentes singulares em uma dada ação de linguagem, fazendo com que, assim, eles venham a produzir um gênero de texto que se adeque a uma determinada atividade de linguagem.

Considerando os construtos sobre gênero apresentados até o momento, passemos a definição do Enunciado de Questões como gênero de texto.

2.5.1 Enunciado de Questões como gênero de texto

É sabido que o termo “enunciado” possui diversas definições dentro dos estudos linguísticos e, dependendo da perspectiva, o termo pode ser mais ou menos abrangente. Contudo, no contexto escolar, popularizou-se a noção de que os comandos das questões das diversas atividades escolares fossem denominados *enunciados*. Essa nomenclatura é herança da teoria da enunciação, de Benveniste (1974), posteriormente desenvolvida por Ducrot (1984), que definia enunciado como o produto do ato da enunciação. Em Bakhtin (2010), ao termo enunciado é conferido o *status* de texto. Para o filósofo, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 261). Segundo Silva (2013), a definição de enunciado concreto é um dos conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana, a qual não faz a distinção entre enunciado e enunciação já que, para a teoria, o enunciado concreto “é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção” (SILVA, 2013, p. 49). Adam (2008), por sua vez, aproxima a noção de enunciado à de discurso, distinguindo-o da definição de texto. Para o autor, um enunciado no sentido material, oral ou escrito, não é um texto, mas sim, um objeto abstrato que deve ser pensado num quadro de sua estrutura composicional.

Claro que essa discussão relativa ao termo *enunciado*, referindo-se a discurso ou a texto, acabou esquecida no que concerne ao que denominaremos gênero *Enunciado de Questões*,

² Essa nomenclatura, esclarece Bronckart, foi tomada de Genette (GENETTE, G. (1979). *Introducion à l'architexte*. Paris: Seuil), em substituição ao termo *intertexto*, uma vez que este estaria reservado a noção de intertextualidade, a qual designa os diversos processos de interação, implícita ou explícita, entre textos.

uma vez que a prática escolar tratou de sedimentar a função comunicativa do gênero que se configura por inserir-se num contexto específico de comunicação: o evento popularmente conhecido como *prova*, seja ela em sua modalidade escrita ou oral. No nosso trabalho, substituímos o termo *prova* pelo termo *atividade avaliativa*, pois entendemos que o aluno não precisa provar que sabe, mas precisa passar por um processo de avaliação que visa o desenvolvimento de suas competências escolares e o alcance de objetivos traçados pelo professor que elabora a atividade avaliativa.

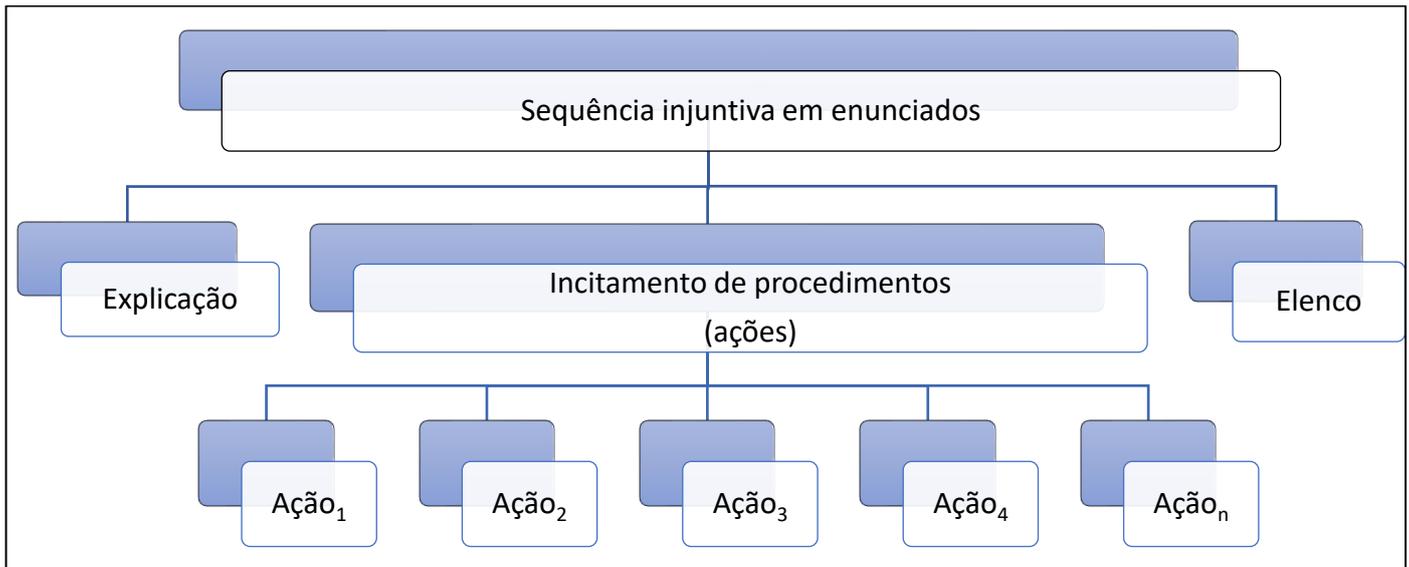
No tópico anterior, discutimos as questões relativas à definição de gênero de texto que utilizamos na nossa pesquisa. Assim, baseados nos apontamentos de Bronckart (1999), concebemos os *Enunciados de questões* de atividades avaliativas como gênero de texto, já que este se configura como um produto de uma determinada “atividade humana” (BRONCKART, 1999, p. 72), neste caso, o ato de avaliar. Para o autor, os textos “[...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos [...]” (BRONCKART, 1999, p. 72). Em razão disso, ele ressalta que, “[...] devido aos contextos sociais muito diversos [...]” (*op. cit.*), houve a necessidade de se elaborar “[...] diferentes ‘modos de fazer’ textos [...]” (*sic*) (BRONCKART, 1999, p. 72), isto é, diferentes *gêneros de textos*. Bronckart afirma ainda que “[...] todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 1999, p. 73), conduzindo-nos à conclusão de que os *Enunciados de Questões* das atividades avaliativas escolares se caracterizam como gênero de texto.

Nessa perspectiva, tomamos por base os apontamentos de Paz (2001), Moretto (2008) e Lino de Araújo (2017) para orientar as análises e classificações acerca do gênero *Enunciados de Questões*. De acordo com Paz (2001),

A organização dos enunciados, no âmbito de sua superestrutura, apresenta-se sob a forma de sequências injuntivas passíveis de serem descritas tanto pelo modelo de *prescrição de comportamentos sequencialmente organizados*: “Tema: Ação₁ + Ação₂ + Ação₃ + Ação₄ + ... Ação_n= resultado ou produto”, segundo propõe Koch e Fávero (*op. cit.*³), quanto pela *abordagem esquemática* idealizada por Travaglia (1991), cuja disposição ocorre mediante três categorias distintas: “*elenco ou descrição*”, “*determinação ou incitamento*”, e, “*justificativa, incentivo ou explicação*”. (*sic*) (PAZ, 2001, p. 58-59)

Sendo assim, a autora tomou os dois modelos citados acima, propondo a fusão, que resultou no esquema reproduzido no quadro a seguir e passou a designar as categorias por *explicação, incitamento de procedimentos e elenco*.

³ O ano do texto é 1987.

Quadro 2 - Esquema da sequência injuntiva em enunciados

Fonte: Paz (2001, p. 63)

Ainda de acordo com Paz (2001, p. 59), a categoria *elenco* configura-se como aquela que “[...] focaliza elementos ou informações a serem considerados ou utilizados pelo aluno na perspectiva de responder ao fazer postulado”; a categoria *incitamento* focalizaria “[...] as solicitações de procedimentos a serem executadas pelo aluno”; e a categoria *explicação* seria “[...] a parte em que o professor procura situar as solicitações propostas, evidenciando esclarecimentos que favorecerão a realização dos incitamentos estabelecidos no enunciado”. A autora, amparada nos postulados de Travaglia (1991), aponta a categoria *incitamento* como sendo o componente esquemático obrigatório na estrutura do *Enunciado de Questões*.

Moretto (2008), ao revisitar a “Taxonomia de Bloom”, na qual o Benjamin Bloom (1971) escolhe o critério da “*complexidade das operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos*” (*sic*) (MORETTO, 2008, p. 113), que visa definir os objetivos educacionais ou as metas de ensino pretendidas por uma determinada autoridade escolar para que ocorra algum tipo de mudança dentro do processo de aprendizagem dos alunos, propõe uma abordagem na qual se demonstrará “a construção do conhecimento e o processo da avaliação da aprendizagem levando em conta os *níveis de complexidade* propostos na taxonomia em foco” (*sic*).

Assim, Lino de Araújo (2017) apresenta o seguinte quadro, no qual ela organiza os seis domínios dos “objetivos educacionais relacionados às operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 29). Vejamos:

Quadro 3 - Níveis de complexidade de Bloom

NÍVEIS DE COMPLEXIDADE	DOMÍNIOS	VERBOS RELACIONADOS
Básico	(RE)CONHECIMENTO: capacidade de identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento apreendidos.	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar.
	COMPREENSÃO: indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, sua composição, finalidade, características, etc.	Explicar, descrever, caracterizar.
Intermediário	APLICAÇÃO: transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em caso específico, situação-problema, etc.	Resolver, aplicar (com base no texto), transformar, explicar.
	ANÁLISE: percepção da inter-relação entre o todo e suas partes.	Analisar, examinar, decompor (sentença), escandir.
	SÍNTESE: reorganização das partes de um todo.	Resumir, generalizar.
Avançado	AVALIAÇÃO: emissão de juízo de valor sobre análises e sínteses efetuadas.	Julgar, justificar, apresentar argumentos.

Fonte: Lino de Araújo (2017, p. 29-30), com base em Moretto (2008, p. 113-137).

Dessa forma, o nível de complexidade das operações mentais necessárias para se dar uma solução às questões aumenta à medida que nos movimentamos pelos domínios apresentados. Segundo a autora, “o professor pode definir os níveis de complexidade que uma atividade poderá apresentar, assim como o nível de aprendizagem requerido” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 30). Em função disso, estabelecemos níveis para os *Enunciados de Questões* elaborados por nós para as atividades avaliativas utilizadas na pesquisa como instrumentais de coleta de dados. A escolha por adequar as questões das atividades à classificação descrita anteriormente deve-se ao fato de que a definição desses níveis é um dos pontos conclusivos dos objetivos traçados pelo professor no instante de seu planejamento de aulas e, conforme também afirma Lino de Araújo (2017), o professor teria mais um parâmetro para correção das atividades aplicadas aos alunos.

Por fim, utilizamos os apontamentos descritos neste tópico tanto na metodologia da nossa pesquisa quanto no processo de análises dos dados gerados.

2.6 GÊNERO, ENSINO E COMPREENSÃO

Apesar de alguns avanços significativos no ensino de Língua Portuguesa, sabemos que, nas salas de aula, ainda persiste uma prática pedagógica bastante inadequada, em que palavras e frases são estudadas de forma descontextualizada, as quais passam, muitas vezes, a atuar como o objeto de estudo. Diante disso, a compreensão da linguagem torna-se comprometida, de maneira que sua função, enquanto promotora da interação verbal, não alcança plenitude e os avanços mencionados tornam-se estéreis ou ainda se apresentam como tão somente iniciativas pontuais, isoladas, ocasionais ou até mesmo assistemáticas.

No que concerne, especialmente, aos gêneros textuais e ensino, sabemos também que os estudos e pesquisas em termo de línguas desenvolveram-se mais intensamente nas últimas décadas do século XX e buscavam a renovação. Por isso, diversos trabalhos nessa primeira década dos anos 2000 apontam para novas abordagens no ensino de línguas.

Antunes (2009) aponta para a ideia de um ensino comprometido com o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes, que promova a compreensão dos diferentes processos envolvidos no funcionamento concreto da linguagem. Trata-se, assim, de um estudo que contemple as estratégias implicadas na construção e interpretação da atividade verbal, no entendimento de suas funções e do que as pessoas fazem com ela no cotidiano de suas relações sociais. Ela salienta que a escola, por sua vez, não pode ser indiferente à responsabilidade de promover o conhecimento dos diferentes gêneros que circulam sejam escritos, sejam orais.

Nesse sentido, ainda conforme Antunes (2009), embora os gêneros textuais demandem definições mais precisas e consistentes, eles podem apoiar um trabalho de estudo da língua que seja bem mais significativo, na medida em que se voltar para a explicitação dos modelos pelos quais as pessoas realizam seus fins comunicativos em seus textos, sem que seja apresentada, necessariamente, uma preocupação de cunho classificatório. Como implicações pedagógicas acerca do trabalho com os gêneros textuais enquanto referência na sala de aula são apontadas as seguintes: a) constituição dos textos orais e escritos em eixo do programa de ensino nas aulas de línguas; b) assunção de feição concreta pelos textos, de modo a serem identificados como de determinado gênero, cuja nomenclatura já aponta para seu propósito comunicativo; c) retomada do pleno sentido do estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou da forma composicional (formas prototípicas); d) ganho de caráter funcional por parte das regras gramaticais na medida em que sua exploração se dê em conformidade com as particularidades de cada gênero; e) alcance dos propósitos comunicativos com que o texto foi colocado em circulação assim como da identificação das intenções pretendidas pelo autor no que toca às atividades de compreensão; f) percepção da ação conjunta de fatores internos e externos à língua, tanto na elaboração quanto na

compreensão de um texto, além de fomentação da análise linguístico-pragmática; g) superação dos conceitos avaliativos escolares referentes ao “certo” e “errado” e concessão a referências que revelem a relação língua e contexto, interlocutor e outro, dizer e fazer; h) contemplação da variedade da interação verbal; i) atenuação, bem como progressiva superação, das dificuldades relativas à produção e recepção dos textos; j) apreensão do funcionamento complexo e heterogêneo da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais; k) concessão de lugar à língua que é atuação de sujeitos de linguagem.

A autora propõe também um programa de estudo de língua a partir do gênero (para o ensino fundamental), que consiste em selecionar atividades assim como conteúdos em torno de determinado gênero em cada unidade. Este gênero deve servir como item central de estudo, ou seja, objeto do trabalho escolar, no que tange aos fatos de fala, escrita, leitura, análise e sistematização linguística. Antunes (2009) salienta que o objetivo deste trabalho é favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes para que esses atuem efetivamente enquanto partícipes de uma sociedade letrada. Quanto à escolha dos gêneros, ela afirma que não devemos impedir de contemplar outros gêneros que, até então, não fazem parte dos selecionados ordinariamente para que sejam lidos e analisados. Já sobre o nível de complexidade dos gêneros a serem trabalhados, ela informa que deve ser aumentado em proporção à elevação do grau de compreensão por parte do público-alvo. Por fim, a autora em pauta trata da atenção aos gêneros pertencentes ao domínio escolar, já que ocupa condição de lugar de comunicação e seleciona um grupo de gêneros orais e escritos que fazem parte de seu cotidiano.

Marcuschi (2010), por sua vez, faz alguns apontamentos relativos a aspectos de interesse para o trabalho em sala de aula, defendendo um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais, tendo em vista a importância tanto para a produção quanto para a compreensão, e chamando a atenção para as modalidades oral e escrita. Segundo ele, o trabalho com os gêneros textuais é “[...] uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCN” (MARCUSCHI, 2010, p. 38) e se constitui uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Assim, a proposta dele consiste em levar os alunos a produzirem ou analisarem os mais diversos eventos linguísticos, sejam eles orais ou escritos, e identificarem as características de gênero em cada um, atentando para os seguintes elementos: conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos. O autor enfatiza que, além de instrutivo, esse é um exercício que possibilita a prática da produção textual.

Apesar de os manuais de ensino de língua denotarem uma redução relativa à diversidade de gêneros textuais, mostrando uma recorrência aos mesmos gêneros, tratados de forma bastante assistemática, Marcuschi (2010) dá a entender que não há gêneros textuais ideais

para o ensino, de forma que é importante trabalhar tanto os variados gêneros escritos utilizados diariamente quanto os orais formais.

2.7 A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Conceber o ensino de leitura sob a égide da linguística contemporânea, na qual seria improvável estudar a língua de forma estanque e segmentada, nos conduz às exigências do trato com os gêneros de texto. Assim, ensinar a ler não pode, nem deve, ser associado mais à ideia de alfabetização, mas sim, ao conceito de letramento. Da mesma forma, não se ensina compreensão de texto a partir do estudo de frases soltas e descontextualizadas, faz-se necessário, portanto, analisar a língua em uso para que o processo de compreensão, de fato, se efetive.

Segundo Soares (2016), o termo *letramento* apareceu pela primeira vez no Brasil num texto de Mary Kato, de 1986, denominado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado pela editora Ática. Dois anos depois, Leda Verdiani Tfouni, na introdução do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), faz a distinção entre *alfabetização* e *letramento*. No ano de 1995, o termo aparece pela primeira vez num título de livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman.

Soares (2016) discute ainda que o termo *letramento*, na acepção constituída na literatura vigente, não provém da língua portuguesa, mas sim como alternativa em português para a palavra da língua inglesa *literacy*, a qual, na Língua Inglesa, possuía a acepção de

[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2016, p. 17)

Contudo, para compreender a necessidade do surgimento da palavra *letramento*, no Brasil, é preciso entender que esse processo se deu devido às mudanças no nível de instrução da sociedade brasileira. Desde a colonização no Brasil, o grande desafio era o combate ao analfabetismo, de maneira que o trabalho intenso nessa área fez com que os seus índices caíssem consideravelmente no país. Então, com a grande maioria da população alfabetizada, necessitou-se cunhar um termo que desse conta dessa nova realidade. Em outras palavras, como a população era composta, em sua maioria, de analfabetos, o termo *analfabetismo* bastava, mas, com os níveis de analfabetismo diminuindo, era preciso utilizar agora um termo com sentido positivo, daí passaram a ser usados os termos *alfabetismo*, *alfabetizado*.

Mesmo assim, os novos contextos surgidos em função dessa nova realidade não eram contemplados pela noção de *alfabetismo* que, segundo Soares (2016), é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Pois, mesmo que as pessoas se alfabetizem, isto é, aprendam a ler e a escrever, elas “[...] não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, pra envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (SOARES, 2016, p. 45-46).

Esta condição de usar a leitura e a escrita dentro das práticas sociais exigiu uma nova terminologia para nomeá-la, de modo que se tomou a noção inglesa da palavra *literacy* e criou-se a palavra *letramento*, que, segundo Soares (2016, p. 47), seria o “estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Sob essa perspectiva, entendemos que a compreensão de um texto perpassa aspectos extratextuais, isto é, devemos levar em conta todo o contexto de produção e de leitura de um texto para que este possa ser compreendido em sua plenitude. Assim, quando delineamos a noção de *letramento*, compreendemos a importância dessa definição para nosso estudo. Ainda sobre a noção de *letramento*, afirma Rojo (2009):

[...] o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98) (*sic*)

Admitindo que o evento *prova* ou *atividade avaliativa* é um uso social em que se dá a linguagem, uma vez que os alunos estarão diante deste evento em diversas oportunidades não somente durante sua vida escolar, mas também em diversas outras situações como, por exemplo, no contexto profissional – considerando-se que poderão passar por processos de seleção em que sejam aplicados testes escritos, cujo objetivo seja avaliá-los ou selecioná-los de alguma forma –, faz-se necessário que eles sejam *letrados*, isto é, passem pelo processo de *letramento* nessa prática social da linguagem.

Nesta pesquisa, focalizamos a leitura e a compreensão dos enunciados que compõem as questões nas atividades avaliativas, pois verificamos que diversas dificuldades apresentadas na resolução das questões denunciam que não há *letramento* nesse gênero de texto nas escolas. As poucas fontes de estudo sobre esse gênero também demonstram que ele é marginalizado ou, no mínimo, considerado secundário pela escola, o que nos faz ter mais convicção acerca da necessidade de elaboração de práticas de *letramento* na perspectiva de desenvolvermos estudos sobre o gênero que ora analisamos.

2.8 AVALIAÇÃO ESCOLAR

Não poderíamos tratar de *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas sem delinear nosso entendimento sobre o que seria avaliação escolar, uma vez que os objetivos pretendidos pelo professor no momento que expõe seus alunos aos enunciados das ditas avaliações devem estar pautados sobre conceitos muito bem definidos. A respeito disse nos afirma Luckesi (2011):

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, trazido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2011, p. 76).

A partir desse entendimento, o autor defende que aquilo concebemos, hoje, por avaliação escolar não se pode fazer de forma gratuita, mas deve atender a uma concepção de educação que, por sua vez, deve ser a tradução de uma concepção de sociedade. Assim, por muito tempo, o conceito de sociedade era pautado por uma visão conservadora em que os modelos definidos por alguns deveriam manter-se os mesmos, de forma que os novos membros que desejassem inserir-se no meio social deveriam aprender os modelos pré-determinados, os quais eram repassados por meio do processo educacional, processo este que servia apenas a manutenção destes mesmos modelos, ou seja, era uma educação conservadora e autoritária. Não havia, neste contexto, a oportunidade de o indivíduo transcender sua condição social, já que os modelos estabelecidos o impediam de fazê-lo. Daí, derivava-se o conceito de avaliação que servia apenas para manutenção desses modelos de sociedade e educação, os quais apresentamos.

Contudo, atualmente, embasados pelas ideias de Paulo Freire (1975), passou-se a enxergar a prática pedagógica como um processo de *emancipação* do indivíduo, no qual se pretendia a *humanização* dos educandos, dando-os a oportunidade de transcender sua realidade social. Assim, conforme afirma Luckesi (2011, p. 80), “[...] a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando”. Dessa forma, o autor afirma que:

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. (LUCKESI, 2011, p. 89)

Ainda segundo o referido autor, o processo de avaliação deve deixar de ter uma função classificatória e passar a ter uma função diagnóstica, pois, sendo assim, ela será bilateral a fim de

que o professor possa verificar se qualquer problema no desempenho da turma é motivado por alguma dificuldade do aluno ou pelo processo de elaboração do enunciado. Assim, o professor deve também avaliar a sua prática e, conseqüentemente, alterá-la caso necessário. Logo, a avaliação “será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (*sic*) (LUCKESI, 2011, p. 83).

Dito isso, concebemos o processo de avaliação como um “instrumento dialético de diagnóstico” (LUCKESI, 2011, p. 89), que tem por objetivos o crescimento individual e a transformação da condição social do educando.

2.9 A SEQUÊNCIA INJUNTIVA

Conforme tratamos dos *Enunciados de Questões* como textos injuntivos, faz-se necessário que abordemos, mesmo que de forma breve, a sequência textual predominante do gênero em foco: a sequência injuntiva.

No que diz respeito ao trato das sequências textuais, encontramos diversos autores, principalmente os ligados à Linguística Textual. Contudo, no tocante à sequência injuntiva, percebemos quão pouco é abordada; diferentemente do que ocorre em relação a outras sequências, como a argumentativa, a narrativa e a descritiva, as quais recebem maior importância e predominam na maioria dos gêneros utilizados em sala de aula, a exemplo de artigo de opinião, carta argumentativa, conto, crônica, resenha e lista de compras.

Acerca da sequência injuntiva, Travaglia (1991, p. 235) apresenta o texto em que tal sequência predomina como “constituído de três partes ou categorias esquemáticas”, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias esquemáticas do texto injuntivo

CATEGORIAS ESQUEMÁTICAS	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS
Elenco ou descrição	Parte em que se apresentam os elementos a serem utilizados na ação a ser realizada.
Determinação ou incitação	Parte em que aparecem as ações a serem realizadas pelo leitor do texto, seja por desejo ou por determinação. Nesta parte, temos a injunção propriamente dita.
Justificativa, explicação ou incentivo	Parte em que se apresentam os motivos para a realização das ações propostas na determinação ou incitação.

Fonte: Travaglia (1991, p. 235-236)

No caso dos *Enunciados de Questões*, a categoria essencial é a *incitação*, pois essa é a parte que contém os comandos a serem cumpridos pelo aluno-leitor da questão, cujo objetivo é, geralmente, a produção de uma resposta escrita. Contudo, *Enunciados de Questões* que contém apenas a categoria da *incitação* tendem a ser consideradas fora de contexto, uma vez que não consideram nenhum elemento (texto) para que se possa produzir uma resposta, ou seja, sem o *elenco*, ele existe por si mesmo, quase sempre não contribuindo para acionar nenhum conhecimento prévio do aluno. Apesar das constatações feitas até então, faz-se válido registrar que os *Enunciados de Questões* com apenas a categoria da *incitação* continuam existindo na maioria das atividades e dos livros didáticos presentes nas escolas.

Os *Enunciados de Questões* em que as outras categorias se fazem presentes tendem a ser ancorados em diversos textos, fazendo com que o aluno possa produzir uma resposta que necessite de uma reflexão mais profunda do uso da língua.

Segundo Adam (2019, p. 255), “estes textos são destinados a facilitar e a guiar a realização de uma tarefa ou macro ação do sujeito que a deseja ou que é responsável por fazê-la.” O sujeito-leitor torna-se, ao pretender ou necessitar praticar a ação proposta no texto injuntivo, o responsável por sua realização e, no caso dos *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas, o gênero deve ser um facilitador da reflexão, pretendida pelo professor e, conseqüentemente, realizada pelo aluno.

Adam (2019, p. 255) ainda descreve os *textos injuntivos* como tendo uma “[...] presença massiva de predicados de ação [...]. Essas ações estão no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente”. O autor descreve a presença de muitos organizadores e advérbios temporais bem como organizadores e advérbios locativos, além disso, relata pouca presença de conectores argumentativos e, em quantidade menor ainda, conectores concessivos. Adam continua sua análise afirmando que

O caráter obrigatório e o grau de restrição de atos de discursos imperativos variam de um gênero a outro: a liberdade de não seguir a injunção-recomendação é muito baixa para todos os gêneros reguladores (instruções e regulamentos), muito alta para os conselhos e outros horóscopos, média para os gêneros procedurais (receitas, guias, instruções de montagem). (ADAM, 2019, p. 255)

Em se tratando dos *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas, essa liberdade de não seguir a injunção é muito baixa, conforme veremos nas análises realizadas no capítulo 5.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, discutiremos o tipo e a abordagem da pesquisa escolhidos, descreveremos o ambiente em que se realizará a pesquisa e traçaremos um perfil de seus participantes. Além disso, elencaremos os instrumentais utilizados na geração de dados da pesquisa e faremos uma breve discussão sobre cada um deles. Pontuaremos ainda a forma por meio da qual se deu a construção do *corpus* da pesquisa e, por fim, apresentaremos nossa proposta de intervenção que se dará por meio da aplicação de um Projeto Didático de Gêneros, o qual será devidamente detalhado.

3.1 TIPO DA PESQUISA

Para a realização desta investigação, escolhemos a pesquisa-ação como orientação metodológica, pois parece ser a mais oportuna na medida em que contempla não somente a identificação e/ou elucidação de um dado problema, mas também o interesse pela resolução de tal problema de forma adequada e eficiente, buscando compreender e promover a interação entre pesquisador e membros da situação investigada, de modo a interligar conhecimento e ação ou a extrair novos conhecimentos a partir da ação empreendida.

A respeito dessa espécie de pesquisa, Thiollent (2011) ressalta que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação do problema estão envolvidos de modo cooperação ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14)

A pesquisa proposta atende aos anseios deste trabalho no sentido de contribuir efetivamente para o desenvolvimento cognitivo dos discentes assim como para a própria *práxis* docente, e não permanecer somente no plano das discussões acadêmicas, já que, de forma prática, será implementada uma ação na intenção de produzir e desenvolver conhecimentos nos participantes da pesquisa. Corroborando, Thiollent (THIOLLENT, 2011, p. 22) declara que “[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais”, interessando-se por implementar uma ação interventiva diante das questões diagnosticadas.

Tal posicionamento fortalece a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ao apontar em suas Diretrizes que

[...] a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (Diretrizes para pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras).⁴

Cabe, assim, ao professor participante da pesquisa, fundamentado por esta perspectiva do PROFLETRAS, observar a realidade de sua sala de aula e fazer dela, constantemente, seu ambiente de pesquisa. No caso desta pesquisa, pôde-se observar, nas aulas de língua portuguesa, a existência de uma enorme lacuna no processo de aprendizagem dos alunos no que diz respeito à compreensão de textos. Vale salientar que tal lacuna foi verificada também por outros professores em diversas disciplinas, fazendo com que fosse despertada a necessidade de se resolver tal problema. Para tanto, não se mostrava suficiente apenas verificar e quantificar o que está posto, mas agir com o objetivo de solucionar tal problema, seguindo, por isso, na mesma direção da diretriz citada acima.

Para compreendermos melhor esta perspectiva do PROFLETRAS, consideremos os apontamentos feitos por Bortoni-Ricardo (2008) em sua obra “O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa”. A autora afirma que “quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41), ou seja, o que interessa neste tipo de pesquisa é o processo que nos fará solucionar o problema encontrado em sala de aula. Para isso, se faz necessária a atuação efetiva de tal profissional no esforço de encontrar bases teóricas que fundamentem e o auxiliem na resolução do problema para que outros profissionais da área possam vir a reproduzir o mesmo trajeto caso encontrem as mesmas dificuldades em suas salas de aula.

3.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

O trabalho que ora desenvolvemos propõe-se a utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa, já que essa é um tipo de investigação que visa o recolhimento mais aprofundado de informações acerca do objeto que se observa, ou seja, os dados recolhidos nesse tipo de abordagem são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estilístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Propomo-nos, por essa razão, analisar os dados gerados com vistas a entender o processo de compreensão dos alunos no que tange aos *Enunciados de Questões*, ou seja, o nosso

⁴ Disponível em:

<file:///C:/Users/Francisco/Downloads/DIRETRIZES_PARA_A_PESQUISA_DO_TRABALHO_FINAL_NO_MESTRADO_PROFISSIONAL_EM_LETRAS_.pdf> Acesso em: 13 out. 2017.

foco é no processo em si e não nos resultados que iremos obter. Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa se deve às características que esta abordagem possui e que nos auxiliará no alcance dos nossos objetivos de pesquisa. Para ilustrar tal postura, vejamos os apontamentos de Bogdan; Biklen (1994) que elencam cinco características da pesquisa qualitativa. São elas:

- a) Na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- c) Os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e) O significado é de grande importância na abordagem qualitativa.

Todas as características apontadas são abarcadas em nossa pesquisa, desde a sala de aula como ambiente natural para fonte de dados até o significado que as avaliações têm para os alunos. Apesar de que, em nossa pesquisa, haverá outros instrumentos, como as respostas produzidas pelos alunos e algumas entrevistas realizadas com eles, além do próprio pesquisador.

Ainda nessa perspectiva, Flick (2009, p. 21) afirma que “[...] a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos estabilizantes’ para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados”.

Esta abordagem, então, justifica e ratifica a escolha da pesquisa-ação como tipo de pesquisa, pois considera a produção de conhecimento a partir de estudos empíricos. Em consonância com as afirmações de Flick (2009, p. 21), quando este coloca que “ao contrário do que vem sendo equivocadamente difundido, estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior. No entanto, aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos”.

Este autor demonstra que, ao se escolher a pesquisa qualitativa como abordagem da pesquisa, não se pretende com isso desconsiderar a teoria que embasaria a discussão e a resolução da problematização da pesquisa, mas sim que essa teoria servirá para reafirmar os dados empíricos encontrados na pesquisa e auxiliar numa possível resolução do problema, já que estamos tratando também de uma pesquisa-ação cujo objetivo vai muito além da investigação teórica.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa que devemos levar em consideração é o fato de ela estar mais relacionada à pesquisa de cunho social e, por isso, à pesquisa em educação, além de advir da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. Desse modo, a preferência pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de essa tradição epistemológica se aplicar mais à abordagem que se pretende dar a este trabalho, uma vez que “procura entender, interpretar

fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), o qual, neste caso, será o contexto da sala de aula de Língua Portuguesa.

A abordagem qualitativa fornecerá mais instrumentos para considerar os aspectos sócio-históricos da pesquisa, que não poderiam ser contemplados pelo paradigma quantitativo, posto que este se preocupa com a análise dedutiva dos dados a fim de se comprovar ou não determinada hipótese.

3.3 AMBIENTE DA PESQUISA

Caracterizar o ambiente da pesquisa se constitui, no turno da produção do conhecimento científico, em um fazer de suma importância para o desenvolvimento de qualquer tipo de pesquisa que se queira realizar. No que diz respeito ao ambiente escolar, este se constitui como um dos primeiros espaços de intensa socialização depois do ambiente familiar.

Nesse sentido, como cenário para realização desta pesquisa foi selecionada uma escola da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, cujo registro e autorização a funcionar segue em conformidade com o Decreto de criação de nº 8.834 de 23 de Dezembro de 1983, publicado no Diário Oficial de 27 de Dezembro de 1983. A referida escola está localizada na Av. Guaratinguetá, S/N, no Conjunto Gramoré, Bairro Lagoa Azul, situado na Zona Norte da Cidade do Natal – capital do referido estado –, pertencendo à 1ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC).

Construída na década de 80, a Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, foi criada pelo então Governador do Estado do Rio Grande do Norte, José Agripino Maia, de acordo com os artigos 2º e 3º do Decreto nº 7.043 de 07 de dezembro de 1976, e possui estrutura semelhante a diversas escolas construídas na mesma época na região mencionada.

No que tange à sua estrutura física, possui 14 salas de aula, 01 sala de informática (que não funciona devido à falta de um profissional para orientar os alunos assim como à falta de manutenção das máquinas), 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, 01 sala de leitura, 01 sala de recursos multifuncionais (destinada a alunos com necessidades especiais), 01 sala para professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de direção, 01 secretaria, 17 banheiros (sendo 02 para alunos com necessidades especiais e 15 banheiros comuns), 02 bebedouros, 01 cozinha, 02 salas para almoxarifado e 01 despensa. Também possui 01 área coberta, utilizada como refeitório, 01 área descoberta (pátio) adequada para a recreação dos alunos e 01 quadra poliesportiva (em construção).

É importante salientar que, em relação às salas de aula, a escola adota o sistema de sala ambiente, em que cada disciplina possui uma sala própria para a qual os alunos devem se dirigir a cada novo horário. Os professores das disciplinas são responsáveis pela ambientação e manutenção dessas salas. Este sistema foi adotado a partir do ano 2015 e tem apresentado resultados satisfatórios no que concerne ao comportamento dos alunos.

Em relação aos recursos humanos, a escola dispõe de 64 professores (sendo distribuídos deste modo: 17 pela manhã, 22 à tarde e 25 à noite). Ela conta ainda com 01 pedagoga no apoio pedagógico durante o turno matutino (com déficit nos outros dois turnos, que não têm apoio pedagógico), 01 diretor e 01 vice-diretor, 02 professoras para alunos com necessidades especiais (AEE), 04 auxiliares de secretaria, 03 digitadores, 02 serventes, 01 merendeira e 09 profissionais terceirizados (sendo eles: 02 porteiros, 02 merendeiras e 05 auxiliares de serviços gerais).

Sobre os materiais didático-pedagógicos, a escola dispõe de 02 projetores (data show) e 02 notebooks, que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula a partir de solicitação prévia; equipamento de som, composto de 04 caixas amplificadas, 02 microfones e 02 aparelhos reprodutores de CD. Ademais, cada sala dispõe de quadro branco.

A escola atende às seguintes modalidades: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), dispostos nos turnos matutino, vespertino e noturno, em horário de 07:00h às 11:30h, 13:00h às 17:30h, e 19:00h às 22:00h, respectivamente. De maneira mais específica, ela atende, pela manhã, ao Ensino Fundamental I; à tarde, ao Ensino Fundamental II; e, à noite, à EJA, que engloba Ensino Fundamental I e II (3º, 4º e 5º períodos da modalidade EJA) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da modalidade EJA). No ano letivo de 2017, a escola possuía, no turno matutino, 209 alunos matriculados; no turno vespertino, 400 alunos matriculados; no turno noturno, 620 alunos matriculados. Conseguindo manter esta média de alunos durante os últimos 05 anos, mostra o quanto é conceituada na região em que está inserida, conforme pudemos comprovar nos cinco anos de atuação na instituição.

Por fim, a escolha desta unidade escolar para sediar a realização desta pesquisa se deu pelo fato de ela ter sido parte do processo de formação acadêmica durante a graduação do professor participante da pesquisa. Nesta instituição, este professor estagiou nos anos de 2007 e 2008, desenvolvendo a produção de um jornal escolar com a turma de 7º ano do Ensino Fundamental, e retornou em agosto de 2012, onde leciona desde então, após ter sido aprovado em concurso público no ano de 2011.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No tipo de pesquisa que ora se desenvolve neste trabalho, faz-se necessário que se apresentem os seus participantes. Sendo esta uma pesquisa que ocorre no ambiente escolar, ela tem como protagonistas os discentes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental e seu professor de Língua Portuguesa.

O professor participante desta pesquisa é formado em Letras – licenciatura plena – pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui pós-graduação, em nível de Especialização, em Leitura e Produção de Textos pela mesma universidade. Atualmente, cursa Mestrado Profissionalizante – PROFLETRAS – também pela UFRN.

Atua em sala de aula desde o ano de 2005 e como professor da escola em que se realiza esta pesquisa desde o ano de 2012, tendo lecionado previamente na mesma escola como professor estagiário também na disciplina de Língua Portuguesa, entre os anos de 2007 e 2008, período no qual desenvolveu um projeto com gêneros jornalísticos na produção de um jornal escolar (como já foi mencionado anteriormente). Atua também na rede municipal de ensino da Cidade do Natal desde 2016, tendo lecionado na rede municipal de São Gonçalo do Amarante entre os anos de 2012 e 2016. Antes disso, trabalhou na rede particular de ensino entre os anos de 2010 a 2015.

Os demais participantes da pesquisa são os alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental que contém 36 alunos com idades que variam de 14 a 16 anos. Boa parte da turma estuda na escola desde o 1º ano do ensino fundamental e cerca de 10 alunos estão na escola desde o 6º ano. Os alunos em pauta já são acompanhados pelo professor participante da pesquisa desde o 6º ano, desenvolvendo trabalhos para mostra de conhecimento da escola nos últimos dois anos.

A turma apresenta graus variados de alfabetização e cerca de oito alunos já enfrentaram reprovação em um dos anos anteriores, de forma que a maior parte dos alunos apresenta bastantes dificuldades na leitura e compreensão de *Enunciados de Questões*. Em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda, de modo que poucos possuem computador em casa, mas têm acesso à internet quando estão na escola por meio rede WiFi aberta para os alunos, cujo acesso à rede acontece por meio da utilização de seus aparelhos celulares (cerca de 90% da turma tem aparelho celular). Os alunos participantes da pesquisa serão identificados pelos seguintes códigos: AP1, AP2, AP3, etc.

3.5 INSTRUMENTAIS PARA GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados ocorrerá por meio de avaliações aplicadas nas turmas selecionadas; informações contidas no diário de campo, produzido pelo pesquisador-pesquisador; entrevistas realizadas com os alunos; questionários aplicados com os alunos participantes da pesquisa e alguns gêneros textuais escolhidos pelo professor-pesquisador, os quais possuam em sua estrutura a predominância da sequência injuntiva.

A seguir, apresentamos uma breve descrição dos meios que serão utilizados na geração dos dados da pesquisa. Vejamos:

3.5.1 Atividades avaliativas

No primeiro momento, a fonte de dados será constituída das atividades avaliativas aplicadas em sala na primeira semana de aulas. Elas servirão de orientação para que o professor desenvolva as demais atividades ao longo do ano em curso e possa traçar os objetivos a serem atingidos com as turmas, bem como elencar o conteúdo a ser abordado. Por meio dessas mesmas atividades, o professor participante da pesquisa procurará identificar possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão dos enunciados.

3.5.2 Entrevista com os alunos

No segundo momento, serão realizadas entrevistas com os alunos participantes da pesquisa na tentativa de se descobrir quais as dificuldades de compreensão eles encontraram ao tentar atender às solicitações dos *Enunciados das Questões* que lhes foram apresentadas. A escolha por este instrumental deve-se ao fato de que, por meio dele, o participante da pesquisa estará mais livre para exemplificar sua experiência com os *Enunciados das Questões*. Além do mais, conforme afirma Miguel (2012),

O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências. (MIGUEL, 2012, p. 3)

A entrevista, por sua vez, nos levará a compreender de forma mais ampla como se dá a interação do aluno com o texto e como ele experimenta o contato com o texto. Além disso, permitirá que o aluno forneça detalhes mais subjetivos desta experiência, fazendo com que o

professor-pesquisador possa abordar a problemática da pesquisa, tendo em mãos maior riqueza de informações.

Visando também dar mais leveza ao evento, as entrevistas serão feitas de maneira coletiva para que os alunos não se sintam inibidos ao se perceberem sós diante do entrevistador. Esta abordagem terá o objetivo de, ao fazê-los refletir sobre as colocações de seus colegas, promover a percepção acerca de suas próprias dificuldades e a exposição oral de tais dificuldades identificadas de forma livre.

Ainda sobre a utilização de entrevistas para geração de dados, afirma Ribeiro (2008, p. 141):

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Assim sendo, a entrevista na pesquisa ora em foco nos ajudaria na melhor identificação sobre que problemas e/ou dificuldades os alunos têm quando leem os *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas. Além disso, este procedimento não pressupõe um informante proficiente em leitura, que é o caso do público-alvo desta pesquisa, posto que consideramos que os alunos escolhidos têm dificuldades de leitura e compreensão de textos, que inviabilizaria a coleta destes dados de outra maneira.

3.6 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* desta pesquisa foi composto pelas respostas produzidas pelos alunos aos enunciados das questões das atividades escritas (atividades diagnósticas e demais atividades avaliativas elaboradas pelo professor participante) e pelas respostas dos alunos às entrevistas elaboradas também pelo professor-pesquisador.

Foram analisadas, aproximadamente, 180 textos produzidos pelos alunos em resposta aos enunciados das atividades avaliativas elaboradas pelo professor-pesquisador, atendendo aos pressupostos de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017). Também analisamos cerca de 10 textos produzidos pelos alunos em respostas orais às entrevistas realizados pelo professor-pesquisador, em razão das respostas dadas pelos discentes às atividades avaliativas componentes deste *corpus*.

3.7 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

No que diz respeito à proposta de intervenção desta pesquisa, como pré-requisito da modalidade que este curso de mestrado exige, iremos adotar o Projeto Didático de Gêneros (PDG) como orientação metodológica. Segundo Guimarães; Kersch, um PDG é um:

conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula. (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 28).

Segundo as autoras, o Projeto Didático de Gêneros (PDG) não é a “invenção da roda”, uma vez que “a didatização de gêneros no Brasil não é um assunto novo” (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 21), o que elas fizeram foi agregar à “experiência suíça francófona” da sequência didática⁵ “outra experiência comprovadamente desenvolvida, a de projetos de letramento⁶” (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 22). A iniciativa se desenvolveu em virtude de as autoras terem percebido a necessidade de complementar ambas as abordagens, pois, ao avaliarem as propostas de sequências didáticas, perceberam “a falta de vinculação com as práticas sociais” em que os alunos se achavam envolvidos na comunidade a que pertenciam (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 22). Assim, utilizaram os estudos de letramento para conseguir dar conta da lacuna percebida na avaliação.

A ideia era desenvolver uma proposta de intervenção que pudesse preparar os alunos para práticas sociais para “além dos muros da escola” (GUIMARÃES e KERSCH, 2014, p. 22). Para isso, tomaram por base o que Volóchinov e Bakhtin chamam de “atitude responsiva ativa”. Amparados por essa perspectiva, elaboramos um PDG, o qual será detalhado no subtópico subsequente:

O nosso PDG será desenvolvido em cinco partes, que denominaremos *etapas*; cada etapa, por sua vez, apresentará suas subdivisões, denominadas *momentos*, quando necessário.

3.7.1 Detalhamento do PDG

Conforme descrito acima, o PDG será distribuído em cinco etapas que ocuparam um bimestre letivo. A seguir, detalharemos cada uma destas etapas:

⁵ Dolz e Schneuwly, 2004.

⁶ Kleiman, 2000.

1ª etapa: Sondagem

1º momento da etapa: Conhecendo um manual de instruções de uso de aparelho celular.

Tempo: 2 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Identificar a intenção comunicativa do gênero em estudo;
- Identificar o público-alvo do gênero em estudo;
- Reconhecer a macroestrutura do manual de instruções.

Conteúdos:

- *Manual de instruções* de aparelho eletrônico;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Modo imperativo.

Recursos:

- Cópias do manual de instruções de aparelho celular, quadro branco, pincel para quadro branco, projetor, computador, caixa de som, microfone e atividade avaliativa impressa.

Metodologia:

O professor entregará aos alunos um texto configurado como *Manual de Instruções*, referente a um aparelho celular. Este manual, uma vez em posse dos alunos, deverá ser lido. Após a leitura realizada, o professor conduzirá uma breve discussão acerca do gênero em pauta, a partir da qual se observará como este se configura, o tipo linguagem utilizado (verbal e/ou não verbal), a variante linguística predominante (norma culta), as escolhas lexicais, etc. Assim, será direcionada certa atenção para o uso do modo imperativo dos verbos nas orientações que são dadas aos consumidores que adquiriram o produto. Vale salientar que juntos, alunos e professor, deverão, previamente, verificar qual o público-alvo do gênero Manual de Instruções de Aparelho Eletrônico e qual a intenção comunicativa do texto em análise.

Terminada esta discussão os alunos receberão um novo texto, pertencente ao mesmo gênero em estudo, acompanhado de uma atividade avaliativa composta de cinco questões que versarão sobre os mesmos pontos discutidos anteriormente. Esta atividade deverá ser respondida

individualmente, sem recorrência a qualquer material de consulta, exceto o próprio texto que terão em mãos. Por fim, a atividade deverá ser devolvida ao professor para correção.

Avaliação:

A avaliação se dará por meio da participação dos alunos na discussão realizada assim como pelas respostas dos alunos na atividade avaliativa proposta neste momento da etapa.

2º Momento da etapa: Que questões eu errei e por quê?

Tempo: 1 aula (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Identificar os conhecimentos que os alunos conseguiram assimilar acerca do gênero Manual de Instruções;
- Verificar as dificuldades que os alunos tiveram para responder às questões da atividade avaliativa proposta na aula anterior.

Recursos:

- Projetor, computador, quadro branco, pincel para quadro branco, atividades avaliativas corrigidas, caixa de som, gravador e microfone.

Metodologia:

O professor trará novamente para a sala de aula as atividades avaliativas realizadas na aula anterior, devidamente corrigidas. Em seguida, as devolverá aos alunos para que estes observem o resultado alcançado ao respondê-las. Posteriormente, será feita uma correção conjunta, na qual o professor discutirá com os alunos as respostas corretas para cada questão e, caso não tenham respondido às questões de maneira satisfatória, questioná-los sobre o motivo que os levaram a cometer os equívocos. Isso se dará por meio de uma roda de conversa, que será gravada e conduzida pelo professor.

2ª etapa: Prática

1º Momento da etapa: Mão na massa

Tempo: 2 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Atender corretamente aos comandos do gênero;
- Localizar informações no texto;
- Compreender as características estruturais do gênero *Receita Culinária*;

Conteúdos:

- Gênero *Receita Culinária*.

Recursos:

- Quadro branco, pincel para quadro branco, projetor, computador, aparelho de micro-ondas, ingredientes para a produção de um bolo de caneca, canecas, colher, toucas descartáveis, microfone e caixa de som.

Metodologia:

Nas duas primeiras aulas, o professor solicitará a produção de bolo de caneca. Para isso, disponibilizará os ingredientes e a infraestrutura necessária para a realização da receita. Inicialmente, a turma será dividida em quatro grupos que receberão os ingredientes do bolo sem o acompanhamento da receita, de modo que terão de lançar mão dos conhecimentos prévios acerca do gênero *Receita Culinária*. Posteriormente, verificarão quais grupos obtiveram, ou não, êxito no cumprimento da tarefa. Em função disso, o professor abrirá uma discussão, objetivando descobrir os motivos que levaram os grupos a alcançarem o resultado obtido, com vistas a refletir sobre a funcionalidade do gênero *Receita Culinária*. Finalmente, o professor apresentará a receita do bolo de caneca para que, agora, individualmente, os alunos possam produzir cada qual o seu bolo.

Nas duas aulas subsequentes, trabalhará o gênero *Receita Culinária*, explorando sua composição estrutural, sua importância e intenção comunicativa. Em seguida, o professor resgatará a discussão feita nas duas aulas anteriores e fará uma comparação entre os resultados obtidos com e sem o uso da receita.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados pela participação nas discussões bem como produção do bolo de caneca.

2º Momento da etapa: Oficina de RPG

Tempo: 5 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Utilizar o texto injuntivo como ferramenta para a participação no jogo de RPG;
- Explorar aspectos de oralidade e expressão;
- Explorar elementos básicos da narrativa;
- Ampliar a capacidade criativa na resolução de situações-problema dentro dos jogos de RPG.

Conteúdos:

- Oralidade e expressão;

Recursos:

- Lápis, borrachas, folhas de papel, fichas de personagens, dados de seis lados, dados de x lados, cartas de baralho e regras de jogos de RPG.

Metodologia:

A aula se desenvolverá sob a forma de oficina, na qual os alunos deverão executar orientações dadas por convidados. Os jogos escolhidos têm o caráter cooperativo, no qual as personagens-jogadores devem executar ações no intuito de resolver situações em grupo e, assim, concluírem a história proposta pelo Narrador.

O professor-pesquisador dividirá a turma em 5 grupos, contendo 7 alunos cada. Cada grupo será orientado por um convidado, chamado Narrador, que contará uma história na qual os alunos-participantes estarão inseridos como personagens-jogadores. Este Narrador, ainda, orientará os alunos no preenchimento das fichas de suas personagens e informará regras que os alunos-participantes deverão respeitar para poderem participar do jogo. Quanto à história, é criada pelo mesmo Narrador e, à medida que avança, vai incorporando “desafios”, novas personagens, novos ambientes e novas situações-problema que devem ser solucionadas pelas personagens-jogadores para que o enredo se desenvolva satisfatoriamente. Em razão disso, as personagens-jogadores devem completar as lacunas narrativas deixadas pelo Narrador, no intuito de que história tenha continuidade. A cada novo “desafio” adicionado pelo Narrador, algumas regras têm de ser obedecidas pelas personagens-jogadores para que eles possam cumprir a tarefa proposta como, por exemplo, rolar um dado de seis lados e atingir determinada numeração; caso não atinjam a pontuação, haverá uma consequência, na maioria das vezes negativa, com a qual a personagem-jogador arcará. É importante mencionar que, a história só avança se as personagens-jogadores

forem solucionando os desafios, para que, assim, ela tenha uma conclusão, que pode ser positiva ou negativa, dependendo da participação e desempenho das personagens-jogadores.

Sobre os Narradores, vale registrar que todos são alunos da própria escola e que participam de um projeto denominado “Lápis & Dados”, desenvolvido pelo professor de Ensino Religioso.

Inicialmente, serão selecionadas cinco narrativas diferentes para cada grupo de alunos. O professor-pesquisador apresentará os convidados aos alunos-participantes e estes serão distribuídos nos grupos de alunos-participantes para que as oficinas tenham início. Terminadas as partidas, o professor-pesquisador recolherá as fichas das personagens-jogadores, que foram criadas inicialmente pelos alunos-participantes, para servirem de elemento avaliativo da etapa. Para tanto, serão utilizadas 3 aulas de 50 minutos.

Em seguida, os alunos-participantes serão redistribuídos nos mesmos 5 grupos; contudo, desta vez os Narradores utilizarão a mesma narrativa em todos os grupos. Para isso, serão utilizadas 2 aulas de 50 minutos. Vale salientar que estas aulas não precisam ser seguidas, ou seja, as oficinas podem ocorrer em aulas alternadas, pois a narrativa pode ser interrompida e continuada em um momento posterior.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados por meio da observação do professor-pesquisador, com o auxílio dos Narradores que observarão também a participação e desenvolvimento de cada aluno-participante no decorrer das oficinas. As fichas preenchidas pelos alunos serão recolhidas e também se constituirão elemento avaliativo.

3ª etapa: Teoria

Tempo: 4 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Identificar as características dos gêneros *Receita Culinária* e *Regras de Jogo*;
- Perceber a presença da sequência injuntiva nos gêneros *Receita Culinária* e *Regras de Jogo*;
- Compreender os gêneros *Receita Culinária* e *Regras de Jogo* como pertencentes às práticas sociais do cotidiano.

Conteúdos:

- Organização dos gêneros *Receita Culinária* e *Regras de Jogo*;
- Sequência injuntiva nos gêneros *Receita Culinária* e *Regras de Jogo*;
- Uso de verbos no modo imperativo.

Recursos:

- Quadro branco, pincel para quadro branco, projetor, computador, material impresso sobre os gêneros em estudo, microfone e caixa de som.

Metodologia:

O professor-pesquisador iniciará a aula resgatando as práticas realizadas pelos alunos-participantes na 2ª etapa deste planejamento didático, explicando a importância dos gêneros *Receita Culinária* e *Regras de Jogo* no cotidiano e focalizando a característica dos gêneros textuais como manifestação de diversas práticas sociais. Em seguida, analisará os dois gêneros, individualmente, ressaltando as características de cada um, descrevendo as partes em que se dividem e apontando a presença das orientações que foram seguidas pelos alunos-participantes por ocasião da realização das atividades práticas com os gêneros em estudo. Após estas explicações, os alunos responderão uma atividade escrita que tratará dos gêneros estudados.

Posteriormente, o professor-pesquisador explicará aos alunos-participantes o que cada um dos gêneros estudados possui, em termos de sua composição, as sequências textuais que os constituem. Dentre as sequências, está a sequência injuntiva que será focalizada pelo professor e detalhada para os alunos.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados por meio da observação do professor-pesquisador, durante a participação dos alunos-participantes nas aulas expositivas.

4ª etapa: Seminários

Tempo: 2 a 4 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Discutir os fatores de incompreensão que dificultam a resolução das questões de atividades avaliativas;
- Apontar estratégias de leitura que contornem tais dificuldades de compreensão.

Recursos:

- Quadro branco, pincel para quadro branco, projetor, computador, caixa de som e microfone.

Metodologia:

Neste momento, o professor apresentará aos alunos cada tipo de enunciado de questões utilizando os apontamentos de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017). Após a apresentação das características composicionais de cada tipo de enunciado, o professor entregará aos alunos um questionário para que eles apontem que tipos de questões compunham a atividade diagnóstica respondida por eles no primeiro momento da etapa. Os alunos farão isso de posse da atividade diagnóstica já corrigida e com a orientação do professor, no caso de necessitarem sanar alguma dúvida que venha a surgir.

Tempo: 4 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Reconhecer os tipos de enunciados de questões;

Conteúdos:

- Tipos de enunciados de questões;
- Enunciados de questões de múltipla escolha;
- Enunciados de questões discursivas;

Recursos:

- Quadro branco, pincel para quadro branco, projetor, computador, questionário xerografado, caixa de som e microfone.

5ª etapa: Características composicionais dos *Enunciados de questões de atividades avaliativas*

Tempo: 10 aulas (com 50 minutos cada aula)

Objetivos:

- Reconhecer a presença da sequência injuntiva *Enunciados de questões em atividades avaliativas*;

- Identificar cada parte da estrutura dos *Enunciados de questões em atividades avaliativas*;
- Identificar os comandos presentes nos *Enunciados de questões em atividades avaliativas*;
- Atender, de maneira satisfatória, cada comando contido nos *Enunciados em questões de atividades avaliativas*.

Conteúdos:

- Organização da sequência injuntiva;
- Sequência injuntiva nos *Enunciados de questões em atividades avaliativas*;
- Tipologia dos *Enunciados de questões em atividades Avaliativas*;
- Estratégias de leitura para os *Enunciados de questões em atividades avaliativas*.

Recursos:

- Atividades avaliativas xerografadas, quadro branco, pincel para quadro branco, projetor, computador, material xerografado sobre o gênero em estudo, microfone e caixa de som.

Metodologia:

O professor-pesquisador iniciará esta etapa, fazendo uma pequena revisão, na qual resgatará a discussão sobre a sequência injuntiva, lembrando as características desse tipo de texto e a presença dele nos gêneros *Receita culinária* e *Regra de jogo*. Em seguida, mostrará aos alunos as duas atividades que foram respondidas por eles na 1ª e 3ª etapas e os estimulará a identificar a presença da sequência injuntiva no gênero *Enunciado de questões em atividades avaliativas* contidas nessas atividades, perguntando quais as semelhanças que este gênero possui com os demais gêneros estudados até agora. Caso os alunos não consigam identificar alguma característica da sequência injuntiva que se assemelhe às características presentes nos gêneros citados, o professor deverá apontá-las nos enunciados que estiverem sendo analisados. Para isso, serão utilizadas 02 aulas.

Nas duas aulas seguintes, o professor abordará a estrutura da sequência injuntiva presente nos *Enunciados de questões em atividades avaliativas*, utilizando os apontamentos feitos por Paz (2001) e Lino de Araújo (2017). Serão selecionadas questões de livros didáticos, bem como de outras disciplinas, para exemplificar as diversas partes que os enunciados de questões

podem conter. O professor analisará os diversos enunciados junto com os alunos, apontando as características de cada um dos tipos de enunciado, utilizando uma apresentação de *slides* e motivando os alunos quanto à identificação prévia das diferenças que cada enunciado aparenta ter.

Na quinta aula, o professor concentrará a atenção dos alunos nas ações que devem ser realizadas por eles para que possam atender aos comandos dados pelos *Enunciados das Questões*. Para isso, ele os motivará a identificar quais os pedidos/comandos cada enunciado possui e a verificar se há mais de um pedido/comando. Caso a turma não consiga identificar algum comando, caberá ao professor apontar o comando que não foi percebido. Será necessário, talvez, produzir um pequeno glossário com os verbos mais utilizados em comandos de questões com seus respectivos significados, os quais devem ser apresentados aos discentes ao final da aula. Terminadas as explanações, o professor pedirá à turma que selecione alguns enunciados de questões de outras matérias ou do livro que considerem de difícil resolução para serem analisadas na aula seguinte.

Nas sexta e sétima aulas, o professor apresentará algumas estratégias de leitura que devem ser utilizadas pelos alunos para que estes consigam atender de maneira satisfatória aos comandos contidos nos enunciados. Além disso, deverá também mostrar como identificar o assunto do qual trata a questão, localizar os comandos e as informações periféricas que auxiliarão na sua resolução. Para isso, utilizará as estratégias discutidas por Solé (2003), analisando os mesmos enunciados das aulas anteriores. Após estas análises, será solicitado aos alunos que apresentem as questões que foram solicitadas na quinta aula desta etapa, a fim de que possam ser analisadas, visando aplicar as mesmas estratégias de leitura que foram apresentadas anteriormente.

Na oitava aula desta etapa, o professor entregará uma última atividade avaliativa, contendo questões sobre os gêneros *Receita Culinária* e *Regra de Jogo*, para que os alunos possam responder. A atividade valerá uma nota parcial no bimestre corrente e será composta de cinco questões de níveis variados, seguindo as proposições de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017).

Por fim, nas duas últimas aulas da etapa, o professor discutirá com os alunos as dificuldades que eles ainda encontraram para responder aos enunciados e, logo em seguida, fará uma entrevista com cada discente no intuito de que eles exponham as suas dificuldades individualmente.

Avaliação:

A avaliação será realizada por meio da aplicação de uma atividade avaliativa, elaborada pelo professor, na qual serão abordados, novamente, os aspectos sobre os gêneros *Regras de Jogo* e *Receita Culinária*.

4 INTERVENÇÃO POR MEIO DA APLICAÇÃO DE UM PDG

Após ser realizado o planejamento do PDG, foram selecionadas duas turmas do oitavo ano para que fosse realizada a intervenção. Verificou-se que os alunos apresentavam muita dificuldade em compreender os enunciados de questões, não atendendo a contento o comando contido no enunciado na maioria das vezes. Em função disso, iniciamos o processo de intervenção, selecionando o gênero *Manual de Instruções*, que tem por característica a presença da sequência injuntiva em sua composição, mesma sequência predominante nos *Enunciados de Questões*.

As aulas foram ministradas utilizando-se um *Manual de Instruções* referente a um aparelho celular. A partir dele, foi revisada a definição de Gênero de Texto e, em seguida, foram apresentadas as características composicionais, estruturais e estilísticas do gênero *Manual de Instruções*. Por fim, aplicamos uma atividade avaliativa, cujo objetivo era avaliar o nível inicial de compreensão dos alunos em relação aos *Enunciados de Questões*. Para esta atividade, foi utilizado um Manual de Instruções de um aparelho ventilador para análise.

A atividade era composta por cinco questões, sendo quatro subjetivas e uma de múltipla escolha, contemplando os níveis descritos por Lino de Araújo (2017) e seguindo a taxinomia de Bloom (1971). Sendo assim, procuramos elencar os enunciados em nível considerado de mais elementar compreensão e resolução nas primeiras questões, as quais foram seguidas dos enunciados com nível mais elevado, que configuraram as questões finais da atividade consequentemente.

Na aula seguinte, a Atividade Avaliativa 1⁷ foi devolvida aos alunos, devidamente corrigida, e o professor abriu a discussão com os alunos, apontando as expectativas de resposta para cada questão. Em seguida, foi iniciada uma roda de conversa, na qual o docente questionou os discentes sobre as dificuldades que estes encontraram quando estavam lendo as questões e tentando responder as atividades. Com conhecimento das expectativas de resposta, os alunos foram elencando as dificuldades que tiveram, enquanto o professor registrava em áudio a discussão que se desenvolvia, motivando os alunos a comentar cada uma das questões. Essas ações duraram cerca de duas aulas em cada turma.

Na terceira aula, o professor trouxe uma Receita Culinária concernente a um bolo de caneca, providenciando também os ingredientes e demais materiais necessários, como, por exemplo, um aparelho micro-ondas.

⁷ Conforme Apêndice A

Bolo de Caneca para micro-ondas

Ingredientes

1 ovo
3 colheres (sopa) de óleo
4 colheres (sopa) de leite
3 colheres (sopa) de açúcar
3 colheres (sopa) de chocolate em pó ou achocolatado
4 colheres (sopa) de farinha de trigo
½ colher (chá) de fermento em pó

Preparo

Em uma caneca, junte o ovo e o óleo. Em seguida, adicione o leite, o açúcar e o chocolate em pó. Mexa bem até incorporar todos os ingredientes. Aos poucos vá adicionando a farinha de trigo, sempre mexendo. Por último acrescente o fermento em pó e misture. Leve ao micro-ondas por 3 minutos. Não se assuste se a massa do bolo crescer e começar a passar da caneca, ela não irá transbordar. Retire do micro-ondas e se desejar sirva com calda de chocolate.

Muito fácil!

Com a primeira turma, a aula foi realizada na biblioteca. Para execução desta atividade, a maioria dos alunos trouxe uma caneca de porcelana de sua casa; já os que não trouxeram utilizaram as canecas trazidas pelo professor. A turma foi dividida em grupos de cinco ou seis alunos, cada grupo recebeu duas ou três cópias da receita para que fossem acompanhando e solicitando os ingredientes necessários para fazer o bolo. Os alunos liam suas receitas e o professor, com a ajuda de duas outras professoras, entregava recipientes com os ingredientes para que os alunos os adicionassem à sua caneca, seguindo as orientações da receita de misturá-los cada vez que um novo ingrediente fosse adicionado. Terminada esta etapa, cada aluno levou sua caneca para ser posta no micro-ondas para que a massa pudesse ser assada. Ao término da aula, os alunos puderam degustar o resultado do seu trabalho.

Na segunda turma, a aula foi realizada na sala de Língua Portuguesa, seguindo o mesmo princípio da aula realizada na primeira turma: divisão em grupos, cada grupo com duas ou três cópias da receita e os ingredientes em recipientes separados. Contudo, nesta turma o resultado não foi satisfatório, pois alguns bolos não cresciam quando iam ao micro-ondas. Questionando os alunos, o professor descobriu que aqueles cujos bolos não cresciam, haviam adicionado vários ingredientes de uma vez, desprezando a orientação de sempre misturar a massa assim que cada novo ingrediente fosse adicionado. Em decorrência dessa ação, a massa precisou passar mais

tempo no micro-ondas para que o bolo pudesse atingir o tamanho esperado. Essa informação foi registrada para discussão posterior. Outra curiosidade acerca desta turma foi que alguns alunos trouxeram ingredientes adicionais para acrescentar à massa, tais como biscoito recheado, chocolate granulado e chocolate em barra, cujos itens foram colocados dentro da mistura como uma espécie de recheio para o bolo. Assim como na primeira turma, ao término da aula, cada aluno pôde degustar o resultado de seu trabalho. Esta etapa durou duas aulas em cada turma.

Na quinta aula, foram desenvolvidas oficinas de *Role-Playing Game* (RPG)⁸ com as turmas participantes da intervenção. Para isso, o professor-pesquisador convidou outro professor da escola, que leciona a disciplina de Ensino Religioso e que trouxe alguns alunos participantes de um projeto com RPG desenvolvido por ele na escola. Estes alunos, junto com o referido professor, foram os monitores da oficina proposta. É importante registrar que o RPG é um jogo colaborativo em que um dos jogadores narra uma história com a qual os outros jogadores interagem e interferem. Dessa forma, os monitores assumiram a voz do narrador e cada aluno-participante assumiu o papel de um personagem-jogador. Em ambas as turmas, o desenvolvimento das oficinas foi semelhante e realizado em duas etapas, sendo que, na primeira delas, os grupos jogaram narrativas diferentes ao passo que, na segunda, jogaram a mesma narrativa.

Na primeira etapa, as turmas foram divididas em cinco grupos com um número variado de alunos, ficando cada grupo sob a orientação de um monitor, que se responsabilizou por orientar o grupo para que se pudesse iniciar o jogo. Os monitores apresentaram as regras do jogo e orientaram a criação dos personagens de cada jogador. Esta etapa da oficina durou cerca de duas aulas em cada turma. Em seguida, deu-se início ao jogo, as aventuras são construídas para durarem cerca de cinquenta minutos, ou seja, a duração de uma aula. Contudo, devido a inexperiência dos jogadores, algumas partidas duraram mais tempo, sendo necessário a utilização de mais de uma aula para que todos os grupos concluíssem suas partidas.

Na segunda etapa da oficina, correspondente à oitava aula do PDG, contamos com apenas quatro monitores. Em função disso, os grupos foram reorganizados de forma a constituírem apenas quatro. A exemplo dos jogos anteriores, este também foi criado com o objetivo de durar apenas cinquenta minutos, o que ocorreu a contento, já que os Alunos Participantes já possuíam a experiência das narrativas anteriores.

Ao fim das oficinas, demos início às aulas teóricas, nas quais os Alunos Participantes passaram a ter contato com as noções de gêneros instrucionais⁹, gêneros de texto, sequência injuntiva, etc., além de estudarmos as características composicionais e estilísticas, o contexto de

⁸ Os jogos e fichas utilizados nas oficinas estão nos anexos E, F, G, H e I.

⁹ Grupo de Gêneros de Texto no qual estão inseridos os gêneros estudados (Receita culinária – Anexos C e D; Manual de instruções – Anexos A e B; Regra de Jogo – Anexos E, F, G, H e I).

circulação e a caracterização dos leitores de cada gênero utilizado pelos alunos nas aulas do PDG até aquele momento. Discutimos, assim, com os Alunos Participantes, os elementos constitucionais dos gêneros Manual de Instruções, Receita Culinária e Regras de Jogo, destacando a importância da sequência injuntiva nestes textos, bem como dos verbos no modo imperativo. Resgatamos o problema ocorrido na segunda turma, em que a massa do bolo não cresceu, e salientamos a importância de se seguir corretamente os comandos contidos nesses gêneros para que seu objetivo seja alcançado de maneira satisfatória. Foram necessárias cerca de dez aulas em cada turma para se cobrir este conteúdo. Após estas aulas, elaboramos a segunda atividade avaliativa¹⁰ nos moldes da primeira¹¹. Contudo, dessa vez, utilizamos dois gêneros de texto para efeito de análise por parte dos Alunos Participantes: as Regras de Jogo para RPG e a Receita Culinária¹².

Na vigésima aula do PDG, iniciamos o estudo dos Enunciados de Questões, mostrando a presença da sequência injuntiva neste gênero e discutindo, novamente, a importância dos verbos no modo imperativo para este tipo de sequência textual. Apresentamos os níveis de dificuldade em que se desenvolvem os enunciados, mostramos sua estrutura e exemplificamos, com as duas atividades avaliativas aplicadas até aquele momento, que estratégias de leitura devem ser utilizadas para que possamos compreender os textos dos enunciados de modo a conseguir cumprir os comandos neles contidos de forma satisfatória.

Ao fim destas aulas, entrevistamos os alunos individualmente e questionamos sobre as dificuldades que eles encontraram para responder a segunda atividade avaliativa proposta neste PDG. Entrevistamos cerca de 36 alunos e realizamos os seguintes questionamentos sobre os enunciados da atividade em discussão:

- Qual dos enunciados você teve mais dificuldade de compreender ou qual enunciado você achou mais difícil de compreender?
- Que problema você encontrou nesse enunciado que causou essa dificuldade?
- Houve mais algum enunciado ou problema que você teve dificuldade de compreender?

Este momento do PDG durou cerca de cinco aulas, totalizando 25 aulas.

Na vigésima sexta aula, aplicamos a terceira e última atividade avaliativa¹³ com as duas turmas, visando verificar se houve ou não avanço na compreensão dos alunos no que diz

¹⁰ Apêndice B

¹¹ Cinco questões, sendo quatro subjetivas e uma de múltipla escolha.

¹² Devido ao tamanho dos textos, decidimos colocá-los apenas nos anexos.

¹³ Apêndice C

respeito aos Enunciados de Questões. Assim como as duas primeiras, esta atividade foi composta por cinco questões obedecendo os mesmos critérios das anteriores.

Vale salientar que a primeira turma ainda realizou uma outra atividade, a qual se deu durante a Mostra de Conhecimentos realizada anualmente na escola. A turma foi dividida em seis grupos e orientada a criar ou adaptar jogos de sua escolha para que pudessem simular um pequeno cassino. Cada grupo teve de descrever as regras dos jogos e orientar o público a participar corretamente de seu jogo. Aqueles que conseguiram cumprir ou vencer o jogo receberam fichas que concederam o direito de troca por um brinde¹⁴, cuja valoração estava de acordo com a sua qualidade¹⁵. Dessa forma, o participante do cassino deveria juntar o número necessário de fichas para adquirir o brinde que desejava, tendo, para isso, muitas vezes, que participar de mais de um tipo de jogo disponível. As regras de cada jogo deveriam estar visíveis, e os componentes do grupo deveriam explicá-las a cada participante do cassino. Infelizmente, a outra turma não participou desta atividade, pois cada professor só podia orientar uma turma.

¹⁴ Balas, pipocas, chocolates, etc. que foram providenciados pela turma para servirem de premiação.

¹⁵ Os brindes considerados melhores eram, conseqüentemente, mais caros.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados foi realizada por meio da observação das respostas dadas pelos Alunos Participantes (doravante denominados AP1, AP2, etc.) de duas turmas diferentes às três atividades propostas para efeito de avaliação no Projeto Didático de Gêneros (PDG), aplicado em sala de aula. Além disso, analisamos as respostas dadas por estes mesmos alunos às entrevistas realizadas pelo Professor Pesquisador (doravante denominado PP), referentes às respostas dos alunos em uma das atividades avaliativas citadas inicialmente. Assim, cada uma das análises foi realizada a fim de descobrir se, porventura, os alunos apresentavam dificuldades de compreensão quando estão diante de *Enunciados de Questões de Atividades Avaliativas*.

Conforme dito anteriormente, o *corpus* utilizado para esta análise foi composto por atividades aplicadas em sala de aula e por entrevistas realizadas com os alunos após a aplicação de uma das atividades propostas. Cada atividade era composta por cinco questões, das quais quatro eram subjetivas e uma era de múltipla escolha, contemplando assim os diversos níveis descritos por Moretto (2008). Quanto às entrevistas, foram analisadas apenas as dos alunos que tiveram suas atividades selecionadas. É válido informar que tal seleção foi feita aleatoriamente, considerando-se aptos à participação do processo seletivo os alunos dentre os quais se fizeram assíduos em todas as etapas do PDG nos dias estabelecidos pelo Professor Pesquisador. Dessa forma, escolhemos sete alunos da Turma 1 e cinco alunos da Turma 2, totalizando doze alunos.

Acerca dos aspectos a serem analisados no *corpus* em questão, selecionamos os dois seguintes: a) o estrutural e composicional, ou seja, que elementos do gênero Enunciado de Questões dificultam a compreensão dos alunos; e, b) o textual, ou seja, que termos ou expressões mais causam dificuldade de compreensão dos enunciados. No que diz respeito às Atividades Avaliativas aplicadas, analisamos as respostas dadas pelos Alunos Participantes para cada questão das referidas atividades, apontando as dificuldades mostradas por eles. Quanto às entrevistas, as utilizamos para efeito de contraposição às respostas da Atividade Avaliativa 2 e, também, para percepção, do ponto de vista dos Alunos Participantes da pesquisa, da identificação de alguma dificuldade que não pôde ser observada apenas por meio das respostas que estes deram aos enunciados das atividades. Sendo assim, passamos à análise da Atividade Avaliativa 1.

É importante mencionar que esta atividade possuía um enunciado geral, que servia de orientação para que os cinco enunciados seguintes fossem respondidos, o qual reproduzimos a seguir:

— Leia o texto no verso desta página e responda às questões abaixo:

Esse enunciado, segundo as disposições apresentadas por Paz (2001), reelaborando o esquema proposto por Travaglia (1991), possui um *elenco*, marcado pela expressão “o texto no verso” na primeira oração e dois *comandos*¹⁶, marcado pelas formas verbais “leia” e “responda”, presentes, respectivamente, na primeira e segunda orações do enunciado. No verso da atividade, havia a reprodução de um Manual de Instruções para utilização de um aparelho ventilador. Dessa forma, a partir da leitura do texto, os alunos deveriam responder às questões que seguiam ao enunciado reproduzido. A primeira questão da atividade era a seguinte:

1. Considerando a estrutura do gênero Manual de Instruções, diga quantas e cite quais são as partes que o constituem.

Esse enunciado, por sua vez, constitui-se de um *elenco*, que era a estrutura do *Manual de Instruções* reproduzido no verso da folha e três *comandos*, enfatizados nas formas verbais “Considerando”, “diga” e “cite”. Quanto ao nível de complexidade, o enunciado pode ser considerado básico, visto que basta aos alunos localizarem as partes em que se dividem o gênero em estudo, informar a quantidade dessas partes e elencá-las em sua resposta.

Para este enunciado, foram obtidas as seguintes respostas:

AP1: *Tem partes como usar, o produto e como montar certo.*

AP2: *8. Instrução de uso, apresentação do produto, etc*

AP3: *Para evitar sobrecarga elétrica, não ligue outros objetos na mesma tomada. Nunca transporte o aparelho pelo cordão elétrico etc.*

AP4: *10 partes, Bloco motor Base de apoio Botão*

AP5: *10 partes. 1- grade frontal, 2- helice, 3º botão seletor de velocidade, 4º grade traseira, 5º botão de acionamento, 6º bloco motor, 7º traves, 8º base de apoio, 9º presilhas, 10 botão ejetor.*

AP6: *1 verbo modo imperativo*

AP7: *Sete – Recomendações e advertências importante, apresentação do produto, instruções de uso, armazenagem, conservação e limpeza; recomendações sobre segurança, tabela de resolução*

AP8: *As funções do aparelho e como funciona. Ordem, pedido, orientação*

AP9: *Apresentação do produto, instruções de uso, recomendações sobre segurança e tabela de resolução de problema*

AP10: *Apresentação de produto, instruções de uso, recomendações sobre segurança e tabela de resolução de problemas.*

AP11: *10 partes Que constitui o ventilado, emagens não verbos para vê o Resutado.*

AP12: *tem a recomendação de segurança, modo utilizar e descreção do produto (sic)*

Em primeiro lugar, observamos que apenas os alunos AP2, AP4, AP5 e AP7 atenderam aos dois *comandos* e, pelo conteúdo das respostas, também consideraram o *elenco* do enunciado.

¹⁶ Substituímos o termo *incitamento* (PAZ, 2001), pelo termo *comando* utilizado por Moretto (2008).

O aluno AP6 atendeu aos dois *comandos*, mas desconsiderou o *elenco* do enunciado, uma vez que na sua resposta não consta nenhum trecho do texto a ser considerado. O aluno AP11 informou a quantidade de partes, atendendo ao primeiro *comando*, mas, pelo que está escrito na sua resposta, ele desconsiderou o *elenco* do enunciado, no qual deveria considerar a estrutura do gênero de texto e não do aparelho que estava sendo descrito no Manual.

Em segundo lugar, verificamos que os demais alunos atenderam apenas ao segundo *comando*, desconsiderando, portanto, o primeiro. Pelas respostas, também foi possível perceber que não houve dificuldade no que diz respeito ao vocabulário utilizado no enunciado.

A hipótese que sustentamos é a de que há uma tendência de se atender apenas ao último comando proposto no enunciado, pois, consideramos que o segundo *comando* passa a ser o foco do leitor por ser a informação mais próxima resgatada por ele.

A segunda questão da atividade possuía o seguinte enunciado:

2. Explique qual a importância da linguagem não verbal no gênero *Manual de Instruções*.

Para esse enunciado, temos apenas um *comando*, explicitado pela forma verbal “Explique” e um *elenco*, demarcado no trecho “no gênero *Manual de Instruções*”. Ressaltemos que este enunciado se constitui como um dos que figuram em nível de complexidade básico, conforme os apontamentos de Moretto (2008). Sendo assim, obtivemos as seguintes respostas para o enunciado da questão 2:

AP1: *Pra dar a confiança a quem ta montando com istruções*

AP2: *Para ficar melhor de entender, o texto utiliza imagens, simbolos, etc.*

AP3: *Para sabermos quais partes são necessária para montalo, ou para não montar errado e usar o parafuso ou outra coisa errado.*

AP4: *a emporlancia dele e porque ficar melhor de entender ejetor...*

AP5: *para que as pessoas saiba qual e o local que está sendo falado no celular.*

AP6: *ele mostra as Partes do ventilador e exPlica mais sobre como montar e o que fazer c. ele*

AP7: *Mostra cada parte do item e também sua montagem, facilitando para a pessoa que o tem*

AP8: *A importamcia e que amostra melhor o produto de forma melhor com imagem, simbolos.*

AP9: *Ajuda a montar e consumir o produto*

AP10: *Ajuda a orientar o consumidor na montagem do equipamento.*

AP11: *para demonstra como o eletro domestico, e, é como localiza as partes que o manual manda aperta ou fazer alguma ação*

AP12: *para poder explicar de uma forma mas liberada da forma não verbal. E para explicar coisas em forma mais explicita aquela que querem mostrar no produto.*

(sic)

Ao observarmos as respostas, foi possível perceber que os alunos compreenderam o comando da questão de forma razoável, pois, mesmo que não tenham apresentado respostas muito elaboradas, as informações dadas por eles atendem ao sentido do verbo contido no *comando* da questão. Segundo o dicionário Aurélio (2001), explicar é o mesmo que “esclarecer, justificar; apresentar como justificativa ou justificação; dar razão das suas ações ou palavras”, dessa forma, esperava-se que os alunos dessem uma justificativa para a presença da linguagem não verbal no texto, apontando a sua importância na construção do gênero em estudo, o que, a seu modo, eles conseguiram cumprir.

O enunciado da terceira questão foi o seguinte:

- 3.** Localize no texto e escreva abaixo a recomendação de segurança considerada mais importante pelo fabricante do produto.

Nesse enunciado, temos dois *comandos*, presentes nas formas verbais “Localize” e “escreva”, e um *elenco*, marcado pela expressão “no texto”. Cabe destacar que o nível de complexidade desta questão é considerado básico, já que basta apenas ao aluno localizar uma informação no texto a ser considerado e escrevê-la no campo reservado para a resposta da questão. Obtivemos, então, as seguintes respostas para o enunciado ora analisado:

AP1: *A nove mater longe do ventilador*

AP2: *Recomendações sobre a segurança.*

AP3: *Nunca tente introduzir o dedo ou qualquer outro objeto através das grades de proteção da hélice, sob riscos de acidente com eventuais ferimentos.*

AP4: *“Desligue sempre o ventilador da tomada quando for mudar sua posição montar desmontar ou modificar a inclinação.*

AP5: *não molhar o produto, Escolher o local plano, nunca força e novamente o movimento do ventilador, etc.*

AP6: *nunca tente introduzir o dedo ou qualquer objeto da grade da Proteção da hélice*

AP7: *“Desligue sempre o ventilador da tomada quando for mudar sua posição, montar, desmontar ou modificar a inclinação”.*

AP8: *Derligar sempre o ventelador da tomada quando for modar sua posição, montor, desmontor ou modifícor a inclinação.*

AP9: *Desligar da tomada quando for fazer algo no ventilador*

AP10: *“Desligue sempre o ventilador da tomada quando for mudar sua posição, montar, desmontar...”*

AP11: *Desligue sempre o ventilador da tomada Quando for mudar sua posição, montar, desmontar, ou modificar a inclinação.*

AP12: *todas alternativas estão corretas todos são nesserarias para bom uso do material Eletronico.*

(sic)

Nas respostas para o terceiro enunciado, podemos perceber que os alunos AP4, AP7, AP8, AP10 e AP11 atenderam aos dois comandos integralmente, tendo o aluno AP9 atendido ao segundo comando parcialmente, ou seja, ele localizou a informação, mas não a escreveu na íntegra, escolhendo fazer uma paráfrase do que estava escrito no texto. Já os alunos AP1, AP2, AP3, AP5, AP6 e AP12 atenderam, também, aos dois *comandos*, mas de forma equivocada, já que não localizaram a informação correta no texto.

O fato de boa parte deles não ter conseguido localizar a informação correta no texto não denota, entretanto, uma dificuldade na compreensão do enunciado, mas uma deficiência de leitura no que diz respeito à localização de informações explícitas no texto motivador para a questão, pois, de certa forma, eles atenderam aos dois *comandos*.

Para a quarta questão, construímos o seguinte enunciado:

4. Sabemos que todo gênero textual é produzido para atender a uma determinada intenção comunicativa. Em razão disso, marque a alternativa que aponta a intenção comunicativa do gênero Manual de Instruções.
- a) O gênero Manual de Instruções visa convencer o leitor do texto a comprar o produto que está sendo descrito.
 - b) O gênero Manual de Instruções é produzido com a intenção de informar ao leitor sobre as qualidades e defeitos de um determinado produto.
 - c) O gênero Manual de Instruções tem por objetivo orientar o comprador de um determinado produto a utilizá-lo de maneira adequada, instruindo sobre seu funcionamento e trazendo informações sobre suas especificações técnicas.
 - d) O gênero Manual de Instruções tem como sua principal intenção comunicativa informar ao leitor sobre as adequações necessárias que devem ser feitas no ambiente onde o aparelho que está sendo descrito será utilizado, além de trazer informações sobre assistência técnica para o produto adquirido.

Nesse enunciado, temos um *comando*, expresso pela forma verbal “marque”; um *incentivo*, presente no primeiro período do enunciado e um *elenco*, que são as alternativas dentre as quais o aluno deve marcar uma para responder corretamente à questão. O enunciado pode ser classificado como de nível básico, uma vez que o aluno deverá somente relacionar o conhecimento adquirido em sala de aula com as informações contidas nas alternativas a fim de identificar a que está correta.

Como respostas para este enunciado foram assinaladas as seguintes alternativas pelos alunos:

AP1: C

AP2: C
AP3: C
AP4: C
AP5: C
AP6: C
AP7: C
AP8: C
AP9: C
AP10: C
AP11: D
AP12: C

Com exceção do aluno AP11, todos os demais assinalaram a resposta considerada correta, o que denota a compreensão por parte deles no que diz respeito à leitura do enunciado como um todo. Percebemos que, neste tipo de questão, os alunos demonstraram melhor compreensão haja vista a resolução apresentada.

Consideramos que o aluno, o qual marcou a alternativa errada, pode ter encontrado dificuldade em apreender as características do gênero Manual de Instruções, o que o levou a não perceber os equívocos contidos na afirmação escolhida por ele.

Finalmente, a quinta questão da atividade apresentava o seguinte enunciado:

5. No gênero Manual de Instruções, uma das principais características das escolhas lexicais feitas por seu produtor é a presença de verbos no modo imperativo. Sabendo da função comunicativa dos verbos flexionados neste modo, explique a importância de sua presença para que o produtor do texto atinja a intenção comunicativa do texto.

O enunciado em questão apresenta um *incentivo*, que figura em todo o primeiro período da questão; um *elenco*, expresso na primeira oração do segundo período, e um *comando*, presente nas duas últimas orações do segundo período do enunciado.

Segundo os apontamentos apresentados por Moretto (2008), podemos classificar o enunciado como sendo de nível intermediário uma vez que o *comando*, manifesto pela forma verbal “explique”, e o *elenco*, expresso pela sentença “Sabendo da função comunicativa dos verbos flexionados neste modo”, levam o discente a construir uma resposta na qual ele estabeleça uma relação entre a função comunicativa dos verbos no modo imperativo e a função comunicativa do gênero que está sendo estudado.

Para este enunciado, foram obtidas as seguintes respostas:

AP1: Para ele saber especificamente as partes certas de montar o aparelho
AP2: Porque ele está alertando sobre o que pode acontecer e previni

AP3: Para saber melhor sobre o produto e suas configurações etc.

AP4: da a segurança

AP5: informa o leitor do aparelho indicar ao leitor, etc.

AP6: alerta o que fazer e não fazer com o Produto

AP7: O modo imperativo é importante porque, além de ser uma característica do texto, está orientando a pessoa do que deve fazer.

AP8: intenção comunicativa e de comotador e explcação

AP9: A importância do modo imperativo é para que o consumidor não faça nada de errado com o aparelho ou estrague o mesmo. É também ajuda o consumidor a manusear o aparelho.

AP10:¹⁷

AP11: Porque no momento que o comprado ou leito compra o aparelho e que aprender a utilizar tem que seguir a onde que o manual de emtruções indica ao leitor do manual para que não ajár erro ou incidentes.

AP12: para poder explicar de uma forma explícita aquela que querem no afirmar no manull para Explicar aquilo mas interessar a pessoa

(sic)

Ao analisarmos as respostas para esse enunciado, percebemos que nenhum dos alunos conseguiu estabelecer uma relação direta entre o uso dos verbos no modo verbal e a função comunicativa do gênero Manual de instruções. Eles limitam-se apenas a apresentar informações sobre a função comunicativa dos verbos flexionados neste modo quando figuram no gênero estudado ou sobre a função comunicativa do próprio gênero.

Contudo, fica implícito que todos eles compreenderam o *comando* do enunciado, porque, à sua maneira, procuraram dar explicações sobre a importância dos verbos no modo imperativo para o gênero em questão. Sendo assim, consideramos que a compreensão do enunciado foi parcial, prejudicando a produção de uma resposta mais a contento para a questão.

Iniciemos, agora, a análise da *Atividade Avaliativa 2* que, à maneira da primeira atividade, possuía um enunciado geral que norteava a leitura dos demais enunciados:

— De posse dos textos trabalhados em sala de aula, responda às questões abaixo:

Este enunciado possui um *elenco*, expresso na primeira oração do período, e um *comando*, que figura na segunda oração do período que o constitui. Assim, podemos classificá-lo como de nível de complexidade básico, já que seu comando é simples e claro, não exigindo do aluno nenhum processo de compreensão muito elaborado. Seguindo-se a este enunciado, temos a primeira questão da atividade que se apresenta sob o seguinte enunciado:

¹⁷ AP10 não respondeu à questão.

1. Por que os dois textos em estudo, apesar de serem de gêneros diferentes, são considerados textos instrucionais?

O enunciado da questão contém um *elenco*, expresso no trecho “os dois textos em estudo” além dos próprios textos motivadores da atividade, um *incentivo*, presente no trecho “apesar de serem de gêneros diferentes” e “textos instrucionais” e um *comando* implícito na locução interrogativa “por que”, já que esta induz o aluno a dar uma explicação ou justificativa para o fato de os dois textos de gêneros distintos pertencerem a um mesmo grupo de textos. Podemos, dessa forma, classificar tal enunciado como pertencendo ao nível de complexidade intermediário, já que exige uma justificativa, na qual o aluno deverá relacionar as características pelas quais os dois textos se aproximam, que, em razão disso, os fariam pertencer ao mesmo grupo.

Assim, obtivemos as seguintes respostas para esse enunciado:

AP1: *Por que eles ensinão o que fazer eles ensinão como er*

AP2: *Porque é intrução de determinado assunto*

AP3: *Porque os dois explicam o modo de preparo.*

AP4: *porque estar explicando o modo de preparo*

AP5: *Porque explica como fazer algo.*

AP6: *Porque os Dois mostram como fazer alguma coisa (receita) ou como jogar algum jogo.*

AP7: *Os textos instrucionais são de grande ajuda para quem quer fazer algo (como preparar uma refeição), mas não sabe ao certo como fazer. Esse tipo de texto dá a orientação correta para fazer determinada coisa*

AP8: *Por que os dois textos estão dando instruções para como FAZER ou como jogar. Um Receita do A instruções como FAZER A comida e RPG da as instruções como jogar.*

AP9: *Porque ajudam a fazer algo, como uma receita, seguir a regra de um jogo, etc*

AP10: *Porque os textos ajudam ao leitor a fazer algo.*

AP11: *Sim. Porque nesse texto, predomina o modo instrucional ou seja texto injutivo, para ensinar o leitor a fazer as receitas ou jogos.*

AP12: *sim por que ela intrui a fazer o estar mandado no caso do RPG tem as instruções para montar personagem e para fazer a receita.*

(sic)

Embora todos os alunos tenham tentado dar algum tipo de explicação para o fato de os dois gêneros (Receita Culinária e Regra de Jogo) pertencerem ao grupo dos textos instrucionais, percebemos que apenas os alunos AP6, AP8, AP9 e AP12 elaboraram uma resposta que considera os dois critérios focalizados no enunciado da questão: o fato de se tratarem de dois textos de gêneros distintos e as semelhanças que os unem. Os alunos AP1, AP2, AP5, AP7, AP10 e AP11 expressam em suas respostas uma reflexão parcial, ora apontando apenas um dos aspectos que aproxima os textos, limitando-se a isso (AP1, AP2, por exemplo), ora definindo a função comunicativa dos textos instrucionais, o que ocorre em AP7.

Concluimos, assim, que enunciados cujos *comandos* exijam a relação entre dois elementos causam dificuldade na compreensão dos alunos. Nesse caso em especial, o *comando*

encontra-se implícito, o que exige que os alunos lancem mão de certo conhecimento de mundo que os favoreça no preenchimento das lacunas deixadas pelo texto; isso faz com que os mesmos tenham dificuldade na compreensão do enunciado e, conseqüentemente, não atendam completamente ao que lhes é solicitado.

A segunda questão, por sua vez, apresentava o seguinte enunciado:

2. Nos textos em análise, a injunção é uma característica indispensável. Explique qual o objetivo das sequências injuntivas nos gêneros em estudo.

Nessa questão, o enunciado é constituído de um *elenco*, presente nos trechos “Nos textos em análise” e “nos gêneros em estudo”; um *incentivo*, expresso no trecho “a injunção é uma característica indispensável”; e um *comando*, evidenciado no trecho “Explique qual o objetivo das sequências injuntivas”.

Quanto ao nível de complexidade, podemos classificar o enunciado como de nível básico, pois exige apenas o reconhecimento das características da sequência injuntiva nos textos em análise a fim de que se aponte o objetivo da presença tal sequência nesses mesmos textos. Sendo assim, foram escritas as seguintes respostas para o enunciado da questão 2:

AP1: Para as pessoas saiba o que se conduz no texto

AP2:¹⁸

AP3: Para deixar mais claro ao leitor o que se quer saber, para melhor explicar.

AP4: Explicam a maneira para se concretizar uma ação, por meio de uma linguagem em que predomenam a ação

AP5: Explicar a maneira para se concretizar uma ação, leitores busca informações para com alcançar o objetivo. fazer com que o leitor siga determinada orientação...

AP6: mostrar que, o texto, seja sobre uma receita, ou manual de um jogo deve ser seguida do jeito que esta escrito

AP7: Informar que é para fazer não apenas, uma coisa, mas duas, em seguida.

AP8:¹⁹

AP9: Dá uma ordem ao indivíduo para não fazer nada de errado

AP10: Para o leitor não errar o que está se pedindo

AP11: ensinar o leitor a fazer a receita ou jogar o jogo sem nenhum erro ou dúvidas.

AP12: Que as duas intrui a pessoa fazer algo no RPG para brincar ou na receita para Botar em pratica ela

(sic)

Nas respostas, verificamos que os alunos AP4, AP5, AP6, AP11 e AP12 tecem uma reflexão bastante aproximada do que se esperava como resposta, trazendo para seu texto algumas características da sequência injuntiva e justificando sua presença nos textos analisados. Em AP9, notamos que houve um alcance parcial do objetivo da questão, já que não se estabelece uma relação

¹⁸ AP2 não respondeu à questão.

¹⁹ AP8 não respondeu à questão.

entre as características da injunção e sua presença no texto. Enquanto os alunos AP1, AP3 e AP10 se expressaram vagamente em suas respostas, demonstrando não ter uma ideia precisa sobre o que deveriam escrever, o mesmo pode-se dizer de AP2 e AP8, que deixaram a questão sem resposta.

Para a questão três, construímos este enunciado:

3. Identifique nos textos e diga em que partes se localiza a sequência injuntiva.

O enunciado dessa questão possui dois *comandos*, expressos pelas formas verbais “Identifique” e “diga”, um *elenco*, explicitado pela locução adverbial “nos textos”, e um *incentivo*, presente em “sequência injuntiva”. Quanto ao nível de complexidade, podemos classificar o enunciado como pertencendo ao nível básico, uma vez que o aluno precisa apenas identificar os trechos que apresentam a dita sequência textual, informando, na resposta, a localização desses trechos em cada texto analisado. Esperávamos, portanto, que o aluno elegeesse as partes da estrutura dos gêneros estudados em que predominassem a sequência injuntiva, que se caracteriza, nos textos analisados, pelas orientações aos leitores para que estes cumprissem um determinado objetivo esperado pelo produtor do texto.

Como respostas para essa questão, auferimos as seguintes:

AP1: *E aonde diz que fazer passo a passo*

AP2:

AP3: *A característica principal é fazer com que o leitor siga determinados orientação.*

AP4: *na receita estar no modo de preparo*

AP5: *no modo de preparo do stroganoff, na hora de construir personagens, etc.*

AP6: *Na parte dos ingredientes, e o que fazer para jogar*

AP7: *“derreta a manteiga e refogue a cebola”.*

AP8: *no parte da instrução*

AP9: *“Modo de preparo” – Derreta a manteiga e refogue a cebola até ficar transparente.*

AP10: *“Derreta a manteiga e refogue a cebola...”, “Contra o seu personagem...”*

AP11: *construa seu personagem, modo de preparo*

AP12: *No modo de preparo e na forma de escolher o personagem*

(sic)

Analisando as respostas, observamos que os alunos AP5, AP11 e AP12 produziram respostas que contemplaram o esperado e que o aluno AP10, apesar de não citar diretamente as partes dos textos que continham a sequência injuntiva, o fez por meio da citação de trechos em que essa sequência era predominante. Julgamos assim que esses alunos atenderam aos dois comandos e, conseqüentemente, compreenderam os enunciados. Já os alunos AP1, AP4, AP6, AP7, AP8 e AP9 responderam à questão de forma parcial, referindo-se de forma genérica as partes dos textos ou transcrevendo trechos de apenas um dos textos em que a sequência injuntiva estava

expressa. Consideramos, por isso, que estes alunos não compreenderam completamente o enunciado. Por sua vez, o aluno AP3 elaborou uma resposta que destoa do esperado, referindo-se, aparentemente, aos verbos no modo imperativo, demonstrando também não ter compreendido o enunciado. Por fim, o aluno AP2 não respondeu à questão.

Presumimos, assim, que os alunos que não produziram uma resposta condizente com o esperado, assim o fizeram: a) primeiro, por não conseguirem identificar a presença da sequência injuntiva no segundo texto (Regras de Jogo), já que nesse gênero, a referida sequência não é tão evidente, graficamente falando, quanto na Receita Culinária; b) segundo, por não considerarem que deveriam apontar as partes dos dois textos e, mais uma vez, notamos que as informações iniciais dos enunciados tendem a ser desconsideradas por boa parte dos alunos quando se destinam à elaboração de suas respostas.

Sendo assim, passemos ao enunciado da quarta questão:

4. No que diz respeito a linguagem dos textos instrucionais, uma das principais características que estes apresentam é a presença de verbos no modo imperativo. Explique qual a importância da utilização de verbos neste modo verbal nos gêneros em estudo.

No enunciado acima, podemos identificar um *incentivo*, manifesto em todo o primeiro período; um *comando*, destacado pelo verbo “explique” no segundo período; e um *elenco*, presente em “nos gêneros em estudo”. Podemos classificá-lo, quanto ao nível de complexidade, como intermediário, dado que deve transpor o conhecimento relativo aos verbos no modo imperativo, analisando-os em um contexto específico de uso. Isso posto, os alunos deveriam associar o uso dos verbos no modo imperativo, que possuem a função de dar ordem, fazer um pedido, uma súplica, etc., à função comunicativa dos gêneros estudados, que seria orientar o leitor a realizar um procedimento específico com vistas a atingir o objetivo também específico.

Assim sendo, as respostas para esse enunciado foram estas:

AP1: *Seus leitores buscam informações gerais sobre como proceder para alcançar um objetivo pouco claro*

AP2: *A utilização do verbo é necessária, porque o leitor se fizer a receita, por exemplo e não fizer do jeito que se pede pode dar errado.*

AP3: *Explicam a maneira para concretizar uma ação, por meio de uma linguagem e que predominam os verbos flexionados no modo imperativo.*

AP4: *seus leitores buscam informações gerais sobre uma ação ou objeivo.*

AP5: *ajuda a pessoa entender melhor o texto, etc.*

AP6: *Vai mostrar o que você vai fazer*

AP7: *O modo imperativo indica uma ação, então a sua importância, é justamente essa, orientar, fazer com que a pessoa vise que é uma “ordem”.*

AP8:²⁰

AP9: *O modo imperativo é importante porque ele dá ordens ao leitor / indivíduo para que ele não faça nada de errado como quebrar algum aparelho, não desrespeitar as regras de um jogo, etc...*

AP10: *É importante para que o leitor possa compreender melhor a receita, e, siga determinadas orientações*

AP11: *porque quando uma pessoa compra um eletro domestico, é faz o que o texto está ensinando a pessoa que está lendo ténque fazer o que o texto manda para não quebra ou algo do tipo porção que se usa o modo imperativo*

AP12: *para poder explicar e cumpri o objetivo de cada, para cada leitor poder fazer o que estar mandando, ser compreendo corerettamente (sic)*

Observamos que, nas respostas para a questão ora analisada, os alunos AP2, AP7, AP9, AP10, AP11 e AP12 elaboraram uma resposta que mais se aproximava do que se pedia no enunciado em questão, tentando estabelecer uma relação de importância do uso dos verbos no modo imperativo nos gêneros estudados. A explicação, embora carente de exemplos, atendeu ao *comando* da questão de forma satisfatória. Já os alunos AP1, AP3 e AP4 retiraram suas respostas das alternativas presentes na questão número cinco, fugindo, por isso, da proposta contida no *comando* do enunciado. O aluno AP8 não respondeu à questão, pois acreditamos que ele não compreendeu a proposição do enunciado devido a sua extensão.

Julgamos, baseados em observações anteriores bem como no que já apontamos nas questões anteriores, que o fato dos alunos AP1, AP3 e AP4 não terem respondido ao enunciado corretamente, deve-se ao seu tamanho, uma vez que, os três primeiros alunos apontaram características que se referem aos textos instrucionais ou, mais especificamente, à sequência injuntiva presente neles. Isso nos leva a supor que os alunos consideraram a primeira informação lida no enunciado, que tratava dos textos instrucionais, e a focalizaram, desconsiderando a informação contida na segunda parte do enunciado, reforçando a nossa hipótese de que os alunos tendem a desconsiderar as últimas informações de um enunciado considerado longo. O tamanho do enunciado também é nossa hipótese para o motivo do aluno AP8 não ter respondido à questão, pois consideramos essa uma das dificuldades de compreensão mais comuns, já que percebemos que os alunos tendem a apresentar dificuldade em estabelecer relações de sentido entre as partes de um enunciado quando este é considerado muito longo e, ao perceberem esta dificuldade, acabam evitando responder a tais enunciados.

Assim, passamos à análise da questão cinco. Segue-se o enunciado:

²⁰ AP8 não respondeu à questão.

5. Considere as seguintes afirmações acerca dos textos injuntivos. Em seguida, marque a alternativa correta.

- I. Têm a finalidade de sugerir o cumprimento de regras.
- II. Explicam ou mostram a maneira para se concretizar uma ação, por meio de uma linguagem em que predominam os verbos flexionados no modo imperativo.
- III. Seus leitores buscam informações gerais sobre como proceder para alcançar um objetivo pouco claro.
- IV. Podem compor diferentes gêneros textuais, nos quais a característica principal seja fazer com que o leitor siga determinadas orientações.

- a) Apenas **I** está correta.
- b) **I, II e III** estão corretas.
- c) **I, II e IV** estão corretas.
- d) **II, III e IV** estão corretas.

Nesse enunciado temos dois *comandos* demarcados pelos verbos “considere” e “marque”, além de dois *elencos* presentes nas afirmações a serem consideradas pelo leitor e nas alternativas propostas para que ele marcasse. Ao considerarmos os aspectos composicionais desse enunciado, podemos classificá-lo como de nível complexo, visto que, neste tipo de questão, o leitor tem de acionar três processos cognitivos para poder compreender a questão. Dessa forma, vejamos as respostas dadas pelos alunos, cuja resposta correta a ser assinalada deveria ser a alternativa “c”:

AP1: D
AP2: C
AP3: D
AP4: B
AP5: C
AP6: C
AP7: D
AP8: C
AP9: D
AP10: B
AP11: A
AP12: D

A partir disso, verificamos que dos doze alunos, apenas quatro (AP2, AP5, AP6 e AP8) responderam à questão corretamente, ou seja, apenas um terço dos alunos realizou a análise de forma correta e encontrou a resposta certa. Observamos uma quantidade considerável de erros, tendo em vista o nível de complexidade do enunciado, sendo assim, alguns fatores podem ter influenciado no resultado, conforme detalharemos a seguir.

O primeiro fator de dificuldade que consideramos está no fato de que os alunos deveriam realizar três processos mentais, a saber: estabelecer a relação entre a afirmação correta e seu algarismo correspondente, memorizar os respectivos algarismos e, por fim, identificar a

alternativa que continha apenas os algarismos que correspondiam às afirmações corretas nas alternativas dadas pela questão. Apesar de serem processos aparentemente simples, este movimento de ida e volta entre as afirmações e as alternativas, exigido pela forma como o enunciado foi elaborado, pode ter sido a causa de alguns dos erros.

O segundo fator que consideramos foi o fato de que a alternativa incorreta só o era devido à presença da expressão “pouco claro”, em contraposição a expressão “específico” que havia sido utilizada em aula por ocasião da apresentação das características do texto injuntivo. Assim, mais uma vez, constatamos que as informações finais contidas nos enunciados foram desconsideradas pelos alunos, fazendo com que eles acabassem respondendo à questão incorretamente. Em virtude disso, podemos incluir, neste fator, todos os alunos que responderam a questão incorretamente, com exceção do aluno AP11, uma vez que ele assinalou a alternativa “a”, a qual apontava como única resposta correta a afirmação “I”. Neste caso, avaliamos que o aluno não havia dominado o conteúdo abordado em sala de aula.

Assim, tendo analisado as respostas dos Alunos Participantes a essa segunda atividade, passemos a analisar, a partir deste ponto, as respostas dadas por eles a uma entrevista relacionada à referida atividade. Fizemos três perguntas aos Alunos Participantes, pedindo que eles apontassem em que questões sentiram mais dificuldades de responder, identificassem-nas e mencionassem se havia mais alguma coisa a ser pontuada como obstáculo no momento da leitura.

Diante dos apontamentos feitos pelos Alunos Participantes, fizemos uma pequena descrição das justificativas dadas pelos discentes, seguida de citações de suas respostas, à guisa de exemplificação. Das dificuldades mais citadas, uma delas diz respeito à não compreensão de alguns termos presentes nos enunciados. Segundo os alunos, o fato de não compreenderem ou desconhecerem o significado de alguns termos prejudicou o entendimento do enunciado e, conseqüentemente, sua resolução.

AP1:

PP: a quatro... tá certo... é:: o que fez com que você tivesse essa dificuldade na compreensão?

AP: é:: quando pergunta im/modo imperativo e modo:: e sequência indiju/ [injuntiva...] injuntiva...

PP: certo... quando aparece essas palavras aí...

AP: é porque eu não sabia o que era injuntiva nem... imperativo...

AP2:

PP: uhum... té porq/voc/ porque você acha... assim... que você teve... que você teve essa... que você não conseguiu entender o que elas tava pedindo? Que é que cê... que tem:: de estranho nelas que fez...

AP: as palavras... acho que...

PP: uhum... quais palavras? ((longa pausa))

AP: tipo... “explique o objetivo da sequência injuntiva nesse gênero...”

PP: ahan... e na três? [(balbucio)] ((a aluna aponta a questão)) ess/dig/diga... ((pigarro)) que é pra sair aqui...

AP: “identifique os textos...” “nos textos seguintes em que parte se localizam a sequência injuntiva...”

AP3:

AP: foi [qual foi o problema?] tipo:: a mistura assim... de tudo de uma vez... tipo... t/é:: verbos no modo imperativo... qual a sequência... num sei quê... tipo... gêneros... esses negócio assim... [uhum...] que eu num consigo entender...

AP5:

PP: qual o problema que tinha nela?

AP: na:: parte de explicar como:: tive como explicar assim... palavras... concretas... eu acho que fala...

AP6:

PP: a quatro? somente a quatro? ((silêncio)) só a quatro? qual é o problema dela que fez com que você tivesse dificuldade?

AP: num tinha me lembrado o que é:: modo imperativo... (sic)

Percebemos que a dificuldade se deu tanto no significado de substantivos quanto no dos verbos que propunham os *comandos* dos enunciados. Verbos como “identifique” e “explique” geraram bastante dificuldade no momento da resolução das questões. Já entre os termos muito citados pelos alunos, tivemos “imperativo” e “injuntivo”, que mesmo sendo do seu conhecimento, aparentemente, causaram confusão no momento da leitura, dificultando a compreensão dos enunciados das questões. Alguns alunos, em pequena quantidade, ainda citaram o termo “gêneros” como sendo uma das palavras que lhes causaram dificuldade na compreensão do enunciado.

Outra dificuldade mencionada pelos estudantes corresponde à quantidade de informações presente nos enunciados, ou seja, quando o enunciado possuía muitos dados a serem considerados para sua resolução, isso ocasionava um obstáculo para a apreensão do mesmo, conforme podemos verificar nos excertos a seguir:

AP3:

PP: certo... e na quatro?

AP: foi [qual foi o problema?] tipo:: a mistura assim... de tudo de uma vez... tipo... t/é:: verbos no modo imperativo... qual a sequência... num sei quê... tipo... gêneros... esses negócio assim... [uhum...] que eu num consigo entender...

PP: então... essa mistura de coisa né? [uhum...] e é:: e além dessas duas é/além dessas coisas aí que você falou... você/você acha que tem mais alguma outra dificuldade que... algum problema que você consegue identificar aí na hora que você tava lendo? quando você tava lendo... se... você acha que encontrou mais alguma... algum problema... alguma dificuldade na hora de ler... de compreender? além dessas coisas?

AP: é... tipo interpretar... ((pausa longa)) tipo a quato... a quato... no que di respeito a linguagem dos textos intucinais... uma das principais caracteris quesses... que est/que esses apresentam... apresent/verbos no imperativo... essas coisas... entendeu? [uhum...] aí eu num tava conseguino saber como explicar também... por causa que eu num tava entendeno muito a pergunta...

AP4:

AP: e essa cinco... que é:: [certo...] que é várias perguntas... pa dizer qual é a certa... [...]

PP: não conseguiu achar... e a número cinco? qual foi o problema?

AP: porque tem várias... aí é pra:: dizer qual é a firmação... a/na alternativa correta... aí... tem várias... [uhum...] aí... eu fico com dificuldade em saber qual é a correta... aqui tem... eu botei as três... [uhum...] mas eu não sei se...

(sic)

Notamos que o aluno AP3 aponta, além dos termos presentes, que segundo ele eram desconhecidos, o excesso de informações, como causa para sua dificuldade na compreensão do enunciado; da mesma forma, o aluno AP4 demonstra o mesmo contratempo, porém, em outra questão. Em geral, os demais alunos se detiveram na primeira dificuldade apresentada nesta análise das entrevistas.

Diante disso, podemos elencar dois grandes problemas de compreensão: a) o desconhecimento de alguns termos presentes no enunciado, que diz respeito às escolhas lexicais do gênero; e, b) a quantidade de informações a serem consideradas para a resolução das questões, que se refere à sua estrutura.

Ao fim do nosso PDG, aplicamos uma terceira Atividade Avaliativa cujos enunciados das questões seguiram o mesmo modelo das atividades anteriores. Assim, analisaremos as respostas dadas pelos Alunos Participantes aos enunciados dessa atividade, a fim de observarmos se houve avanços no processo de compreensão dos enunciados.

Destarte, o enunciado geral da Atividade Avaliativa 3 foi o seguinte:

— Leia os textos 1 e 2 que estão à parte e responda às questões abaixo:

Esse enunciado possui dois *comandos*, marcados pelas formas verbais “Leia” e “responda”, além dois *elencos*, manifestos pela expressão “textos 1 e 2”. Quanto ao nível de complexidade, o enunciado em questão pode ser classificado como de nível básico. Os referidos textos foram entregues anexas às atividades, e os alunos deveriam lê-los a fim de conseguirem elaborar as respostas para os enunciados das questões contidas na atividade. Então, temos o primeiro enunciado:

1. Considerando as discussões feitas em aula e observando a estrutura e o conteúdo dos dois textos, cite duas características que os fazem ser considerados textos instrucionais.

O enunciado anterior possui dois *elencos*, a saber: “as discussões feitas em aula” e “a estrutura e o conteúdo dos dois textos”; é constituído também por três *comandos*, presentes nas formas verbais “Considerando”, “observando” e “cite”. Podemos considerá-lo como de nível de complexidade básico, já que os alunos deveriam apenas localizar dois elementos presentes nos textos que os caracterizariam como textos instrucionais, ou seja, o procedimento exigido era

apenas de identificação e citação de elementos textuais, sem a necessidade de qualquer reflexão mais aprofundada acerca dos textos em estudo.

Os Alunos Participantes apresentaram as seguintes respostas para este enunciado:

AP1: *As ordens e as explicações de como ser e como e o texto de culinária ou do jogo RPG.*

AP2: *Verbos flexionados no modo imperativo e ser um texto Injuntivo.*

AP3: *Os ingredientes e como fazer, colocar o que primeiro e depois, ver o tempo no fogo.*

AP4: *ele da o modo de preparo pra quem vai prepara a receita, e os verbos serpre estão no modo emperalivo*

AP5: *tera duvidas, e da instruções.*

AP6: *tem Partes a Serem seguidas.*

AP7: *Contém verbos flexionado no modo imperativo e os textos tem a intenção de mostrar ao leitor como ou o que ele deve fazer.*

AP8:²¹

AP9: *Injunção e descrição*

AP10: *Verbos no imperativo e a descrição do texto*

AP11: *Modo de preparo, Dica, Defina a mentalidade da sua cruzada..., construa o seu personagem.*

AP12: *que eles ajudaM fazer algo, E manda fazer algo e mostra comofazer.*

(sic)

Observando as respostas elaboradas pelos AP, verificamos que apenas os alunos AP1, AP2 e AP7 responderam ao *comando* principal de forma satisfatória, preenchendo os requisitos de considerarem os dois textos e apontarem características comuns aos dois textos de modo a pertencerem ao grupo dos textos instrucionais. Os alunos AP3, AP4, AP5, AP9, AP10 e AP12 foram parciais em suas respostas, ora abordando apenas uma característica comum aos dois textos e citando outra característica que não se refere aos textos instrucionais (como a descrição, por exemplo), ora citando apenas características que diziam respeito a apenas um dos gêneros em estudo, no caso, a *Receita Culinária*. Isso nos levou a reafirmar a tendência de os leitores desconsiderarem as informações iniciais dos enunciados, passando a focalizar apenas o último *comando* proposto que seria o de citar duas características dos textos. Por fim, os alunos AP6, AP8 e AP11 foram considerados insatisfatórios em suas respostas, já que ou citaram apenas uma característica (AP6), ou não responderam à questão (AP8), ou citaram partes dos textos (AP11), apresentando, assim, que não compreenderam o enunciado em sua totalidade ou não haviam apreendido o conteúdo de forma aceitável.

O segundo enunciado foi assim elaborado:

2. De acordo com as informações estudadas em sala de aula, informe que outras sequências textuais estão presentes nas *Regras de Jogo* em análise.

²¹ AP8 não respondeu à questão.

Para esse enunciado, temos um *elenco*, contido na primeira oração do período, e um *comando*, marcado pela forma verbal “informe”, que está presente na segunda oração do enunciado. O nível de complexidade pode ser considerado básico, uma vez que o aluno deveria relacionar os conteúdos estudados em sala com o intuito de identificar as sequências textuais presentes em um dos textos motivadores e informá-las na resposta para a questão. Obtivemos, assim, as seguintes respostas para este enunciado:

AP1: *Uns papeizinhos para jogar no jogo RPG.*

AP2: *A finalidade é cumprir as regras, etc.*

AP3: *Uma pessoa da os comandos e você tem pensar em uma estratégia para o que ele disse, ele falará se aceita ou não aquela estratégia.*

AP4: *seus leilores bucam enformações sodre como alcançar o objeivo do jogo*

AP5: *Verbos flexionado no modo emperatevo.*

AP6: *o que Precisa se fazer Para Jogar, dependendo do Jogo, Precisa também da interPretação da Pessoa quando for Jogar*

AP7: *Explicativa e narrativa.*

AP8:²²

AP9: *Narração, descrição e injunção*

AP10: *Obrigação e alternativa*

AP11: *A altirnativa, objetiva, correta etc. essas são as sequencias textais. exemplo: Defino a mentalidade, construa seu personagem, escolha um nome etc.*

AP12: *narração, modo de escolha do persongem, as formas de como Jogar.*

(sic)

Nestas respostas, identificamos que a grande maioria dos alunos ainda não havia compreendido o que significava o termo “sequências textuais”, pois essa é a única explicação plausível para que boa parte das respostas dadas se encontrasse totalmente aquém do que foi solicitado pelo enunciado da questão. Apenas os alunos AP7, AP9 e AP12 demonstraram ter conhecimento do que seriam as sequências textuais, contudo, dentre eles, somente o aluno AP7 conseguiu responder a questão de forma correta. Os demais alunos, por sua vez, tentaram apontar os objetivos das *Regras do Jogo* (AP1, AP2, AP3, AP4 e AP6), tentaram criar nomenclaturas de sequências textuais que não existem (AP10, AP11) ou citaram características dos textos instrucionais (AP5). O aluno AP8 também não respondeu a esta questão.

O enunciado da terceira questão foi este:

3. A sequência injuntiva é mais evidente em qual dos dois textos analisados? Explique sua resposta.

O enunciado da questão três, por sua vez, possui dois *comandos*: um implícito na primeira parte do enunciado e um explícito, que é marcado pela forma verbal “Explique”. Já o

²² AP8 não respondeu à questão.

elenco a ser considerado são os dois textos analisados na atividade, cujas características da sequência injuntiva devem ser observadas e identificadas pelos alunos para que julguem em qual deles seria possível encontrá-la com mais facilidade. Dessa forma, podemos classificar o enunciado da questão como de nível intermediário, visto que os alunos deveriam fazer um julgamento em virtude da facilidade ou não sobre a identificação da sequência injuntiva nos gêneros em estudo. Sendo assim, para esta questão, havia a expectativa de que os alunos escolhessem o texto 1 (*Receita Culinária*), já que este possuía, em sua estrutura, uma parte específica em que são dadas as ordens ao leitor do texto, ficando em evidência, dessa maneira, uma das principais características da sequência injuntiva. O trecho em questão, referente à *Receita Culinária*, é marcado pela presença de verbos no modo imperativo, que poderia ser uma das justificativas utilizadas pelos alunos.

Assim, os Alunos Participantes produziram as respostas subseqüentes para o enunciado da terceira questão da *Atividade Avaliativa 3*:

AP1: *No RPG, se encontra mais do que a receita*

AP2: *A receita, por que a principal característica do texto instrucional/injuntivo é o verbo está flexionado no modo imperativo.*

AP3: *No primeiro, porque é mais detalhado*

AP4: *no dois, porque eles buscam informações*

AP5: *no da receita por está mais evidente o modo de fazer algo, etc.*

AP6: *1, A receita.*

AP7: *Na receita, no primeiro parágrafo está bem claro as duas ações: “Derreta a manteiga e refogue a cebola...”*

AP8:²³

AP9: *Na receita do stroganoff, pois para que dê certo a pessoa deve seguir o modo de preparo*

AP10: *É mais evidente no segundo texto, pois tem mais verbos no imperativo*

AP11: *no da receita culinária, porque diz o modo de preparo e a dica.*

AP12: *no da receita de stroganoff de carne
(sic)*

Observando as respostas fornecidas, notamos que todos os discentes (com exceção do AP8, que deixou a questão em branco) atenderam ao primeiro *comando* da questão, citando um dos textos. Quanto ao segundo *comando*, este só não foi atendido pelos alunos AP6 e AP12, já que eles não apresentaram nenhuma justificativa para a escolha do texto citado na primeira parte da resposta. Neste caso, acreditamos que os referidos alunos não sabiam como justificar a sua escolha ou continuavam ainda não sabendo o que seria a sequência injuntiva, tendo, por isso, apenas escolhido um dos textos aleatoriamente. Mesmo assim, notamos também que os alunos AP2 e AP7 se aproximaram bastante da expectativa de resposta descrita previamente. Consideramos, portanto, que não houve dificuldade na compreensão desta questão já que quase a totalidade dos alunos atendeu aos *comandos*, mesmo que boa parte deles não tenha atingido a expectativa de resposta.

²³ AP8 não respondeu à questão.

A quarta questão estava orientada sob o seguinte enunciado:

4. No que diz respeito a linguagem dos textos instrucionais, uma das principais características que estes apresentam é a presença de verbos no modo imperativo. Contudo, podem ocorrer situações em que este modo não está presente no texto, caso isso ocorra ainda é possível que o objetivo do texto seja alcançado? Explique sua resposta.

No enunciado acima, verificamos a presença de um *incentivo*, evidenciado por todo o primeiro período; um *elenco*, contido na primeira parte do segundo período; e dois *comandos*: um implícito, na segunda parte do segundo período, além de um explícito pela forma verbal “Explique”, no terceiro período do enunciado. Quanto à sua complexidade, consideramos este enunciado como sendo de nível avançado, visto que os alunos deveriam considerar a ausência de um dos principais elementos caracterizadores da sequência injuntiva nos textos instrucionais e justificar por que, mesmo assim, eles continuariam ou não alcançando seu objetivo de orientar ou ordenar alguma a ser praticada pelo leitor do texto.

Esperávamos que os discentes percebessem que, mesmo sem a presença de verbos no modo imperativo, ainda seria possível orientar uma ação por meio de frases com verbos em outros modos, lançando mão das formas nominais do infinitivo e do gerúndio, por exemplo, ou mesmo com os verbos imperativos subentendidos no texto, conforme podemos verificar no próprio enunciado desta questão, em seu primeiro *comando*. Assim, teríamos duas possibilidades de resposta no caso de uma resposta afirmativa para o primeiro *comando* do enunciado ora analisado.

As respostas elaboradas pelos educandos para o enunciado em foco foram as seguintes neste momento da discussão:

AP1: *Pode ate ser aucausado por uma forma que se pode [ilegível].*

AP2: *Sim, dependendo do gênero textual.*

AP3: *Sim, pode ser alcançado de outra forma; sendo escrito e explicado de outra forma, não é obrigado ser imperativo. Pode ser injuntivo também.*

AP4: *sim, porque ele tem uma Descreção ou uma explecação*

AP5: *sim, por esta evidente que ele quer da instrução.*

AP6: *Sim, mais só vai mudar Por causa dos verbos.*

AP7: *Sim, mesmo que não esteja, basta prestar atenção no que o texto quer.*

AP8:²⁴

AP9: *Sim, pois a questão dá uma descrição e com essa descrição podemos ter uma noção de qual é o objetivo*

AP10: *Sim, pela explicação do texto*

AP11: *Sim. porque ocorre casos que a intrução possa fazer o jogado escolhee fazer ou não fazer.*

²⁴ AP8 não respondeu à questão.

AP12: *Sim, o modo intrucionais não serem seguidos corretamente, pode acontecer de não seja bem feito. E chegue A ser bem feito*
(sic)

Analisando as respostas formatadas pelos Alunos Participantes, enxergamos que todos eles, com exceção do aluno AP8, atenderam aos dois *comandos* contidos no enunciado e, embora suas justificativas não tenham se aproximado da expectativa de resposta, reconheceram ser possível um texto instrucional atingir seu objetivo de orientar um leitor a praticar determinada ação sem a presença de verbos no modo imperativo. Destarte, consideramos que os discentes compreenderam o enunciado satisfatoriamente, posto que suas respostas contemplaram os dois *comandos*.

Por fim, para a última questão da atividade, elaboramos o enunciado seguir:

5. Considere as seguintes afirmações acerca dos textos injuntivos. Em seguida, marque a alternativa correta.

- I. Têm a finalidade de sugerir o cumprimento de regras.
 - II. Explicam a maneira para se concretizar uma ação, por meio de uma linguagem em que predominam os verbos flexionados no modo imperativo.
 - III. Seus leitores buscam informações gerais sobre como proceder para alcançar um objetivo pouco claro.
 - IV. Em hipótese alguma, pode-se deixar de cumprir as orientações dadas pelos produtores dos textos.
- a) Apenas **I** está correta.
 - b) **I, II e III** estão corretas.
 - c) **I e II** estão corretas.
 - d) **II, III e IV** estão corretas.

Para esta questão, construímos dois *comandos*, demarcados pelas formas verbais “Considere”, no primeiro período do texto, e “marque”, no segundo período; propusemos ainda os *elencos*, indicados nas assertivas a serem consideradas e nas alternativas dispostas para escolha. É válido mencionar que optamos por utilizar um enunciado semelhante ao da quinta questão da *Atividade Avaliativa 2*, fazendo pequenas alterações no *elenco* da questão, por isso, o nível de complexidade é o mesmo atribuído à questão de origem, ou seja, nível complexo. A alternativa correta permaneceu sendo a de letra “c”. Isso posto, vejamos as alternativas assinaladas pelos alunos:

AP1: B
AP2: C

AP3: C
AP4: C
AP5: D
AP6: B
AP7: C
AP8: C
AP9: D
AP10: B
AP11: B
AP12: C

Notamos, ao analisar as respostas marcadas pelos alunos, que metade deles (AP2, AP3, AP4, AP7, AP8 e AP12) assinalou a resposta correta. Mesmo assim, um terço dos alunos (AP1, AP6, AP10 e AP11) ainda considerou a afirmação três correta, não observando o termo que a tornava incorreta. Entendemos que mantiveram o mesmo pensamento da resposta fornecida na questão cinco da atividade dois, logo, julgamos que os motivos para o erro sejam os mesmos. Assim também os dois alunos (AP5 e AP9) que consideraram a assertiva quatro correta, não julgaram que a característica contida nela não é verdadeira, uma vez que nenhum texto instrucional obriga o seu leitor a cumprir suas ordens, o qual só o faz se quiser atingir os objetivos sugeridos pelo autor do texto. Consideramos que o aumento na quantidade de acertos para essa questão deveu-se ao fato de os alunos já estarem mais familiarizados com os processos mentais necessários para a verificação das assertivas corretas e a relação com a alternativa que as continha, assim como com as nuances a serem consideradas em cada afirmação, as quais poderiam torná-las incorretas.

Concluimos, como resultado das nossas análises, que os discentes passaram a resolver as questões mais facilmente quando passaram a se familiarizar com a estrutura dos *Enunciados de Questões*. Notamos tímidas melhoras na quantidade de acertos e na elaboração de suas respostas a partir da identificação da maioria dos comandos contidos nos enunciados – o que não ocorria no início do PDG – bem como a partir da compreensão dos mecanismos que os alunos deveriam acionar para solucionar estes mesmos comandos. Esperávamos melhoras mais significativas, mas o avanço dos discentes foi considerado satisfatório e nos fez chegar a conclusões interessantes acerca dos obstáculos que afetavam a compreensão dos alunos no momento da leitura, tais como: os processos mentais necessários para uma compreensão mais eficaz, a quantidade de comandos contidos nos enunciados, a extensão de tais enunciados, os níveis de complexidade, etc., todos esses fatores devem ser considerados no processo de elaboração do *Enunciados de Questões* para que o aluno não tenha dificuldade de compreendê-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da nossa pesquisa surgiu a partir de observações realizadas em contextos específicos nas aulas de Língua Portuguesa, tendo sido motivado também por diversas conversas com professores de outras disciplinas a partir de constatações feitas por eles no tocante aos resultados obtidos pelos alunos após as avaliações, aplicadas ao término de cada bimestre letivo. Percebemos, então, que havia grande dificuldade por parte dos alunos em relação à compreensão dos *Enunciados de questões* nas atividades avaliativas e isso nos conduziu à elaboração do projeto de pesquisa que visava investigar a causa das dificuldades encontradas pelos discentes no momento da leitura de tais textos. Sendo assim, traçamos como objetivo geral para nossa pesquisa a investigação dos aspectos que dificultavam a compreensão dos alunos na leitura de tais textos e, especificamente, buscamos investigar se a estrutura destes textos contribuía para a configuração dessa dificuldade, bem como se havia elementos lexicais que também dificultavam a compreensão.

A partir disso, elaboramos um Projeto Didático de Gêneros (PDG), focalizando os gêneros de textos que possuíam em sua estrutura a sequência injuntiva. Observamos, então, que o trabalho com gêneros variados, por meio dos quais abordamos as características essenciais do *Enunciado de questões*, foi de suma relevância para dinamizar as aulas e fazer com que os alunos compreendessem a aplicabilidade social dos gêneros analisados, pois favoreceram a percepção de que os textos estudados em sala de aula, tais como o *Manual de instruções* e as *Regras de jogo*, eram utilizados para atender necessidades sociais específicas. A dinâmica proposta pela abordagem contribuiu significativamente para a compreensão por parte dos alunos de que os gêneros abordados continham as mesmas características e objetivos semelhantes aos dos *Enunciados de questões*, de forma que, se os comandos dados não fossem cumpridos de forma satisfatória, os objetivos pretendidos pelos textos seriam parcialmente alcançados ou até mesmo não seriam atingidos; e que, do mesmo modo, ocorreria com os *Enunciados de questões*.

Como resultados da aplicação do PDG, verificamos que grande parte dos alunos participantes da pesquisa apresentou dificuldades na compreensão de questões que possuíam maior extensão e/ou, geralmente, apresentavam mais de um comando. Logo, observamos uma tendência de os discentes atenderem apenas ao segundo comando ou considerarem apenas as últimas informações contidas no enunciado para elaboração de suas respostas. Além disso, houve dificuldades na leitura dos textos motivadores para as questões, contudo, nos atemos a comentar apenas as dificuldades que identificamos exclusivamente na leitura dos *Enunciados de questões*, embora não tenhamos apontado para as mesmas.

Além dessa questão relativa à estrutura do gênero, notamos que os alunos apresentaram dificuldades de compreensão no que se refere aos aspectos de ordem lexical, na

medida em que alguns termos utilizados na construção não eram de conhecimento deles, de maneira que não sabiam o significado de tais palavras. Geralmente, eram elementos gramaticais, tais como “modo imperativo” ou termos teóricos, que não teriam sido bastante afixados pelos alunos, como “textos instrucionais”, “injuntivo” ou “sequência injuntiva”. Ainda no que se refere ao léxico utilizado nos enunciados, verificamos que os alunos alegaram dificuldade da compreensão de alguns verbos que incitavam os comandos dos *Enunciados de questões*. Entre os mais citados como causadores de dificuldade de compreensão nas entrevistas realizadas durante o PDG, figuraram os verbos: “relacionar” e “explicar”.

Apesar de já esperarmos que essas dificuldades pudessem acontecer, não previmos uma forma de saná-las durante o processo de intervenção. Por isso, sugerimos àqueles que se proponham a trabalhar o gênero que, durante a investigação dos termos que causem dificuldade, elaborem um pequeno glossário, no qual focalizem aqueles termos teóricos que podem causar confusão por possuírem grafia semelhante ou por não terem sido ainda assimilados completamente por seus alunos. É importante registrarmos que, no que diz respeito aos termos teóricos, ocorreu uma falta de preparação dos alunos para a realização das atividades avaliativas que foram propostas pelo professor, já que algumas palavras eram novas, sendo introduzidas pela primeira vez no vocabulário dos discentes a partir daquele momento das aulas. Desta forma, sugerimos também que o professor elabore um pequeno roteiro de estudos que possa ser cumprido pelos alunos a fim de que eles fixem os termos novos aprendidos em aula e, conseqüentemente, não apresentem tais dificuldades.

Após a aplicação das três atividades avaliativas propostas no PDG, notamos um tímido avanço na compreensão leitora dos alunos, uma vez que, na terceira atividade, boa parte dos alunos atendeu parcial ou completamente aos comandos contidos nos *Enunciados de questões*. Contudo, percebemos que os maiores avanços aconteceram na nossa atuação enquanto profissional do ensino de línguas, mais especificamente, no que concerne à elaboração de atividades avaliativas. Nesse sentido, necessitamos refletir que, para a elaboração proficiente de um *Enunciado de questão*, faz-se necessário um planejamento adequado das atividades que deverão ser realizadas em sala de aula a fim de que os objetivos pretendidos possam ser alcançados nas atividades avaliativas. Notamos que o tempo dispensado pelos professores na elaboração desses enunciados é muito curto e, de certa forma, não prescinde de uma reflexão teórica como a que foi realizada em nosso trabalho, em nosso processo de formação acadêmica, haja vista que, no curso de Letras, as disciplinas pedagógicas têm uma carga horária reduzida. Por isso, como produto de nossa pesquisa, elaboramos um Manual para Elaboração de Enunciados de Questões (Apêndice G), cujo objetivo é apresentar algumas orientações básicas para que os professores possam produzir enunciados mais claros e de forma mais adequada aos objetivos pretendidos nos planos de aula.

Acreditamos que os professores necessitam buscar leituras que tratem do assunto, assim como precisam ser envolvidos em Projetos de Letramento, que visem a formação dos professores para a elaboração de *Enunciados de questões* mais adequados aos objetivos pedagógicos definidos no planejamento e que dialoguem com estes objetivos, uma vez que esta não é uma preocupação da maioria dos professores – inclusive não era a nossa, já que no nosso percurso formativo, enquanto professores, não tivemos acesso a essa orientação. Comprendemos, portanto, a necessidade de um desenvolvimento amplo e profícuo do letramento do professor nessa área e pretendemos desenvolver novos trabalhos nessa perspectiva.

Ainda em relação à aplicação do PDG, salientamos duas contribuições essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, este tipo de projeto conduz os alunos à compreensão de toda e qualquer manifestação linguística que se faz por meio de gêneros e que estes resultam de ações concretas praticadas por eles, como também provocam ações em seus leitores. Em segundo lugar, os alunos passam a compreender a eficácia da utilização da linguagem por meio do trabalho com gêneros de texto e que esta não pode ser estudada de forma isolada.

Essas duas contribuições só foram possíveis graças à integração interdisciplinar realizada durante as oficinas de RPG, a qual possibilitou o contato dos alunos com um gênero pouco estudado em sala de aula: as Regras de Jogo de RPG. A experiência lúdica permitiu que os alunos compreendessem as consequências reais caso não seguissem as orientações presentes na sequência injuntiva presente das regras dos jogos. O material didático selecionado, abrangendo uma variedade de gêneros de texto os quais permitiram que os alunos compreendessem as características comuns da injunção presente nos textos, também foi um ponto muito relevante na aplicação do PDG.

Por fim, gostaríamos de salientar a relevância do aprendizado oportunizado pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), bem como do auxílio financeiro proporcionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o desenvolvimento deste trabalho, visando o amadurecimento da nossa posição enquanto profissionais da educação. Nossa reflexão acerca dos *Enunciados de Questões* só foi possível porque nos colocamos em questionamento sobre o desempenho dos alunos com relação às atividades avaliativas e, especialmente, à leitura e compreensão. Daí, surgindo a necessidade da elaboração de um projeto de pesquisa que atentasse para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em atividade que envolve a compreensão leitora dos alunos. Sendo assim, fomos incitados a refletir sobre o caso, embora pretendêssemos pesquisar outra problemática até essa nos parecer mais desafiadora. Outro aspecto que nos agradou no PROFLETRAS foi a perspectiva da pesquisa-ação, modalidade de mestrado que nos coloca em situação de elaboração de uma pesquisa que alia teoria e prática dentro do contexto escolar, ou seja, não permanecemos apenas nas

discussões teóricas, mas somos conduzidos à elaboração de uma proposta pedagógica interventora (no nosso caso, por meio de um PDG), que seja eficaz para tentar amenizar a problemática identificada.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. **A Linguística Textual**. Tradução de vários tradutores. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, J.-M. Discurso procedural e outros gêneros de incitação à ação. In: ADAM, J.-M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019. p. 253-297.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.
- BENVENISTE, É. **Problèmes de Linguistique générale II**. Paris: Encyclopaedia Universalis, 1974.
- BLOOM, B. S.; KRATHWHOL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxionomia dos Objetivos Educacionais: domínio afetivo**. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, S. D. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, S. D. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.-P. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999. Cap. 2, p. 69-89.
- BRONCKART, J.-P. Os tipos de discurso. In: BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. Cap. 5, p. 137-216.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWORSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-52.
- DEHAENE, S. Como lemos? In: DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 25-68.
- DUCROT, O. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.
- FERREIRA, A. B. D. H. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os Projetos Didáticos de Gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 17-36.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzato Editores, 1996.
- LINO DE ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- LUCKESI, C. C. Avaliação Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-93.
- MARCUSCHI, A. L. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, A. L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento de investigação em pesquisas qualitativas no campo da Linguística Aplicada. **Revista Odisseia**, 2 julho 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464>>. Acesso em: 25 janeiro 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PAZ, A. M. D. O. **Encunciados em avaliações de Língua Portuguesa: a questão da produção e da legibilidade**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001. 219 p. Dissertação (Mestrado).
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, Maio 2008. 129-148.
- ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.
- SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de Fátimas Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 2, p. 35-43.
- SILVA, A. P. P. D. F. E. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 2, p. 45-69.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, I. Ler, leitura e compreensão: "sempre falamos a mesma coisa?" In: TEBEROSKY, A. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 1, p. 17-34.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Superestruturas Textuais. In: TRAVAGLIA, L. C. **Um Estudo Textual-Discursivo do verbo no Português do Brasil**. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1991. Tese de doutorado.

WEAVER, P. H.; RESNICK, L. B. "The Theory and Practice of Early Reading". In: WEAVER, P. H.; RESNICK, L. B. **The Theory and Practice of Early Reading**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass., v. 1, 2 e 3, 1979. p. 1-27.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividade Avaliativa 1

Atividade avaliativa – visto 1

— Leia o texto no verso desta página e responda às questões que abaixo:

1. Considerando a estrutura do gênero *Manual de Instruções de ventilador*, diga quantas e cite quais são as partes que o constituem.

2. Explique qual a importância da linguagem não verbal no gênero *Manual de Instruções*.

3. Localize no texto e escreva abaixo a recomendação de segurança considerada mais importante pelo fabricante do produto.

4. Sabemos que todo gênero textual é produzido para atender a uma determinada intenção comunicativa. Em razão disso, marque a alternativa que aponta a intenção comunicativa do gênero *Manual de Instruções*.

- a) O gênero *Manual de Instruções* visa convencer o leitor do texto a comprar o produto que está sendo descrito.
- b) O gênero *Manual de instruções* é produzido com a intenção de informar ao leitor sobre as qualidades e defeitos de um determinado produto.
- c) O gênero *Manual de Instruções* tem por objetivo orientar o comprador de um determinado produto a utilizá-lo de maneira adequada, instruindo sobre seu funcionamento e trazendo informações sobre suas especificações técnicas.
- d) O gênero *Manual de Instruções* tem como sua principal intenção comunicativa de informar ao leitor sobre as adequações necessárias que devem ser feitas no ambiente onde o aparelho que está sendo descrito será utilizado, além de trazer informações sobre assistência técnica para o produto adquirido.

5. No gênero *Manual de Instruções*, uma das principais características das escolhas lexicais feitas por seu produtor é a presença de verbos no modo imperativo. Sabendo da função comunicativa dos verbos flexionados neste modo, explique a importância de sua presença para que o produtor do texto atinja a intenção comunicativa do texto.

APÊNDICE B – Atividade Avaliativa 2

Atividade avaliativa 2

— De posse dos textos trabalhados em sala de aula, responda às questões abaixo:

1. Por que os dois textos em estudo, apesar de serem de gêneros diferentes, são considerados textos instrucionais?

2. Nos textos em análise, a injunção é uma característica indispensável. Explique qual o objetivo das sequências injuntivas nos gêneros em estudo.

3. Identifique nos textos e diga em que partes se localiza a sequência injuntiva.

4. No que diz respeito a linguagem dos textos instrucionais, uma das principais características que estes apresentam é a presença de verbos no modo imperativo. Explique qual a importância da utilização de verbos neste modo verbal nos gêneros em estudo.

5. Considere as seguintes afirmações acerca dos textos injuntivos. Em seguida, marque a alternativa correta.
 - I. Têm a finalidade de sugerir o cumprimento de regras.
 - II. Explicam o mostram a maneira para concretizar uma ação, por meio de uma linguagem em que predominam os verbos flexionados no modo imperativo
 - III. Seus leitores buscam informações gerais sobre como proceder para alcançar um objetivo pouco claro.
 - IV. Podem compor diferentes gêneros textuais, nos quais a característica principal seja fazer com que o leitor siga determinadas orientações.
 - a) Apenas **I** está correta.
 - b) **I, II e III** estão corretas.
 - c) **I, II e IV** estão corretas.
 - d) **II, III e IV** estão corretas.

APÊNDICE C – Atividade Avaliativa 3

Atividade avaliativa 3 – Teste – 3º bim

– Leia os textos 1 e 2 que estão à parte e responda às questões abaixo:

1. Considerando as discussões feitas em aula e observando a estrutura e o conteúdo dos dois textos, cite duas características que os fazem ser considerados textos instrucionais.

2. De acordo com as informações estudadas em sala de aula, informe que outras sequências textuais estão presentes nas Regras de jogo em análise.

3. A sequência injuntiva é mais evidente em qual dos dois textos analisados? Explique sua resposta.

4. No que diz respeito a linguagem dos textos instrucionais, uma das principais características que estes apresentam é a presença de verbos no modo imperativo. Contudo, podem ocorrer situações em que este modo não está presente no texto, caso isso ocorra ainda é possível que o objetivo do texto seja alcançado? Explique sua resposta.

5. Considere as seguintes afirmações acerca dos textos injuntivos. Em seguida, marque a alternativa correta.

- I. Têm a finalidade de sugerir o cumprimento de regras.
- II. Explicam a maneira para se concretizar uma ação, por meio de uma linguagem em que predominam os verbos flexionados no modo imperativo.
- III. Seus leitores buscam informações gerais sobre como proceder para alcançar um objetivo pouco claro.
- IV. Em hipótese alguma, pode-se deixar de cumprir as orientações dadas pelos produtores dos textos.

- a) Apenas **I** está correta.
- b) **I, II e III** estão corretas.
- c) **I e II** estão corretas.
- d) **II, III e IV** estão corretas.

APÊNDICE D – Autorização

**SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA ESTADUAL ALDO FERNANDES DE MELO****AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o professor/pesquisador, **Francisco das Chagas Medeiros de Souza**, aluno regular do curso de Mestrado Profissional-PROFLETRAS/UFRN, à prerrogativa de fazer uso das informações como, respostas às avaliações, trechos de áudios gravados e imagens dos alunos executando as atividades propostas durante a pesquisa-ação conduzida pelo referido professor nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 8º ano “A” deste estabelecimento de ensino. As respostas dadas pelos alunos nas avaliações e os trechos dos áudios gravados em aula serão utilizados em análise na Dissertação, exclusivamente, com o objetivo científico, desta forma, todo o material será codificado no que diz respeito à identificação dos textos e à autoria dos mesmos. Quanto às imagens, serão usadas na ilustração dos relatos a serem evidenciados também no trabalho citado.

Assinatura do aluno-participante da pesquisa

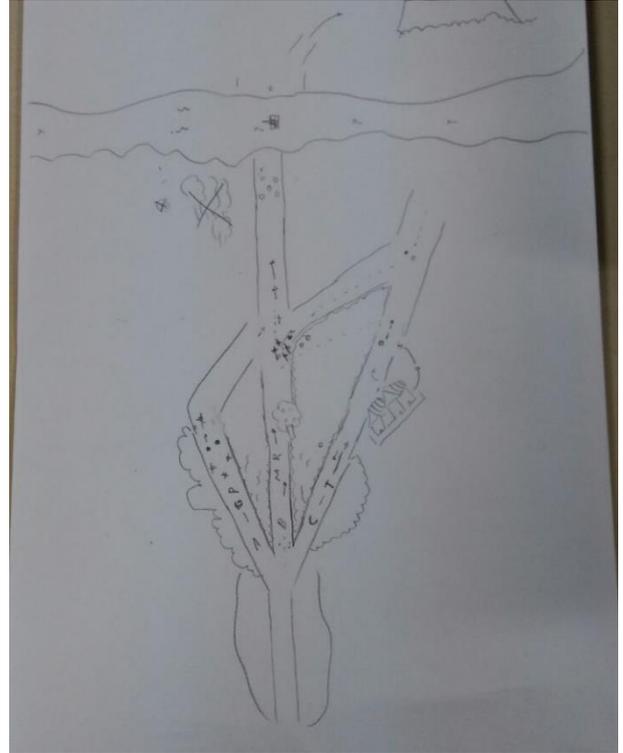
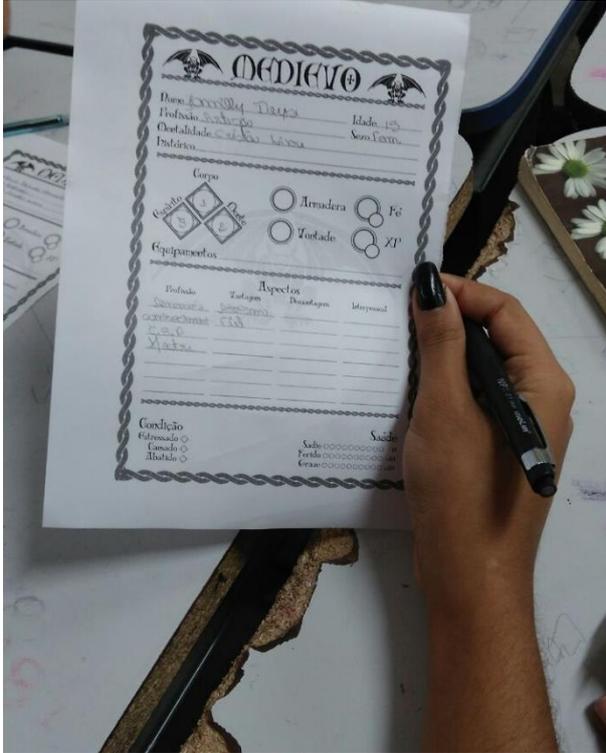
Assinatura do pai ou responsável legal pelo aluno

Natal – RN, 27 de agosto de 2018.

APÊNDICE E – Registros fotográficos das oficinas de culinária



APÊNDICE F: Registros fotográficos das oficinas de RPG



**Orientações para a elaboração *Enunciados de Questões* em
Atividades Avaliativas**

Francisco Medeiros

²⁵ Manual orientativo elaborado como produto da pesquisa realizada em sala de aula e apresentado como texto suplementar durante a defesa desta dissertação.

Sumário

Apresentação	102
Introdução	103
1 Planejamento e objetivos	104
2 Tipos de <i>Enunciado de questões</i>	105
3 Critérios para elaboração dos <i>enunciados</i>	108
3.1 Planejamento dos Enunciados de Questões	109
3.2 A extensão dos enunciados	109
3.3 Vocabulário utilizado nos Enunciados de Questões.....	112
3.4 Estruturação dos aspectos composicionais dos enunciados.....	115
3.5 Organização sequencial dos comandos	115
3.6 Diagramação e apresentação do enunciado	116
Conclusão	118
Referências	119
ANEXOS	120

Apresentação

O bom desempenho do aluno em atividades avaliativas tem sido temática recorrente nas discussões de professores. Muitos aspectos têm perpassado essas discussões e diversas têm sido as justificativas para o baixo rendimento discente. Dentre elas estão a desmotivação para o estudo, a falta de base em termos de conteúdo, a dispersão e o crescente interesse do aluno por dispositivos e ambientes digitais em detrimento do tempo dedicado às tarefas escolares.

Este manual, no entanto, traz à baila aspectos que direcionam a questão do baixo desempenho do aluno em avaliações para o âmbito da construção das questões avaliativas, mais precisamente para os fatores que podem gerar a incompreensão dos alunos frente aos enunciados propostos e, conseqüentemente, para a não produção de respostas alinhadas às expectativas do professor. Nesse sentido, o rendimento insatisfatório pode estar vinculado a aspectos presentes nos textos dos enunciados, cuja ocorrência desfavorece o entendimento das questões, inclusive o retorno do aluno às inquirições do professor.

Partindo dessa perspectiva, esse manual procura contemplar a temática focalizando tópicos alusivos ao planejamento e aos objetivos de ensino; aos tipos de enunciados de questões e aos critérios de elaboração. Estes incluem planejamento; extensão dos enunciados; vocabulário utilizado; aspectos composicionais e a organização e formatação dos enunciados, à luz de aportes teóricos que fundamentam os estudos realizados até então no tocante à questão dos enunciados avaliativos.

Sua elaboração ocorreu mediante intervenção didática em aulas de Língua Portuguesa, em atendimento às demandas do PROFLETRAS/UFRN, por meio do desenvolvimento de um projeto didático de gêneros (PDG). Contudo, as discussões nele também se aplicam a outras disciplinas do currículo e, conseqüentemente, à atuação docente em diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, a leitura de seu conteúdo poderá auxiliar professores e demais profissionais da educação a compreenderem o processo da construção dos enunciados em atividades avaliativas ou em exercícios de fixação de conteúdos, inclusive aspectos que contribuem para a legibilidade das tarefas escolares.

Espera-se que a leitura desse manual possa gerar profícuas reflexões acerca de aspectos, até então, subestimados na práxis avaliativa do professor.

Ana Maria de Oliveira Paz
Prof^a. Orientadora do PROFLETRAS/UFRN

Introdução

O processo de avaliação da aprendizagem nas escolas é realizado, na maioria das vezes, por meio de uma atividade escrita sob várias denominações: prova, teste, atividade avaliativa, atividade geradora de nota etc. as nomenclaturas são diferentes, porém, um único é o objetivo: “descobrir” o que o aluno aprendeu num determinado período de ensino.

A prova é e sempre foi uma “pedra no sapato” para os professores, uma vez que, faz-se necessário todo um planejamento complexo para que a avaliação do aluno não se torne algo mecânico e traumatizante tanto para o aluno quanto para o professor. Contudo, mesmo com todo planejamento, ainda ocorrem situações em que o processo de avaliação não se dá a contento, já vez que, em certos casos os alunos não conseguem compreender o que o professor deseja que seja feito nas atividades, pois eles não compreendem os enunciados das questões nelas contidas.

Nestes pouco mais de dez anos em que leciono, já ouvi diversas queixas advindas de professores das mais diversas disciplinas em relação às dificuldades que os alunos têm em compreender os *Enunciados de Questões* mesmo diante da suposta clareza e facilidade do texto elaborado pelo professor. Será que essas clareza e facilidade realmente procedem?

Não se trata de discutir como se elaborar a prova inteira, mas como se deve estruturar e redigir os enunciados das questões baseados nos objetivos de avaliação que se pretende atingir. O foco destas orientações são os *Enunciados de Questões* em atividades avaliativas, não levarei em consideração, portanto, os enunciados de atividades de fixação de conteúdo que têm objetivo distinto do das provas.

O presente manual é fruto da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissionalizante em Letras – PROFLETRAS, na qual focalizei as dificuldades encontradas pelos alunos no momento de resolução das questões propostas pelos professores durante as avaliações. Dessa forma, baseados nos resultados da pesquisa, elaborei este pequeno material que visa dar algumas orientações básicas para a elaboração de *Enunciados de Questões*, no sentido melhorar a compreensão dos alunos quanto a leitura desse gênero.

1 Planejamento e objetivos

O primeiro passo que deve ser tomado pelo professor é a questão do planejamento. Sim, como todo processo de ensino-aprendizagem, devemos levar em consideração o que planejamos quando formos elaborar os *Enunciados de Questões*. Por incrível que pareça, essa não é uma prática comum para muitos dos professores nessa fase do processo de avaliação de uma turma. Comenta-se, nas escolas, que, em grande parte das vezes, os professores apenas reproduzem modelos encontrados nos livros didáticos ou na internet e, nesse último caso, simplesmente copiam enunciados de questões disponíveis na rede mundial de computadores. Em outros casos, Mesmo quando elaboram suas próprias questões, os professores utilizam-se de termos, palavras e expressões que são de difícil compreensão dos alunos.

Assim, planejar, de forma satisfatória, como se desenvolverá todo o processo de avaliação dos alunos, ajudará a elaborar um *Enunciado de Questões* mais adequado para a turma ou até para um aluno em específico. Sabemos que, em um planejamento de período letivo – seja ele de uma semana ou de um bimestre inteiro – há um certo tempo que se dedica à avaliação dos discentes, a qual, não necessariamente, ocorre no fim do processo de ensino-aprendizagem. É do conhecimento geral, também, que grande parte dessa avaliação se dá por meio de atividades escritas realizadas individualmente, em duplas ou em grupos maiores por parte dos alunos. E, me atrevo a afirmar, sem a preocupação de provar cientificamente, por meio de uma pesquisa de campo, que boa parte dos professores não se preocupa em também planejar os *Enunciados de Questões* que irão compor as tais atividades avaliativas. Sei que posso estar sendo leviano ou estar generalizando ao dizer isso, mas você que está lendo este manual há de concordar comigo que essa prática é bastante comum em nossas escolas por motivos variados. Seja pelo despreparo, pela falta de conhecimento sobre o assunto e, na maioria das vezes, pela simples falta de tempo. Apesar disso, tentarei mostrar nas próximas linhas que o trabalho é pequeno diante dos resultados que poderemos alcançar se nos determos um pouco nesse *planejamento*.

Então, vamos lá! O que faz parte deste planejamento para elaboração dos enunciados? Já que nos meus planos de aula há vários objetivos, metodologias etc.? Assim, como os objetivos são o fim do um planejamento, a primeira coisa a ser feita é verificar como você pretende defini-los. Logicamente, não estou falando aqui de objetivos de ensino, mas o que você pretende que os seus alunos percebam nas suas avaliações, também é óbvio que eles devem estar ligados aos objetivos gerais e específicos que você traçou mas eles são mais simples e, de certa forma, não precisam nem ser registrados, basta apenas serem claros para você.

É a clareza destes objetivos que definirá o tipo de enunciado²⁶ que será utilizado na questão da sua atividade avaliativa. Por exemplo, se você quiser fazer seu aluno refletir ou argumentar sobre o conteúdo abordado, deverá produzir um enunciado que favoreça essa atuação do discente, a escolha das palavras e dos verbos que darão a ordem para ele dependem dessa decisão. Da mesma forma, caso que você apenas queira que ele identifique uma informação específica de um conteúdo abordado em aula ou de um texto que está sendo analisado, deverá utilizar um enunciado que favoreça tal atuação. Utilizo a palavra *atuação*, porque compreendo que o aluno deverá praticar uma *ação* para poder atender ao comando dado pelo professor para poder resolver a questão.

Durante a pesquisa, priorizei o trabalho com enunciados de atividades voltadas para o ensino de Língua Portuguesa – disciplina que leciono para minhas turmas –, contudo, é possível aplicar estas orientações em qualquer outra disciplina.

²⁶ No próximo capítulo trataremos desta tipificação.

2 Tipos de Enunciado de questões

Seguindo a Taxionomia de Bloom²⁷ (1971) (*apud.* MORETTO, 2008); e os apontamentos de Paz (2001) e Lino de Araújo (2017), elaboramos uma pequena classificação dos *Enunciados de Questões* de acordo com o nível de complexidade e com dois aspectos composicionais: as categorias que compõem o enunciado e os tipos de comandos.

Quanto ao nível de complexidade reproduzimos a seguir um quadro esquemático proposto por Lino de Araújo (2017), desenvolvido a partir dos apontamentos de Moretto (2008). Vejamos a seguir:

Quadro 1 - Níveis de complexidade de Bloom. Elaborado por Lino de Araújo (2017, p. 29-30) com base em Moretto (2008, p. 113-137).

NÍVEIS DE COMPLEXIDADE	DOMÍNIOS	VERBOS RELACIONADOS
Básico	(RE)CONHECIMENTO: capacidade de identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento apreendidos.	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar.
	COMPREENSÃO: indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, sua composição, finalidade, características etc.	Explicar, descrever, caracterizar.
Intermediário	APLICAÇÃO: transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em caso específico, situação-problema etc.	Resolver, aplicar (com base no texto), transformar, explicar.
	ANÁLISE: percepção da inter-relação entre o todo e suas partes.	Analisar, examinar, decompor (sentença), escandir.
	SÍNTESE: reorganização das partes de um todo.	Resumir, generalizar.
Avançado	AVALIAÇÃO: emissão de juízo de valor sobre análises e sínteses efetuadas.	Julgar, justificar, apresentar argumentos.

Fonte: Lino de Araújo (2017)

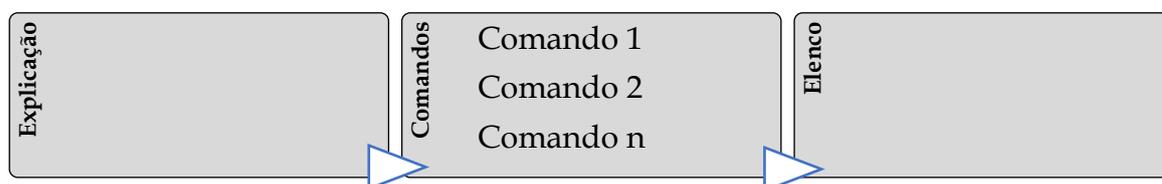
²⁷ Essa classificação toma como critério a *complexidade das operações mentais necessárias para se alcançar determinados objetivos*. Para Moretto (2008, p. 113), seria “a complexidade das operações mentais para abordar situações complexas no processo da aprendizagem”.

A clareza desses níveis de complexidade facilitará o processo de elaboração dos enunciados, ajudará na preparação dos alunos e diminuirá as possíveis frustrações com as respostas deles, uma vez que teremos consciência da dificuldade por eles enfrentada e poderemos auxiliar no processo de compreensão uma vez que será mais fácil alertá-los da dificuldade das perguntas. Os níveis de complexidade também ajudarão a determinar a dificuldade das avaliações, que peso na nota final do aluno ela terá.

Também devemos levar em consideração alguns aspectos apresentados por Lino de Araújo (2017) quando afirma que os *Enunciados de Questões* podem ser classificados segundo a presença da sequência injuntiva em sua composição. A autora afirma que através da sequência injuntiva “dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 37). Ou seja, o enunciado de uma questão orientará uma ação discursiva do interlocutor e essa orientação, quase sempre, se dá por meio do uso de verbos flexionados no modo imperativo ou outras formas verbais que são comumente usadas como imperativo (cf. LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 45).

Para tanto, escolhemos classificar os *Enunciados de Questões* quanto à estrutura apresentada por eles em relação a esta característica formal da presença da sequência injuntiva. Sendo este o primeiro aspecto composicional que será considerado por nós. Paz (2001, p. 62) afirma que a estrutura dos enunciados obedece ao seguinte modelo esquemático, o qual demonstra a estruturação da sequência injuntiva nos *Enunciados de Questões*. Tal esquema foi elaborado a partir da fusão de abordagens propostas por Koch; Fávero (1987) e Travaglia (1991). Vejamos:

Sequência injuntiva em enunciados



Orientados por esse esquema, a sequência injuntiva é caracterizada pela autora, seguindo os pressupostos de Koch; Fávero (1987) e Travaglia (1991), como contendo três categorias: *explicação*, *comandos*²⁸ e *elenco*. A *explicação* seria “a parte em que o professor procura situar as solicitações propostas, evidenciando esclarecimentos que favorecerão a realização dos incitamentos estabelecidos no enunciado” (PAZ, 2001, p. 59), os *comandos* constituiriam a categoria que “focaliza as solicitações de procedimentos a serem executados pelo aluno” (PAZ, 2001, p. 59) e o *elenco* corresponderia à categoria “que focaliza elementos e informações a serem considerados ou utilizados pelo aluno na perspectiva de responder ao fazer postulado” (PAZ, 2001, p. 59).

A autora ainda salienta que, nos *Enunciados de Questões*, “estas categorias também não se configuram obedecendo uma ordem preestabelecida, por isso podem se apresentar de modo intercalado” (PAZ, 2001, p. 59)

Paz (2001) afirma, também, que não se faz necessário a presença de todas as três categorias na composição de um enunciado, contudo, é indispensável a presença do *comando*, não podendo ela “ficar implícita ou passível de ser identificada apenas por meio de inferências (PAZ, 2001, p. 59). Em virtude disso, iremos classificar os *Enunciados de Questões*,

²⁸ Paz (2001) utiliza o termo *incitamento*, o qual substituímos por *comando* para efeito de melhor compreensão.

quanto à sua estrutura, de acordo com a quantidade de *comandos* presentes. Sendo assim, o enunciado que possuir apenas um comando será denominado *enunciado de comando simples* e, quando houver dois ou mais comandos, *enunciado de comandos múltiplos*.

O segundo aspecto composicional dos *Enunciados de Questões* que consideraremos diz respeito aos tipos de comandos presentes nesse gênero. Para tanto, utilizaremos a classificação elaborada por Rosa (2003, p. 43-45), em que a autora afirma que os comandos constituintes das sequências injuntivas podem ser classificados em três categorias: *comandos obrigatórios*, *comandos alternativos* e *comandos opcionais*. No quadro a seguir, detalhamos esses três tipos de comando, orientados pela descrição feita por Lino de Araújo (2017, p. 39):

Quadro 2 - Tipos de comandos. Elaborado com base nos apontamentos de Lino de Araújo (2017, p. 39), que utilizou os pressupostos de Rosa (2003, p. 43-45)

Tipos de comandos	
Comandos Obrigatórios	Precisam ser executados, senão o objetivo do texto não será atingido e o interlocutor será punido.
Comandos Alternativos	Só precisam ser realizados mediante uma necessidade do processo ou mediante uma escolha do leitor que praticará a ação requerida.
Comandos Opcionais	Sua execução não é condição essencial para que o objetivo do texto maior seja alcançado.

Sobre esse assunto, Lino de Araújo (2017) afirma que,

“analisando a atividade escolar como gênero para fazer agir, tendo em vista demonstrar o conhecimento, verificamos que grande parte dos comandos se caracteriza por ser obrigatório [...]. Não que não seja impossível, mas raramente os dois outros tipos de comando aparecem e, quando surgem, estão associados a um comando obrigatório.” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 39).

Tomemos como exemplo da afirmação feita pela autora o seguinte enunciado elaborado somente para este fim:

Exemplo 1

Considerando as características do texto narrativo, escolha e defina uma das categorias a seguir:

- a) Narrador observador
- b) Personagem secundário
- c) Tempo psicológico

Analisando o enunciado segundo os critérios definidos por Rosa (2003), temos dois comandos obrigatórios marcados pelas formas verbais *considerando* e *defina* e um comando alternativo marcado pela forma verbal *escolha*, contudo, conforme nos afirma Lino de Araújo (2017), comando alternativo está associado aos dois comandos obrigatórios presentes no enunciado. O aluno terá a liberdade de escolher entre uma das categorias, mas terá de atender aos dois comandos obrigatórios, caso contrário, não conseguirá produzir a resposta esperada pelo professor. Ainda sobre os comandos alternativos, Lino de Araújo (2017, p. 42) afirma que eles “são de fundamental importância, porque não deixam de ser obrigatórios, mas permitem variações” de resposta.

Em relação aos comandos opcionais no *Enunciados de Questões*, a autora afirma que eles

são mais raros, provavelmente porque esse gênero parece ser usado sempre como instrumento de aprendizagem ou de avaliação [...]. Ainda que escassos, esses comandos têm sido vistos em provas, como questão bônus. Uma forma de o aluno ‘compensar’ alguma questão perdida. (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 42).

Sendo assim, denominaremos os *Enunciados de Questões* quanto a tipo de comando como *obrigatórios*, para aqueles enunciados que forem compostos apenas por comandos obrigatórios e *mistos*, para os enunciados que apresentarem outro tipo de comando.

Então, analisando o enunciado do *Exemplo 1.1*, podemos classificá-lo como pertencente ao *nível básico*, segundo a Taxionomia de Bloom; é um *enunciado de comandos múltiplos*, uma vez que apresenta três comandos; e *misto*, já que apresenta dois comandos obrigatórios e um comando alternativo.

A partir desses elementos, passaremos às orientações para elaboração dos *Enunciados de Questões*.

3 Critérios para elaboração dos *enunciados*

Neste capítulo, apontaremos algumas orientações a fim de contribuir para a elaboração de *Enunciados de Questões* que possam ser compreendidos pelos alunos de maneira satisfatória. Assim, procuraremos colaborar para uma significativa diminuição das possíveis dúvidas relativas à estruturação dos referidos enunciados e apresentaremos algumas sugestões de como contornar possíveis dificuldades que os alunos encontrem no momento da leitura dos enunciados.

3.1 Planejamento dos Enunciados de Questões

Uma primeira consideração que faremos, diz respeito ao planejamento das avaliações – e dos enunciados –, conforme discutimos no capítulo 1, esta é uma parte essencial para que uma avaliação atinja os objetivos pretendidos. Sobre isso, Moretto (2008, p. 134) orienta que, para elaborar os enunciados segundo a Taxionomia de Bloom, o professor deve proceder com as seguintes orientações:

- 1) Especificar o conteúdo a ser explorado na questão;
- 2) Indicar o objetivo para a avaliação de aprendizagem, relativo ao conteúdo;
- 3) Escrever o nível de complexidade da questão, na Taxionomia de Bloom;
- 4) Elaborar a questão dentro dos parâmetros indicados;
- 5) Indicar os parâmetros (critérios) para correção.

Analisaremos cada orientação e avaliar se as cumprimos a contento:

A primeira orientação, ajudará na determinação do número de questões que comporão a atividade avaliativa, uma vez que, basicamente, as questões deverão abordar os conteúdos trabalhados em sala de aula. O professor deve, então, definir qual a quantidade de questões por conteúdo que constarão na atividade. Nossa sugestão é que essa quantidade seja definida de acordo com os objetivos de ensino pretendidos pelo professor, ou seja, caso o professor queira que os alunos compreendam melhor determinado conteúdo, deverão colocar na prova mais questões que versem sobre aquele conteúdo ou, se houver apenas uma questão, que ela faça com que os alunos reflitam mais profundamente sobre aquele conteúdo. É interessante também que o professor, por meio da categoria *explicação*, oriente o aluno acerca de que conteúdo ou que aspecto do conteúdo está sendo abordado naquela questão.

Em relação aos pontos 2 e 3, o professor deve registrá-los em material à parte, uma vez que essas informações dizem respeito somente a ele, em virtude dos critérios de avaliação que serão utilizados na correção das questões. O ponto 4 é mais prático e será abordado de maneira mais sistemática nos próximos tópicos que apresentaremos.

É importante salientar que, na maioria das vezes, a orientação 5 não é seguida pelos professores no momento da elaboração de questões discursivas – aquelas em que o aluno deve elaborar uma resposta em forma de texto –, pois, quase sempre, o professor realiza essa etapa no momento da correção das respostas.

3.2 A extensão dos enunciados

Um dos aspectos a ser considerado pelos professores é a extensão dos enunciados, isto é, o tamanho e a quantidade de informações que são colocadas no texto produzido pelo professor para que seja lido e compreendido pelos alunos. Em nossa pesquisa, constatamos que boa parte dos discentes que participaram da pesquisa apresentaram dificuldades em responder aos enunciados mais extensos. Essa dificuldade tem uma explicação e trataremos dela a seguir.

Kleiman (2007, p. 31-36), ao tratar dos processamentos cognitivos necessários para a leitura, afirma que uma das primeiras etapas de processamento de um objeto (no caso, um texto) que se pretende compreender passa pelos olhos. São eles “que permitem a percepção do material escrito” (KLEIMAN, 2007, p. 32). Após ser captado pelos olhos o objeto-texto passa para uma *memória de trabalho*, cujo papel é organizar esse material em *unidades significativas*. Essa memória teria o auxílio de uma segunda memória denominada *memória intermediária*, a qual acessaria informações contidas na chamada *memória de longo prazo*, para que esses conhecimentos aí armazenados ajudem no processo de compreensão do texto que se lê (cf.

KLEIMAN, p. 32). Sendo assim, para o aspecto que ora analisamos, vamos enfatizar o papel da memória de trabalho.

Segundo a autora, todo material linguístico que é captado pelos olhos, vai sendo armazenado na *memória de trabalho*, contudo, esta memória possui uma capacidade de armazenamento limitada. Ela coloca que a memória de trabalho, ao armazenar o material apreendido pelos olhos, organiza todo esse material em unidades sintáticas que obedecem às “regras e princípios de nossa GRAMÁTICA IMPLÍCITA²⁹” (KLEIMAN, 2007, p. 34). A autora informa ainda que “o processo de agrupamento e análise [do material lido] é conhecido como FATIAMENTO” (KLEIMAN, 2007, p. 34).

Kleiman (2007) descreve a memória de trabalho como possuindo uma capacidade de processamento “finita e limitada”, pois essa memória só trabalharia com aproximadamente 7 unidades significativas ao mesmo tempo (variando duas unidades para mais ou para menos, ou seja, entre 5 e 9 unidades significativas), estas unidades seriam determinadas pela gramática internalizada de cada indivíduo e poderia ser desde uma letra até unidades sintáticas maiores, como frases, períodos e parágrafos inteiros. A autora explica que

à medida que vão entrando mais unidades, a memória de trabalho precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, de maneira que sempre trabalha com aproximadamente 7. (KLEIMAN, 2007, p. 34).

Por exemplo, um leitor que estivesse diante da expressão “unidades significativas” e que considere a *letra* como unidade significativa, “esqueceria” a primeira letra lida ao chegar na última letra da primeira palavra. Da mesma forma, um leitor que considere a *palavra* como unidade significativa iria “esquecer” a primeira palavra de uma sequência como, “Sabemos que todo gênero textual é produzido para atender a uma determinada intenção comunicativa. Em razão disso, marque a alternativa que aponta a intenção comunicativa do gênero Manual de Instruções”, ao chegar na oitava ou nona palavra. Esse “esquecimento” se dá pelo fato de que a *memória de trabalho* do leitor em questão estaria sobrecarregada.

Não estamos afirmando que os enunciados mais extensos devem ser abolidos das atividades avaliativas, mas consideramos que o professor deva investigar em que nível de leitura se encontra o seu aluno, já que será a partir dessa identificação que o professor poderá determinar a forma de melhor elaborar o enunciado de cada questão.

Salientamos, porém, que quanto maior o enunciado, maior será a dificuldade de leitura de aluno, bem como, maior será o tempo necessário para que ele consiga registrar todas as informações contidas no texto que está diante dele. Vejamos um exemplo³⁰, em que o enunciado elaborado pelo professor é demasiado extenso:

²⁹ Na linguística, a nomenclatura adotada é *gramática internalizada* ou *gramática interiorizada* (neste último caso, cf. ANTUNES, 2007, p. 27), a qual seria o “conhecimento das particularidades da gramática da língua nativa, faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade” (ANTUNES, 2007, p. 27)

³⁰ O exemplo em análise foi produzido por mim em virtude da pesquisa realizada para Dissertação de Mestrado, com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da Cidade do Natal, RN.

Exemplo 2

4. Sabemos que todo gênero textual é produzido para atender a uma determinada intenção comunicativa. Em razão disso, marque a alternativa que aponta a intenção comunicativa do gênero Manual de Instruções.

- a) O gênero Manual de Instruções visa convencer o leitor do texto a comprar o produto que está sendo descrito.
- b) O gênero Manual de instruções é produzido com a intenção de informar ao leitor sobre as qualidades e defeitos de um determinado produto.
- c) O gênero Manual de Instruções tem por objetivo orientar o comprador de um determinado produto a utilizá-lo de maneira adequada, instruindo sobre seu funcionamento e trazendo informações sobre suas especificações técnicas.
- d) O gênero Manual de Instruções tem como sua principal intenção comunicativa de informar ao leitor sobre as adequações necessárias que devem ser feitas no ambiente onde o aparelho que está sendo descrito será utilizado, além de trazer informações sobre assistência técnica para o produto adquirido.

Este enunciado compunha uma atividade avaliativa com 5 questões, que foi aplicada em três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na Cidade do Natal, RN, por ocasião de minha pesquisa para Dissertação de Mestrado. Foram analisadas as respostas de 12 alunos de duas turmas diferentes.

Apesar de conter um enunciado extenso, dos 12 alunos que participaram da pesquisa, apenas 1 aluno não respondeu corretamente à questão. Constatamos, após correção da atividade em sala de aula, que, nesse caso, o aluno destacou o tamanho do enunciado, bem como a grande quantidade de informações das alternativas como fatores que dificultaram a resolução da questão. Isto nos levou à conclusão de que este aluno, especificamente, pode considerar a *palavra* como unidade significativa, o que demonstra as dificuldades encontradas na leitura e compreensão do enunciado em análise.

Diante do caso exposto, destacamos mais uma vez a importância de os professores refletirem sobre o nível de leitura de seus alunos, pois isso permite a adoção de algumas estratégias para a elaboração dos Enunciados de Questões, visando contornar possíveis dificuldades encontradas pelos alunos no momento da leitura. Vejamos algumas delas:

a) Evitar homogeneizar a turma

Ao produzir uma mesma avaliação com questões de nível elevado para todos os alunos, mesmo sabendo que parte deles – às vezes a maioria – irá ter dificuldades de resolver determinadas questões, é uma receita para o fracasso ou, pelo menos, para uma decepção profunda em relação às expectativas dos resultados esperados tanto pelo professor, quanto pelos alunos;

b) Distribuir as questões de forma que abarquem a maioria dos alunos

Claro que, na maioria das escolas brasileiras, é difícil elaborar uma prova para cada aluno com o objetivo de atender a cada especificidade, já que não existe uma turma completamente homogênea. Assim, uma solução para tal problemática é elaborar questões de níveis e extensões diferentes para uma mesma atividade avaliativa, objetivando atender às

necessidades da maioria dos alunos de uma determinada turma. Evidentemente, que os parâmetros para avaliação das respostas, determinados pelo professor, precisarão ser adaptados a cada aluno;

c) *Parâmetros para avaliação das respostas*

Como dito no item anterior, o professor deverá considerar diversos parâmetros para avaliação das respostas dos alunos, uma vez que, poderá haver alguns alunos que não consigam responder a enunciados mais extensos, por estarem em um nível de leitura mais elementar, sendo assim, o professor deverá considerar o nível de compreensão do alunos e julgar se a resposta elaborada por ele está dentro dos parâmetros esperados. Isto é, os parâmetros devem variar de aluno para aluno.

d) *Fazer a leitura e comentário dos enunciados mais longos para os alunos que apresentarem mais dificuldade de compreensão*

Segundo Lino de Araújo (2017, p. 45), “é comum os alunos afirmarem que entenderam melhor o que deveria ser feito na atividade após a leitura oral feita pelo professor”. Essa é uma prática muito recorrente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e que é abandonada gradativamente no decorrer da vida escolar dos alunos. Infelizmente, parte dos alunos acabam não desenvolvendo sua competência leitora, fazendo com que esta prática ainda seja necessária, nos anos finais do Ensino Fundamental. Na maioria dos casos, ela não é fundamental, contudo, em raras exceções é uma excelente alternativa, como paliativo, enquanto não se soluciona os problemas de leitura de tais alunos.

Evidentemente, nem todas essas estratégias não precisam ser utilizadas em todos os casos, assim como não há uma hierarquia ou sequência que precise ser respeitada para sua utilização. Contudo, elas são uma excelente ferramenta para auxiliar o professor a conseguir que seus alunos atinjam os objetivos pretendidos nas avaliações.

3.3 Vocabulário utilizado nos Enunciados de Questões

Em nossa pesquisa, também observamos que boa parte dos alunos relatou ter dificuldades com enunciados que possuíam palavras desconhecidas por eles.

Dentro da Linguística Textual, há a concepção de que o processamento da leitura se dá por meio da utilização dos *conhecimentos prévios* pelo leitor. Koch (2009, p. 39), afirma que “na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas”, as quais, segundo a autora, são utilizadas para que o processamento textual ocorra. Em função disso, mobilizamos diversos tipos de conhecimento, os quais armazenamos em nossa memória. Esses conhecimentos são organizados em três grupos: *conhecimento linguístico*, *conhecimento enciclopédico* e *conhecimento sociointeracional* (cf. KOCH e ELIAS, 2009; KOCH, 2015).

Oliveira (2010) define esses três tipos de conhecimento de uma forma mais acessível:

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS são os semânticos, os sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os ortográficos.

CONHECIMENTOS ENCICLOPÉDICOS são aqueles que possuímos a respeito do mundo, os quais incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos.

CONHECIMENTOS TEXTUAIS³¹, que não se confundem com os linguísticos, embora estejam estreitamente ligados a eles, são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais. (OLIVEIRA, 2010, p. 60)

O contexto que ora analisamos está mais relacionado ao conhecimento linguístico, embora, em algumas situações mais específicas, possa estar relacionado a um dos outros dois conhecimentos, uma vez que o desconhecimento do significado de determinada palavra pode estar relacionado tanto a problemas de ordem puramente linguística até a questões do conhecimento de mundo do leitor.

Vejamos, por exemplo, seguinte enunciado no exemplo 3³²:

Exemplo 3

No que diz respeito a linguagem dos textos instrucionais, uma das principais características que estes apresentam é a presença de verbos no modo imperativo. Explique qual a importância da utilização de verbos neste modo verbal nos gêneros em estudo.

Observe que no texto aparecem palavras técnicas voltada para os estudos linguísticos como *textos instrucionais*, *modo imperativo* e *gêneros*. Embora os termos tenham sido apresentados e discutidos durante as aulas que antecederam a atividade que continha o enunciado acima, houve alunos que apresentaram dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na compreensão do enunciado, em virtude de não lembrarem o significado dos termos acima.

No enunciado que analisamos, segundo os apontamentos de Paz (2001), divisamos um *incentivo*, manifesto em todo o primeiro período; um *comando*, destacado pelo verbo “explique” no segundo período e um *elenco*, em “nos gêneros em estudo”. Podemos classificá-lo, quanto ao nível de complexidade, como intermediário, dado que deve transpor o conhecimento relativo aos verbos no modo imperativo, analisando-os em um contexto específico de uso. Isto posto, os alunos deveriam associar o uso dos verbos no modo imperativo, os quais possuem a função de dar ordem, fazer um pedido, fazer uma súplica, etc., à função comunicativa dos gêneros estudados, que seria orientar o leitor a realizar um procedimento específico com vistas a atingir o objetivo também específico. Vejamos, então a resposta de um dos alunos.

AP1³³: *Seus leitores buscam informações gerais sobre como proceder para alcançar um objetivo pouco claro*

Ao lermos a resposta do aluno, não conseguimos identificar a relação entre o objetivo pretendido no enunciado e aquilo que, efetivamente, ele escreveu. A primeira consideração que devemos fazer é a de que o referido aluno transcreveu um trecho de outro enunciado na sua resposta, este já um indício de que ele não conseguiu compreender o que deveria ser feito

³¹ Ou *conhecimentos sociointeracionais*, segundo Koch (2015).

³² Questão retirada da segunda atividade avaliativa realizada durante a pesquisa para escrita da minha dissertação de mestrado.

³³ Utilizamos o código AP1 (Aluno Participante 1) para nos referirmos a cada aluno que participou da pesquisa.

para responder corretamente à questão. Outro aspecto que nos faz concluir que o aluno teve dificuldades em compreender o enunciado foi que, ao ser questionado sobre o motivo de ter produzido a resposta em questão ele alegou que não conseguiu compreender o significado de determinadas expressões e palavras que apareceram no texto. Vejamos o comentário do aluno:

PP: *a quatro... tá certo... é:: o que fez com que você tivesse essa dificuldade na compreensão?*

AP: *é:: quando pergunta im/modo imperativo e modo:: e sequência injun/ [injuntiva...] injuntiva...*

PP: *certo... quando aparece essas palavras aí...*

AP: *é porque eu não sabia o que era injuntiva nem... imperativo...*

Ao ser questionado sobre o que teria causado a dificuldade na leitura dos enunciados, o aluno se justifica, dizendo que não sabia o que seria *sequência injuntiva* e *imperativo*. Reiteramos que os termos foram discutidos em aula, contudo, foi a primeira vez que alguns alunos da turma tiveram contato com eles, o que dificultou a assimilação de seus significados, principalmente a expressão *sequência injuntiva*. Nestes casos específicos, faz-se necessário que o professor trabalhe com os alunos um glossário com os termos e expressões mais comuns utilizados nos enunciados ou textos motivadores das questões a fim de torná-los mais acessíveis. Logicamente, essas ações devem ser feitas após a identificação da dificuldade para que os termos a serem trabalhados sejam exatamente aqueles com que os alunos têm dificuldade.

É importante salientar que, em grande parte dos casos, os discentes não sabem informar o termo ou expressão que está causando dificuldade, cabendo ao professor investigar qual seria.

Em meio a estas expressões que causam dificuldade na compreensão, estão os verbos utilizados para dar os *comandos* dos enunciados. Muitos deles, apesar de serem utilizados comumente nas atividades de maneira geral e, para nós professores, parecem claros, não o são tanto assim para os alunos, já que, não é comum a preocupação dos professores em ensinar aos alunos procedimentos que, para nós, parecem óbvios, como o sentido dos verbos utilizados nas questões.

Imagina-se, quase sempre, que os alunos já estejam familiarizados com os verbos utilizados nos enunciados e que os professores anteriores daqueles alunos tenham feito esse papel, mas essa não é uma prática muito comum.

Tomemos por exemplo o verbo *destacar*, muito comum em enunciados cujo objetivo é identificar alguma informação específica num determinado texto. O sentido no qual ele é utilizado é o de “fazer sobressair” uma informação diante das outras que estão postas. Contudo, a forma em que essa informação precisa ser destacada, quase sempre, não é especificada pelos professores, o que causa certa angústia em alunos menos experientes no contexto de produção de uma resposta, uma vez que, para dar destaque, não sabe se pode *sublinhar*, *circular*, *grifar* ou, simplesmente, retirar a informação e escrevê-la em outro lugar determinado para tal.

Os próprios verbos *sublinhar* e *grifar* podem ser causadores de incompreensão se o aluno desconhecer o seu sentido, isto é, não souber o procedimento que eles orientam. Por isso, é importante e reitero a ideia da produção de um glossário ou ainda a separação de um tempo entre as aulas para demonstrar aos alunos como proceder diante de determinados comandos. Evidentemente, esse glossário, conforme já foi dito, vai depender das dificuldades encontradas por cada turma ou alunos em específico. Nesse caso, está envolvido o *conhecimento textual* ou *sociointeracional*.

3.4 Estruturação dos aspectos composicionais dos enunciados

Conforme vimos no capítulo 2, Paz (2001) apresenta as categorias que compõem os Enunciados de Questões. A autora nos diz que os Enunciados de Questões são compostos de três categorias: *explicação*, *elenco* e *comando*, dentre as quais, o comando é obrigatório. E, por ser obrigatório, sua ausência descaracteriza o gênero *Enunciado de Questões*, pois a principal função dele é orientar a produção de uma resposta. Sem o *comando*, essa orientação se torna praticamente inviável.

Normalmente, a organização dessas categorias serve para auxiliar a leitura e a compreensão do enunciado pelos alunos, apesar de não haver uma ordem de apresentação pré-determinada, é interessante que o professor verifique a melhor maneira de colocá-las no enunciado a fim de que os alunos consigam compreender a sua função no texto que estão lendo.

Já sabemos que a extensão do enunciado causa dificuldade na compreensão dos alunos que apresentam um nível de leitura mais básico, para estes, por exemplo, acarretaria uma dificuldade maior se o enunciado apresentasse uma *explicação* mais extensa, a melhor alternativa, seria elaborar uma questão que não apresentasse tal categoria mas, se mesmo assim, a presença desta for necessária, ela poderia ser elaborada de uma forma mais curta e complementada, se possível, com alguma orientação oral feita pelo professor durante a aplicação da atividade.

Retomemos o Exemplo 2. A primeira parte do enunciado constitui a *explicação*, veja que ela situa o aluno no tópico que o professor pretende focalizar e possui curta extensão (14 palavras), o que facilita a memorização das informações por parte dos alunos. Em seguida, temos o comando (segunda parte do enunciado), que orienta o aluno a *marcar* uma das alternativas, a qual apresenta a intenção comunicativa do gênero que se está analisando. Porém, as alternativas poderiam ser menos extensas, uma vez que o alunos-leitores já haviam apresentado dificuldades na leitura de enunciado com informações em excesso.

Salientamos, logicamente, que esta orientação se aplica à turma que realizou a referida atividade, sendo assim, a questão poderia ser facilmente aplicada da forma como está em turmas que apresentassem um nível de leitura mais avançado.

3.5 Organização sequencial dos comandos

Outro aspecto relevante para elaboração de um bom enunciado é a organização dos comandos propostos aos alunos. Os comandos devem ser apresentados de forma que sigam uma ordem lógica de execução e que favoreça a leitura sequencial dos elementos a serem considerados para a elaboração da resposta, como uma espécie de texto motivador.

Imagine, por exemplo, que o aluno-leitor precise considerar um texto para solucionar uma determinada questão, é evidente que a primeira coisa que ele necessita fazer é ler o texto em pauta e, só depois disso, realizar os outros comandos da questão, ou seja, se o enunciado fosse organizado de forma que os comandos aparecessem primeiro do que a orientação para ler o texto, o processo mental utilizado pelo aluno seria diferente e, conseqüentemente, mais complexo, já que os comandos iniciais seriam, de certa forma, descontextualizados.

Tomemos, como ilustração, o seguinte enunciado:

Exemplo 4

Classifique os sujeitos das orações a seguir e circule os núcleos quando houver.

Desconsideremos questões teóricas relativas à abordagem gramatical nas aulas de Língua Portuguesa e analisemos a ordem dos comandos no enunciado. Baseados na abordagem da gramática normativa, a classificação do sujeito depende da identificação da quantidade de núcleos que este sujeito apresente. Sendo assim, seria lógico pedir aos alunos que, em primeiro lugar, identificassem os núcleos do sujeito (circulando-os) e, em seguida, os classificassem de acordo com a quantidade de núcleos. Veja que, ao elaborar o enunciado da maneira posta no Exemplo 4, o professor não favorece o aprendizado, uma vez que inverte a lógica da orientação comum que corresponde à identificação e classificação da categoria gramatical do sujeito.

A organização dos comandos em um enunciado também pode obedecer aos objetivos pretendidos pelo professor, desde que não entre em conflito com a lógica estabelecida para o entendimento de determinado conteúdo. Vejamos o enunciado³⁴ a seguir:

Exemplo 5

Observe o emprego das palavras *plateia* e *papel* nos versos a seguir.

A vida é chata, mas ser *plateia* é pior
E que *papel* o meu
Chá quente na cama, sorvete, torta, banana, lua de mel

(Tulipa Ruiz, "Às vezes": CD Efêmera. YB Music, 2010.)

Elas estão sendo usadas no sentido conotativo? Se sim, qual o significado delas no contexto dos versos?

Neste caso, o produtor do enunciado orienta o aluno a, primeiramente, focalizar o emprego das palavras em dois versos, em seguida, dá o comando principal da questão e, por fim, orienta o aluno a voltar ao texto para identificar o sentido das palavras “no contexto dos versos”, há um movimento de retorno obrigatório ao texto motivador para que o aluno produza sua resposta de forma completa, caso contrário, ele só resolverá parte da questão.

3.6 Diagramação e apresentação do enunciado

Após o desenvolvimento da informática, a popularização dos computadores pessoais e o aperfeiçoamento dos programas de edição de textos, escrever e organizar os textos no papel ficou muito mais prático e rápido, abrindo uma série de possibilidades que não eram possíveis antes da década de 1990. Mesmo assim, a escola sempre é a última a incorporar qualquer melhoria que surja, e nós, professores, somos muito resistentes às mudanças que as novas tecnologias trazem. Em razão disso, ainda podemos encontrar profissionais que

³⁴

Disponível

em

<http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2016/08/exercicios-sobre-conotacao-e-denotacao.html>. Acesso em 13/08/2019.

resistem a utilizar tais ferramentas, alegando que é muito difícil e dizem ter até medo de operá-las.

O fato é que elas criaram muitas possibilidades e facilitaram a elaboração de textos mais organizados e acessíveis aos leitores, além de propiciar a elaboração de texto multimodais através da inserção de elementos como imagens e gráficos, por exemplo.

Contudo, mesmo com toda a gama de opções que se apresenta por meio dos programas de edição de textos, não podemos inundar as páginas de informação verbal e não verbal sob a pena de acabarmos prejudicando a leitura dos nossos interlocutores. É necessário, também, sabermos como organizar e apresentar as informações no “papel”, para que o nosso interlocutor consiga compreender aquilo que pretendemos dizer e, no caso das atividades avaliativas, aquilo que queremos que ele faça.

Um enunciado mal disposto na página pode causar dificuldade na compreensão dos alunos e, quase sempre, fazer com que ele não atenda aos comandos do professor corretamente. Suponha que, numa atividade avaliativa de matemática, tenhamos o seguinte enunciado:

Exemplo 6

Resolva as seguintes equações:

a) $\frac{3x.4}{3} = 0$

b) $4x+4=0$

c) $2+4=3+x$

Observe que a questão “a” está mal apresentada na página; isso dificultaria a sua resolução, uma vez que o aluno não teria como afirmar se o número “3” deveria ou não estar naquela posição. Caso um leitor mais experiente observasse mais atentamente, perceberia o que aconteceu e que o número “3” deveria estar abaixo da equação “3x.4” e resolveria a questão, contudo, não podemos negar que ela está mal apresentada.

Outro problema que encontramos é a falta de delimitação de um espaço para que o aluno possa realizar os cálculos necessários para resolver as equações apresentadas pelo professor. Pode parecer algo banal e até desnecessário, contudo, essa desorganização potencializa a dificuldade já inerente aos problemas matemáticos que o aluno precisa resolver: “Onde responder? Em que espaço devo colocar meus cálculos? Eles são necessários? Preciso apresentá-los nesta folha ou basta pôr o resultado?” São questionamentos que podem surgir durante a resolução da tarefa e que podem causar mais estresse ao aluno, fazendo com que ele até desista de resolver a questão.

Veja que o enunciado não dá nenhuma possibilidade de solução para esses questionamentos, seja ela verbal ou não. Neste último caso, um simples quadro ou caixa de texto com o título “espaço para os cálculos” resolveria o problema.

Além de situações como essas, os professores precisam considerar o tipo e o tamanho da fonte utilizada para escrever os enunciados, a resolução e a qualidade das imagens utilizadas, etc. Todos esses elementos podem causar dificuldades na leitura dos enunciados e até mesmo fazer com que os alunos desistam de resolver a questão.

O professor deve tomar precauções para que esses problemas não ocorram.

Conclusão

Os apontamentos que fizemos até este momento são apenas alguns dos que podemos considerar para elaborarmos um enunciado legível para alunos.

Devemos salientar que a dificuldade de uma *Atividade Avaliativa* não deve estar nos *enunciados das questões*, mas nos conteúdos que o professor está avaliando. Dificultar a leitura dos enunciados e fazer com que os alunos tenham problemas em compreendê-los não fará com que eles aprendam mais, pelo contrário, isso só fará com que os discentes não queiram ou não consigam responder às questões. A compreensão dos elementos que compõem os enunciados das questões, assim como, da forma com que os alunos processam as informações que leem ajuda o professor a alcançar os objetivos de ensino com mais facilidade e, assim, suas aulas podem se transformar em oportunidades de aprendizado únicas.

Salientamos também que todas as orientações apresentadas neste manual não são estanques e podem sofrer adaptações em virtude da turma e do nível de leitura dos alunos, ou seja, não há uma fórmula à prova de falhas. O importante é que o professor esteja atento à turma e procure facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todas as formas possíveis para que se possa alcançar os objetivos traçados nos seus planejamentos.

É por isso, então, que a reflexão sobre as Atividades Avaliativas e a construção de seus enunciados é relevante e não pode ser negligenciada.

Referências

- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KOCH, I. G. V. e FÁVERO, L. L. *Contribuição a uma tipologia textual*. *Letras e Letras*, 3, (1): 53-64, 1987.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LINO DE ARAÚJO, Denise. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010
- PAZ, Ana Maria de Oliveira. *Enunciados em avaliações de Língua Portuguesa: a questão da produção e da legibilidade*. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- ROSA, A. L. T. da. *No comando a sequência injuntiva*. In.: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. da S. (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. *Superestruturas Textuais*. In.: TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Manual utilizado primeira aula do PDG³⁵

pt-BR



Remova a Motorola Band

A Motorola *Band* ao redor das bordas de seu celular cobre as entradas do cartão de memória e dos cartões SIM.

Atenção: não use ferramentas para remover a Motorola *Band*, pois isso pode danificar seu celular.

1. Posicione o dedo no canto inferior da Motorola *Band* ao redor da extremidade do telefone.
2. Retire a Motorola *Band* para encontrar as entradas de cartão.



Observação: para substituir a Motorola *Band*, alinhe primeiro a parte superior e ajuste com as teclas de volume e liga/desliga. Encaixe a parte inferior, pressione toda a extremidade até a Motorola *Band* encaixar-se no lugar.

Informações gerais

Seu Moto E™ foi desenvolvido para acompanhar seu ritmo. Tem uma tela nítida, o software mais recente do mercado e uma bateria que dura o dia todo. É resistente à água e você pode até personalizar seu telefone para combinar com seu estilo usando a Motorola Bands e a Grip Shells.

Nota: as Motorola *Bands* e as Grip *Shells* são vendidas separadamente. A disponibilidade varia de acordo com o país.

Atenção: antes de usar seu telefone, leia as informações de segurança, regulatórias e legais fornecidas com o produto.

Nota: a aparência do seu telefone pode ser um pouco diferente.



Insira o cartão SIM (CHIP) e o cartão de memória, substitua a Motorola Band e ligue o telefone

Insira o cartão SIM (CHIP) e o cartão microSD opcional.

Atenção: Certifique-se de usar o cartão SIM de tamanho correto, não corte o cartão SIM e não utilize adaptadores com seu cartão SIM.

Ative seus cartões SIM

Você pode usar um segundo cartão SIM. Se houver apenas um SIM no telefone, ele já está pronto para uso. Se os dois estiverem inseridos, você pode escolher usar um deles ou os dois.

Toque em Aplicativos → **Configurar** → **Cartões SIM** e selecione as configurações, como qual cartão SIM deve ser usado em ligações, mensagens de texto e muito mais. Também, durante a configuração, escolha o cartão SIM a ser usado para dados.

1 Insira os cartões SIM e de memória.
Com os contatos dourados virados para cima, insira um cartão. O cartão SIM faz um clique ao entrar.

Micro SIM Nano SIM e adaptador SIM 2 microSD (opcional) SIM 1

2 Coloque a Motorola Band e ligue o celular.

Mantenha pressionada a tecla Liga/Desliga até ativar a tela.

Nota: para remover um cartão, empurre-o para liberá-lo. Em seguida, deslize-o para fora.

Login

Se você utiliza o Gmail™, você já possui uma Conta do Google™. Caso contrário, você pode criar uma durante a configuração. Conectar-se a sua conta do Google permite que você use o Google Apps, veja seus contatos, compromissos, fotos e muito mais.

Basta selecionar seu idioma e seguir as instruções na tela para começar.



Contatos, compromissos, fotos e muito mais — faça login para ver tudo isso.

Migração Motorola

Copiar seus itens pessoais do telefone antigo habilitado para Bluetooth para o novo com a Migração Motorola é fácil.

- **Do Android™:** em seu telefone antigo, baixe o aplicativo Migração Motorola no Google Play™ para começar. Em seguida, em seu novo celular, toque em Aplicativos (☰) → **Migração Motorola**.
- **No iPhone ou outro telefone:** em seu novo telefone, toque em Aplicativos (☰) → **Migração Motorola** para começar.



Selecione o tipo do seu telefone antigo.

Tela inicial e Configurações

Na tela inicial, você pode explorar aplicativos, verificar notificações, ditar comandos e muito mais.

- **Adicione um atalho para uma página na tela inicial:** toque em Aplicativos (☰), mantenha pressionado um aplicativo e, em seguida, arraste-o para a sua tela inicial ou para o lado direito da tela inicial para adicionar uma nova página.
- **Personalize:** para alterar seu Wi-Fi, brilho e muito mais, arraste a barra de status para baixo usando dois dedos.
- **Compartilhe seu telefone:** para mudar a conta de usuário ou configurar uma nova, arraste a barra de status para baixo usando dois dedos e toque em



Deslize para baixo para ver as notificações, perfis e configurações.

Faça pesquisas digitando ou dizendo "OK, Google".

Mantenha um espaço vazio pressionado para adicionar widgets, alterar o papel de parede ou acessar as configurações.

Toque em Aplicativos (☰) para visualizar todos os seus aplicativos.

Volume

Pressione as teclas laterais de volume para cima ou para baixo para selecionar um volume da campanha de alto até vibração

Além disso, toque em uma das opções para mais configurações:

- **Todos:** recebe todas as notificações e alarmes.
- **Prioridade:** toque em para selecionar quais interrupções serão recebidas. Você sempre ouvirá alarmes. Defina quando deseja estar neste modo ou escolha Indefinidamente.
- **Nenhum:** desliga todos os sons e alarmes. Cancela as configurações de som de outros aplicativos. Defina o tempo de permanência neste modo ou escolha Indefinidamente.

Dica: toque em para vibração ou para toque.



Este ícone mostra sua configuração de volume:

= NENHUM

= PRIORIDADE

Toque em uma opção para definir os tipos de notificações e alarmes que serão ouvidos.

Ajuste o volume usando as teclas laterais de volume.

Mude para vibração ou selecione novamente para toque.

Ajuda e mais

Obtenha respostas, atualizações e informações:

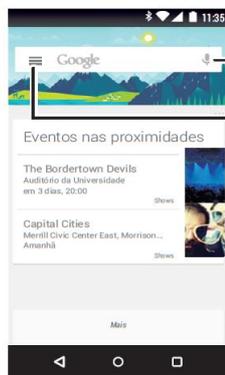
- **A ajuda está aqui:** toque em Aplicativos (☰) → **? Ajuda** para obter tutoriais detalhados, manuais e Perguntas Frequentes ou bate-papo com pessoas que podem ajudar, diretamente no seu telefone.
- **Tudo sobre o Moto E:** obtenha software de PC, guias do usuário e muito mais em www.motorola.com/mymotoe.
- **Acessórios:** acessórios para seu telefone em www.motorola.com/mobility.
- **Obtenha aplicativos:** toque em Aplicativos (☰) → **Play Store** para comprar ou baixar aplicativos.
- **Notícias:** saiba como nos encontrar:
 - YouTube™ www.youtube.com/motorolabrasil
 - Facebook™ www.facebook.com/motorolabrasil
 - Twitter www.twitter.com/motorola_br
 - Google+™ www.google.com/+motorolabrasil/posts

Google Now™

O Google Now mostra as informações certas no momento apropriado, antes mesmo de você perguntar. Previsão do tempo, trânsito e até mesmo o placar dos últimos jogos são exibidos automaticamente ao longo do dia conforme sua necessidade.

Localize: mantenha o ícone Início (○) pressionado e deslize até o ícone Google (G).

Dica: se você ainda não configurou o Google Now, deslize para a direita a partir da tela de início para ver as atualizações.



Para fazer uma pergunta ao Google ou executar uma tarefa, basta dizer "OK, Google", seguido da sua solicitação.

Defina lembretes, personalize ou altere configurações.

As coisas importantes para você são exibidas aqui.

Descubra seu Moto E

Seu telefone sabe se você está em uma reunião ou dormindo.

Dica: para ajustar esses recursos a qualquer hora, toque em Aplicativos (☰) → **Moto**.

- **Moto Assist:** com base no local em que você se encontra e no que está fazendo, o Moto Assist sugere maneiras de ajudar você, como deixar seu telefone silencioso durante a noite.
- **Moto Tela:** veja mensagens, ligações e outras notificações assim que chegarem, mesmo com o telefone em modo de espera.

Nota: seu telefone pode não ter todos estes recursos.



Fotos

Tire fotos nítidas com um rápido movimento no seu punho e um toque na tela.

- **Comece:** mesmo quando o telefone estiver em modo de espera, movimente seu pulso duas vezes rapidamente para iniciar a câmera a qualquer momento.
- **Veja:** deslize para esquerda para visualizar sua galeria de fotos. (Galeria).
- **Compartilhe:** veja uma foto ou um vídeo de sua galeria e, em seguida, toque em Compartilhar.

Dica: deslize para a direita para obter efeitos e configurações, como panorama. Inicie a câmera a qualquer momento com um movimento duplo do punho



Toque em qualquer lugar para tirar uma foto. Mantenha pressionado para tirar várias fotos.

Deslize para a direita para obter efeitos e configurações.

Troque para câmera frontal.

Troque para filmadora.

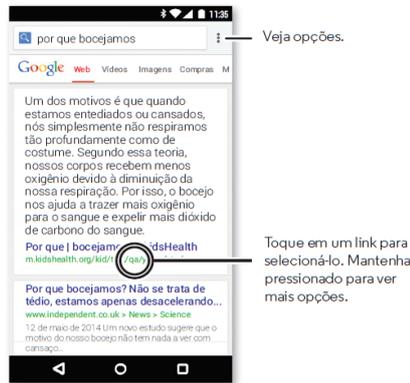
Chrome™

Encontre as informações que deseja a qualquer momento.

Localize: Aplicativos → Chrome

- **Acesse uma página da Web:** toque na barra de endereços na parte superior de uma página e insira um endereço, como www.google.com.
- **Adicione ou abra Favoritos:** toque em Menu → ☆ para adicionar a página aos favoritos, ou em Favoritos para ver seus outros favoritos.

Dica: toque duas vezes para aumentar e diminuir o zoom. Ou aproxime/separe os dois dedos na tela.

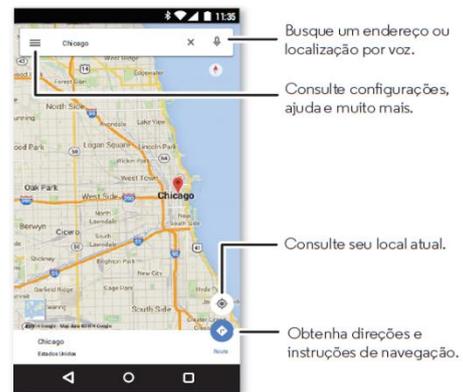


Google Maps™

Encontre uma cafeteria por perto e obtenha direções ou navegação detalhada usando o Google Maps que você conhece e confia.

Localize: Aplicativos → Maps

Digite o que deseja pesquisar e, em seguida, toque em um resultado para ver mais informações e opções.



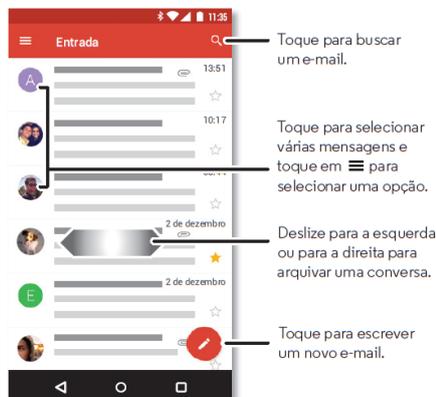
E-mail

Verifique suas mensagens, antigas e novas.

Localize: Aplicativos → Gmail ou E-mail

Você pode configurar o Gmail™ ao ligar seu telefone pela primeira vez ou mais tarde. Para outros e-mails, basta abrir o aplicativo de E-mail e seguir as instruções.

Dica: prefere conversar? Para usar o Hangouts™ para vídeos ou bate-papo, toque em Aplicativos → Hangouts.



Para sua segurança

Antes de montar, carregar ou usar o dispositivo móvel pela primeira vez, leia as importantes informações de segurança e legais do produto fornecidas com ele.

Aviso: não tente remover ou substituir a bateria. Isso poderá danificá-la e causar queimaduras e ferimentos. Se o telefone não responder, tente reiniciá-lo — mantenha a tecla Liga/Desliga pressionada até a tela escurecer e o telefone reiniciar.

Taxa de absorção específica (ICNIRP)

SEU DISPOSITIVO MÓVEL ATENDE ÀS DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA EXPOSIÇÃO DE ONDAS DE RÁDIO.

Seu dispositivo móvel é um receptor e transmissor de rádio. Foi projetado para não exceder os limites de exposição a ondas de rádio (campos eletromagnéticos de radiofrequência) recomendados pelas diretrizes internacionais. As diretrizes foram desenvolvidas por uma organização científica independente (ICNIRP) e incluem uma margem de segurança substancial projetada para garantir a segurança de todas as pessoas, independentemente da idade ou do estado de saúde.

As diretrizes de exposição a ondas de rádio utilizam uma unidade de medida conhecida como SAR (Specific Absorption Rate - Taxa de Absorção Específica). O limite SAR para dispositivos móveis é de 2 W/kg.

Testes de SAR foram conduzidos utilizando posições operacionais padrão com o dispositivo transmitindo em seu nível máximo de potência certificado em todas as bandas de frequência testadas*. Os valores de SAR mais elevado de acordo com as diretrizes da ICNIRP para o modelo do seu dispositivo estão listados abaixo:

SAR junto à cabeça	GSM 850 MHz, WiFi, Bluetooth	0,740 W/kg
SAR junto ao corpo	GSM 850 MHz, WiFi, Bluetooth	0,763 W/kg

Durante a utilização, os valores reais de SAR para seu dispositivo são, geralmente, muito abaixo dos valores mencionados. Isso ocorre porque, para fins de eficiência do sistema e minimizar a interferência na rede, a potência de operação do seu dispositivo móvel é automaticamente reduzida quando a potência máxima não é necessária para a ligação. Quanto mais baixa a saída de potência do dispositivo, menor o seu valor de SAR.

Se estiver interessado em reduzir ainda mais a sua exposição à radiofrequência, você deverá limitar o uso ou simplesmente usar um kit de viva-voz para manter o dispositivo longe da cabeça e do corpo. Informações adicionais poderão ser encontradas em www.motorola.com/rfhealth.

* Os testes são desempenhados de acordo com [CENELEC EN50360] [Norma IEC PT62209-1].

Uso

Este telefone é compatível com aplicativos e serviços que podem usar muitos dados. Portanto, certifique-se de que seu plano de dados atenda às suas necessidades. Entre em contato com seu provedor de serviços para obter mais detalhes. determinados aplicativos e recursos talvez não estejam disponíveis em todos os países.

Direitos autorais e marcas registradas

Alguns recursos, serviços e aplicativos dependem da rede e talvez não estejam disponíveis em todas as áreas. Termos, condições e/ou taxas adicionais podem ser aplicados. Entre em contato com seu provedor de serviços para obter mais detalhes.

Todas as funções, funcionalidades e outras especificações do produto, bem como as informações presentes neste guia, baseiam-se nas informações mais recentes disponíveis e consideradas precisas no período em que o material foi impresso. A Motorola reserva-se o direito de alterar ou modificar quaisquer informações ou especificações sem aviso prévio ou obrigação.

Nota: as imagens deste guia são apenas exemplos.

O nome MOTOROLA e o logotipo M estilizado são marcas comerciais ou registradas da Motorola Trademark Holdings, LLC. Android, Google e outras marcas comerciais são de propriedade da Google Inc. O robô Android é reproduzido ou modificado a partir de trabalho criado e compartilhado pelo Google e usado de acordo com os termos descritos na Licença de Atribuição Creative Commons 3.0. Todos os demais nomes de serviços ou produtos pertencem aos seus respectivos proprietários.

© 2015 Motorola Mobility LLC. Todos os direitos reservados.

ID do produto: Moto E (2a. Geração), Modelo XT1506.

Número do manual: 68017856008-B



Este produto está homologado pela ANATEL, de acordo com os procedimentos regulamentados pela Resolução 242/2000, e atende os requisitos técnicos aplicados, incluindo os limites de exposição da taxa de absorção específica referente a campos elétricos, magnéticos e eletromagnéticos de radiofrequência, de acordo com as Resoluções n.303/2002 e n.533/2009.

"Este equipamento opera em caráter secundário, isto é, não tem direito a proteção contra interferência prejudicial, mesmo de estações do mesmo tipo, e não pode causar interferência a sistemas operando em caráter primário."

Use somente acessórios originais Motorola. Para informações sobre as baterias, carregadores, acessórios e taxa de absorção aprovados pela ANATEL para este produto, visite o site: www.motorola.com/support, selecione "Telefones celulares" e faça o download do manual "Baterias, Carregadores, Acessórios e Taxa de Absorção" ou ligue para a central de atendimento Motorola.

www.anatel.gov.br



Este produto atende à diretriz de exposição a RF nacional ou internacional aplicável (diretriz de SAR) quando utilizado normalmente próximo à cabeça ou junto ao corpo, a uma distância de 1,5 cm do corpo. A orientação de SAR inclui uma margem considerável de segurança, destinada a garantir a segurança de todas as pessoas, independentemente de idade ou estado de saúde.

motorola.com



Recycle.

ANEXO B – Manual de instruções de ventilador³⁶**INSTRUÇÕES DE USO****Ventilador Silence Force**

Você acaba de adquirir um produto ARNO, resultado de alto investimento em tecnologia e qualidade e, por isso, agradecemos a sua confiança. Para melhor entender, aproveitar todas as instruções do produto e utilizá-lo com toda a segurança, **leia atentamente as recomendações e instruções de uso. Não jogue fora este Manual de instruções.** Guarde-o para eventuais consultas.

**RECOMENDAÇÕES E ADVERTÊNCIAS IMPORTANTES PARA O MANUSEIO DESTE PRODUTO:**

A ARNO, atenta à qualidade dos seus produtos, preocupa-se também com a segurança pessoal dos seus consumidores. Por esta razão, antes de utilizar pela primeira vez o produto, **leia atentamente as recomendações e instruções de uso.** Delas dependem um perfeito funcionamento do produto e a sua segurança, assim como a de terceiros.

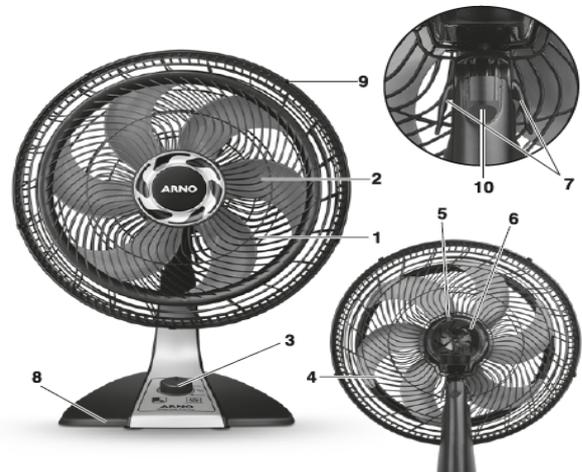
- Antes de ligar o plugue na tomada, certifique-se de que a tensão elétrica (voltagem) é compatível com a indicada no produto (127V ou 220V).** Caso a tensão elétrica (voltagem) não seja compatível, poderá provocar danos ao produto e prejudicar a sua segurança pessoal.
- Para evitar sobrecarga elétrica, não ligue outros aparelhos na mesma tomada** utilizando benjamins ou extensões, evitando, assim, danificar os componentes do produto e provocar sérios acidentes.
- Nunca manuseie o produto com as mãos molhadas,** nem o submerja em água ou qualquer outro líquido, a fim de evitar choques elétricos e danos ao produto.
- Este produto não deve ser utilizado por pessoas (incluindo crianças) portadoras de necessidades especiais ou sem experiência e conhecimento sobre seu funcionamento, a não ser que sejam supervisionadas ou instruídas pelo responsável pela sua segurança.** Recomenda-se que as crianças sejam vigiadas para assegurar que elas não estejam brincando com o aparelho.
- Desligue e retire o plugue da tomada quando não estiver utilizando o produto ou quando for limpá-lo.** Um pequeno descuido poderá ligar o produto involuntariamente provocando acidentes.
- Não utilize o produto após uma queda ou se apresentar qualquer tipo de mau funcionamento.** A queda pode ter provocado danos internos no produto que poderão afetar o seu funcionamento ou a sua segurança pessoal. Leve-o à Assistência Autorizada Arno para ser examinado antes de voltar a usá-lo.
- Nunca utilize o produto com o cordão elétrico ou o plugue danificados,** a fim de evitar acidentes, como choque elétrico, curto-circuito, queimadura. Para evitar riscos, a aquisição e substituição do cordão elétrico devem ser obrigatoriamente feitas na Assistência Autorizada Arno.
- Nunca transporte o produto pelo cordão elétrico e não retire o plugue da tomada puxando-o pelo cordão,** para não afetar o bom funcionamento do produto e evitar eventuais acidentes.
- O uso de peças ou acessórios não originais de fábrica (como fusível, hélice, plug, etc) resulta na perda da garantia contratual pois pode causar danos ao produto, prejudicar seu funcionamento e provocar acidentes. A garantia do produto é funcional, ou seja, não cobre danos causados em peças plásticas como base, hélice, botão e grades.**
- Este aparelho foi projetado e é recomendado apenas para uso doméstico.** O uso comercial e/ou profissional provoca uma sobrecarga e pode causar danos ao produto ou mesmo acidentes.

Sua utilização nessas condições acarreta a perda da garantia contratual.

- Nunca tente consertar o produto em casa ou por terceiros não autorizados, para evitar acidentes e problemas técnicos e para não perder a garantia contratual.** Quando precisar, leve-o a uma Assistência Autorizada Arno.
- Ao ligar ou desligar o plugue da tomada, certifique-se de que os seus dedos não estejam em contato com os pinos do plugue,** para evitar choque elétrico.
- Não deixe o produto funcionando ou conectado à tomada enquanto estiver ausente,** mesmo que seja por instantes, principalmente nos locais onde haja crianças para que sejam evitados acidentes.

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO**Ventilador Silence Force**

Parabéns! Você acaba de adquirir um ventilador de mesa Arno de última geração. Silencioso e potente, é resultado de alto investimento em pesquisa e desenvolvimento. Possui grades, hélice e bloco motor especialmente desenvolvidos para melhorar seu bem-estar. O Ventilador Silence Force possui grades especialmente projetadas para entregar silêncio aliado a um excelente fluxo de ar. Conheça detalhadamente seu produto:



- Grade frontal segura e removível
- Hélice aerodinâmica super resistente
- Botão seletor de velocidade
- Grade traseira segura
- Botão de acionamento da oscilação horizontal
- Bloco motor
- Travas para regulagem da inclinação – para cima e para baixo
- Base de apoio
- Presilhas
- Botão ejetor

INSTRUÇÕES DE USO**INSTALAÇÃO**

- Instale o ventilador sobre uma superfície plana, limpa e estável, para evitar sua queda e possíveis acidentes.
- Antes de ligar o ventilador, assegure-se de que o mesmo esteja montado de acordo com as instruções de montagem e esteja de pé, numa posição normal de operação.
 - O ventilador está montado de acordo com as instruções de instalação e montagem.
 - O ventilador deve estar sobre uma base estável e firme.
 - O ventilador deve estar em uma posição normal de operação (em pé sobre sua base de apoio).
- Verifique se a tensão elétrica (voltagem) da tomada é compatível com a indicada no produto (127 ou 220V).
- Mantenha o ventilador totalmente afastado de cortinas e distante pelo menos 30 cm de outros objetos (parede, móveis, etc.).

O travamento do movimento da hélice ou da oscilação horizontal do ventilador por objetos exteriores poderá causar acidentes e danos não cobertos pela garantia do fabricante.

MONTAGEM / DESMONTAGEM

Seu ventilador é fornecido parcialmente desmontado. Antes de ligar o aparelho à tomada, proceda da seguinte forma:

1. Retire o aparelho da caixa, levantando o bloco motor com uma das mãos e a base com a outra, para não forçar o cabo de ligação que une as duas partes.

2. Introduza o cabo de oscilação totalmente na base, como indicada pela seta A (fig. 1). Caso o cabo de ligação esteja torcido, destorça-o cuidadosamente antes de introduzi-lo na base, mantendo parado o bloco motor e girando a base de apoio.

3. Encaixe o bloco motor na base, de acordo com a seta B até ouvir o clique de fixação (fig. 1).

4. Para soltar o bloco motor da base de apoio, segure o bloco motor com uma mão e acione, com a outra, o botão ejetor da base para cima. Mantendo o botão ejetor nessa posição, aplique uma leve força para separar o bloco motor da base (fig. 2).

5. Insira o cabo no espaço da base destinado a ele (fig. 3).

SELEÇÃO DE VELOCIDADES

Seu ventilador está equipado com um seletor de 3 velocidades.

• **Velocidade 3 - Turbo Silêncio**
Máximo Fluxo de Ar, indicado para dias quentes e/ou grandes ambientes.

• **Velocidade 2 - Eco Fresh**
Ideal para refrescar o ambiente, aliado a um baixo nível de ruído.

• **Velocidade 1 - Dormir**
Silenciosa, com fluxo de ar adequado para proporcionar momentos de bem estar.

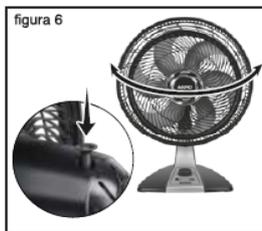
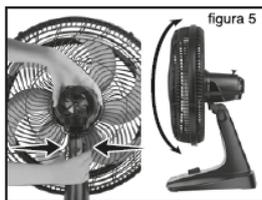
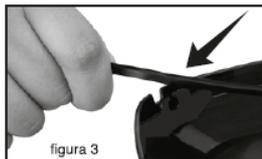
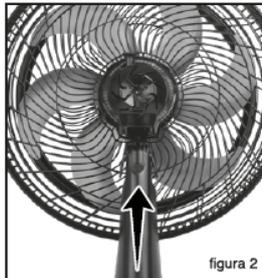
Para acionar o produto, gire o seletor de velocidades (figura 4), iniciando pela maior velocidade até a menor.

INCLINAÇÃO PARA CIMA E PARA BAIXO

Importante: Para regular a inclinação do seu ventilador, aperte as travas laterais simultaneamente. Mantendo-as pressionadas, ajuste a inclinação do bloco motor para a posição desejada. Solte as travas (fig. 5).

OSCILAÇÃO HORIZONTAL

Seu ventilador possui oscilação automática, silenciosa e contínua. Para acioná-la, basta apertar o botão de oscilação até o fim do curso (Fig. 6). Para interromper a oscilação horizontal, basta puxar o botão de oscilação até o fim do curso.



ARMAZENAGEM

Quando você não estiver usando seu aparelho, guarde-o em um lugar seco.

CONSERVAÇÃO E LIMPEZA

Mantenha seu aparelho desligado e retire o plugue da tomada. Utilize apenas um pano macio umedecido com água ou água e sabão neutro. Não utilize produtos abrasivos para não danificar sua aparência.

Atenção: Nunca lave o bloco motor do aparelho, pois isto poderá danificar seriamente o motor.

A base também não pode ser lavada, por conta de problemas elétricos no interruptor e cordão com plug.

RECOMENDAÇÕES SOBRE SEGURANÇA

1. Nunca submerja o ventilador ou molhe o produto, nem o deixe em locais com risco de pegar chuva.
2. Recomendamos guardar o ventilador montado, sempre na sua posição vertical (em pé).
3. Nunca tente introduzir o dedo ou qualquer outro objeto através das grades de proteção da hélice, sob risco de acidente com eventuais ferimentos.
4. Escolha sempre um local plano e estável para apoiar o ventilador.
5. Nunca utilize o produto sem o mesmo estar completamente montado.
6. Nunca utilize o produto sem a grade frontal, sob riscos de acidentes.
7. O ajuste de inclinação só deve ser realizado com o aparelho desligado.
8. Não utilize este produto onde haja produtos químicos voláteis e combustíveis.
9. Em razão do fluxo de ar gerado e da oscilação do ventilador, evite contato e mantenha à distância cabelos, roupas, bem como cortinas ou outro objeto que possa ser sugado para dentro das grades, para evitar acidentes.
10. Desligue e retire o plugue da tomada quando não for usar o ventilador, quando for limpá-lo ou quando for ausentar-se por longo período.
11. Nunca force manualmente o movimento de oscilação horizontal do ventilador.

Desligue sempre o ventilador da tomada quando for mudar sua posição, montar, desmontar ou modificar a inclinação.

TABELA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Os nossos produtos são fabricados seguindo normas de qualidade e segurança que garantem ótima performance quando utilizados. Se houver algum problema no momento do uso, consulte a tabela abaixo, a fim de encontrar uma solução. Se o problema não puder ser resolvido, contate uma Assistência Autorizada Arno. Nunca tente consertar o ventilador sozinho, pois isto acarretará a perda da garantia contratual.

PROBLEMA	CAUSAS	O QUE FAZER
O produto não funciona	Não há energia elétrica na tomada.	Ligue o aparelho em outra tomada da mesma tensão elétrica (voltagem) para comprovar o fato.
Vibração excessiva	Local de apoio desnivelado e/ou irregular.	Colocar o aparelho em local adequado e estável.
Não é possível montar o bloco motor na base de apoio	Desalinhamento das partes.	Posicionar corretamente o bloco motor sobre a coluna da base de apoio, antes de exercer a força para ouvir o clique
Não é possível ajustar a inclinação para cima ou para baixo,	Manuseio incorreto das travas laterais (fig. 4)	Certifique-se de manter as travas laterais pressionadas ao tentar mudar a inclinação do bloco motor
Não é possível desmontar o bloco motor da base de apoio.	Operação incorreta de desmontagem.	Certifique-se de acionar o botão ejetor para cima até o final de seu curso e, nesta posição, de exercer uma leve força para separar o bloco motor da base de apoio

CONSUMIDOR: caso você, após ter lido o manual de instruções, ainda tenha dúvidas quanto à utilização deste ou de qualquer outro produto ARNO, ou caso possua sugestões, entre em contato com a ARNO. Nossa rede de assistência técnica autorizada pode ser consultada através do SITE ARNO (www.arno.com.br), ou do SAC no (0xx11) 2060-9777 (a ligação não é gratuita), que também está disponível para esclarecimentos de quaisquer dúvidas e sugestões com relação aos nossos produtos e serviços. Características técnicas do produto poderão sofrer alterações sem prévio aviso.

ANEXO C: Receita culinária de Bolo de Caneca³⁷**Receita de bolo de caneca no micro-ondas****Ingredientes**

- 1 ovo
- 3 colheres (sopa) de óleo
- 4 colheres (sopa) de leite
- 3 colheres (sopa) de açúcar
- 3 colheres (sopa) de chocolate em pó ou achocolatado
- 4 colheres (sopa) de farinha de trigo
- ½ colher (chá) de fermento em pó

Modo de preparo

Em uma caneca, junte o ovo e o óleo.

Em seguida, adicione o leite, o açúcar e o chocolate em pó. Mexa bem até incorporar todos os ingredientes.

Aos poucos vá adicionando a farinha de trigo, sempre mexendo.

Por último, acrescente o fermento em pó e misture.

Leve ao micro-ondas por 3 minutos. Não se assuste se a massa do bolo crescer e começar a passar da caneca, ela ainda não irá transbordar.

Retire do micro-ondas e se desejar sirva com calda de chocolate.

³⁷ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/o-tempinho-2/panelinha/receita-de-bolo-de-caneca-no-microondas-1.980835>. Acessado em 18/04/2019, às 12h04min.

ANEXO D: Receita de Strogonoff de carne³⁸**Receita clássica do strogonoff de carne brasileira*****Ingredientes***

500 gramas de alcatra cortada em tirinhas
1/4 xícara (chá) de manteiga
1 unidade de cebola picada
1 colher (sobremesa) de mostarda
1 colher (sopa) de ketchup (ou catchup)
1 pitada de pimenta-do-reino
1 unidade de tomate sem pele picado
1 xícara (chá) de cogumelo variado | variados escorridos
1 lata de creme de leite
Sal a gosto

Modo de preparo

Derreta a manteiga e refogue a cebola até ficar transparente. Junte a carne e tempere com o sal. Mexa até a carne dourar de todos os lados. Acrescente a mostarda, o catchup, a pimenta-do-reino e o tomate picado. Cozinhe até formar um molho espesso. Se necessário, adicione água quente aos poucos. Quando o molho estiver encorpado e a carne macia, adicione os cogumelos e o creme de leite. Mexa por 1 minuto e retire do fogo. Sirva imediatamente, acompanhado de arroz e batata palha.

Dica: Se juntar água ao refogar a carne, frite-a até todo o líquido evaporar.

³⁸ Disponível em: <https://gshow.globo.com/receitas-gshow/receitas/estrogonofe-de-carne-tradicional-4ebb2b55e316e90f7a000c51.ghtml>. Acessado em: 18/04/2019, às 12h18min.

ANEXO E: Regra de Jogo (Crianças Enxeridas)³⁹

*Dedicado às minhas
crianças enxeridas:
Mari e Theo*

TEXTO
Raphael Lima

**EDIÇÃO, REVISÃO
E DIAGRAMAÇÃO**
Petras Furtado

IMAGENS
Leander Moura

VEJA MAIS EM
mundoscolidem.com.br
facebook.com/mundoscolidem



Este jogo é licenciado
sob uma licença CC BY-NC-SA 3.0.
creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/us



³⁹ Disponível em: <https://www.dungeonist.com/marketplace/product/criancas-enxeridas/>.
Acessado em: 18/04/2019, às 13h17min.

CRIANDO SEU PERSONAGEM

Para criar seu personagem, preencha os campos abaixo de acordo com suas escolhas e o que deseja para o personagem.

1) **Nome:** escolha um nome.

2) **Arquétipos:** Esportista, Nerd, Líder e Café com Leite.

Esportista: o praticante de esportes, uma criança ativa que adora se movimentar. O esportista faz todas as rolagens do atributo Corpo com vantagem.

Nerd: o gênio do grupo, o sabe tudo, conhece todos os protocolos. O Nerd faz todas as rolagens do atributo Mente com vantagem.

Líder: é o membro mais velho dos aventureiros, geralmente é ele quem toma as decisões. Só pode haver um por grupo. O Líder faz todas as rolagens do atributo Carisma com vantagem.

Café com Leite: é o mais novo do grupo, seja em idade, ou ingresso no grupo. O Café com Leite faz todos os testes do atributo Curiosidade com vantagem.

3) **Atributos:** O personagem tem os atributos *Corpo*, *Mente*, *Carisma*, *Sobrevivência* e *Curiosidade*. Cada atributo recebe um valor que vai de um a catorze. No momento da criação do personagem, o jogador pode distribuir vinte e cinco pontos como desejar entre os atributos.

Os atributos *Corpo*, *Mente* e *Carisma* refletem as capacidades primárias do personagem, seus testes referentes a atividades físicas, mentais e sociais.

O atributo *Sobrevivência* reflete a capacidade do jogador mudar a história. Cada ponto de sobrevivência gasto durante o jogo permite refazer uma rolagem ou inserir um elemento narrativo na história. Os pontos de sobrevivência são renovados na próxima sessão de jogo.

O atributo *Curiosidade* reflete a capacidade do jogador de resistir às tentações de seguir investigando as pistas. Quando algo estranho está ocorrendo, o jogador pode optar por resistir à curiosidade, rolando o dado e tirando um valor *igual ou abaixo* da sua pontuação de Curiosidade. Em cada falha, o jogador recupera um ponto de Sobrevivência perdido.

REGRAS BÁSICAS

O que preciso para jogar?

Uma cópia deste livro, lápis, borracha e algumas folhas de papel para as fichas de personagem, além de dois dados de vinte lados (d20).

Rolagem de Dados

Sempre que for fazer uma rolagem de dados, a primeira coisa a se observar é o tipo de ação. Existem dois tipos de ações neste jogo: *ação comum* e *ação de conhecimento*.

Ação comum é aquela que a maioria das pessoas pode fazer (abaixar-se, andar sem chamar atenção ou empurrar alguém) e não possui nenhum pré-requisito.

Ação de conhecimento (usar um computador para pesquisar fatos obscuros, disparar com um estilingue ou preparar uma armadilha) necessita que a personagem tenha um arquétipo adequado (Nerd, Esportista ou Líder).

Se a ação for algo muito simples ou o personagem tiver o conceito adequado a uma ação de conhecimento, poderá fazer a rolagem de dados para testar a ação. Para isso, verifique qual atributo é mais adequado à ação e role um dado de vinte lados.

Se o resultado do dado somado com a pontuação do atributo for 15 ou mais, o personagem teve um sucesso. Caso contrário, falhou em sua tentativa.

Vantagem/Desvantagem: quando as probabilidades da situação estão a favor do personagem, ele está em **vantagem**. Quando as probabilidades da ação estão contra o jogador, ele está em **desvantagem**. Ao realizar um teste que ele tenha uma vantagem ou desvantagem, o jogador rola dois dados de vinte lados. Se ele estiver em uma situação de vantagem, fica com o dado de valor mais alto. Se estiver em uma situação de desvantagem, fica com o dado de valor mais baixo. Quando a situação de vantagem/desvantagem for na rolagem de **Sanidade**, inverte-se a ordem dos dados, sendo o de menor valor a vantagem, e o de maior valor a desvantagem.

Saúde

Os ferimentos dos personagens são determinados em duas situações: na *primeira falha* em um teste de saúde — vinculado ao atributo ligado à ação — a personagem assume um *custo* ou *consequência* pela falha, representados por rolagens com desvantagem.

Na *segunda falha*, o narrador ganha o poder narrativo da ação e o personagem fica à mercê da narrativa, podendo ser considerado morto, inconsciente, capturado ou qualquer resultado que o narrador considere adequado.

Morte: Neste jogo, a morte não é real. Quando os personagens são levados a uma situação de morte, ficam estão desaparecidos ou aprisionados por alguma entidade sobrenatural — ou inconscientes, presos nos domínios dos sonhos/pesadelos e precisando ser resgatados pelos seus amigos.

Toca de Coelho: Um portal para o mundo das lendas, geralmente está localizado em algum local de fácil acesso às crianças e de pouco interesse dos adultos, como a casinha no parquinho da escola ou os galhos mais altos da velha árvore na praça.

NARRADOR

Neste jogo, o narrador não rola dados, deixando essa função apenas para os personagens jogadores, que devem superar os testes utilizando sua criatividade, esperteza e a sorte com os dados nas rolagens de teste de seus atributos.

GERADOR DE AVENTURAS

O gerador de aventuras é uma tabela para auxiliar o mestre na construção de uma aventura rápida, algo comum a muitos RPGs. Basta rolar 1d20 em cada coluna para montar a estrutura da sua aventura.

dzo	Local	Fato	Adversário
1-4	Quintal	Brinquedo desaparecido	Crianças
5-8	Escola	Sons Estranhos	Adultos
9-12	Praça pública	Objeto desaparecido	Bicho Papão
13-16	Prédio abandonado	Criança desaparecida	Rei Rato
17-20	Rede de esgotos	Fantasma	Lenda Local

ANEXO F: Regra de jogo (Potiguares)⁴⁰

Criação e Texto
Raphael Lima

Edição e Diagramação
Petras Furtado

Imagens
Hércules Florence
Coleção Abecasis
Magasin Pittoresque

Veja Mais em
mundoscolidem.com.br
facebook.com/mundoscolidem

OS MORADORES DO RIO GRANDE DO NORTE

POTI GUA RES

EDIÇÕES

**RAPHAEL LIMA
MINIJOGOS**

**MUNDOS
COLIDEM**

Este jogo é licenciado
sob uma licença CC BY-NC-SA 3.0.
creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pt

CC BY NC SA

⁴⁰ Disponível em: <https://www.dungeonist.com/marketplace/product/potiguares-os-moradores-do-rio-grande-do-norte/>. Acessado em: 18/04/2019, às 13h30min.

Construa o seu Personagem

Para construir uma personagem, preencha os cinco campos abaixo de acordo com o que deseja que seu personagem seja:

Nome: escolha um nome para seu personagem;

Mentalidade da Tribo: um dos jogadores deve rolar 1d6 na tabela abaixo, e de acordo com o resultado, todos os outros jogadores escrevem a mentalidade da tribo em sua ficha;

Resultado	Mentalidade
1 a 3	Semi-nômades
4 a 6	Sedentários

Habilidades: representam as habilidades de todos os membros da tribo, representadas como profissões (**Agricultura, Artesanato, Caça, Culinária, Engenho e Guerra**). No momento da criação do personagem, os jogadores devem distribuir os seguintes valores entre suas habilidades: +3, +2, +2, +1, +1 e +0.

Vantagem: Quando o jogador fizer uma rolagem em que a sua vantagem é relevante, ele pode rolar até *três dados* e escolher o dado de *maior valor*. O jogador pode optar por rolar apenas dois dados, ao invés de três, e usar o terceiro dado para acrescentar um elemento narrativo. Role 1d6 na tabela abaixo para definir sua Vantagem:

Resultado	Vantagem
1	Pescador
2	Nadador nato
3	Fazer fogo
4	Conheço as plantas
5	Silencioso
6	Mira certa

Desvantagem: Quando o jogador fizer uma rolagem em que a sua desvantagem é relevante, o narrador pode acrescentar até mais *dois dados* à sua rolagem, e o jogador deve escolher o dado de *menor valor*. Role 1d6 na tabela abaixo para definir sua Desvantagem:

Resultado	Desvantagem
1	Barulhento
2	Caolho
3	Manco
4	Impaciente
5	Sempre cansado
6	Distraído

O Que Preciso para Jogar?

Uma cópia desse folheto, lápis, borracha, algumas folhas de papel para as anotações da ficha de personagem e pelo menos três dados de seis lados (d6).

A Rolagem de Dados

Sempre que for fazer uma rolagem de dados, a primeira coisa a se observar é em qual habilidade a ação se encaixa. Em Potiguares, os problemas e soluções são coletivos, com a dificuldade igual à quantidade de sucessos (quantidade de PJs dividida por dois) que o grupo precisa alcançar para vencer o desafio. Em rolagens individuais, o jogador precisa apenas de um sucesso. Em uma rolagem de 1d6, cada dado que tiver o resultado de cinco ou seis — somando os bônus das habilidades — é considerado um sucesso.

Exemplo: a comida esgotou, e o grupo decide ir pescar. São seis jogadores (dificuldade três). Após declararem suas ações, todos os jogadores fazem suas rolagens de habilidade, precisando de três sucessos para conseguir uma boa pescaria.

Saúde

Os ferimentos das personagens são determinados em duas situações: na **primeira falha** em uma rolagem de saúde — vinculada à habilidade ligada à ação — a personagem assume um *custo* ou *consequência* pela falha. Na **segunda falha**, o narrador ganha o poder narrativo da ação, deixando o personagem à mercê da narrativa.

O Cotidiano

Potiguares é um jogo sobre o cotidiano de uma tribo indígena, que recebe todo o foco da narrativa. Para

tornar o jogo mais emocionante, temos algumas regras adicionais.

A cada dia passado durante o jogo, role 1d6 nas tabelas abaixo para descobrir quais adversidades a tribo terá que solucionar.

Resultado	Adversidade
1	Comida esgotou
2	Plantação destruída
3	Doença na tribo
4	Fome ou Sede
5	Ameaça à tribo
6	Animal agressivo

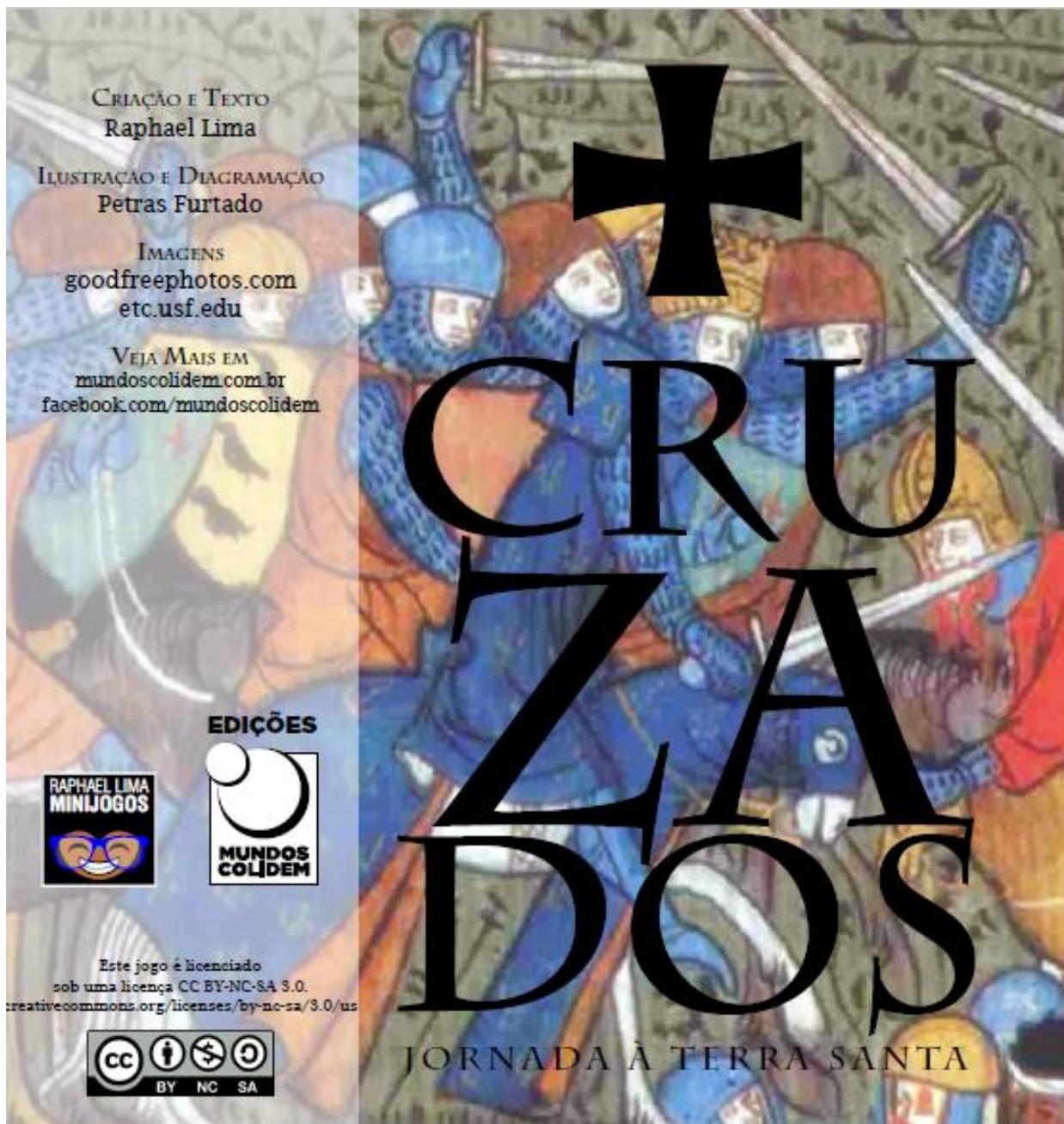
Resultado	Clima	Terreno
1	Agradável	Planícies
2	Chuva	Planaltos
3	Calor	Floresta
4	Ventos fortes	Mar ou Rio
5	Frio	Mangues
6	Seca	Montanhas

O Narrador

Em Potiguares, o narrador vai assumir o papel de um personagem: o Pajé da tribo, o ancião responsável pelos ensinamentos das tradições e pela comunicação entre o mundo físico e o espiritual. Em termos de jogo, tem a função de guiar a tribo para os desafios da narrativa.

O narrador não rola dados, deixando esta função apenas para os personagens dos jogadores, que devem superar os testes com base na pontuação das suas habilidades. Quando o narrador necessitar aumentar a dificuldade em algum teste, ele pode adicionar um dado extra à rolagem do jogador e solicitar que ele escolha como resultado, o dado de menor valor.



ANEXO G: Regra de jogos (Cruzados)⁴¹

⁴¹ Disponível em: <https://www.dungeonist.com/marketplace/product/cruzados-jornada-a-terra-santa/>. Acessado em: 18/04/2019, às 13h37min.

Na segunda metade do Século XI, os turcos muçulmanos tomaram a cidade de Jerusalém e proibiram a entrada de cristãos.

Este fato levou o imperador bizantino Aleixo I a pedir ajuda ao Papa Urbano II, que convocou os cristãos ocidentais para uma batalha em prol da recuperação da Cidade Santa, prometendo-lhes a salvação eterna, a conquista de novos territórios e a extensão do poder de Deus até o oriente, visando reunificar a fé cristã, abalada há três décadas pela separação da Igreja Bizantina.

Muitos exércitos foram formados pelos senhores feudais em busca de riquezas, levando consigo o povo que buscava a salvação espiritual.

Cruzados é um minijogo sobre a Jornada à Terra Santa, onde os personagens são integrantes de uma cruzada cristã.

CONSTRUA O SEU PERSONAGEM

Para criar uma personagem, preencha os seis campos abaixo de acordo com suas escolhas e o que deseja que seu personagem seja.

Nome: escolha um nome para seu personagem.

Profissão: escolha ente *Artesão, Clérigo, Cavaleiro, Gatuno, Mercador, Navegante* ou *Saltimbanco*.

Atributos: o personagem possui três atributos: *Físico, Mental* e *Social*, cada um deles com valores que vão de 1 a 5. No momento da construção, distribua livremente 9 pontos entre os atributos.

Vantagem: escolha algo em que o seu personagem conhece muito bem, é o melhor no que faz, ou possui. Exemplo: “*Sou o melhor espadachim do feudo*” ou “*minha maça cura hereges ao toque*”. Quando realizar uma rolagem em que a sua vantagem seja relevante, role três dados e escolha o de valor *mais baixo*. O jogador pode optar por, ao invés de rolar três dados na vantagem, rolar apenas *dois dados* e usar o **terceiro dado** para acrescentar um elemento narrativo.

Desvantagem: escolha algo que atrapalhe seu personagem, como um empecilho que aparece nas horas de maior necessidade. Exemplo: “*não gosto da plebe*” ou “*não enxergo bem à noite*”. Quando realizar uma rolagem em que a sua desvantagem seja relevante, o narrador pode adicionar até dois dados à sua rolagem e você deve escolher o dado de *maior valor*.

Interpessoal: qual a relação do seu personagem com os cruzados? O jogador deve escolher um outro jogador ou PdN que faz parte da cruzada e definir a sua relação. Exemplo: “*Gilbert é o meu melhor amigo*” ou “*conheço o Lord de Clermont, ele não é muito honrado*”.

MENTALIDADE DA SUA CRUZADA

Role um dado e verifique o resultado na tabela abaixo:

VALOR	MENTALIDADE
1	Sanguinário (matar hereges)
2	Saqueador (pilhar)
3	Esperançoso (construir uma nova vida)
4	Negociante (lucro político ou financeiro)
5	Espiritual (buscar harmonia com sua fé)
6	Caridoso (ajudar aos pobres)

O QUE PRECISO PARA JOGAR?

Uma cópia desse folheto, lápis, algumas folhas de papel para as anotações do jogo e da ficha de personagem e pelo menos três dados de seis lados (d6).

ROLAGEM DE DADOS

Sempre que fizer uma rolagem de dados, a primeira coisa a se observar é se é uma **ação comum** — ações que a maioria das pessoas realizam (como correr, andar furtivamente ou quebrar um objeto frágil) ou uma **ação de conhecimento** específico (realizar primeiros socorros, navegar um barco ou dar a extrema-unção a um moribundo).

Se as ações se adequarem no conceito do personagem, o jogador pode fazer uma rolagem. Para isto, verifique qual atributo mais adequado à ação e role um dado de seis lados. Para ter sucesso, o resultado deve ser *igual ou menor* que o valor do atributo escolhido.

SAÚDE

Os ferimentos dos personagens são determinados em duas situações; na *primeira falha* em uma rolagem de saúde (que é vinculado ao atributo ligado à ação), o personagem assume um custo ou consequência pela falha. Na *segunda falha*, o narrador ganha o poder narrativo da ação e o personagem fica à mercê da narrativa, podendo ser considerado derrotado, capturado, agonizante ou até morto.

O NARRADOR

Em **Cruzados**, o narrador não rola dados, deixando esta função apenas para os personagens jogadores, que devem superar os testes com base na pontuação dos seus atributos. Quando o narrador necessita modificar a dificuldade de algum teste, ele pode adicionar um dado à rolagem ao jogador e solicitar que ele escolha com o dado de *maior valor*.

Para criar estruturas, siga o mesmo processo de criação de personagens, mas ela só terá os atributos referentes à sua condição. Um barco, por exemplo, teria os parâmetros: *físico*, *vantagem* e *desvantagem*. Se fosse famoso por seus feitos, teria também o atributo *social* devido à sua fama.

A JORNADA

Cruzados é um jogo sobre jornadas, e toda a narrativa é focada nelas. E para isso, precisamos de algumas regras para deixar a aventura mais emocionante. A cada dia de viagem, role 1d6 para saber o que a Cruzada vai enfrentar em sua viagem, de acordo com as tabelas abaixo.

TERRENO (1d6)

- 1 Planície
- 2 Planalto
- 3 Floresta
- 4 Mar ou Rio
- 5 Charco
- 6 Montanha

CLIMA (1d6)

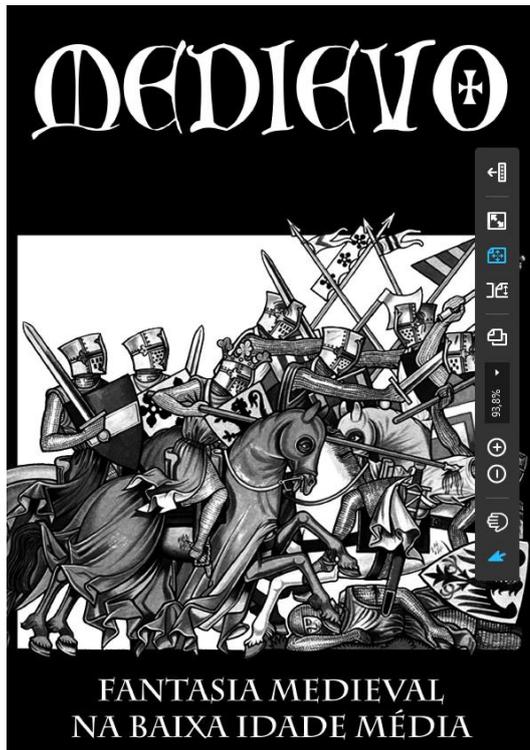
- 1 Agradável
- 2 Chuva
- 3 Calor
- 4 Ventos fortes
- 5 Frio
- 6 Neve

ADVERSIDADE (1d6)

- 1 Víveres do grupo estragam
- 2 Grupo perde-se
- 3 Grupo adoece
- 4 Grupo é roubado
- 5 Grupo é emboscado
- 6 Grupo encontra ruínas (barco, cidade ou similar)



ANEXO H: Regra de jogo⁴² (Medievo)⁴³



Capítulo 2
CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS

A criação de personagens no sistema Medievo é algo que tem como objetivo a simplicidade e a rapidez, não levando mais do que dez minutos, já que o sistema trabalha com o conceito de Aspectos, que adicionam dados para os testes feitos pelos personagens em certas situações. Os Aspectos, aliados à profissão e à mentalidade, são o direcionamento para a interpretação do personagem, especialmente sua personalidade. Assim, o jogador deve guiar a sua interpretação pelas escolhas feitas no momento da criação do seu personagem.

Orienta-se que o jogador faça uma rápida descrição do personagem, com base nas escolhas da identidade do mesmo. E concentre-se na construção do Histórico e Identidade do personagem, pois ambos serão o guia para determinar os demais Aspectos. Na fase de construção de Histórico, o jogador pode se guiar pelas seguintes perguntas: Onde você nasceu? A qual família pertence? Qual fato marcou a sua vida? O que te motivou? Você tem algum segredo?

Após a construção do histórico, partiremos para a definição da ficha do personagem, lembrando sempre de observar o Histórico para poder definir com coerência seus demais Aspectos.



IDENTIDADE

Neste ponto o jogador vai definir *Nome*, *Profissão* (que são como as classes em outros RPGs de fantasia medieval e serão abordadas no Capítulo 3), *Sexo*, *Idade* e *Mentalidade*. Esta última define a personalidade e religião do personagem. Exemplo: cristão católico fervoroso, cristão leal, cristão desonrado, cristão-novo, judeu, protestante, muçulmano e etc.

Aspectos

Esse processo se dá de forma diferenciada de outros sistemas de fantasia medieval. Pois os personagens são definidos por características, que chamaremos aqui de Aspectos. Todos os personagens começam com 10 aspectos, dentro desses cabe ao jogador moldar seu personagem. Entre essas escolhas de aspectos, o jogador deve contemplar quatro aspectos da profissão e seis aspectos gerais, sendo que dois devem contemplar dificuldades do personagem e um deve ser um aspecto social, em especial de relacionamento com o grupo de aventureiros, ou um grande amigo, que pode ser o aliado. Os demais três aspectos devem ser qualidades, ou aspectos positivos. Os aspectos de profissão estão no Capítulo 3, e os demais aspectos são exemplificados no Capítulo 4.

ATRIBUTOS

Os atributos são divididos de forma diferente de acordo com a profissão, como pode ser verificado no capítulo 3.

Corpo

Representa todas as situações quem envolva esforço físico do personagem. E em situações de esforço pode ser aliado a aspectos que se relacionem com a ação, auxiliando com dados extras.

Exemplo: Léon vai disparar a sua besta, ele tem um dado devido ao seu atributo *corpo*, e mais um dado devido ao aspecto *preciso*.

Mente

Representa as situações onde o personagem irá usar a mente, tanto em situações sociais como em testes de inteligência.

⁴² No caso deste jogo, reproduzimos apenas algumas páginas devido ao seu tamanho

⁴³ Disponível em: <https://www.mundoscolidem.com.br/medievo-jogo-teste-3-0/>. Acessado em: 18/04/2019, às 13h46min.

Exemplo: Léon precisa decifrar um idioma escrito em um livro encontrado, ele tem +2 em *mente* e +1 do aspecto *alfabetizado*.

Espírito

Utilizado em situações quem envolva a sabedoria, espiritualidade e personalidade do personagem.

Exemplo: Léon está entrando em uma taverna, mas ele não conhece ninguém, será que algo pode ocorrer a ele? O jogador tem +0 dados de *espírito* e +1 devido ao aspecto *sete vidas*. Será que Léon está com um mau pressentimento?

ARMADURA, ESCUDOS E ELMO

Certas peças de proteção geram redutores do dano recebido em combate, mas também podem reduzir os dados relativos ao atributo Corpo.

CONDICÃO

Representa os estados relativos à fadiga do personagem, e são definidos como *Estressado* (-1 dado em mente), *Cansado* (-1 dado em corpo) e *Abatido* (-1 dado em espírito).

SAÚDE

Todo personagem começa com 10 Pontos de Vida e três níveis de ferimento: *Sadio* (sem modificador), *Machucado* (-1 dado) e *Grave* (-2 dados).

VONTADE

A Vontade é relativa à Resistência do personagem em situações de estresse e confronto. Todo personagem começa com 1 dado-base de Vontade, que pode aliado com seus atributos e aspectos em uma rolagem. A vontade pode ser aumentada pela evolução do personagem.

FÉ

É a capacidade de o personagem interferir no mundo ao seu redor. Pelas regras do jogo, representa a essência narrativa do jo-

12

CAPÍTULO 5

REGRAS BÁSICAS

O sistema utiliza dados de seis lados (conhecidos como d6), sendo um total de dez dados mais que o suficiente para uma sessão de Medieval. A dificuldade padrão é 5 (cinco). Ou seja, após montar a sua pilha e rolar os dados, basta que um deles mostre o valor de 5 ou mais, indicando um sucesso. Caso contrário, é um fracasso.

RESOLUÇÕES

Em Medieval, o Narrador *não rola dados*; ele dirá a dificuldade para os jogadores, que por sua vez, devem fazer a rolagem com base na dificuldade apresentada. Em casos de ataques direcionados aos jogadores e qualquer outro tipo de ação contrária, eles devem fazer os testes de defesa. Em caso de fracasso, significa que o oponente teve êxito em seu ataque. O empate é decidido pelos *pontos de Fé*, dependendo de quem está mais disposto a assumir custos.

Exemplo de teste resistido: Catarina ataca Léon, com sua espada. Ela utiliza três dados para a ação (dois dados de *corpo*, e mais um dado do aspecto *combate com espadas*). Léon se defende com três dados também (um dado de *corpo* e mais dois dados dos aspectos *ágil* e *esquivo*). Aquele que conseguir o maior número de sucessos será o vencedor da disputa.

Quando o jogador é atacado por um personagem do narrador, ele vai rolar a sua defesa com base na dificuldade apresentada. Caso tenha sucesso, significa que se esquivou ou aparou o ataque; em caso de falha, foi atingido e recebeu dano, que será reduzido caso utilize armadura.

Exemplo de teste não resistido: Léon, o gato, vai espionar o castelo do duque e precisa primeiramente escalar a muralha para entrar no castelo. Ele tem um dado de *corpo* e nenhum dado de aspecto. O narrador decide que ele precisa de um sucesso para conseguir. Ou seja, precisa tirar cinco ou mais no seu único dado disponível para o teste. Mas ele pode decidir gastar um ponto de Fé e adicionar mais um dado à sua rolagem.

25

gador. Os pontos de fé permitem adicionar dados a uma rolagem ou acrescentar um efeito narrativo à história.

HISTÓRICO FAMILIAR

Representa o prelúdio do personagem com base em sua história familiar, algo muito importante na Europa medieval.

POSSES

Diz respeito a todos os recursos dos jogadores, como peças de prata, pedras preciosas, imóveis e tudo que possa ser utilizado como moeda de troca.

EQUIPAMENTO

Lista dos itens pertencentes ao personagem. Medieval não utiliza regras complexas para definição da quantidade máxima de objetos que o jogador pode transportar, mas apela ao bom senso do jogador e do Narrador para que se apliquem penalidades adequadas ao excesso de peso.

13

SUCESSO E ERRO CRÍTICO

Ao rolar seus dados e obter os sucessos necessários, tendo entre eles pelo menos dois resultados de valor 6 e nenhum resultado de valor 1, gera um *Acerto Crítico*. Da mesma forma, obter dois resultados com o valor 1 e nenhum resultado de valor 6 nos outros dados, gera um *Erro Crítico*. Em caso de testes usando apenas um dado, os dados devem ser rolados novamente para confirmar Erro e Acerto Crítico.

Exemplo de Sucesso Crítico: Catarina, uma Cavaleira, realiza um ataque com três dados e consegue os resultados 6, 6 e 4 contra uma dificuldade de dois sucessos. O jogador conseguiu um sucesso crítico.

Exemplo de Erro Crítico: Catarina, defendendo-se de um atacante, lança três dados e consegue os números 1, 1 e 5 – um erro crítico.

GRAUS DE SUCESSO

Ao alcançar um Acerto Crítico, o personagem pode adicionar um efeito na jogada, que deve ser debatido e aprovado em conjunto com o Narrador.

Por exemplo: ao conseguir um sucesso contra o oponente, o jogador pode aplicar a ele Aspectos como *Atordoado*, *Desarmado* ou *Envergonhado*. No caso do Erro Crítico, o efeito é adicionado pelo Narrador e debatido com o grupo. Em ambos os casos, deve ser observado o aspecto narrativo e a coerência de ambas as partes.

Aliado ao sucesso crítico, o jogador pode gastar um Ponto de Fé e ter o poder narrativo de decidir o desfecho daquela ação, como se fosse o Narrador por um instante – e arcar com as consequências da sua narrativa. O Narrador também pode agir da mesma forma, cedendo um ponto de Fé para o personagem afetado.

AS AÇÕES

São classificadas como *Resistidas*, *Não Resistidas* e *Livres*. No caso das ações Resistidas, elas seguem a premissa de que toda ação tem uma reação, como ações de combate, persuasão ou surpresa. As ações Não Resistidas devem atingir uma quantidade de Sucessos, como definido pela Tabela de Níveis de Dificuldade. Finalmente,

26

as ações Livres são aquelas que não necessitam de número-alvo ou Resistência. Só é possível usar o máximo de três Aspectos por ação. O tipo de ação que pode ser utilizada na cena deve ser uma decisão do Narrador em conjunto com os jogadores.

Sucessos	Dificuldade
1	Fácil
2	Normal
3	Difícil
4	Rigorosa
5	Quase Impossível

INICIATIVA

Determinada pelo atributo Corpo ou Mente, dependendo da situação, aliada a aspectos relevantes. Os jogadores com o maior número de dados realizam suas ações primeiro, seguidos pelos demais em ordem decrescente.

ENCONTROS

Como em muitos RPGs, os encontros são definidos por Turno e Rodada. O Turno é a ação individual de cada personagem, enquanto a Rodada é o total das ações de todos os Turnos dos personagens.

MOVIMENTO

Em Medievo, as distâncias em combate são medidas em três escalas: curta, média e longa. Em alguns grupos, os jogadores gostam de usar tabuleiros e miniaturas — nesses casos, o movimento padrão é de 9 metros para todos os personagens. Aqueles que estiverem portando Armadura Completa têm seu movimento reduzido para 6 metros e os que estiverem Cansados, 3 metros. As demais situações ficam a critério da decisão coletiva do grupo.

CONDIÇÕES

São relativas à fadiga do personagem, definidas pelo Narrador mediante as situações em cena. Quando o personagem está estressado, recebe um modificador de -1 dado (-1d) para testes no atributo Mente. Cansado, ele tem -1 dado (-1d) para testes do atributo Corpo. E Abatido, -1 dados (-1d) para testes com base no atributo Espírito.

ATAQUES À SAÚDE

Podem vir de várias formas, como queimaduras, quedas, afogamento, sufocamento, efeito de ácido, venenos, desidratação, inanição, armadilhas e ataques de combate corpo-a-corpo, sempre representando uma forma de dano. Em todos os casos — com exceção dos ataques — cabe ao Narrador a decisão através do Dano, de acordo com a intensidade da situação, podendo variar entre 1, 3, 7 e 10 por rodada, horas ou dias. No caso de ataques, o dano é referente ao instrumento utilizado, podendo ser um ataque de contusão ou ferimento.

RECUPERANDO A SAÚDE

Os personagens devem ser tratados e descansar em local adequado. Nestas condições, recuperam dois Pontos de Saúde por dia, podendo fazer testes de Vontade para recuperar 1d6 Pontos de Saúde. Em caso de sucesso crítico, recebe 2d6 pontos de saúde.

RECUPERANDO E GANHANDO PONTOS DE FÉ

Pontos de Fé são recuperados mediante uma jornada justa dada ao personagem por um nobre ou algum membro do clero. Também é possível realizar atos de renúncia em prol dos outros ou de si mesmo, além de ganhar pontos de Fé do Narrador que realizar o controle narrativo de seu personagem. Ao evoluir o personagem, ele pode receber mais pontos de Fé por meio de gasto de XP.

MORTE DO PERSONAGEM

Algo comum no cotidiano do homem medieval. O personagem que atingir 0 Pontos de Saúde no nível Grave alcança a morte. A

cada nível de Saúde que o personagem perde, ele deve fazer um teste de Vontade contra o sucesso do seu atacante. Em caso de falha, cai inconsciente. Não há ressurreição em Medievo.

MAGIA EM MEDIEVO

A magia em um cenário histórico não é como a dos mundos de fantasia com alta magia. Ela se apresenta de forma sutil, na forma de milagres, simpatias e feitiços. Para acessar a magia, os Oratores se utilizam do aspecto Fé Verdadeira para expulsar criaturas sobrenaturais, curar ferimentos (1d6), aliados ao descanso (que precisa acontecer), inspirar e curar condições. Em caso de personagens que utilizem simpatias e ou feitiços, a utilização está ligada a um aspecto e a testes de vontade.

Exemplo: o Padre do grupo deseja curar um dos seus companheiros. Ele realiza um teste adicionando o dado do aspecto adequado, Fé Verdadeira (ou o atributo relacionado, no caso, Espírito) e o dado da Vontade, contra a dificuldade apresentada pelo Narrador.

REGRAS EXTRA: JOGANDO MEDIEVO COM UM D20

Muitos jogadores têm preferências por vários tipos diferentes de dados. Medievo utiliza dados de seis lados (D6) por serem fáceis de encontrar, mas aqueles que desejam usar um dado de vinte lados (d20) podem fazê-lo, com algumas modificações:



- ♦ A dificuldade padrão passa a ser 13;
- ♦ Cada ponto de atributo e aspecto adequado para a pilha de dados passa a reduzir a dificuldade;
- ♦ Não há limites de aspectos que o jogador possa adicionar em uma rolagem.

Exemplo: Léon está novamente tentando abrir uma fechadura, mas dessa vez os guardas do Duque de Clermont estão se aproximando, então ele precisa ser rápido. Léon tem dois dados de Mente, os aspectos Abrir fechaduras, Preciso e Sete Vidas, com um modificador total de +5 no seu teste para vencer a dificuldade padrão de 13.

As dificuldades adequadas para a conversão do dado de seis lados são as seguintes:

Sucesso	Dificuldade
10	Fácil
13	Normal
16	Difícil
19	Rigorosa
23	Quase Impossível

ANEXO I: Ficha para criação de personagem para o jogo Medievalo⁴⁴

MEDIEVO

Nome _____

Idade _____

Profissão _____

Sexo _____

Mentalidade _____
 Histórico _____

Corpo

Armadura

Fé

Equipamentos

Vontade

XP

Aspectos

Profissão

Especialidades

Fraquezas

Interpessoal

Condição

◇ _____

Saúde

Sadio ○○○○○○○○○○ 0
 Ferido ○○○○○○○○○○ -10
 Grave ○○○○○○○○○○ -20

⁴⁴ Disponível em: <https://www.dungeonist.com/marketplace/product/ficha-editavel-para-medievalo-rpg/>. Acessado em: 18/04/2019, às 14h16min.